

# APORTES DEL “EXPERIMENTO MESHCHERYAKOV” PARA PENSAR LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA

*Contributions of the Mescheryakov Experiment to think contemporary pedagogy*

Recibido: 26/03/2020

Aceptado: 24/04/2020

Joaquín Berriel <sup>1\*</sup>

1\* Docente e investigador del CEAAT (Centro de estudios árabes Al Thuraya).

Email: [joaquinpatrialibre@gmail.com](mailto:joaquinpatrialibre@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6928-9127>

**Para Citar:** Berriel, J. (2020). Aportes del Experimento Mescheryakov para pensar la pedagogía contemporánea. Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social, 2(4), 28- 36. Recuperado a partir de <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/24>

**Resumen:** El presente trabajo consiste en tres partes. En la primera, presentamos brevemente de qué forma en las nociones de capacidad/incapacidad de los alumnos/as, empleadas tradicionalmente por la pedagogía, subyacen fundamentos filosóficos como el Innatismo y el “fisiologismo”. En la segunda, hacemos referencia a una experiencia práctica conocida como “el experimento Mescheryakov” con la intención de rescatar algunas conclusiones teóricas generales y particularmente aquellas que colaboren a entender los cimientos de la problemática planteada. En el tramo final, nos remitimos a un ensayo del filósofo Evald Ilienkov, que dialoga directamente con la experiencia práctica que traemos a colación. Dentro de este encuadre, esbozamos una idea acerca del rol del pedagogo en las prácticas educativas.

**Palabras clave:** Filosofía de la educación, Innatismo, incapacidad, “experimento Mescheryakov”.

**Abstract:** The present paper has three parts. In the first one, it is briefly presented the notions of students' capacity/inability to discuss the philosophical foundations that hide under these notions, specifically, innatism and the "physiological" posture. In the second, we refer to a practical experience known as “the Mescheryakov experiment” with the intention of rescuing some general and specifically determined theoretical conclusions that help to understand about the underlying causes of the problem raised. In the final section, we refer to an essay by the philosopher Evald Ilienkov, who talks directly with the practical experience that we bring up. Within this framework, we outline some ideas about the role of the pedagogue in educational practices.

**Keywords:** Philosophy of Education, Innatism, inability, Mescheryakov experiment.

## A MODO DE INTRODUCCIÓN: FILOSOFÍA PARA LA EDUCACIÓN

Los aportes del campo filosófico al pedagógico no necesitan de una defensa que justifique su existencia o su necesidad. Ya desde la cuna del pensamiento occidental en la antigua Grecia, las reflexiones sobre educación estuvieron entre las prioritarias en la agenda filosófica. La especificidad y autonomía de las corrientes pedagógicas nos permiten rever críticamente la relación entre Filosofía y Educación y a su vez, abrir las puertas al diálogo entre disciplinas, en el cual ambas pueden verse enriquecidas.

En este diálogo interdisciplinar, una cuestión que despierta nuestro interés es el develar los fundamentos filosóficos que subyacen a prácticas educativas determinadas. Entendemos de este modo, a la práctica educativa no solo como objeto de estudio, sino también como fermento para la reflexión filosófica. Es en este encuadre en el cual nos introducimos para discutir nociones como la de Innatismo y “Fisiologismo”, nociones que no se agotan en sí mismas, sino que vehiculizan sistemas de pensamientos más amplios que se vinculan entre sí. Al discutir estas nociones críticamente, se abre la posibilidad de transformar nuestra praxis educativa en un sentido amplio y abarcador.

Si logramos develar estas tendencias específicas que se expresan dentro del área educacional, y entenderlas como parte de un todo orgánico con las corrientes o sistemas de pensamiento a las cuales responden, estaremos avanzando en la concientización y fortalecimiento tanto de la Filosofía como de la Pedagogía.

### FISIOLOGISMO

Esta postura, también denominada *biologista*, responde a la problemática de la (in)capacidad, planteando que esta se debe *principalmente* a la diferencia en la fisiología de los seres humanos. A grandes rasgos, algunos individuos serían más capaces y otros menos, en dependencia de los aparatos fisiológicos internos y su funcionamiento. En particular, se le atribuye el mérito del *Pensamiento* exclusivamente al cerebro y a los procesos neuronales en su interior. Cabe destacar, que en esta postura han encontrado cobijo teórico, ideas que buscan justificar la discriminación por raza, sexo y cualquier otra diferencia que remita a lo fisiológico, como lo es el caso también de la sordoceguera, en el cual profundizaremos más adelante.

