



**Manchester
Metropolitan
University**

Nemirovsky, Ricardo and Menendez-Alvarez-Hevia, David (2023) Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky (Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky). *Journal for the Study of Education and Development*. pp. 1-37. ISSN 0210-3702

Downloaded from: <https://e-space.mmu.ac.uk/631745/>

Version: Published Version

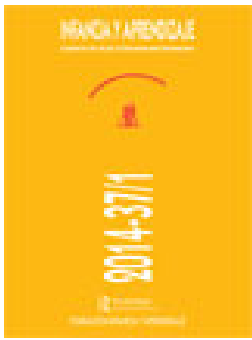
Publisher: Taylor and Francis

DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2172896>

Usage rights: Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0

Please cite the published version

<https://e-space.mmu.ac.uk>



Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky (*Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky*)

Ricardo Nemirovsky & David Menendez-Alvarez-Hevia

To cite this article: Ricardo Nemirovsky & David Menendez-Alvarez-Hevia (2023): Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky (*Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky*), Journal for the Study of Education and Development, DOI: [10.1080/02103702.2023.2172896](https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2172896)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2172896>



© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



[View supplementary material](#)



Published online: 03 Apr 2023.



[Submit your article to this journal](#)



[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)

Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky (*Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky*)

Ricardo Nemirovsky ^a and David Menendez-Alvarez-Hevia ^b

^aManchester Metropolitan University; ^bUniversidad de Oviedo

ABSTRACT

This article reviews contributions to teaching reading and writing of Myriam Nemirovsky, whose conceptualization foreshadowed an emancipatory pedagogy. To do so, we have reviewed her work and interviewed three of her colleagues: Elena Laiz Sasiain, Liliana Tolchinsky Brenman and Francesco Tonucci. In the first part we recount key moments in Nemirovsky's life and set forth ideas that helped her to develop her approaches to teaching reading and writing. The text explores the development of her pedagogical thinking based on her teaching and research experiences. Later, we present parallels between Myriam Nemirovsky's work and ideas of Jaques Rancière and Joseph Jacotot to highlight core elements in an emancipatory pedagogy and illustrate their presence in Myriam Nemirovsky's practices and thinking. To conclude, we reflect on how Nemirovsky's teachings helped to mobilize innovative ideas among educators. Her legacy includes a conception in which learning how to read and write is a contextualized process already underway, always unfinished, in constant transformation and largely unpredictable. It is a vision which no longer prioritizes the measurable, neutral and standardizable.

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión de las contribuciones de Myriam Nemirovsky a la enseñanza de la lectura y escritura cuya conceptualización anticipa una pedagogía emancipadora. Para ello, se ha revisado su obra y entrevistado a tres personas cercanas a su trabajo: Elena Laiz Sasiain, Liliana Tolchinsky Brenman y Francesco Tonucci. La primera parte del artículo, narra momentos clave de su vida y presenta ideas que fundamentan sus planteamientos sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Se profundiza en el desarrollo de su pensamiento pedagógico a partir de sus experiencias como maestra e investigadora. Posteriormente, se exploran paralelismos entre

ARTICLE HISTORY

Received 11 May 2022
Accepted 28 November 2022

KEYWORDS

literacy; Emilia Ferreiro; psychogenesis of the written language; emancipatory pedagogy; Rancière

PALABRAS CLAVE

alfabetización; Emilia Ferreiro; psicogénesis de la lengua escrita; pedagogía emancipadora; Rancière

关键词

阅读与书写; 读写教育; Emilia Ferreiro; 书面语心理生成机制; Rancière


CONTACT Ricardo Nemirovsky  r.nemirovsky@mmu.ac.uk  Manchester Metropolitan University, 53 Bonsall St, Hulme, Manchester M15 6GX, UK.

English version: pp. 1–18 / *Versión en español*: pp. 19–36

References / *Referencias*: pp. 36–37

English translation / *Traducción al inglés*: Mary Black

中文翻译 / Chinese translation: Jiang Tingting

 Supplemental data for this article can be accessed [here](#) / Se puede acceder a los datos suplementarios para este artículo [aquí](#) / 本篇文章的中文翻译可以在; 在补充数据中找; 到, 请点击[这里](#)

© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

el trabajo de Myriam Nemirovsky y las ideas de Jaques Rancière y Joseph Jacotot, mostrándose los elementos centrales de una pedagogía emancipadora. Para concluir, se reflexiona sobre su influencia y legado que incluye una concepción donde aprender a leer y escribir es un proceso contextualizado, iniciado e inacabado, en continua transformación y en gran parte impredecible. Una visión desde la que lo medible, neutral y estándar deja de ser una prioridad.

读写教育与解放:关于MYRIAM NEMIROVSKY的工作和思想

摘要

本文综述了Myriam Nemirovsky 对读写教育的贡献, 其思想引领了解放教育学。为此, 我们回溯了她的文章并对她的同事进行了访谈。在本文的第一部分, 我们讲述了Myriam一生中的关键时刻, 并罗列出那些启发她读写教育理论的思想理念。她曾任幼儿园教师, 并参与过 Emilia Ferreiro 的团队工作, 该团队在布宜诺斯艾利斯进行了有关书面语心理生成机制的研究, 基于上述经历, 我们深入探讨了她的教育思想的发展脉络。随后, 我们介绍了Myriam Nemirovsky的研究与 Jaques Rancière 和 Joseph Jacotot 思想理论中的相似之处, 以此呈现解放教育学的核心要素, 并说明其在 Myriam Nemirovsky 的教育实践和思想中的体现。本文还包含了对她的三位同事的访谈节选: Elena Laiz Sasiain, Liliana Tolchinsky Brenman 和 Francesco Tonucci。在总结部分, 本文探索了在 Myriam 的职业生涯中, 她的教育理念是如何鼓舞她的同事们产生创新思想的。她认为学习阅读和书写是一个处境化的过程, 处于已开始且未完成的状态, 在持续的转变之中, 而且基本上是不可预测的。而不再优先考虑一个可衡量的, 中立的和标准化的愿景。

Introduction: first encounters

This article is partly an examination of the ideas on teaching reading and writing that Myriam Nemirovsky (Entre Ríos, Argentina, 1944 — Madrid, Spain, 2017) developed over her more than 30 years of pedagogical and educational thinking. We shall start the story with Myriam joining a research team led by Emilia Ferreiro. In 1971, Emilia Ferreiro returned to Buenos Aires after completing her doctorate in Geneva, and together she and her husband, Rolando García, founded the Instituto de Psicología y Epistemología (Institute of Psychology and Epistemology, IPSE). The Institute offered classes and seminars on topics related to psychology and philosophy. There, Emilia Ferreiro began to conduct studies on the conceptions of reading and writing in children between the ages of four and six, together with a group of young university students — Susana Fernández, Ana María Kaufman, Alicia Lenzi, Ana Teberosky and Liliana Tolchinsky Brenman — who had found the IPSE to be an alternative training venue for professional development. Liliana Tolchinsky Brenman, who was at that time a teaching assistant for an education class at the University of Buenos Aires, visited the Sara C. de Eccleston Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial (Sara C. de Eccleston Higher Institute of Pre-Service Teacher Training) in 1973, looking for connections with schools that would enable her to reach children whom she could interview for her research. Myriam Nemirovsky was a preschool teacher at the school associated with the Institute.

Myriam worked in a preschool classroom and we were university students. What for Myriam was daily work for us was a discovery. But there was a greater charm. She was extremely enthusiastic with the classes [at the IPSE] and with the way the children were interviewed. (Interview with Liliana Tolchinsky Brenman)

Myriam Nemirovsky joined the research group, which led to close friendships and exchanges of ideas that would last the rest of her life.

We would go to unusual places to collect data. I remember a gym where there was a boxing ring downstairs and a kind of gallery upstairs where we put a table. We're talking about neighbourhoods on the periphery of Buenos Aires, and the teachers would bring their students there so we could hold the clinical interviews. [...] We would go as a group and sit in that gallery. Sometimes I went with Myriam. (Interview with Liliana Tolchinsky Brenman)

The theoretical and methodological roots of the project were studies in developmental psychology that had been conducted in the previous decades under the aegis of Jean Piaget, who had been Emilia Ferreiro's thesis supervisor. In the Piagetian tradition, the prime emphasis was on the oral language, as the use of writing systems was conceived to be structured by ongoing cognitive development, which was supposed to 'underlie' reading and writing: 'the fact that [a thought] was expressed in writing added no different variable' (interview with Liliana Tolchinsky Brenman). However, with time and experience, Ferreiro and the research group started to focus on how children understand and practise reading and writing previously and at the start of elementary schooling.

As a result of this new approach to the study of literacy, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro & Teberosky, 1979) was published in 1979. The book, published in English three years later, newly entitled *Literacy Before Schooling* (Ferreiro & Teberosky, 1982), describes results and discusses interpretations of the studies conducted with children between the ages of four and six in the Buenos Aires metropolitan area. The authors describe three objectives pursued by these studies: 'a] identifying the underlying cognitive processes in written language acquisition; b] understanding the nature of children's hypotheses; and c] discovering the kinds of specific knowledge children possess when school learning begins' (Ferreiro & Teberosky, 1982, p. 19). In all cases, 'it is not a matter of characterizing the child's responses in terms of "what is lacking" to learn a lesson. On the contrary, we are trying to expose positive aspects of what they know' (Ferreiro & Teberosky, 1982, p. 20). This book reflects two studies, the first conducted in a public school with children from a working-class suburb with *villas miserias* (precariously built makeshift homes) (Ferreiro & Teberosky, 1982, p. 23). There, 30 children were individually interviewed three times throughout their first year of primary school. The second study was comparative and involved interviews with children from six schools, including pre-school and the first grade. The comparison was between middle-class children attending private schools and lower-class children in public schools located in the industrial belt around Buenos Aires.

The next two sections explore two ideas reflected in *Literacy Before Schooling*, which were particularly decisive in Myriam's thinking. The first one is on the nature of children's hypotheses about reading and writing. The second focuses on viewing each reading or writing

act as a whole, which incorporates local circumstances permeated with stories from the immediate and distant past, all of them pointing towards a partly unpredictable future.

Children's hypotheses on reading and writing

The most recognizable units in Piagetian developmental psychology are cognitive stages, characterized by the sensory-motor and/or logical-operations schemes that prevail in each of them. In contrast, children's hypotheses do not have the universal and structural power of a cognitive schema because they are modulated by the characteristics of each language and social milieu, and by the circumstances of each act of reading and writing. Certain hypotheses tend to succeed one another, while others are combined without following a predetermined correspondence among them. To illustrate the latter, Myriam pointed out that quantitative aspects, such as the minimum number of letters that a written word has to have, do not correspond to qualitative aspects in a fixed way, such as the variation that must exist between the letters of a readable word: 'although both aspects sometimes feed each other, in no way do they advance in unison' (Nemirovsky, 1999, p. 18). Furthermore, it is not uncommon for children to develop distinctive hypotheses, such as Débora, who was able to read a word written on a card if it belonged to or named someone: 'Débora (4a, LC¹) says the following can be read: *papá* because it's 'for papa', *mamá* because 'this one's for mama', or because 'this one's for Chistian', 7 because 'this one for my little brother who knocked out his tooth'. (Ferreiro & Teberosky, 1982, p. 33)

It may seem that a hypothesis on the minimum number of letters — usually three in Spanish — is a simple generalization based on texts that children have seen in different media. However, it is not. Texts in Spanish often include words with one or two letters. Perhaps the crucial factor is that the words that refer to objects, people or animals — nouns — have more than two letters while articles and prepositions with one or two letters do not have an individual referent. Or perhaps, as with other languages, there is no reason to think that, for example, 'the rabbit' is made of two words, because 'the' could be joined with 'rabbit'. A hypothesis is far from being a decontextualized rule and is instead immersed in complex judgements that are highly sensitive to subtle variations.

Children's hypotheses on reading and writing may be viewed as conceptual techniques. We say 'conceptual' because they ground the development of taxonomies which are used to distinguish, for example, what is and is not legible, while they also serve as writing techniques. Let us consider the case of the syllabic hypothesis, which is expressed by children when they write words by assigning a letter to each syllable (such as, 'cucaracha' [cockroach] written as 'IUEO'). The syllabic hypothesis is a technique that many children use to write, especially in a language like Spanish in which there are only five vowels, their names correspond with their sounds and, with the exception of diphthongs, each syllable includes a single voiced vowel. In contrast, English-speaking children do not tend to develop the syllabic hypothesis:

Although a few of our English-speaking children produced writing for one or two words that could have been considered syllabic, there was no evidence that any children had developed a general syllabic rule. We thus defined level 3 as consonantal because our children used only consonant letters for consonant sounds without writing any vowels. For example, many children wrote “pnmt” for “punishment,” “cmt” for “cement”. (Kamii et al., 1990, p. 95)

Thinking about reading and writing as the articulation and creation of hypotheses has profound implications on teachers’ work. Approaches based on the notion that cognitive development is organized in terms of successive universal, structural stages tend to generate a certain division of labour between psychologists and teachers: psychologists research the sequence of stages and teachers diagnose the children’s stage in order to apply activities conducive to ‘accelerating’ their progress through them. In contrast, an approach based on the creation of hypotheses by readers and writers, from Myriam Nemirovsky’s viewpoint, promotes teaching as a joint investigation with the children and confronts teachers with the need for an intense, creative and open-ended design which cannot be reduced to adopting school materials of general use. It is a design process in which the teacher and their own life experiences are profoundly involved due to at least two essential reasons. First, because there is no final stage. Even though the alphabetic hypothesis — each letter corresponds to a sound — is considered the most advanced one in learning reading and writing, that does not mean that at some point it is reached and then development stops. Conversely, creating hypotheses to account for how words are written is a lifelong task which is never over. “The term “literacy” always refers to *a process*, not a state’ (Nemirovsky, 1999, p. 10), which means teachers themselves are immersed in a literacy process, different from but intertwined with the processes the children are experiencing. Secondly, because the extraordinary contextual sensitivity of the hypotheses means that the distinction between knowing and not knowing is far from being a discreet duality. Myriam interviewed Daniel, a five-year-old whom she asked to classify cards with different sequences of letters and numbers and to write certain words, which led her to the following reflection:

We could wonder, then, what knowing something means? Is it possible to talk about knowing in general, or would we have to explain in what situation and according to what expectations or needs? Does Daniel know the letter M? To write Miky, yes, he writes ‘mi’, states that he knows it but doesn’t know which one it is, and that he knows it because other children make it. However, Daniel doesn’t know the letter M to read MESA [table]. [...] The answer to the question of whether Daniel knows the letter M or not depends on the situation, the problem, the circumstances, the expectations and the needs. (Nemirovsky, 1995, p. 253)

Every act of reading or writing is a whole

Every act of reading or writing is a whole which incorporates local circumstances permeated with stories from the immediate and distant past, all pointing towards a partly unpredictable future. A certain act of reading can be differentiated in countless ways, depending, among other aspects, on whether it is silent or aloud, the way readers look at and hold the texts (book, restaurant menu, pamphlet, poster, newspaper, magazine, etc.), the place where the reading occurs, what the other interlocutors are

doing as the reader is reading, the type of sentences, intonation and facial expression of the reader, etc. Let us look at two examples:

Example 1

Researcher: [silent reading]

David (5a LC): *You're reading.*

Researcher: *How do you know?*

David (5a LC): *Because my dad reads that way sometimes.*

Researcher: [leafing] *What about now?*

David (5a LC): *Now you're looking to see where you can read.*
(Ferreiro & Teberosky, 1982, p. 158)

Example 2

Researcher: [with a newspaper] *Once upon a time.*

Martin (5a MC): *Reading*

Researcher: *What?*

Martin (5a MC): *A story ... but you were reading a story in the newspaper ...*

Researcher: *Is that possible?*

Martin (5a MC): *Not really ... but it might be. Maybe you got it from there [book]*

Researcher: *How could you tell?*

Martin (5a MC): *The words ... those words are from a story.*

Researcher: *What words?*

Martin (5a MC): *Because newspapers have information, but that one didn't have information because I could tell that wasn't for real ... so it was from a story.*
(Ferreiro & Teberosky, 1982, p. 170)

Differences like those between reading and leafing through, or between texts that describe true or fictional events, involve countless aspects such as the possible search for a certain type of text or content, or the desire to capture the overall tone of a publication when leafing through it, as well as the usual purpose of a newspaper, or — in the case of 'once upon a time' — the fact that fictional stories do not recount real events. The very act of conducting a comparative study among children reflects the researchers' conscious expectation that reading acts are inherently social, economic and political and always extend beyond the limits which are often artificially projected around closed coding and decoding processes. Acts of writing have the same nature. For this reason, Myriam posited that the exercise books and worksheets, which are so common in classrooms, may lead to a fundamental distortion of acts of writing:

These materials do not provoke writing as such but tasks and exercises, supposedly so that children learn how to write. But what ideas will the children tend to develop if they are limited to doing these exercises, in which they do not say, communicate or express anything, or even record anything for themselves (like when someone writes to retain certain information, data or experiences)? That is, they have no reader for their own texts. Obviously, because they have no reader, the meaning of writing disappears and ultimately the situation has nothing to do with the act of writing. So, it seems that they learn how to write by not writing. (Nemirovsky, 1999, p. 110)

Exile and emigration

In March 1976, after the military coup in Argentina, many members of the IPSE research group had to go into exile. Emilia Ferreiro went to Switzerland and later to Mexico, Ana María Kaufman went to Mexico, Delia Lerner to Venezuela, Ana Teberosky to Spain, and Liliana Tolchinsky Brennan and Myriam moved to Israel. In Israel, Myriam and her partner, Rubén Roitvan, lived on a kibbutz, where their daughter Ana was born in 1978; there, Myriam worked at the ‘Children’s House’ as a preschool teacher. In 1980, the three of them emigrated to Mexico, where Myriam once again contacted Emilia Ferreiro and other colleagues from the Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Myriam worked in teacher education, first at the Pedagogical University and later at the CINVESTAV. She also directed and developed seminars for teachers in other Latin American countries like Nicaragua, Bolivia and Brazil. She later enrolled in a graduate programme and earned her degree after defending a study on the development of the concept of ‘subtraction’ in children; Emilia Ferreiro was the director of her master’s thesis. In 1990, Myriam married Jorge Crosa, and together with Ana they emigrated to Spain, where she lived until her death in 2017.

Her career in Spain started by creating a network of collaborations. In 1991, Elena Laiz Sasiain — a teacher and coordinator of a rural school in Tolosa — learned about Myriam while she was participating in a three-month course for preschool education advisors:

A friend who was doing a similar course but in a different place told me, ‘Elena, are you free in the afternoon this week? Because we’re doing a course and there’s someone who has already come for two days, but she’s going to come again tomorrow. Her name is Ana Teberosky. We don’t understand much about what she’s saying, but she reminded me of you and I think you’re really going to like her.’ So on 4 December 1991 I went to that talk and, in fact, understood very little of it because the course had already been going for two days, but it really moved something inside me. So I went back to the meetings of our seminar for rural schools in the Tolosa region, and I told my colleagues that I had heard a talk which I thought was just what we were looking for. We were a group of 10 teachers. So we agreed to contact Ana Teberosky. She told us that she couldn’t teach a course in Tolosa, but she had a colleague who had just come to Spain, to Madrid, who would be pleased to conduct this training. Her name was Myriam Nemirovsky. (Interview with Elena Laiz Sasiain)

Myriam suggested offering them a training programme with four days of in-person workshops along with tasks to be done during the period between the workshops. The first meeting was held in April 1992:

We were very actively involved. We did all the tasks that Myriam assigned us, which included reading a lot, watching many videos and especially putting certain things that she proposed into practice in the classroom. And after that, we had to recount and record all these tasks. From the beginning, we read and wrote the way she suggested so we could do it with the children. We began to practise this way of doing things with the children and with ourselves. (Interview with Elena Laiz Sasiain)

Myriam designed more in-person workshops for them in June, September and November 1992, creating a special bond with that group of teachers:

We were united by common sense, because ultimately everything was common sense. But it was like unthinkable at the time to see things that way. We were united by our excitement. We were united by rebellion, because Myriam was a rebel and so were we. We were united by the respect that Myriam professed for the children and their families. It was a kind of training in which we experienced everything Myriam suggested. And I think this is what got us hooked the most. (Interview with Elena Laiz Sasiain)

In subsequent years, more rural schools joined the training programme, and more teachers got involved with the support of those who had initially participated. As the programme grew, different institutions within the regional educational system got involved through the in-service teacher training centres. At the same time, Myriam Nemirovsky began to develop similar programmes in other autonomous communities via connections with educators in different parts of Spain, eventually in all of them except Catalonia.

Through these programmes, local communities of teachers interested in experimenting, sharing experiences and providing each other with mutual support began to coalesce. One practice that Myriam questioned, in conjunction with different teachers, was school segregation of children in classes of the same age. They studied different learning situations by combining older students who tutored the younger ones. This is a field that led to a major bond and exchange between Myriam and Francesco Tonucci.

I think [Myriam and I] met for the first time at a conference in Burgos. And that was very important for me. Myriam presented an experiment in which she asked students at the end of primary school to read stories to preschool children. I thought that was a fantastic idea. [...] From then on, I talked about it in many lectures, always citing Myriam as the origin of this idea, and the experiment was repeated in my granddaughter Nina's school when she was four or five years old, still in preschool, when the school asked me for help. (Interview with Francesco Tonucci)

Between 1995 and 2004, ten annual *jornadas* (conferences) were held, called *Historia, usos y aprendizaje del lenguaje escrito* (History, Uses and Learning of the Written Language).

Before the first *jornadas* held in Almería, there was a pre-meeting in Madrid precisely the first year Myriam started with us. It was a very small group, and that's when the coordination of what later became the *jornadas* began to be hatched. (Interview with Elena Laiz Sasiain)

Jornadas were held in the cities of Almería, Burgos, Vitoria-Gasteiz, Seville, Aranjuez, Zaragoza, Gijón, Granada and Vigo. These gatherings initially promoted by Myriam Nemirovsky had an organizing committee which she advised. comprised of teachers from the autonomous community where the *jornadas* were being held, with whom Myriam had

previously met in teacher training activities sponsored by the different Education and Pedagogy Centres (CEP). Teachers from all over Spain participated in them.

The activities during the *jornadas* required 16 to 20 hours of work divided over two successive days and were organized as follows:

- (1) Talks about teaching and learning reading and writing by professionals in the field, including Uri Ruiz Bikand, Luis del Val, Emilia Ferreiro, Jean Hebrard, Ana María Kaufman, Delia Lerner, Alberto Manguel, Ana Teberosky, Lilia Teruggi, Liliana Tolchinsky Brenman, Francesco Tonucci and Telma Weisz.
- (2) Different kinds of presentations by writing professionals: a journalist, a composer (of song lyrics) and a novelist. Their presentations analysed and described their own literary creation processes.
- (3) Debates between speakers and participants.
- (4) Workshops where educators exchanged experiences in small groups coordinated by teachers with more extensive experience. The workshops focused on different types of texts: letters, newspaper reports, advertisements, stories, comics, proper nouns, recipes, etc.
- (5) Closing round table.

This was an event to share and jointly explore experiences and knowledge. The exchanges were permeated by an atmosphere of friendship and affection.

The *jornadas* were very exciting because we teachers would talk about our ideas [...] Myriam attached a great deal of importance to what happened in the classroom, and then she always asked us not only to tell anecdotes but also what we had investigated and found in the classroom. We had a great time, although we ended up exhausted. There were people who had been working like that for a while. Others were newer. Everyone wanted to talk with those of us who had been doing it for longer and had lots and lots of questions for us. The *jornadas* were held thanks to the fact that Myriam travelled all over Spain and connected us. (Interview with Elena Laiz Sasiain)

Myriam Nemirovsky's work earned certain academic and institutional recognition. She was featured in a book that reviewed 30 teachers 'who left their mark' on Spanish education from the Second Republic (1931–39) until today (Flecha, 2005). In 2011, Myriam was given the 'European Languages Seal' award for her professional career (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, 2011).

Pedagogy and emancipation

This section is a series of contrasts and parallels — counterpoints — between quotes extracted from Myriam's writings and others chosen from the book *The Ignorant Schoolmaster* (Rancière, 1991). In *The Ignorant Schoolmaster*, Rancière recounts and interprets the experiences and ideas of Joseph Jacotot — a French educator who went into exile in Belgium in 1818 after the Bourbon Restoration. There, he accepted a position as a French instructor at Leuven University. Given that Jacotot did not speak Flemish, he was faced with the dilemma of how to communicate with his students in the process of teaching them French. Seeking alternatives, he found a bilingual French/Flemish book entitled *Télémaque* — a novel written by Fénelon that was originally published in 1699.

The students were given copies of the book, and Jacotot asked them to work with it through repeating, searching, testing and verifying in order to learn how to read the French text. His experiences in Belgium led him to develop a teaching method — called Universal Education — which was articulated years later based on three principles: (1) all human beings are equally intelligent; (2) everyone has the ability to learn on their own; and (3) everything is in everything. In recent years, *The Ignorant Schoolmaster* has been a source of inspiration for numerous approaches to and debates on educational practices (e.g., Bingham & Biesta, 2010; McDonnell, 2022; Skarpenes & Sæverot, 2018).

Through these counterpoints, we are trying to draw a partial correspondence between the educational philosophies of Jacotot and Myriam Nemirovsky based on the idea that, although she never got to read *The Ignorant Schoolmaster*, she did share the principles of Universal Education within the context of reading and writing. Myriam thought that acting on the basis of all adults and children being equally intelligent was essential to avoid or prevent didacticism, approval or condescension, and inculcating dependence and insecurity in how children relate to the world. Myriam posited that the core purpose in the design of classroom teaching situations should be to create spaces for learning where all the participants — teachers and students alike — could engage in autonomous inquiry and reflection, of which they are all capable. In the section *Every act of reading or writing is a whole*, we have highlighted an idea of essential value for Myriam in which we can perceive an echo of the idea that ‘everything is in everything’.