Desde el filósofo moderno René Descartes (que le adjudicaba a la glándula pineal el lugar donde todos los pensamientos son formados), hasta la neurociencia contemporánea, se ha buscado el origen del pensamiento y el desarrollo de este, **dentro** de la anatomía fisiológica de los seres humanos, olvidando, disminuyendo la importancia del ambiente; del medio en el cual el *sujeto pensante* se desenvuelve.

Una prueba de cómo estas premisas filosóficas, que indagán las formas en la cual se crea el pensamiento humano, impactan directamente en todo el sistema filosófico posterior (en los planos epistémico, ético-normativo y pedagógico) la podemos encontrar en la postura del propio Descartes en 1637 respecto a la categorización de las personas sordas:

Los hombres que, habiendo nacido sordos y mudos, están tan privados o más que los animales de los órganos que a los otros sirven / para hablar, suelen inventar por sí mismos algunos signos, mediante los cuales se hacen entender por aquellos que, viviendo habitualmente con ellos, tienen ocasión de aprender su lenguaje. Y esto no sólo prueba que los animales tienen menos razón que los hombres, sino que carecen totalmente de ella, pues se puede ver que *basta muy poca para saber hablar*. (Descartes, 2006, p.79)

### INNATISMO DE LAS CAPACIDADES

El Innatismo, en términos filosóficos clásicos, sostiene que las capacidades humanas no son aprendidas en la experiencia vital, sino que vienen dadas de forma inmanente a los seres desde (e incluso antes) del nacimiento, ya sea por voluntad divina o por fortuna *natural*.

La idea de “capacidades innatas” que nos proponemos discutir, se encuentra más arraigada de lo que usualmente se cree o se declara públicamente. Esto último usualmente se debe a su carácter “oscuro”, carácter generado ya sea por prejuicios que llegan a implantarse en el imaginario docente o simplemente por falta de reflexión sobre la temática. La idea de los *talentos innatos* es rápidamente establecida y hasta sostenida estadísticamente pero nunca explicada de forma suficiente ni en profundidad (Suvorov, 2003).

El inconveniente radica en que este carácter “oscuro” se manifiesta a todas luces en experiencias bien concretas

dentro de las aulas. Lo que parece un problema únicamente teórico en principio, es realmente un problema práctico.

Todo docente es, de una u otra forma, exalumno, y por ende ha vivido su proceso formativo en algún sistema educativo determinado. En términos generales, nadie con una sensibilidad mínimamente atenta a lo que acontece dentro de un aula, tendría dificultad en reconocer ciertas tendencias hacia los alumnos/as “más capaces”, “más talentosos” e incluso “mejor dotados”. Necesariamente como contrapartida, también podría percibir cierto rechazo (por lo general implícito) a los “menos talentosos”.

Si nos preocupamos por indagar sobre las bases en las que se fundan estos “talentos” o “dotes naturales” nos topáramos con fundamentaciones que lejos están de ser nociones vagas e inofensivas.

Sobre tal postura, vemos que el psicólogo de la actividad, Alexei Leontiev (1969) afirma que:

Es tan grande la fuerza del prejuicio clavado en las mentes que atribuye el desarrollo intelectual del hombre a fuentes internas, que ella induce a considerar ese desarrollo con la cabeza gacha; la condición para la formación de aptitudes científicas no sería la asimilación de las adquisiciones de la ciencia, sino que esta asimilación estaría condicionada por las aptitudes científicas(...) De ordinario se recurre a los hechos que muestran la aptitud de unos y la completa ineptitud de otros para tal o cual actividad. Ni siquiera se busca la fuente de estas aptitudes, y existe la costumbre de tomar el carácter espontáneo de su aparición como una cosa innata. (p.26)

Además, resultan necesarias experimentaciones concretas cuando las estadísticas nos ofrecen una confirmación de los fenómenos, pero no una explicación exhaustiva del mismo, como acontece con el caso de las posturas innatistas de las capacidades. El propio Leontiev (1969) creía, que lo mejor es remitirnos a experiencias prácticas que nos proporcionen datos científicos para:

Mostrar que las aptitudes y en particular aquéllas cuya índole está muy oculta, como por ejemplo las aptitudes musicales, aparecen en el curso de la vida. Tal es lo que prueba la experiencia consistente en proporcionar una educación musical temprana a un gran conjunto de niños no seleccionados antes. Éxito al ciento por ciento. Y tal es la experiencia a la que se aplica, hace ya muchos años, M. Kravets en la escuela musical para niños Chkalov, cerca de Moscú. Análogos resultados han obtenido en Japón el

pedagogo y psicólogo S. Sudzuki, quien comenzó en 1948 a efectuar un trabajo experimental sistemático con numerosísimos niños pequeños (p.27).

## EL “EXPERIMENTO MESCHERYAKOV”

Para discutir estas posturas, asociadas entre sí, introduciremos una experiencia práctico-experimental que se conoce como “Experimento Mescheryakov” y que tuvo lugar en un hogar de niños en la ciudad de Zagorsk (actualmente Serguéi Posad) entre los años 1963 y 1974, auspiciado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Moscú.

El equipo de trabajo era multidisciplinario, integrado por psicólogos, defectólogos, filósofos y pedagogos, y estaba encabezado por el psicólogo Alexander Mescheryakov. Este grupo de investigadores y profesores llevó a cabo un experimento con niños y niñas sordociegos/as.

El objetivo primordial era producir un sistema completamente nuevo de símbolos, a través del cual estos niños y niñas pudiesen tener acceso al patrimonio científico-cultural como cualquier otro y pudiesen desarrollar sus actividades vitales de la forma más plena posible. De esta experiencia se obtuvieron grandes resultados prácticos y un legado teórico amplio, prolífero e innovador en el campo.

Los niños y niñas *pedagógicamente sordociegos* implican un grado de escucha y de visión insuficientes para ser educados de una forma que dependa, justamente, de esas facultades sensitivas. Mescheryakov señaló como punto de partida del experimento, la observación y descripción de los niños indefensos, que se encontraban privados de las capacidades humanas de comportamiento y pensamiento. En el comienzo no expresaban un mínimo de interés en buscar y manipular objetos, en orientarse por sí mismos en el medio ni de entablar ningún tipo de comunicación (Bakhurst D. y Padden C., 1991).

## METODOLOGÍA PARA LA INDEPENDENCIA

La primera etapa constaba de lograr introducir a los niños/as en las formas básicas de actividad humana, es decir actividades de auto-cuidado tales como: vestirse, usar el baño, hacer la cama, comer con cuchara, etc.

Este primer momento era realizado siempre a través del movimiento activo del educador y de forma pasiva por parte

de los niños, intentando generar una simultaneidad en la cual el niño o niña va incorporando y apropiándose de la actividad gradualmente. De manera también gradual, esta etapa en conjunto comienza a transformarse, pasando por momentos de mayor participación del niño, (naturalmente con dificultades para completar la tarea sin ayuda en sus primeros intentos). Esta etapa crucial podríamos considerarla de transición, como señalan Bakhurst y Padden; una etapa de dependencia e independencia simultánea (1991, p.209).

Estos primeros momentos en conjunto, generan la necesidad de comunicación, de la cual no se había percibido ninguna intención en la primera observación. Y es a raíz de esta necesidad que comienzan a surgir los medios para satisfacerla. Estos medios se convierten en los primeros “gestos” que serán otro punto partida para el desarrollo del sistema comunicativo posterior.

Esta necesidad puede apreciarse nítidamente en la experiencia del uso de la cuchara, en cinco pasos: Los

profesores encargados del cuidado de los niños/as sordociegos/as comenzaban (1) poniendo la cuchara en la boca de los niños/as y haciendo ellos mismos (los educadores) el movimiento para la ingesta del alimento. Luego (2) la cuchara es puesta en la boca sin el movimiento de torsión por parte del profesor y el niño comienza a intentar succionar la comida. En el próximo paso (3) solo le es aproximada la cuchara a los labios y el niño intenta “capturarla” guiado principalmente por el olfato y de ahí en las próximas instancias (4) guiado también por el olfato, comienza a buscar la comida que, sin estar en contacto con los labios, reconoce que está cerca. En el último paso del proceso (5) la cuchara es puesta en la mano del niño/a y con la ayuda del pedagogo se intenta conjuntamente tomar comida del plato; el profesor guía la mano del niño hasta que este consigue luego manejar la cuchara, de forma rudimentaria, por sí mismo. He aquí en palabras de Suvorov, el nacimiento de la actividad humana; la “chispa de independencia del niño” (2003, p. 77).