We will not be trying to portray Myriam’s and Jacotot’s educational approaches as identical. This would be an inappropriate anachronism that would occlude major differences caused, in part, by the historical, social and political conditions surrounding their work. Instead, we will strive to delineate some synergistic connections between the ideas of Jacotot — as interpreted by Rancière — and the work of Myriam Nemirovsky. An initial glimpse of them comes from a quotation from a text that appeared in 1835–36 in a magazine edited by Jacotot entitled *Journal de l’émancipation intellectuelle*. In this quote, Jacotot refers to the word ‘Calypso’, which is the first word in the text of *Télémaque*:

The Old Master begins with letters because he directs students according to the principle of intellectual inequality, and especially the intellectual inferiority of children. He believes that letters are easier to distinguish than words; this is wrong, but this is what he thinks. He believes that a child’s intelligence is only able to learn C, A, C, and that an adult, that is to say a superior, intelligence is necessary to learn Calypso. (Rancière, 1991, p. 27)

Counterpoint I. Tell me what makes you say what you say: the materiality of the text

He [the student] must be able to talk about everything he learns — the form of the letters, the placement or endings of words, the images, the reasoning, the characters’ feelings, the moral lessons — to say what he sees, *what he thinks about it, what he makes of it*. There was only one rule: he must be able to show, in the book, the materiality of everything he says (Rancière, 1991, p. 20)

The book prevents escape. The route the student will take is unknown. But we know what he cannot escape: the exercise of his liberty. (Rancière, 1991, p. 23)

With regard to the role of the materiality of the text, we find the following exchange between Myriam Nemirovsky and Daniel, a five-year-old child:

Myriam: *These show 'letters'* [slowly showing him the cards that only contain letters, without numbers]. *Can they all be used to write?*

Daniel (5y): [Looking at the cards one by one] *Yes.*

Myriam: *And to read?*

Daniel (5y): *I don't know how to read.*

Myriam: *But can they be used to read?*

Daniel (5y): [Assenting without looking at them]

Myriam: *Let's see ... look very closely* [encouraging him to look at the cards].

Daniel (5y): *Not this one* [the letter R].

Myriam: *Why not?*

Daniel (5y): *Not this one either* [the letters RRRR].

Myriam: *Why not?*

Daniel (5y): *Just because!*

Myriam: *But because why?*

Daniel (5y): *They're not for reading.*

Myriam: *How did you realize that? What's wrong with them that they can't be used to read?*

Daniel (5y): *Because there are lots of the same letters.*

Myriam: *But this one [R] doesn't have many ...*

Daniel (5y): *That one has only one* [categorically and with a gesture of rejection]. (Nemirovsky, 1995, p. 246)

It is common that when children are asked to read or write something before they have mastered the writing system through school learning, they say that they don't know how to. However, after it is suggested that all know how to read and write 'in their own way', and if they feel that whatever they would do will be valid and appreciated, they often begin to read or write enthusiastically, which is an invaluable opportunity for them to experiment and practise their hypotheses. In our comment to this counterpoint, what we want to highlight is the centrality of the materiality of writing to enrich joint conversations, allowing both participants to 'show what makes them say what they say'. When Daniel was asked to look at the cards to say which ones can't be used to read, he shifted from relying on generalizations to identifying particular cases of illegibility. Even though all the cards can be used to write — they were all written — not all of them are good to read. While Daniel's initial response is a case of an 'escape' towards a generalization, this escape became 'blocked' by the attention paid to the shape of the letters written on each card. This is a case in which blocking the escape route gives rise to the exercise of freedom, that is, autonomous decision-making rooted in the perception of the real. The materiality of writing makes it possible to check

a hypothesis, even for someone who is *ignorant* of the language in which it is written. Let's look at an example:

Each team [in a class of 4-year-olds] was given a newspaper in Spanish and a second one in French or Italian, Arabic, Russian ... to compare and analyse, check their similarities and differences and establish relations between them. A few days after doing this activity, when they were visited by a teacher who went to the class somewhat frequently, one of the little girls told the visitor: 'In Spanish we write from here to here [accompanied with an arm movement from left to right] and the Arabs write from here to here [showing right to left] [...] The teacher asked her how she knew that, and the girl responded: 'The other day [and she told her about the activity], Javier and I were given a newspaper in Spanish and another one in Arabic, and we saw that we [Spanish speakers] put the extra bits [meaning the last line of a paragraph which is followed by blank unused space] here [pointing to the left] but the Arabs put it here [pointing to the right]'. (Nemirovsky, 1999, p. 113)

For this reason, Jacotot proposed that an 'ignorant' teacher can teach: they can always check what students point to in the materiality of the text. From this standpoint, what is needed from the teacher, more than a vast trove of specialized knowledge, is sustained working on their own emancipation, which is a topic which we shall revisit in the subsequent counterpoints.

Counterpoint II. Explanation/didacticism/paternalism

Until then, he had believed what all conscientious professors believe [...]. The essential act of the master was to explicate: to disengage the simple elements of learning, and to reconcile their simplicity in principle with the factual simplicity that characterizes young and ignorant minds [...]. This was how Joseph Jacotot, in his thirty years at the job, had reasoned and acted. But now, by chance, a grain of sand had gotten into the machine. He had given no explanation to his "students" on the first elements of the language. He had not explained spelling or conjugations to them. [...] They had learned to put them together to make, in turn, French sentences by themselves: sentences whose spelling and grammar became more and more exact as they progressed through the book; but, above all, *sentences of writers and not of schoolchildren* [italics added]. (Rancière, 1991, pp. 3–4)

Myriam's approaches also contained a criticism of the traditional way of teaching that involved explaining/simplifying.

[School materials] try to simplify the contents they address—always assuming that children need simplicities—and by doing so they distort reality. Because if a topic is complex, it is impossible to simplify it without transforming it [into something it is not]. [...] Furthermore, a supposedly simple topic lacks one of the essential attractions: generating in the subject the desire and interest to learn about it, because by simplifying it, it becomes banal, and nobody wants to appropriate banalities, not even children, even the littlest ones. (Nemirovsky, 1999, pp. 107–108)

This counterpoint introduces an essential issue: the assumption that in order to learn something, that something has to be simplified by the educator in order to put it at the de facto level of the learner's simplicity. This means, then, that the educator, or the teaching materials, need to *explain* in order for the topic to be understood, explain in the sense of creating a hierarchical distinction in which the expert rewrites it in simple terms and is willing to expand on those aspects in which the simplification was not sufficient, or on aspects in which the learner needs to be corrected, while at the same time the learner implicitly develops a crucial dependency on those she sees as experts or

didactic texts. After all, presumably, the learner could not have understood it without the explanation of the teacher or the school text. It is very common for the simplification to be expressed by banalizing the contents and adopting stereotypes about what the children's interests are, like writing a letter to a fairy instead of a particular person with real interests and needs (Nemirovsky, 1999). This argument is where benevolent and subordinating paternalism comes into force under the assumption that this way of acting is beneficial for the learner. Didacticism always leaves room for what cannot be simplified, which the learner will have to learn in the future, from other teachers, who will also have to postpone the most complex parts for future explanations, which will be available when the learner is ready for them. This dependence, which never disappears, blocks the subject's emancipation:

School reading materials are always instructive texts because after presenting a paragraph, excerpt or complete text, there is a list of questions to answer or tasks to solve [...]. On one occasion, an experiment was conducted at a school where the primary students only used textbooks and did not have access to genuine materials to read in their social milieu. Different types of books were provided, common books in social use, such as novels, biographies, poetry books, science books, etc. The children were asked to work in pairs or groups of three to choose and leaf through some of the materials brought that day. The children did so enthusiastically because the novelty attracted the attention of all of them. [During sharing time,] the children showed expressions of perplexity and concern. [...] Finally, some children began to verbalise their concern: they said that they had not done the task because they hadn't understood what they were supposed to do! [...] That day, they had had authentic books that included no instructions, hence their bewilderment. (Nemirovsky, 1999, pp. 104–105)

In reference to common texts that include instructions, such as cookbooks or directions on how to get somewhere, Myriam wrote that 'in these cases, the process is the opposite: first the reader sets the task and then she seeks the instructive text [...]. So, reading becomes meaningful because it is the product of a search that the subject has created herself' (Nemirovsky, 1999, p. 105). Some readers might identify this criticism of 'explaining' as alluding to a rule that is commonly invoked as if it were part of constructivism, when in reality it belongs to a parody of constructivism: the teacher should not give the expected answers so that the students learn them by themselves. It is common to refer to this idea with the phrase 'don't tell'. However, the criticism of explanations presented by this counterpoint has nothing to do with the prescription not to tell. In fact, what Myriam was proposing is the opposite: teachers expressing themselves openly and respectfully without trying to leave silences for the students to fill in 'correctly' with their words. In order to understand this critical point, let us consider some of Myriam's ideas and proposals on transcribing texts as a pedagogical tool.

Given that people learn to write by writing, Myriam Nemirovsky claimed that children should be stimulated to write in the way that seems appropriate to them, without any pressure for them to conform to conventional writing. It is true that when children write according to their own nonconventional hypotheses, they produce texts that others cannot read. If the idea is for these texts to gain a social use, they have to be conventionally transcribed. Miriam suggested that this transcription could be done by the teachers, other children who write conventionally or family members. In all cases, 'it is necessary to make the transcriptions simultaneously with the act of writing because the small child cannot later recover what she wrote, and she forgets what she had put down. So the transcriber sits next to the author to transcribe what the child writes as

she is writing and verbalising what her text says' (Nemirovsky, 1999, p. 92). If the text written at school is going to be transcribed by family members, it cannot be simultaneous. In this case, Myriam suggested that the writing take place at the end of the school day and the transcription as soon as the child gets home, adding that the children should know 'before they begin to write about the need to remember what they have written until they get home. [...] Some children make certain graphic marks in these cases, most likely as 'memory prompts', that they do not use in other writing situations' (Nemirovsky, 1999, p. 93). These thoughts about transcription demonstrate that far from 'not telling' or showing how one writes conventionally, the point is to offer the child a version of their text that others can read without degrading the child's writing as incorrect or useless. What is more, Myriam stressed the importance of using instruments for transcription that do not create hierarchies: 'if the author is writing with a pencil, their text should also be transcribed with a pencil to prevent the transcription from being given greater validity than the original' (Nemirovsky, 1999, p. 94). Instead of acting as an explainer or corrector, the transcriber collaborates to make the child's text legible by others and later by themselves.

Counterpoint III. Emancipation²

And it resulted in an important consequence, no longer for the students but for the master. The students had learned without a master explicator, but not, for all that, without a master. They didn't know how before, and now they knew how. Therefore, Jacotot had taught them something. And yet he had communicated nothing to them of his science [...] In the experimental situation Jacotot created, the student was linked to a will, Jacotot's, and to an intelligence, the book's — the two entirely distinct. We will call the known and maintained difference of the two relations — the act of an intelligence obeying only itself even while the will obeys another will — *emancipation*. (Rancière, 1991, pp. 12–13)

Myriam Nemirovsky also highlighted the teacher's role in promoting autonomous acts of intelligence.

Comments [like 'She doesn't know how to write yet' or 'She writes well now'] reveal that the teacher has not yet assimilated the idea that whoever produces texts, even if they do so with nonconventional writing, *already knows* how to write and does it *well* (i.e., according to their hypotheses at that time). Therefore, there are no texts produced by subjects who do *not* know how to write, or *poorly* written texts because they don't obey the conventional rules of writing; instead, they are written productions that correspond to different times in the learning process of the writing system. (Nemirovsky, 1999, p. 24)

To characterize the difference between teacher and student, Jacotot-Rancière make a distinction between 'will' and 'intelligence', the former unequal and the latter egalitarian. The teacher, who holds the prime responsibility for designing activities and projects for the students to work on, conducts a relationship in which the students expect to be guided in terms of the choice of learning tasks, which reflects an asymmetry of wills or initiatives. On the other hand, there is no asymmetry in intelligences. Emancipated teachers and students assume that they are all equally intelligent, that is, capable of generating productive hypotheses that can be mutually verified. The teacher and each student understand that what matters is not ideas in themselves but their

verification through uses and signals in materials and tools that are available to everyone, which may be everything from the bilingual version of *Télémaque* chosen by Jacotot to a text from the social milieu chosen from a magazine, newspaper, book, advertisement, manual, story or many other sources, as Myriam proposed. These materials do not present texts *as if: as if* they were of social use, regardless of the fact that they have been degraded by a simplification that makes them supposedly suitable for learners who are not yet ready to be emancipated.

From many angles, Myriam Nemirovsky argued that the teacher must ultimately take responsibility for defining the learning projects. The teacher is in charge of choosing the main aspects on which to work, such as the structure of a text based on its uses, the design of titles or spelling. Among other points, she wrote: ‘the purpose of the teacher is basically not to start with the children’s interests *but to generate interest in the children*. Which interests? The ones they consider priority, substantial, mobilizing and enriching, which contribute to making both the teachers themselves and the children, subjects who want to discover and learn [...]’ (Nemirovsky, 1999, p. 122). We would like to highlight the phrase ‘the teachers themselves’. For Myriam, the teacher’s interest in participating in the project or in reading texts is essential:

When the teacher reads aloud — and always reads texts that prompt real interest, pleasure, emotion or enthusiasm — the subjects (children, adolescents, young adults or adults) are reading through their voice, mediated by the text they hold in their hands. This is one of the most meaningful situations in teaching reading (Nemirovsky, 1999, p. 64)

The idea that whoever produces texts, ‘even if they do so with nonconventional writing, *already knows* how to write and does it *well* (according to their hypotheses at that time)’ (Nemirovsky, 1999, p. 24) is a key to emancipation. The writer who accepts the tasks with the freedom to create based on their own spontaneous and verifiable hypotheses is an emancipated writer. The teacher who accepts their role of guide under conditions of equal intelligence and sets out to decentre themselves from the tasks of explaining and correcting, to instead work on commonly accessible materials and joint inquiries that are respectful of their interpretative differences, is an emancipated teacher. The process of teacher and student emancipation is complex, often extended over time and goes through paradoxical phases, such as the one expressed in the following story: One day, when the children were leaving school with their families to go home, the teacher heard one of the students saying to his mother, ‘Mama, do you think that the teacher knows that we don’t know how to write?’ (Nemirovsky, 1999, p. 91).