Fuente: Mescheryakov, A. (1979) Recuperado de: “Awakening to life” (p. 76)

Son estos primeros “gestos” los que serán canalizados y asociados al sistema alfabético dactilológico, el cual se realiza a través de la palma de la mano y utiliza la simbología del alfabeto de las personas sordas. A partir de aquí y con un arduo y disciplinado trabajo, además de un programa escolar adaptado a las circunstancias, los niños y niñas ya estaban en condiciones básicas para acceder al sistema educativo de su país. Y de hecho lo hicieron como documenta Piedra (2017):

- Cincuenta niños y niñas recibieron educación básica formal
- Cuarenta de ellos pasaron la enseñanza secundaria
- Doce se convirtieron en obreros altamente calificados
- Cuatro se graduaron de la Universidad Lomonósov de Moscú
- Una se convirtió en escultora sumamente reconocida por su trabajo artístico

## PRINCIPALES APORTES TEÓRICOS

Además de la experiencia concreta de aprendizaje que transformó el curso vital de los niños y niñas sordociegos de Zagorsk, todo un bagaje teórico fue puesto a prueba, aportando tanto planteos innovadores como nuevos problemas a ser resueltos en la posteridad.

El primer punto por destacar es la confirmación práctica del proceso de Interiorización en el curso de aprendizaje, planteado por Lev Vygotsky, a través del cual se encarnan en la propia actividad individual, las formas humanas de comportamiento que el individuo aprecia en su entorno social. O sea, que el proceso cognitivo no se da desde aquello que “viene dado” en las estructuras fisiológicas internas, que se exterioriza (por ejemplo, en el lenguaje) Sino que ocurre a la inversa: “de fuera hacia dentro”, es decir se interiorizan.

De aquí se desprende otro punto neurálgico del experimento, lo que podría denominarse una “ley” del aprendizaje: Primero juntos, luego por sí mismo, formula basada en la interacción del acompañamiento o guía de la acción (necesario e imprescindible) con el desarrollo propio y autónomo del individuo (necesario e imprescindible). Dos caras de un mismo fenómeno. Primero guiado y luego conscientemente, el niño/a va interiorizando las formas de actividad (cultura) que le son externas.

En todo este proceso gradual de aprendizaje, el niño/a que interiorizó las formas de actividad (el uso de la cuchara) luego está en condiciones de repetirlas y exteriorizarlas. Interiorización y exteriorización son entonces, también dos caras de un mismo proceso.

Una pregunta clave que Suvorov (2003) se plantea, es la siguiente: ¿Cómo es posible que sin ver ni oír, una persona sea capaz de percibir y tomar conocimiento del mundo que le rodea? (p.79)

La premisa de la que partimos, siguiendo a Leontiev, es que la mente tiene la habilidad de representar la realidad existente que nos rodea (externa e independiente a nosotros mismos), o sea, de generar una “imagen” surgida por la interacción sujeto-objeto, y por ello dicha imagen debe ser de la forma más precisa y adecuada al objeto que sea posible. Esta premisa básica es la que nos permite formar y desarrollar una habilidad motora (actividad). Esto implica, que luego de tener una representación precisa, de las maneras de operar sobre los objetos el niño/a se volverá capaz de actuar independiente y correctamente.

Parece que aquí hemos llegado al “problema” central, a la interrogante siguiente: ¿cómo se genera la “imagen” sin la presencia de los órganos de los sentidos visual y auditivo?

Mescheryakov (como se cita en Suvorov, 2003) plantea el problema en términos más inteligentes y la solución se torna más viable: ¿Qué tienen en común las imágenes formadas por los distintos órganos sensoriales? La respuesta que encuentra el psicólogo es más simple de lo que parece: Nada tienen en común, excepto su adecuación al objeto. Se trata de distintas vías de acceso, a la comprensión de un mismo objeto.

Lo realmente importante aquí es el Método que da lugar a la imagen y permite que esta se genere. Esto es de evidente apreciación en el uso de la cuchara: no es la misma imagen que se genera un niño sordociego de la cuchara que la que se representa un niño oyente y vidente, pero, la actividad humana de comer con ayuda de un instrumento es realizada con éxito por ambos.

Además, la “imagen” que se representa un sordociego no es la misma tampoco que la de otro sordociego, y cabría preguntarse si es acaso la misma la imagen mental de “cuchara”, la que se representan las personas videntes y oyentes entre sí mismas. Todos nos apropiamos de las formas de cultura humana, pero todos lo hacemos de forma individual y singular.

Evald Ilienkov, uno de los investigadores más involucrados en el experimento, en una carta a su alumno Alexandre Suvorov, le afirma que los niños sordociegos tienen el mismo problema de conocimiento que las personas oyentes y videntes solo que exacerbado (y por causas en última instancia sociales). El propio Suvorov (2003) defiende la tesis de que si aceptásemos la idea que los ciegos-sordos tienen otro problema diferente que el de los demás seres humanos, estaríamos aceptando implícitamente que los sordos son criaturas inferiores (no-humanas).

Leontiev (1969) lo sintetiza del siguiente modo:

El verdadero problema no consiste, por lo tanto, en las aptitudes o ineptitudes de las personas para asimilar la cultura humana, para hacer de ellas adquisiciones de su personalidad y contribuir a su enriquecimiento. El verdadero problema consiste en que cada hombre, en que todos los hombres y todos los pueblos, obtengan la posibilidad práctica de tomar el camino de un desarrollo ilimitado (p. 27)

## EL ROL DEL PEDAGOGO

### “EN CONJUNTO PERO SEPARADOS”

La comprensión de estas premisas elementales acerca del proceso de aprendizaje y conocimiento, no solo de las personas sordociegos en particular, nos permite visualizar cuál puede ser el rol del pedagogo y cuál debería ser su relación con los conocimientos.

Ilienkov (1964) entendía que develar las bases en las que se cimientan “las representaciones acerca del surgimiento innato, natural, de la capacidad (o incapacidad) de pensar” es crucial para la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas, ya que estas representaciones son

Solo una cortina que oculta al pedagogo intelectualmente haragán aquellas situaciones y condiciones realmente muy complejas que prácticamente despiertan y forman la inteligencia, la capacidad de pensar independientemente. Con estas representaciones justifican su incompreensión de tales condiciones, el poco deseo de adentrarse en ellas y tomar para sí el trabajo nada fácil de su organización. (p.2)

Desde esa perspectiva, el problema no es únicamente que las posturas innatistas se expresan en las prácticas educativas cotidianas, sino también, que los pedagogos/as

utilizan estas para eludir la autorreflexión de sus prácticas concretas. La paradoja resulta ser que, no podemos adjudicar enteramente la responsabilidad ni al pedagogo ni a los estudiantes, se trata, como resaltamos anteriormente, de una responsabilidad compartida; en conjunto, pero separados.

Immanuel Kant (1784) ya había reflexionado de forma precisa acerca de este problema y en las primeras líneas de su conocido texto “¿Que es la Ilustración?” nos enseña que “la incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro”. El problema de la incapacidad está correctamente planteado por parte del filósofo de Königsberg. Aunque su solución idealista, carga la responsabilidad enteramente sobre los hombros de los individuos, ya que “la causa (de la incapacidad) no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro.”<sup>1</sup>.

Deberíamos aproximarnos a entender el rol del pedagogo, ya prevenidos de no caer en la trampa del conocimiento formalista y abstracto que necesariamente nos aparte de la realidad concreta.

Para Ilienkov (1964, 1) la clave para este problema se encuentra en descifrar la mejor manera de enseñar a pensar, teniendo en cuenta que el desarrollo de la capacidad de pensar y el proceso de adquisición de los conocimientos establecidos por los programas son imposibles uno sin el otro, pero la existencia de uno no garantiza la existencia del otro *per se*.

## ¿POR EL CAMINO DE LA PREGUNTA?

Edith Litwin advierte en una de sus obras (1998) el carácter engañoso de las preguntas docentes, que son generalmente formuladas con el previo conocimiento de las respuestas. En este ambiente didáctico también los problemas son artificialmente contruidos para la enseñanza y pierde así su valor social, es decir su valor *vital*:

Desde la pregunta socrática, que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freireana, que favorece los procesos de emancipación del hombre, podríamos reconocer múltiples propósitos y estilos que darían cuenta de las implicancias didácticas de la cuestión. (p.15)

<sup>1</sup> Los paréntesis son nuestros.