Equality of intelligence is not a matter to be decided by empirical means but an assumption needed to liberate emancipating processes: ‘we can never say: all intelligence is equal. It’s true. But our problem isn’t proving that all intelligence is equal. It’s seeing what can be done under that supposition’ (Rancière, 1991, p. 46). The hypothesis of equal intelligence is associated with a profound questioning of the meaning of ‘intelligence’. We know that there is an industry geared at measuring intelligence; however, it is not clear what their instruments are measuring, beyond fitting with certain cultural and political patterns (Gould, 2017). We also know that in everyday life it is common to judge one person as very intelligent and someone else as deficient. How can we rethink intelligence in such a way that this entire industry, and all those

judgements, refer to specific behaviours in particular contexts without them leading to an assignment of superior and inferior intelligences, just as we may judge that someone is taller than someone else without this implying that one is more human than the other one? This is Jacotot-Rancière's proposal:

Intelligence is not a power of understanding based on comparing knowledge with its object. It is the power to make oneself understood through another's verification. And only an equal understands an equal. Equality and intelligence are synonymous terms. (Rancière, 1991, pp. 72–73).

Let us examine this proposal in light of the exchange between Myriam and Daniel, whose transcription we included above. Myriam asks Daniel to show what makes him say that two cards, 'RRRR' and 'R', cannot be used to read. Alluding to the materiality of these two texts, Daniel tells her that one has 'lots of the same letters' and the other 'only has one'. Here Daniel demonstrates his ability to make himself understood through Myriam's verification: that is the jurisdiction of intelligence. Myriam also demonstrates her ability to make herself understood when she asks, 'But this one [R] doesn't have many', which Daniel verifies ('That one has only one' — categorically and with a gesture of rejection). Based on the texts they share, Myriam and Daniel make themselves understood via textual verification, which is possible because both are equally intelligent. During the interview, Elena expressed what we here call equality of intelligences with a profound eloquence:

The subject is a thinking boy or girl who is a complete person, lacking nothing; nothing that is empty needs to be filled but instead everything is potentially [in them]. (Interview with Elena Laiz Sasiain)

Myriam implies the equality of intelligences — and therefore the latent possibility of emancipation — by highlighting that what makes the child start writing is precisely the feeling that writing is not an activity reserved only 'for those who already know':

It is essential to work didactically on the authorship of texts [...] [so that the children] get to know and recognise that all texts have an author: men and women with a nationality, a date of birth, a family and a job. This implies that those who write are neither more nor less than people, and therefore, the children as people can also be authors of texts. This means embodying while also demystifying the authors of texts, making it clear that writing is not an activity reserved for certain human beings and that everyone can (or should be able to) produce texts. (Nemirovsky, 1999, p. 31)

Final reflections

Understanding that truths are not unique or immovable, that there are different points of view about the same thing, all of them co-existing, is perhaps one of the most important truths to build (Nemirovsky, 1999, p. 82)

Myriam Nemirovsky strived to understand how psychological, anthropological and philosophical perspectives interrelate with the pedagogical work in the classroom. In particular, she wanted to investigate how studies on the psychogenesis of the written language could inspire the work of the teachers who attended her many courses and training workshops. However, Myriam did not see those studies as theories to be 'applied' in teaching practices but as sources of inspiration to open up pathways that required teachers' own

investigations. Without their original investigations based on the freedom to improvise and reflect, theories become mute. What is more, these investigations should involve the children as co-investigators, as they exercise their own freedom of improvisation and reflection. In this article, we have tried to sketch significant relations between these pedagogical processes and the notion of emancipation as developed by Jacotot-Rancière. For this same reason, we characterize Myriam Nemirovsky's approach as a pedagogy of emancipation. It is an approach which views literacy not as a goal or state to be reached which ends with the ability to read and write but as a process that is always underway, never finished, partly unpredictable and constantly transforming. Therefore, literacy is anything but a measurable, neutral or standardizable process.

One of Myriam's recurring questions was: What does it mean to know something? Responding to concerns related to working with older children acting as tutors for younger children, she asked the following questions: 'What explanations do the older children give? Might some of these explanations be wrong?' (Nemirovsky, 1999, p. 75), Myriam wrote:

Well yes, of course there are mistakes, [...] [or inaccuracies], like when asked about the word 'thermometer', the explanation is: 'When you are very hot here [touching his forehead], and that goes here [touching his armpit], it has a little yellow stripe ... or red ... it doesn't matter, and this stripe rises and stops at a number and your mother tells you that you have a fever'. So, are these *errors* worrisome? Not at all. The children won't reach adulthood thinking that [...] a fever goes from the forehead to the armpit. So what should be done in these situations? The best thing is to listen, to listen respectfully and to be attentive to the children's ideas. [...] Words are with us our entire lives, and what we know about them changes, expands, enriches and deepens. (Nemirovsky, 1999, pp. 75-76)

The difficulties and challenges in implementing a pedagogy of emancipation can be huge and at many levels: constant pressures for the children not to provide wrong answers on exams, a lack of time to investigate (Lerner, 2001), pressure on the teacher to act as an *explainer*, an erosion in the teacher's freedom to improvise and guide autonomously (Biesta, 2012), as well as the social role of formal education as a provider of public certification of knowledge and abilities for each student, relative to others. The educational approaches used at schools and in school districts vary according to their geographic location, demographic distribution and prevailing policies. In each district and period, there is more or less tolerance towards emancipating pedagogies. Despite these formidable obstacles, Myriam managed to create a modest yet nationwide network of innovative, rebellious and enthusiastic teachers who acted as co-investigators with their students. In addition to the richness of her ideas, this was also a product of her personality:

Myriam's personality was also determinant. It opened up the possibility for people and colleagues to trust her. They didn't feel at risk by being with Myriam. She had a lot of respect for the way they worked. She was not saying: 'What you are doing isn't in line with the latest research', or 'What you're doing wasn't always right'. She would tell them: 'Let's see, this problem you're facing, how do we address it? How are we going to solve it?' [...] It's impressive how we remember Myriam all the time. I always say that I have never again encountered anyone, any trainer or any type of training, and I really mean it, as good as Myriam and her training. Never again in these 30 years that have gone by. (Interview with Elena Laiz Sasiain)

Myriam's contribution to the world of education and her legacy are broader and richer than what this article could possibly cover³. In her earliest steps as

a preschool teacher in Argentina, she stood out for her ability to interact with the children without paternalism and with honesty, respect and astonishment. Her encounter with the work of the team led by Emilia Ferreiro was decisive in her subsequent career in the field of teacher training. Her studies on the psychogenesis of the written language inspired her in her quest for school practices fostering the emancipation of teachers and students. Myriam viewed opening spaces for the children's vast ability to produce knowledge as a fundamental challenge so that they could become active members of this process and gain a voice in the exchange of ideas. In her vision of education, the teacher plays a fundamental role not only in creating an atmosphere of productive learning pervaded by mutual respect but also in designing projects and developing activities. This way of acting requires nuanced and intense work and planning. Very far from thinking that teachers can give up their active leadership in children's education, Myriam thought that this leadership grows through questioning and discoveries about their own reading and writing processes, which are profoundly intertwined with the processes that their students experience. We hope to elicit the complicity of those who, like Myriam, maintain critical and open perspectives on the ways of understanding, interacting and acting in education.

Notes

1. In this text, the first number (e.g., 4) refers to the age, 'LC' to lower class and 'MC' to middle class.
2. Rancière uses the word 'pedagogy' in the restricted sense of teaching approaches based on the explanatory model. With his usage, the phrase 'emancipatory pedagogy' turns out to be contradictory because a pedagogy would precisely be *not* emancipatory. However, Myriam used the word 'pedagogy' in the more general sense of *any* teaching approach, which is how we use it in this article.
3. To learn more about Myriam's ideas and contributions, we suggest the following readings: Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito ... y temas aledaños*. Paidós (also published in Portuguese in 2004 by Artmed with the title *O Ensino Da Linguagem Escrita*); Nemirovsky, M. (1999). 'Esto no es un lápiz' o la fuerza de la hipótesis. In J. Ramos García and F. Carvajal Perez (Eds.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (pp. 29–34) Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP); Nemirovsky, M. (Ed.) (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Graó; Nemirovsky, M. (2003). Otras formas de aprender a leer y escribir. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, pp. 69–72; Nemirovsky, M. (1997). Las actividades didácticas tienen autores *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 14, pp. 89–100; Arregui, M. L. & Ruiz, C. (2005). Myriam Nemirovsky: placer, oportunidad y punto de inflexión en la trayectoria personal y profesional. In C. Flecha García (Ed.). *Treinta retratos de maestras: de la segunda república hasta nuestros días* (pp. 131–136) Ciss Praxis; Laiz Sasiain, E. (2008). *Hizkuntza Idatzia-Zenbait ideia eskolarako/Written language- Algunas ideas para la escuela*. Self-published.

Alfabetizar y emancipar: sobre el trabajo y el pensamiento de Myriam Nemirovsky

Introducción: primeros encuentros

Este artículo es, en parte, una reseña de ideas sobre didáctica de la lectura y escritura que Myriam Nemirovsky (Entre Ríos, Argentina, 1944 — Madrid, España, 2017) desarrolló a lo largo de más de 30 años de trabajo y pensamiento pedagógico. Iniciamos el relato con la incorporación de Myriam a un equipo de investigadoras liderado por Emilia Ferreiro. En 1971, Emilia Ferreiro regresó a Buenos Aires después de terminar su doctorado en Ginebra fundando junto a su esposo, Rolando García, el Instituto de Psicología y Epistemología (IPSE). En el Instituto se dictaban clases y seminarios sobre temas de psicología y filosofía. En el seno de esta institución, Emilia Ferreiro comenzó a desarrollar investigaciones sobre las concepciones de la lectura y la escritura en infantes de entre cuatro y seis años. Le acompañaron un grupo de jóvenes estudiantes universitarias — Susana Fernández, Ana María Kaufman, Alicia Lenzi, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky Brenman — que encontraron en IPSE un espacio alternativo de formación. Fue en 1973 cuando Liliana Tolchinsky Brenman, quien era en ese entonces ayudante de un curso en la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación, visitó el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial ‘Sara C. de Eccleston’ en busca de conexiones con escuelas que le permitieran acceder a niños con los que formalizar entrevistas para sus estudios. Myriam Nemirovsky era maestra en el jardín de infancia asociado al instituto.

Myriam trabajaba en un aula de preescolar y nosotros éramos estudiantes universitarios. Entonces lo que para Myriam era tarea de cada día, para nosotros era realmente un descubrimiento. Pero hubo como un encanto mayor. Ella se entusiasmó mucho con los cursos [del IPSE] y con la manera de interrogar a los niños. (Entrevista Liliana Tolchinsky Brenman)

Myriam Nemirovsky se integró al grupo de investigación, lo que dio lugar a que iniciara relaciones profundas de amistad y de intercambio de ideas que perdurarían por el resto de su vida.

Íbamos a lugares insólitos a recoger datos. Recuerdo un gimnasio donde abajo había un cuadrilátero de boxeo y arriba había una especie de galería donde nos pusieron una mesa. Estamos hablando en barrios periféricos de Buenos Aires y ahí las maestras nos traían a los chicos para que nosotros les hagamos las entrevistas clínicas. [...] Íbamos en grupo, nos sentábamos en esa galería. A veces yo con Myriam. (Entrevista Liliana Tolchinsky Brenman)

Las raíces teóricas y metodológicas del proyecto eran los estudios en Psicología Evolutiva que habían sido desarrollados en décadas anteriores bajo el liderazgo de Jean Piaget, quien había sido el director de tesis de Emilia Ferreiro. En la tradición piagetiana, el énfasis mayor era sobre el lenguaje oral, ya que el uso de los sistemas de

escritura era visto como estructurado por el desarrollo cognitivo del pensamiento, que debía de estar ‘por detrás’ de la lectura y la escritura: ‘el hecho de que [un pensamiento] fuera expresado por escrito no agregaba ninguna variable diferente’ (Entrevista Liliana Tolchinsky Brenman). Sin embargo, con el paso del tiempo y la experiencia, Ferreiro y el grupo de investigación pasaron a focalizarse en cómo los infantes entienden y practican la lectura y escritura previamente, y en los inicios de la enseñanza escolar.

Como resultado de esta nueva forma de considerar el estudio de la alfabetización se publicó en 1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro & Teberosky, 1979). El libro describe resultados y discute interpretaciones acerca de los estudios realizados con niños y niñas de entre cuatro y seis años en la conurbación de Buenos Aires. Las autoras describen tres objetivos perseguidos en estos estudios: ‘a] identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b] comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles; c] descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar’ (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 38). En cualquiera de los casos, ‘no se trata de definir las respuestas del niño en términos de “lo que le falta” para recibir una enseñanza. Al contrario, tratamos de poner en evidencia los aspectos positivos de [su] conocimiento’ (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 39). Esta obra refleja dos estudios, el primero fue realizado en una escuela pública ‘que recibía niños de un suburbio obrero de “villas miserias”’ (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 43). En este, treinta niños fueron entrevistados individualmente tres veces, a lo largo del primer año de escuela primaria. El segundo estudio fue comparativo e implicó entrevistas con niños y niñas de seis escuelas, incluyendo educación infantil y primer grado de educación primaria. La comparación fue entre infantes de clase media, atendiendo escuelas privadas, e infantes de clase baja en escuelas públicas localizadas en el cinturón industrial de Buenos Aires.