Varios son los referentes actuales de las teorías didácticas que destacan la centralidad de la pregunta en la labor docente. Larrosa por ejemplo reivindica la búsqueda, el cuidado y la inquietud por la pregunta en el discurso pedagógico, como antídoto para evitar los dogmatismos, la superficialidad e incluso la “pedantería” (Larrosa, 2003)

En este sentido es que Ilienkov rescata la pregunta como instrumento didáctico, no solo en la particularidad de la enseñanza sino como vía general para el pensamiento científico:

Es necesario enseñar a pensar, ante todo, con el desarrollo de la capacidad de *plantear correctamente la pregunta*. Con esto comenzó y comienza cada vez la ciencia, con el planteamiento de la cuestión, con la formulación del problema, de la tarea, que es insoluble con la ayuda de los métodos de acción que ya se conocen, con las vías conocidas (...) La búsqueda activa de las respuestas a las interrogantes y no el “tragarse lo masticado con dientes ajenos” es lo que hay que aprender. Desde el primer paso; de lo contrario, en lo adelante será tarde. (p.7)

Una metodología de la pregunta puede ayudarnos a combatir también las verdades preparadas, que parecen haber surgido de forma “natural” en la Historia (al igual que los talentos)

De este modo, las fórmulas científicas serían asimiladas, no como algo a recordar y a repetir en forma de frases abstractas y mecánicamente, sino que se muestran *respuestas* que la humanidad ha ido encontrando a los *problemas vitales* planteados en momentos históricos determinados.

El filósofo nos aconseja evitar la metodología *contra naturam* de comenzar por el final, por las respuestas en vez de por las preguntas, y nos exhorta a eludir también “las verdades preparadas”. Porque es precisamente esa estructura metodológica la que nos induce a formas de coacción.

Acerca de esta posición tosca y poco instruida, nos ilustra Ilienkov de forma bien sencilla y esclarecedora con un ejemplo en la enseñanza de las matemáticas:

¿Qué no diríamos del matemático que ayudara a sus estudiantes a aprender como un loro de memoria las respuestas impresas al final del cuaderno de ejercicios, sin mostrarles ni las propias tareas ni los modos de su solución? En tanto, la geografía, la botánica, la química, la física y la historia frecuentemente les enseñan a los niños precisamente de esta manera: les informan las respuestas encontradas por la humanidad, incluso sin tratar de explicar a qué preguntas precisamente fueron dadas estas respuestas. Al niño le introducen en la ciencia “por el

final” y se asombran de que él no pueda confrontar de ninguna manera las posiciones teóricas con la realidad, con la vida. (p.7).

Reconociendo estas problemáticas metodológicas, se avizora la posibilidad de eliminar el carácter coactivo del “adiestramiento” ya que quien:

Ve en la fórmula teórica una respuesta clara a la cuestión, al problema, a la dificultad que le interesa, no olvida esta fórmula teórica...Y si la olvida, no es una desgracia, siempre la hará surgir de nuevo cuando se encuentre con una situación problemática con las mismas condiciones (Ilienkov, 1964, p.8).

La pregunta que no deberíamos dejar de hacernos es: ¿Cómo podemos alcanzar una sistematización de programas escolares, liceales o universitarios, que no “machaque” la capacidad incalculable de los individuos, sino que la potencie? Se trata esencialmente, de una cuestión de método, el cual, depende directamente del objeto de enseñanza, ya que no es lo mismo la metodología por utilizar en un aula de Matemáticas en un 2do grado de Liceo Público uruguayo, que la enseñanza de Historia a los niños sordociegos de Zagorsk.

Decimos que el método se somete al contenido específico y que no adelanta buscar recetas universales válidas para todas las experiencias educativas. La pregunta principal sería acerca de la actitud o postura pedagógica que debería tomar quien enseña.

La experiencia educativa, no leída como una relación de conocimiento objetivo y sujeto específicamente, sino de una relación entre sujetos *mediada* por sistemas programáticos que tienen como objetivo primordial: organizar la asimilación crítica de los conocimientos científicos de manera que se reproduzca el proceso histórico de su surgimiento y desarrollo de estos conocimientos en forma sintetizada y accesible de ser asimilada. Así, el educando no recibe “verdades preparadas” sino que participa activamente del proceso; lo revive.

Recordemos aquí, aquella ley general de aprendizaje que destacamos más arriba: “primero juntos, luego por sí mismos”, donde la relación de dependencia/independencia entre alumnos y docentes, se devela como un punto crucial para el proceso de aprendizaje y desarrollo y no necesariamente una relación de coacción o de violencia:

Si el pequeño encuentra – luego de una serie de problemas y errores- la salida de tal situación sin la ayuda directa, sin adiestramiento, él da un paso por la vía del

desarrollo intelectual. Y ese paso es más valioso que la “asimilación” de miles de verdades preparadas” (Ilienkov, 1964, p.11)

Ilienkov es sumamente consecuente con su planteo, ya que no nos ofrece ninguna receta esquematizada a seguir en las aulas, él sabe muy bien el riesgo de la simplificación y que este arduo trabajo compete a cada individuo en una situación específica. Hacia el final de su texto nos dice claramente, que la filosofía no puede ofrecer al pedagogo receta preparada alguna:

Todo el que quiera enseñar a pensar, debe aprender y saber pensar, debe aprender y saber pensar él mismo. Y esto significa que debe saber aplicar a su tarea concreta los principios teóricos generales, - en particular, los principios filosóficos generales-, y no esperar que alguien haga esto por él y le traiga una receta didáctica ya preparada que lo libere del ulterior trabajo intelectual (p. 28).

En este sentido, apreciamos otro punto de contacto con el pensamiento de Litwin, la cual coincide en que:

La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar (Litwin, 1998).

La inexistencia de las recetas didácticas implacables ha sido resaltada por varios pensadores de la pedagogía tanto como la necesidad de un sistema. El aporte del pensamiento ilienkoviano en este sentido no nos ofrece una solución acabada, más bien nos enseña la inmensidad de la empresa. No hay atajo que nos salve de esta tarea, pero reconocer el problema es sin dudas un punto de partida prometedor. Como resulta imposible “enseñar a pensar” sin saberlo, el pedagogo se ve forzado como premisa básica: a aprender a pensar.

Esta actitud pedagógica parece adecuada para la construcción de una educación realmente humanista y democrática, en la cual, no se pierda de vista que “Enseñarle algo al niño, (...) se puede solo con una relación atenta hacia su individualidad. La vieja filosofía y la pedagogía llamaban a esta relación “amor”; bueno, pues, se puede utilizar esta palabra, aunque no sea exacta” (Ilienkov, 1964, p.6).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhurst D. y Padden C. (1991). The Mescheryakov experiment: Soviet work on the education of blind-deaf children. *Learning and instructions*. Vol.1, pp. 201-215.
- Descartes, R. (1987) *Discurso del método*. Madrid, España. Ed. Tecnos.
- Ilienkov, E. (1964). La Escuela debe enseñar a pensar. *Revista Educación Popular*. Recuperado de <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2014/10/ilic3a9nkov-la-escuela-debe-ensec3b1ar-a-pensar2.pdf>.
- Kant, I. (2007). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Ed. Alianza.
- Larrosa, J., (2003). *La experiencia de la lectura*. México DF: Ed. Fondo nacional de cultura económica.
- Leontiev, A. (2013). El hombre y la cultura. En Martínez Roca S.A (Ed.), *El hombre nuevo*. Barcelona: Omegalfa.
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni, Alicia. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Ed. Paidós.
- Mescheryakov, A. (1979). Awakening to life. Recuperado de: <https://www.marxists.org/archive/meshcheryakov/awakening/introduction.htm>
- Piedra, R (2017). El experimento de Mescheryakov. [Diapositivas de Power Point]. Recuperado el 18 de Setiembre de 2019, de [https://www.academia.edu/36022635/El\\_experimento\\_de\\_Meshcheryakov\\_Meshcheryakovs\\_Experiment](https://www.academia.edu/36022635/El_experimento_de_Meshcheryakov_Meshcheryakovs_Experiment)
- A. V. Suvorov (2003) Experimental Philosophy (E.V. Ilyenkov and A.I. Meshcheriakov), *Journal of Russian & East European Psychology*, 41:6, 67-91, DOI: 10.2753/RPO1061-0405410667.