A continuación, este artículo profundiza sobre dos contribuciones reflejadas en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que fueron particularmente decisivas para el pensamiento de Myriam. La primera contribución es sobre la naturaleza de las hipótesis infantiles acerca de la lectura y escritura. La segunda se centra en la visión de cada acto de lectura o escritura como un todo que incorpora circunstancias locales, impregnadas con historias del pasado inmediato y distante, todas ellas apuntando hacia un futuro, parcialmente impredecible.

Hipótesis infantiles acerca de la lectura y escritura

Las unidades más reconocibles en la Psicología Evolutiva piagetiana son los *estadios cognitivos*, caracterizados por los esquemas sensorio-motor y/o lógico-operacional prevalentes en cada uno de ellos. Por otra parte, las hipótesis infantiles no tienen la fuerza universal y estructural de un esquema cognitivo al estar moduladas por las características de cada lenguaje y medio social, y por las circunstancias de cada acto de lectura y escritura. Ciertas hipótesis tienden a sucederse mientras que otras se combinan sin seguir una correspondencia fija entre ellas. Para ilustrar esto último, Myriam señaló que aspectos cuantitativos, tales como el mínimo número de letras que una palabra escrita debe tener, no se corresponden de manera fija a aspectos cualitativos, tales como las variaciones que debe haber entre las letras de una palabra legible: ‘aunque por momentos ambos aspectos se retroalimentan, en absoluto avanzan al

unísono' (Nemirovsky, 1999, p. 18). Además, no es infrecuente que los niños desarrollen hipótesis distintivas, como el caso de Débora, para quién una palabra escrita en una tarjeta se puede leer si ésta pertenece o nombra a alguien: “Débora (4a, cb¹) juzga buenas para leer *papá* porque es ‘de papá’, *mamá* porque ‘esta es de mamá’, o porque ‘esta es de Cristian’, porque “esta es de mi hermano que se sacó el diente”, etcétera” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 56).

Puede parecer que una hipótesis sobre la cantidad mínima de letras — comúnmente tres en castellano — constituye una generalización simple a partir de textos que los niños ven en distintos medios. Sin embargo, no lo es. Textos en castellano incluyen con frecuencia palabras de uno o dos caracteres. Quizás lo determinante es que aquellas palabras que se refieren a objetos, personas, o animales — sustantivos — tienen más de dos caracteres, mientras que los artículos y preposiciones de uno o dos caracteres no tienen un referente individual. O quizás, tal como ocurre en otros lenguajes, no hay por qué pensar que, por ejemplo, ‘el conejo’ se compone de dos palabras, ya que ‘el’ podría estar unido a ‘conejo’. Una hipótesis está lejos de ser una regla descontextualizada, ya que está inmersa en juicios complejos altamente sensibles a variaciones sutiles.

Las hipótesis infantiles sobre la lectura y escritura se pueden pensar como técnicas conceptuales. Decimos ‘conceptuales’ porque dan base al desarrollo de taxonomías con las cuales se distingue, por ejemplo, aquello que es legible y aquello que no lo es, mientras que, al mismo tiempo, funcionan como técnicas para escribir. Consideremos el caso de la hipótesis silábica, la cual es expresada por niños que escriben palabras asignando una letra a cada sílaba (por ejemplo, ‘cucaracha’ escrita como ‘IUEO’). La hipótesis silábica es una técnica que muchos niños adoptan para escribir, especialmente en un lenguaje como el castellano, en el cual las vocales son solo cinco, sus nombres son sus sonidos, y, exceptuando los diptongos, cada sílaba incluye una sola vocal sonora. Niños de habla inglesa, por otra parte, tienden a no desarrollar la hipótesis silábica:

A pesar de que unos pocos niños de habla inglesa produjeron escrituras para una o dos palabras que podrían considerarse silábicas, no hubo evidencia de que ningún niño haya desarrollado una regla general silábica. Nosotros definimos nivel 3 como de consonantes porque nuestros niños usaron solo letras consonantes para sonidos consonantes, sin escribir ninguna vocal. Por ejemplo, muchos niños escribieron “punishment” como “pnmt” o “cement” como “cmt”. (Kamii et al., 1990, p. 95)

Pensar la lectura y escritura como una articulación y creación de hipótesis tiene implicaciones profundas para el trabajo del maestro. Los enfoques basados en la noción de que el desarrollo cognitivo está organizado en términos de estadios sucesivos de carácter universal y estructural tienden a generar una cierta división del trabajo entre psicólogos y maestros: los psicólogos investigan la secuencia de estadios y los maestros diagnostican el estadio de los niños para así aplicar actividades conducentes a ‘acelerar’ su progreso a través de estos. Por otra parte, un enfoque basado en la creación de hipótesis por parte de lectores y escritores, al menos según el punto de vista de Myriam Nemirovsky, promueve la docencia como un trabajo de investigación conjunta con los niños, y le plantea al maestro la necesidad de una tarea de diseño didáctico intensa, creativa y abierta, que es irreducible a la adopción de materiales escolares de uso general. Es una tarea de diseño didáctico en la cual el maestro y sus propias experiencias de vida están

profundamente implicadas debido, al menos, a dos razones fundamentales. En primer lugar, porque no existe un estadio final. Si bien la hipótesis alfabética — cada letra correspondiendo a un sonido — es nombrada como la más avanzada en el aprendizaje de la lectura y escritura, no es el caso que en un momento dado se llega a ella y luego el desarrollo se detiene. Por el contrario, crear hipótesis que expliquen cómo se escriben las palabras es una tarea de por vida, que nunca concluye. ‘El término “alfabetización” remite siempre a *un proceso*, no a un estado’ (Nemirovsky, 1999, p. 10), lo cual implica que el maestro está inmerso en un proceso de alfabetización, diferente pero entrelazado con aquellos que viven los niños. En segundo lugar, porque la extraordinaria sensibilidad contextual de las hipótesis hace que la distinción entre saber y no-saber esté lejos de ser una dualidad discreta. Myriam entrevistó a Daniel, un niño de cinco años a quien le pidió clasificar tarjetas con distintas secuencias de letras y números y escribir ciertas palabras, lo que la llevó a la siguiente reflexión:

Podríamos preguntarnos ¿qué significa entonces saber algo? ¿Es posible hablar de saber en general o habría que poder explicitar en qué situación y en función de qué expectativas o necesidades? ¿Daniel sabe la letra M? Si para escribir Miky, la designa como ‘mi’, afirma que la sabe pero que no sabe cuál es, y que la conoce porque otros niños la hacen. Sin embargo, Daniel no sabe la letra M para leer MESA. [...] La respuesta a la cuestión de si Daniel sabe o no la letra M dependerá de la situación, del problema, de las circunstancias, de las expectativas, de las necesidades. (Nemirovsky, 1995, p. 253)

Cada acto de lectura o escritura es un todo

Cada acto de lectura o escritura es un todo que incorpora circunstancias locales, impregnadas con historias del pasado inmediato y distante, todas ellas apuntando hacia un futuro parcialmente impredecible. Un acto de lectura admite diferenciación en un número ilimitado de maneras, dependiendo, entre otros aspectos, de si es silencioso o en voz alta, de la manera de mirar y sostener el soporte de texto (libro, menú de un restaurante, panfleto, cartel, periódico, revista, etc.), del lugar en que la lectura ocurre, de lo que otros interlocutores hacen mientras el lector lee, del tipo de frases, entonación y expresión facial del lector, etc. Veamos dos ejemplos:

Ejemplo 1

Entrevistadora: [lectura silenciosa]

David (5a CB): *Está leyendo.*

Entrevistadora: *¿Cómo sabés?*

David (5a CB): *Porque así lee mi papá, a veces.*

Entrevistadora: [Hojea] *¿Y ahora?*

David (5a CB): *Ahora está mirando donde puede leer.*
(Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 215)

Ejemplo 2

Entrevistadora: [con el diario] *Había una vez.*

Martin (5a CM): *Leyendo*

Entrevistadora: *¿Qué?*

Martin (5a CM): *Un cuento ... pero un cuento en el diario estabas leyendo ...*

Entrevistadora: *¿Puede ser?*

Martin (5a CM): *Difícil ... pero puede ser. Puede ser que lo hayas sacado de ahí [libro].*

Entrevistadora: *¿Cómo te diste cuenta?*

Martin (5a CM): *Las palabras ... que esas palabras son de un cuento.*

Entrevistadora: *¿Que palabras?*

Martin (5a CM): *Porque los diarios tienen información, pero eso no tenía información, porque yo me di cuenta que eso no era de verdad ... así que era de un cuento.*

(Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 229)

Diferencias tales como las de leer y hojear, o entre textos que dicen cosas de verdad o ficciones, involucran un sinnúmero de aspectos, tales como la posible búsqueda de textos de cierto tipo o contenido, o el deseo de captar el tono general de una publicación, en el caso de hojear, así como el uso normal de un periódico o que los cuentos no relatan hechos reales, en el caso de ‘había una vez’. El hecho mismo de conducir un estudio comparativo entre niños refleja la expectativa consciente, por parte de los investigadores, de que los actos de lectura son inherentemente sociales, económicos y políticos, siempre sobrepasando los límites que son con frecuencia artificialmente proyectados alrededor de procesos cerrados de codificación y decodificación. Los actos de escritura tienen la misma naturaleza. Por esa razón, Myriam planteó que los libros y cuadernos de ejercicios de escritura, tan comunes en los salones de clase, pueden conllevar a una distorsión fundamental acerca de los actos de escritura:

Dichos materiales no provocan la escritura en cuanto tal, sino la realización de tareas y ejercicios, supuestamente para que los niños aprendan a escribir. Pero qué ideas irán construyendo los niños si se limitan a hacer esos ejercicios, en los que no dicen nada, no comunican, no expresan, no transmiten, ni registran para sí mismos (como cuando se escribe para retener cierta información, dato o experiencia). Es decir, no tienen destinatario alguno para sus propios textos. Evidentemente, al no tener destinatario desaparece el sentido de escribir y, por ende, la situación nada tiene que ver con el acto escritor. De manera que parecería que se aprende a escribir no escribiendo. (Nemirovsky, 1999, p. 110)

Exilio y emigración

En marzo de 1976, tras el golpe militar sufrido en Argentina, muchos miembros del grupo de investigación del IPSE tuvieron que exiliarse. Emilia Ferreiro se fue a Suiza y luego a México, Ana María Kaufman se fue a México, Delia Lerner a Venezuela, Ana Teberosky a España, Liliana Tolchinsky y Myriam a Israel. Myriam, junto a su pareja, Rubén Roitvan, vivieron en un kibutz donde su hija Ana nació en 1978 y en el cual Myriam trabajaba en la ‘casa de los niños’ como maestra de educación infantil. En 1980 los tres emigraron a México; allí Myriam estableció de nuevo contacto con Emilia

Ferreiro y otros colaboradores en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Myriam trabajó en la formación de maestros, primero en la Universidad Pedagógica y luego en el CINVESTAV. Dirigía y desarrollaba seminarios para maestros en otros países latinoamericanos: Nicaragua, Bolivia y Brasil. Myriam posteriormente se matriculó en un programa de posgrado, obteniendo el título tras la defensa de una investigación sobre el desarrollo del concepto de ‘resta’ en niños; siendo Emilia Ferreiro su directora de trabajo final de maestría. En 1990, Myriam se casa con Jorge Crosa y junto a Ana emigran a España, donde viviría hasta su fallecimiento en 2017.

Su trayectoria en España arrancó creando una red de colaboraciones diversas. En 1991, Elena Laiz Sasiain — maestra y coordinadora en una escuela rural de Tolosa — supo de Myriam mientras participaba en un curso de tres meses para asesoras en educación infantil:

Una amiga que estaba haciendo otro curso parecido, pero en otro sitio, me dijo “Elena, ¿estás libre esta semana por la tarde? Porque estamos haciendo un curso y hay una persona que ha venido ya dos días, pero va a venir mañana otra vez, se llama Ana Teberosky. No entendemos mucho lo que dice, pero yo me he acordado de ti y creo que te va a gustar mucho.” Entonces el cuatro de diciembre del noventa y uno me voy a esa charla y efectivamente le entiendo muy poco porque ya llevaba dos días de curso, pero hay algo que se mueve muchísimo en mí. Entonces vuelvo a las reuniones de nuestro seminario de escuelas rurales de la zona de Tolosa y les digo a mis compañeras que he escuchado una charla, la cual me pareció que es lo que estamos buscando. Éramos un grupo de diez maestros. Allí nos pusimos de acuerdo para contactar con Ana Teberosky. Ella nos dijo que no podía hacerse cargo de un curso en Tolosa, pero que tenía una colega que acababa de venir a España, a Madrid, que estaría encantada de hacer estas formaciones y que se llamaba Myriam Nemirovsky. (Entrevista Elena Laiz Sasiain)

Myriam les propuso un programa de formación con talleres presenciales de cuatro días, seguidos por tareas a desarrollar durante el periodo entre talleres. El primer encuentro tuvo lugar en abril de 1992:

Nos implicamos muchísimo. Hacíamos todas las tareas que Myriam nos ponía, que era leer mucho, ver muchos vídeos y, sobre todo, poner en práctica en el aula ciertas cosas que ellas nos proponía. Y después, relatar y registrar todas esas tareas. Desde el principio empezamos a leer y escribir como ella proponía para que lo hiciéramos con los niños. Empezamos a practicar de esta manera con los niños y niñas y con nosotros. (Entrevista Elena Laiz Sasiain)

Myriam volvió a desarrollar para ellos talleres presenciales en junio, septiembre y noviembre de 1992, creándose un vínculo especial con aquel grupo de profesores y profesoras:

Nos unió el sentido común, porque en el fondo todo era sentido común. Pero era como impensable en aquel momento ver las cosas así. Nos unió la ilusión que nosotras teníamos. Nos unió la rebeldía, pues Myriam era rebelde y nosotras también. Nos unió el respeto que Myriam profesaba por los niños y las niñas y sus familias. Era una formación en la que todo lo que Myriam proponía, lo vivíamos. Y eso es lo que yo creo que más nos enganchó. (Entrevista Elena Laiz Sasiain)

En años subsiguientes, mas escuelas se incorporaron al programa de formación, agregando maestros que se iniciaron con el apoyo de los que ya habían participado

inicialmente. A medida que el programa se extendía, diferentes estamentos de educación autonómicos se involucraron a través de los centros de formación permanente del profesorado. A la vez, por medio de otras conexiones con educadores de distintas partes de España, Myriam Nemirovsky empezó a desarrollar programas de formación similares en otras Comunidades Autónomas — eventualmente en todas, con la excepción de Cataluña.

A través de estos programas, se formaron comunidades locales de maestros interesados en experimentar, compartir experiencias y brindar apoyo mutuo. Uno de los cuestionamientos que Myriam se planteaba, en colaboración con varios maestros, era acerca de la segregación escolar de los niños en clases de la misma edad. Ellos estudiaban situaciones de aprendizaje combinando niños de edad mayor actuando como tutores de los más jóvenes. Este es un campo de trabajo que produjo un acercamiento e intercambio importante entre Myriam y Francesco Tonucci.

[Con Myriam] creo que nos encontramos la primera vez en un congreso en Burgos. Y para mí fue muy importante. Myriam presentó allí una experiencia en la cual proponía a niños de final de primaria leer cuentos a niños pequeños de infantil. Esto me pareció una idea fantástica. [...] Desde ese momento yo lo expliqué en muchas conferencias citando siempre a Myriam como el origen de esta idea, llegando a repetir la experiencia en la escuela de mi nieta Nina cuando tenía cuatro o cinco años y estaba en infantil, cuando su escuela me pidió ayuda. (Entrevista Francesco Tonucci)

Entre 1995 y 2004, se realizaron diez encuentros anuales o ‘jornadas’ llamadas *Historia, usos y aprendizaje del lenguaje escrito*.

Antes de las primeras jornadas que hubo en Almería, hubo una pre-jornada en Madrid, que fue justo el primer año que Myriam empezó con nosotros. Fue un grupito muy pequeño, y entonces allí se empezó a gestar un poco la coordinación de lo que luego fueron las jornadas. (Entrevista Elena Laiz Sasiain)

Estas jornadas tuvieron lugar en las ciudades de Almería, Burgos, Vitoria-Gasteiz, Sevilla, Aranjuez, Zaragoza, Gijón, Granada y Vigo. Estos encuentros inicialmente promovidos por Myriam Nemirovsky contaban con una Comisión Organizadora que ella asesoraba. Estas comisiones estaban formadas por docentes de la comunidad autónoma en que se llevaban a cabo y con quienes Myriam había realizado actividades de formación docente auspiciadas por los distintos Centros de Educación y Pedagogía (CEP). Maestros de toda España participaban en las jornadas.

Las actividades de las jornadas demandaban de 16 a 20 horas de trabajo repartidas en dos días sucesivos y se estructuraban de la siguiente forma:

- (1) Ponencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura a cargo de profesionales del área que incluyeron a: Uri Ruiz Bikand, Luis del Val, Emilia Ferreiro, Jean Hebrard, Ana María Kaufman, Delia Lerner, Alberto Manguel, Ana Teberosky, Lilia Teruggi, Liliana Tolchinsky Brenman, Francesco Tonucci y Telma Weisz.
- (2) Presentaciones de diversa naturaleza por parte de profesionales de la escritura: un periodista, un compositor (de textos de canciones) y un novelista. La

exposición analizaba y describía el proceso propio de creación literaria más allá de las aulas.

- (3) Debates entre ponentes y participantes.
- (4) Talleres de intercambio de experiencias docentes en grupos pequeños coordinados por maestros y maestras de mayor experiencia. Los talleres versaron sobre los distintos tipos de texto: la carta, noticia periodística, anuncio publicitario, cuento, cómic, nombre propio, recetas de cocina, etc.
- (5) Mesa redonda de clausura.

Se trataba de un evento en el que se compartían y exploraban de forma conjunta experiencias y conocimientos. Al intercambio de ideas relevantes se sumaba un tejido de amistad y afecto.

Las jornadas eran muy emocionantes, porque nosotros, maestras y maestros, contábamos nuestras cosas [...]. Myriam daba muchísima importancia a lo que pasaba en el aula y luego ella siempre nos proponía no sólo contar anécdotas, sino lo que investigábamos y encontramos en el aula. Lo pasábamos muy bien, aunque acabábamos agotados. Y luego, claro, había gente que ya llevaba tiempo trabajando así. Otros eran más nuevos. Todo el mundo quería hablar con los que llevábamos más tiempo y nos preguntaban cien mil cosas. Las jornadas se hacían gracias a que Myriam andaba por toda España y nos conectaba. (Entrevista Elena Laiz Sasiain)

El trabajo de Myriam Nemirovsky tuvo su reconocimiento académico e institucional. Fue incluida en un libro con reseñas sobre 30 maestras ‘que dejaron huella’ en la educación española desde la segunda república (1931–39) hasta la actualidad (Flecha, 2005). Por su trayectoria profesional, Myriam recibió en 2011 el premio ‘Sello Europeo de las Lenguas’ (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, 2011).

Pedagogía y emancipación

Este apartado es una serie de contrastes y paralelos — contrapuntos — entre citas extraídas de escritos de Myriam y de otras seleccionadas de la obra *El Maestro Ignorante* (Rancière, 2003). En *El Maestro Ignorante*, Rancière relata e interpreta las experiencias e ideas de Joseph Jacotot — un educador francés quien, en 1818, se exilió en Bélgica a raíz de la restauración Borbónica. Allí aceptó una posición como maestro de francés en la Universidad de Lovaina. Dado que Jacotot no hablaba flamenco, él se enfrentó al dilema de cómo comunicarse con los estudiantes en el proceso de enseñarles francés. Buscando alternativas, encontró un libro bilingüe francés-flamenco titulado *Télémaque* — una novela escrita por Fénelon originalmente publicada en 1699. Los estudiantes recibieron copias del libro y Jacotot les pidió que trabajaran con el mismo, por medio de repetición, búsqueda, ensayo y verificación, para aprender a leer el texto francés. Sus experiencias en Bélgica lo llevaron a desarrollar un método de enseñanza — Educación Universal — que, años después, sería articulado con base en tres principios: (1) igualdad de inteligencia en todos los seres humanos, (2) toda persona tiene la capacidad de aprender por sí misma, y (3) todo está en todo. Cabe destacar que *El Maestro Ignorante* ha sido en los últimos años una fuente de inspiración para numerosos planteamientos y debates sobre prácticas

educativas (e.g., Bingham & Biesta, 2010; McDonnell, 2022; Skarpenes & Sæverot, 2018).

A través de los contrapuntos, buscamos delinear una correspondencia parcial entre las filosofías educativas de Jacotot y de Myriam Nemirovsky, partiendo de la idea de que, aunque ella no llegó a leer *El Maestro Ignorante*, compartía los tres principios de la Educación Universal en el contexto de la lectura y la escritura. Myriam pensaba que actuar sobre la base de la igualdad de inteligencias entre adultos y niños es indispensable para eludir o prevenir el didacticismo, la aprobación o condescendencia; y la inculcación de dependencia e inseguridad en cómo los niños aprenden a relacionarse con el mundo. Myriam planteaba que el propósito central del diseño de situaciones didácticas en el aula debía ser la creación de espacios de aprendizaje en donde todos los participantes — maestros y estudiantes — pudieran desarrollar investigaciones y reflexiones autónomas, de las que todos ellos son capaces. En el apartado ‘*Cada acto de lectura o escritura es un todo*’, hemos destacado una idea de valor fundamental para Myriam en la que se percibe el eco de la idea de que ‘todo está en todo’.

No pretendemos presentar los enfoques educativos de Myriam y Jacotot como idénticos. Sería una incongruencia que obviaría diferencias significativas ocasionadas en parte por las condiciones históricas, sociales y políticas que rodearon su trabajo. En su lugar, delineamos algunas de las sinergias que conectan las ideas de Jacotot — a partir de las interpretaciones de Rancière — con el trabajo de Myriam Nemirovsky. Iniciamos la ilustración de este entrelazamiento, recuperando un texto que apareció en 1835–36 en una revista editada por Jacotot titulada *Journal de l’émancipation intellectuelle*. En esta cita Jacotot se refiere a la palabra ‘Calipso’ con la cual *Télémaque* comienza su relato:

El método antiguo comienza por las letras porque dirige a los alumnos según el principio de la desigualdad intelectual y sobre todo de la inferioridad intelectual de los niños. Cree que las letras son más fáciles de distinguir que las palabras; es un error, pero en fin lo cree. Cree que una inteligencia infantil sólo es apta para aprender C, A, CA y que es necesaria una inteligencia adulta, es decir superior, para aprender Calipso. (Rancière, 2003, p. 19)

Contrapunto I. Muéstrame que te hace decir lo que dices: la materialidad del texto

De todo lo que aprende —la forma de las letras, el lugar o las terminaciones de las palabras, las imágenes, los razonamientos, los sentimientos de los personajes, las lecciones de moral—, se le pedirá [al estudiante] que hable, que diga *lo que ve, lo que piensa, lo que hace*. Se le pondrá solamente una condición imperativa: todo lo que diga, deberá mostrarlo materialmente en el libro. [...] En definitiva, todo lo que diga, el maestro deberá poderlo verificar en la materialidad del libro. (Rancière, 2003, p. 15)

El libro es la fuga bloqueada. No se sabe qué rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá, del ejercicio de su libertad. (Rancière, 2003, p. 17)

En relación al rol de la materialidad del texto, encontramos el siguiente intercambio que Myriam Nemirovsky tuvo con Daniel, un niño de cinco años de edad:

Myriam: *Estas que son ‘de letra’ [señalando lentamente las tarjetas que sólo tienen letras, sin números] ¿Sirven todas para escribir?*

Daniel (5a): [Mirando las tarjetas una a una] *Sí.*

Myriam: *¿Y para leer?*

Daniel (5a): *Yo no sé leer.*

Myriam: *Pero, ¿sirven para leer?*

Daniel (5a): [Asiente sin mirarlas nuevamente]

Myriam: *A ver ... ffjate bien* [propiciando que mire las tarjetas]

Daniel (5a): *Esta no* [R].

Myriam: *¿Por qué?*

Daniel (5a): *Ni esta tampoco* [RRRR]

Myriam: *¿Y por qué?*

Daniel (5a): *¿Porque no!*

Myriam: *Pero ... ¿por qué no?*

Daniel (5a): *Estas no son para leer.*

Myriam: *¿Cómo te diste cuenta? ¿qué tienen de raro que no sirven para leer?*

Daniel (5a): *Porque tienen muchas letras iguales.*

Myriam: *Y esta* [R] *esta no tiene muchas ...*

Daniel (5a): *Esa sólo tiene una* [categórico y con gesto de rechazo].
(Nemirovsky, 1995, p. 246)

Es común que al pedirle a niños que lean o escriban algo, antes de que ellos hayan obtenido un dominio escolarizado del sistema de escritura, respondan que ellos no saben. Sin embargo, al plantearles que todos saben leer o escribir ‘a su manera’, y a partir de que sientan que lo que ellos hagan será válido y apreciado, habitualmente comienzan a leer o escribir con entusiasmo, lo cual es una oportunidad invaluable para que ellos experimenten y practiquen sus hipótesis. En el comentario a este contrapunto, lo que se destaca es la centralidad de la materialidad de la escritura para enriquecer las conversaciones adjuntas, permitiendo que ambos ‘muestren que les hacen decir lo que dicen’. Al pedirle a Daniel que se fije en las tarjetas para decidir cuáles no sirven para leer, él se movió de asentir en general a identificar casos particulares de ilegibilidad. Aunque todas las tarjetas sirven para escribir — todas fueron escritas — no todas sirven para leer. Mientras que la aserción inicial de Daniel constituye un caso de ‘fuga’ hacia una generalidad, tal fuga pasó a estar ‘bloqueada’ por la atención puesta sobre la forma de las letras escritas en cada tarjeta. Este es un caso en el que el bloqueo de una fuga da lugar al ejercicio de la libertad, es decir a la toma de decisiones autónomas enraizadas en la percepción de lo real. La materialidad de la escritura hace posible la verificación de una hipótesis, incluso para quien es *ignorante* del lenguaje en el que está escrita. Veamos un ejemplo:

A cada equipo [en una clase de cuatro años] le tocaba un periódico en castellano y el segundo en francés, o en italiano, árabe, ruso ... para que los compararan y analizaran, revisaran las semejanzas y diferencias, establecieran relaciones. Unos días después de realizar la actividad, al ser visitados por una maestra que iba con cierta frecuencia, una de las pequeñas le dijo a la visitante: “Mirá, en castellano escribimos de aquí para acá [acompañado con un movimiento del brazo de izquierda a derecha], y los árabes escriben de aquí para acá [señalando de derecha a izquierda] [...] La maestra le preguntó cómo sabía eso y la niña respondió: “El otro día ... [y relató la actividad], a Javier y a mí nos tocó un periódico en castellano y otro en árabe, y vimos que nosotros ponemos los pedazos que nos sobran [refiriéndose a los finales de párrafo, donde luego queda un espacio en blanco sin utilizar] aquí [señalando a la izquierda], pero los árabes lo ponen aquí [señalando a la derecha]. (Nemirovsky, 1999, p. 113)

Es por esta razón que Jacotot proponía que un maestro ‘ignorante’ puede enseñar: siempre puede verificar a través de lo que el estudiante señala en la materialidad del texto. Desde este punto de vista, lo que se requiere por parte del maestro, más aún que un gran bagaje de conocimientos especializados, es el trabajo de progresar en su propia emancipación, lo cual es un tema que retomaremos en contrapuntos subsecuentes.

Contrapunto II. Explicación/didacticismo/paternalismo

Hasta ese momento, [Joseph Jacotot] había creído lo que creían todos los profesores concienzudos [...]. Sabía que el acto esencial del maestro era *explicar*, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. [...] Y así razonó y actuó Joseph Jacotot, en los treinta años de profesión. Pero ahora el grano de arena ya se había introducido por azar en la maquinaria. No había dado a sus alumnos ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía ni las conjugaciones. [...] Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro; *pero sobre todo eran frases de escritores y no de escolares* [cursivas añadidas]. (Rancière, 2003, pp. 6–7)

Los planteamientos de Myriam también contienen una crítica hacia la forma tradicional de enseñar explicando-simplificando.

[Los materiales escolares] intentan simplificar los contenidos que abordan — siempre suponiendo que los niños requieren simplezas — y al hacerlo tergiversan la realidad. Porque si una temática es compleja no es posible simplificarla sin transformarla [en algo que no lo es]. [...] Además, un tema supuestamente simple carece de una de las atracciones fundamentales: generar en el sujeto el deseo y el interés por conocerlo; porque al simplificarlo se lo banaliza, y nadie desea apropiarse de banalidades, tampoco los niños, ni siquiera los más pequeños. (Nemirovsky, 1999, pp. 107–108)

Este contrapunto nos introduce en un asunto esencial: la suposición de que para aprender algo, éste algo necesita ser simplificado por parte del educador para así ponerlo al nivel de la simplicidad ‘de hecho’ del aprendiz. Resulta entonces que el educador, o el material didáctico, necesitan *explicar* para que el tema sea entendido; explicar en cuanto crear un desnivel jerárquico, en el que el experto pone las cosas en términos simples y se abre a preguntas subsecuentes para expandir en aquellos aspectos en los cuales la simplificación no haya sido suficiente, o en aquellos aspectos en que el aprendiz necesita ser corregido, mientras que, al mismo tiempo e implícitamente, el

aprendiz desarrolla una dependencia imprescindible hacia los que cuentan como expertos o textos didácticos: después de todo, él o ella no podrían haberlo entendido sin la explicación del maestro o el texto escolar. Es muy común que la simplificación se exprese a través de la banalización de contenidos y de su adecuación a estereotipos sobre cuáles son los intereses de los niños, por ejemplo al escribir una carta a un hada en lugar de a una persona en particular con intereses y necesidades reales (Nemirovsky, 1999). En esta argumentación es donde entra con fuerza el paternalismo benevolente y subordinante bajo el supuesto de que éste modo de intervenir es para beneficio del aprendiz. El didacticismo siempre deja lugar para aquello que no puede ser simplificado y que el aprendiz habrá de aprender en el futuro, de la mano de otros maestros, quienes también deberán postergar lo más complejo para explicaciones que llegarán en cuanto el aprendiz esté listo para ellas. Esta dependencia que nunca desaparece bloquea en el sujeto su emancipación:

Los materiales escolares para leer son siempre textos instructivos porque, después de presentar algún párrafo, fragmento o texto completo, hay una lista de preguntas para contestar, o de tareas para resolver. [...] En cierta ocasión se organizó una experiencia en una escuela donde los niños de primaria sólo utilizaban libros de texto y no disponían en su medio social de materiales auténticos para leer. Se aportaron diferentes tipos de libros, libros de uso social: novelas, biografías, libros de poesía, de ciencia, etc. Se pidió a los niños que, en parejas o tríos, escogieran y hojearan algunos de los materiales incorporados ese día. Los niños lo hicieron con entusiasmo porque la novedad atrajo la atención de todos. [A la hora de hacer una puesta en común] los niños adoptaron una expresión de perplejidad y preocupación. [...] Finalmente, algunos niños empezaron a verbalizar su inquietud: ¡dijeron que no habían hecho la tarea porque no habían encontrado qué tenían que hacer! [...] Ese día habían tenido libros auténticos que no incluían ninguna instrucción; de ahí su desconcierto. (Nemirovsky, 1999, pp. 104–105)

Refiriéndose a textos de uso social que incluyen instrucciones, tales como recetas de cocina o direcciones sobre cómo llegar a un lugar, Myriam señaló que ‘en estos casos el proceso es a la inversa: el lector primero se plantea la tarea y luego acude al texto instructivo [...] De manera que la lectura cobra sentido pues es producto de la búsqueda generada por el propio sujeto’ (Nemirovsky, 1999, p. 105). Algunos lectores identificarán esta crítica a la explicación como alusiva a una norma comúnmente invocada como si fuera parte del constructivismo, cuando en realidad pertenece a una parodia del constructivismo: el maestro no debe decir las respuestas esperadas para que el estudiante las aprenda por sí mismo. En inglés es común referirse a esta idea bajo la frase ‘no les digas’ (‘don’t tell’). Sin embargo, la crítica a la explicación presentada por este contrapunto no tiene relación alguna con la prescripción de ‘no decir’. De hecho, lo que Myriam proponía es lo opuesto: expresarse abierta y respetuosamente, sin tratar de mantener silencios que los niños estarían supuestos a completar ‘correctamente’ con sus palabras. Para entender este punto crítico, consideramos algunas ideas y propuestas de Myriam acerca de la transcripción de textos como herramienta pedagógica.

Dado que se aprende a escribir escribiendo, Myriam Nemirovsky sostenía que los niños deben ser estimulados a escribir de la manera que a ellos les parezca apropiado, sin ninguna presión a que se conformen a la escritura convencional. Es cierto que cuando los niños escriben de acuerdo con sus hipótesis no-convencionales, ellos producen textos que otros no pueden leer. Si la idea es que esos textos adquieran uso social, ellos deben ser transcritos

convencionalmente. Myriam proponía que la transcripción podía estar a cargo de maestros, otros niños que escriben convencionalmente, o familiares. En todos los casos ‘es necesario hacer la transcripción simultáneamente al acto escritor porque el niño pequeño no logra recuperar posteriormente lo que ha escrito, ya no se acuerda de lo que puso allí. De manera que el transcriptor se sienta junto al autor para ir transcribiendo a medida que el pequeño escribe y verbalice lo que dice su texto’ (Nemirovsky, 1999, p. 92). Si el texto escrito en la escuela va a ser transcrito por familiares, esta no puede ser simultánea. En ese caso, Myriam proponía que la escritura ocurra al final del día escolar y la transcripción apenas el niño llega a su casa, agregando que ellos deben saber ‘antes de empezar a escribir la necesidad de recordar qué han escrito hasta llegar a sus casas. [...] Algunos niños hacen ciertas marcas gráficas en estos casos, seguramente con función *ayudamemoria*, que no utilizan en otras situaciones de escritura’ (Nemirovsky, 1999, p. 93). Estos pensamientos acerca de la transcripción demuestran que lejos de ‘no decir’ o mostrar cómo se escribe convencionalmente, el punto es ofrecer al niño una versión de su texto que otros puedan leer sin degradar la escritura del niño como incorrecta o inútil. Más aún, Myriam enfatizaba la importancia de usar instrumentos para la transcripción que no marquen jerarquías: ‘si el autor escribe con lápiz, es deseable transcribir también con lápiz, [para evitar] que se otorgue mayor validez a la transcripción que al texto original’ (Nemirovsky, 1999, p. 94). En lugar de actuar como un explicador o corrector, el transcriptor colabora para que el texto del niño sea legible, por otros y por él mismo posteriormente.

Contrapunto III. Emancipación²

Y de ello resultaba una consecuencia capital, no ya para los alumnos sino para el maestro. Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto, no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía. [...] En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad. (Rancière, 2003, p. 11)

Myriam Nemirovsky también resaltaba el rol del maestro para promover actos de inteligencia autónomos.

Comentarios [tales como “Es que todavía no sabe escribir”, o “Ya escribe bien”] evidencian que el maestro aún no ha hecho suya la idea de que quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, *ya sabe* escribir y lo hace *bien* (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento). De modo que no habría textos producidos por sujetos que *no* saben escribir, ni textos *mal* escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata más bien de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura. (Nemirovsky, 1999, p. 24)

A fines de caracterizar la diferencia entre maestro y estudiante, Jacotot-Rancière diferencian entre ‘voluntad’ e ‘inteligencia’, la primera desigual y la segunda igualitaria. El maestro, responsable principal en el diseño de actividades y proyectos para el trabajo de los estudiantes, lidera una relación en la cual los estudiantes esperan ser guiados en cuanto a la selección de tareas de aprendizaje, lo cual refleja una asimetría de las voluntades o iniciativas. Por otro lado, no hay asimetría de inteligencias. El maestro

y los estudiantes emancipados asumen que todos ellos son igualmente inteligentes, es decir, capaces de generar hipótesis productivas que pueden ser mutuamente verificadas. Tanto el maestro como cada estudiante entienden que lo que cuenta no son las ideas por sí mismas, sino su verificación concreta a partir de usos y señalamientos en materiales y herramientas que están disponibles para todos, los cuales pueden ser desde la versión bilingüe de *Télémaque* seleccionada por Jacotot, a un texto del entorno social escogido de una revista, periódico, libro, anuncio publicitario, manual, cuento, y muchas otras fuentes, tal como lo proponía Myriam. Estos materiales no presentan textos *como si*: como si fueran de uso social, aunque hayan sido degradados por una simplificación que los hacen aptos, supuestamente, para aprendices que aún no están en condiciones de ser emancipados.

Desde muchos ángulos, Myriam Nemirovsky argumentó que es el maestro quién debe en última instancia asumir la responsabilidad de definir los proyectos de aprendizaje. Es el maestro a quien le toca escoger los aspectos principales sobre los cuales trabajar, como pueden ser la estructura de textos en base a sus usos, el diseño de títulos, o la ortografía. Entre otros puntos, ella escribió: ‘la función del maestro no es, básicamente, partir de los intereses de los niños *sino generar intereses en los niños*. ¿Cuáles? Aquellos que considere prioritarios, sustanciales, movilizadores y enriquecedores, los que contribuyan a hacer, del docente mismo y de los niños, sujetos deseosos de descubrir y comprender [...]’ (Nemirovsky, 1999, p. 122). Tomemos nota de la frase ‘del docente mismo’, dado que para Myriam el interés del maestro por participar en el proyecto o en la lectura de textos es esencial:

Quando el maestro lee en voz alta — y siempre lee textos que despiertan en él auténtico interés, placer, emoción, o entusiasmo — los sujetos (niños, adolescentes, jóvenes o adultos) están leyendo a través de su voz, mediatizada por el texto que tiene en las manos. Es una de las situaciones más significativas de la enseñanza de la lectura. (Nemirovsky, 1999, p. 64)

La idea de que quien produce textos, ‘por más que lo haga con escritura no convencional, *ya sabe* escribir y lo hace *bien* (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento)’ (Nemirovsky, 1999, p. 24) es una clave de la emancipación. El escritor que asume su tarea con la libertad de crear sobre la base de sus hipótesis espontáneas y verificables es un escritor emancipado. El maestro que asume su rol de guía en condiciones de igualdad de inteligencias, lo cual presupone descentrarse de las tareas de explicar y corregir, para trabajar sobre materiales de común acceso en investigaciones abiertas, conjuntas y respetuosas de sus diferencias interpretativas, es un maestro emancipado. El proceso de emancipación por parte de maestros y estudiantes es complejo, a menudo prolongado, y atraviesa por fases paradójicas, tal como la expresada en la siguiente historia: Un día, cuando los niños salían de la escuela con sus familias para dirigirse a casa, la maestra escuchó que uno de ellos decía a su madre: ‘Mamá, ¿tú crees que la *seño* sabe que nosotros no sabemos escribir?’ (Nemirovsky, 1999, p. 91).

La igualdad de inteligencias no es una cuestión para decidir por medios empíricos, sino una presuposición necesaria para liberar procesos emancipadores: ‘Nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales. Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición’ (Rancière, 2003, p. 28). La hipótesis de la

igualdad de las inteligencias está ligada a un cuestionamiento profundo sobre el significado de ‘inteligencia’. Sabemos que existe una industria orientada hacia la medición de la inteligencia; sin embargo, no está claro qué es lo que estos instrumentos miden, además del ajuste a ciertos patrones culturales y políticos dominantes (Gould, 2017). Sabemos también que en la vida cotidiana es habitual juzgar a alguien como muy inteligente y a algún otro como deficiente. ¿Cómo repensar la inteligencia de tal manera que toda esa industria y todos esos juicios se refieran a conductas específicas en contextos particulares, sin que conlleven a una distribución de inteligencias superiores e inferiores? O sea, de la misma manera que juzgamos que alguien es más alto que otro, sin que ello conlleve a que uno es más humano que otro. He aquí la propuesta de Jacotot-Rancière:

La inteligencia no es el poder de comprensión mediante el cual ella misma se encargaría de comparar su conocimiento con su objeto. Ella es la potencia de hacerse comprender que pasa por la verificación del otro. Y solamente el igual comprende al igual. Igualdad e inteligencia son términos sinónimos. (Rancière, 2003, p. 72)

Examinemos esta propuesta a la luz del intercambio entre Myriam y Daniel, cuya transcripción hemos incluido anteriormente. Myriam le pide a Daniel mostrar qué es lo que le hace decir de dos tarjetas, ‘RRRR’ y ‘R’, que ellas no sirven para leer. Refiriéndose a la materialidad de estos dos textos, Daniel le dice que una ‘tiene muchas letras iguales’ y la otra tiene ‘solo una’. Aquí Daniel demuestra su capacidad de hacerse comprender pasando por la verificación de Myriam: esa es la jurisdicción de la inteligencia. Myriam también demuestra su capacidad de hacerse comprender cuando le pregunta ‘y esta (“R”) no tiene muchas’, lo cual es verificado por Daniel (*‘Esa sólo tiene una’* — categórico y con gesto de rechazo). Basados en los textos que comparten, Myriam y Daniel se hacen entender y se verifican mutuamente, lo cual es posible en tanto que ambos son igualmente inteligentes. Durante la entrevista, Elena expresó lo que aquí llamamos igualdad de las inteligencias con una profunda elocuencia:

El sujeto es un niño y una niña pensantes, que son personas completas, que no les falta nada, que no hay que llenar nada que esté vacío, sino que [en ellos] está todo, todo en potencia. (Entrevista Elena Laiz Sasiain)

Myriam implica la igualdad de inteligencias — y por lo tanto la posibilidad latente de la emancipación — al resaltar que lo que hace que el niño se lance a escribir es justamente el sentimiento de que la escritura no es una actividad reservada solo ‘para los que ya saben’:

Es fundamental trabajar didácticamente acerca de la autoría de los textos [...] [para que los niños] conozcan y asuman que los textos — todos los textos — tienen autor: hombres y mujeres con nacionalidad, fecha de nacimiento, núcleo familiar, actividad laboral. Esto implica que quienes escriben son ni más ni menos que personas y, por lo tanto, los niños, *como personas*, también pueden ser autores de textos. Significa dar cuerpo, y al mismo tiempo desmitificar, a los autores de textos, poner en evidencia que escribir no es una actividad reservada a ciertos seres humanos, que todos pueden (o deberían poder) producir textos. (Nemirovsky, 1999, p. 31)

Reflexiones finales

Entender que las verdades no son únicas ni inamovibles, que acerca de lo mismo hay diversos puntos de vista, que existen simultáneamente diferentes formas de interpretar los hechos es, quizá, una de las verdades más importantes a construir. (Nemirovsky, 1999, p. 82)

Myriam Nemirovsky se focalizó en vincular el saber psicológico, antropológico y filosófico con el trabajo pedagógico en el salón de clase. En particular, ella quiso investigar cómo los estudios sobre psicogénesis de la lengua escrita se pueden entrelazar con el trabajo de los maestros que atendían a sus numerosos cursos y jornadas de formación. Sin embargo, Myriam no veía este vínculo como una aplicación de determinadas teorías en la práctica docente, sino como una fuente de inspiración para abrir caminos que requerían por parte de los maestros sus propias investigaciones. Sin sus investigaciones originales, basadas en la libertad de improvisación y reflexión, las teorías enmudecen. Más aún, las investigaciones debían involucrar a los niños como coinvestigadores, ejerciendo ellos mismos su libertad de improvisación y reflexión. En este artículo, hemos tratado de trazar relaciones significativas entre estos procesos pedagógicos y la noción de emancipación desarrollada por Jacotot-Rancière. Por ello mismo, caracterizamos el enfoque de Myriam Nemirovsky como el de una pedagogía de la emancipación. Un planteamiento desde el que se plantea la alfabetización no como una meta o estado a alcanzar que finaliza con la capacidad de leer y escribir, sino como un proceso siempre ya iniciado, siempre inacabado, parcialmente impredecible y en continua transformación. Por tanto, la alfabetización se aleja de ser un proceso medible, neutral o estandarizable.

Una pregunta recurrente de Myriam era: ¿Qué significa saber algo?. Respondiendo a inquietudes relacionadas con el trabajo de niños mayores actuando como tutores de niños pequeños surgen entonces nuevas cuestiones cómo ‘¿qué explicaciones dan los mayores?. ¿No habrá explicaciones erróneas?’ (Nemirovsky, 1999, p. 75). A este respecto Myriam responde:

Pues sí, claro que las hay, [...] [o inexactas], como cuando, ante la palabra “termómetro”, la explicación es: “Cuando tienes mucho calor aquí [se toca la frente] y este calor se pasa aquí [se toca la axila], tiene una raya amarilla ... o roja ... da igual, y esa raya va subiendo y se para en un número y tu mamá te dice que tienes fiebre”. ¿Bien, son preocupantes esos errores? En absoluto, no llegarán a ser adultos pensando que [...] la fiebre se pasa de la frente a la axila. Y, ¿qué hacer ante esas situaciones?; lo mejor es escuchar, escuchar respetuosamente y estar atento a las ideas que tienen los niños. [...] Las palabras nos acompañan durante nuestra vida y lo que sabemos acerca de ellas va cambiando, se va ampliando, enriqueciendo y profundizando. (Nemirovsky, 1999, pp. 75–76)

Las dificultades y desafíos para implementar una pedagogía de la emancipación pueden ser enormes y a muchos niveles: la presión constante a que los niños no den respuestas erróneas en los exámenes, la falta de tiempo para investigar (Lerner, 2001), la dependencia con respecto a materiales didácticos simplificadores, la convicción de que hay inteligencias superiores e inferiores, el apremio a que el maestro actúe como un *explicador*, la erosión de la libertad del maestro para improvisar y guiar con autonomía (Biesta, 2012), así como el rol social de la educación formal como proveedora de certificación pública acerca del conocimiento y las capacidades, relativas a otros, de cada uno de los estudiantes. Los enfoques educativos desarrollados en escuelas y distritos escolares varían de acuerdo con su localidad geográfica,

distribución demográfica y las políticas imperantes. En cada distrito y época hay mayor o menor tolerancia hacia pedagogías emancipadoras. A pesar de estos obstáculos formidables, Myriam logró crear en España una red modesta, pero de alcance nacional, de maestros innovadores, rebeldes y entusiastas, actuando como coinvestigadores con sus estudiantes. Además de la riqueza de sus ideas, este fue también, sin duda, un producto de su personalidad:

La personalidad de Myriam también marcó. Abrió esa posibilidad de que la gente y los compañeros confiaran en ella. No se sentían estar en riesgo al estar con Myriam. Ella respetaba mucho la manera como trabajaban. A partir de ese respeto se trabajaban puntos a cambiar o mejorar. Ella no venía diciendo: esto que ustedes están haciendo no está de acuerdo a las últimas investigaciones o, esto que ustedes están haciendo no siempre estuvo bien. Les decía: vamos a ver, este problema que se les presenta, ¿cómo lo abordamos?. ¿Cómo lo vamos a solucionar? [...] Es impresionante como nosotros nos acordamos de Myriam todo el tiempo. Yo siempre digo que no he vuelto a encontrar ninguna persona, ninguna formadora, ni ninguna formación, de verdad lo digo, tan buena como Myriam y sus formaciones. Nunca más en todos estos treinta años que han pasado. (Entrevista Elena Laiz Sasiain)

La aportación al mundo educativo y el legado de Myriam son más amplios y ricos de lo que este artículo puede abarcar³. En sus primeros pasos como maestra de escuela infantil en Argentina destacó por su capacidad para relacionarse con los niños sin paternalismos, con sinceridad, respeto y asombro. Su encuentro con el trabajo del equipo liderado por Emilia Ferreiro fue decisivo en su carrera posterior en el campo de formación de maestros. Los conocimientos que adquirió sobre la psicogénesis de la lengua escrita la orientaron en su búsqueda, siempre inconclusa, de prácticas escolares orientadas a la emancipación de maestros y alumnos. Myriam concebía como desafíos fundamentales el abrir espacio para las enormes capacidades de los niños en la producción de conocimientos, para que ellos puedan ser miembros activos de este proceso y para que adquieran voz en el intercambio de ideas. En su visión educativa, el maestro es una pieza fundamental no solo para crear un ambiente de aprendizaje productivo e iluminado de respeto mutuo, sino también para el diseño de proyectos y desarrollo de actividades. Este modo de actuar requiere un trabajo planificado, minucioso, e intenso. Muy lejos de pensar que el maestro puede claudicar su liderazgo activo en la educación de los niños, Myriam pensaba que este liderazgo crece a partir de cuestionamientos y descubrimientos acerca de sus propios procesos de lectura y escritura, los cuales están profundamente enlazados a los procesos que experimentan sus estudiantes. Nuestro cierre es encontrar complicidad con todos aquellos que, como Myriam, mantienen una posición crítica y abierta sobre las formas de entender, relacionarse y actuar en educación.

Notas

1. En este texto, el primer número (e.g., 4^a) se refiere a los años de edad, cb a clase baja y cm a clase media.
2. Rancière usa la palabra ‘pedagogía’ en un sentido restrictivo, refiriéndose a un enfoque de enseñanza que está basado en el modelo explicativo. Con este uso, el concepto de ‘pedagogía emancipadora’ resulta contradictorio porque una pedagogía asociada a un modelo explicativo no sería emancipadora. Sin embargo, Myriam hace un uso del concepto de ‘pedagogía’

en un sentido más amplio, que va más allá de una forma particular de enseñar el cual compartimos con ella en este artículo.

3. Para profundizar más en las ideas y contribuciones de Myriam se sugieren las siguientes lecturas: Nemirovsky, M. (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito ... y temas aledaños. Paidós (libro también publicado en portugués en 2004 por la editorial Artmed bajo el título O Ensino Da Linguagem Escrita); Nemirovsky, M. (1999). 'Esto no es un lápiz' o la fuerza de la hipótesis. En J. Ramos García y F. Carvajal Perez (Eds.). ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? (pp. 29–34) Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).; Nemirovsky, M. (Ed.) (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Graó, Nemirovsky, M. (2003). Otras formas de aprender a leer y escribir. Cuadernos de Pedagogía, 330, 69–72; Nemirovsky, M. (1997). Las actividades didácticas tienen autores Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 14, 89–100. Arregui, M.L & Ruiz, C. (2005). Myriam Nemirovsky: placer, oportunidad y punto de inflexión en la trayectoria personal y profesional. En C. Flecha García (Ed.). Treinta retratos de maestras: de la segunda republica hasta nuestros días (pp. 131–136) Ciss Praxis. Laiz Sasiain, E. (2008). Hizkuntza Idatzia-Zenbait ideia eskolarako/Lengua Escrita- Algunas ideas para la escuela. Autoedición.

Acknowledgements / Agradecimientos

The authors wish to express our gratitude for the information and support contributed by Ana Roitvan and Jorge Crosa, as well as the colleagues we have interviewed, namely Elena Laiz Sasiain, Liliana Tolchinsky Brenman and Francesco Tonucci, without whom this article could not have been written. We also extend our thanks to Delia Lerner and Ana María Kauffman, who provided valuable comments based on a draft prior to the final version. Finally, we wish to thank Sué Gutiérrez Berciano and Roser Calaf from the University of Oviedo for their assistance with the final corrections. / *Los autores desean agradecer los aportes de información y el apoyo de Ana Roitvan y Jorge Crosa, así como a los colegas que hemos entrevistado: Elena Laiz Sasiain, Liliana Tolchinsky Brenman y Francesco Tonucci, sin los cuales este artículo no podría haber sido escrito. Lo extendemos asimismo a Delia Lerner y Ana María Kauffman quienes proporcionaron valiosos comentarios en base a un borrador previo a la revisión final. Por último, agradecer a Sué Gutiérrez Berciano y Roser Calaf de la Universidad de Oviedo por su ayuda con las correcciones finales.*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Ricardo Nemirovsky  <http://orcid.org/0000-0002-8235-0615>

David Menendez-Alvarez-Hevia  <http://orcid.org/0000-0003-2138-1490>

References / Referencias

- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Bingham, C., & Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. Continuum.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books.
- Flecha, C. (Ed.). (2005). *Treinta Retratos de Maestras*. Wolters Kluwer Educación.

- Gould, S. J. (2017). *La falsa medida del hombre*. Crítica.
- Kamii, C., Long, R., Manning, M., & Manning, G. (1990). Spelling in kindergarten: A constructivist analysis comparing Spanish-speaking and English-speaking children. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(2), 91–97. <https://doi.org/10.1080/02568549009594790>
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- McDonnell, J. (2022). *Reading Rancière for education*. Palgrave Macmillan.
- Nemirovsky, M. (1995). Leer no es lo inverso de escribir ni escribir lo inverso de leer. In A. Teberosky, & L. Tolchinsky (Eds.), *Mas allá de la alfabetización* (pp. 243–284). Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la Enseñanza de Lenguaje Escrito ... y Temas Aledaños*. Paidós.
- Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. (2011). *Sello Europeo Modalidad Individual: Myriam Nemirovsky*. <http://sepie.es/doc/sello/modalidad-b-trayectoria-profesional.pdf>
- Skarpenes, O., & Sæverot, A. M. (2018). Symmetry and equality: Bringing Rancière into the classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 63–71. <https://doi.org/10.1177/146394911876215>