

Juan Ricardo Nervi y su pedagogía de la acción. Entre la praxis y la poiesis: ciencia, arte y tecnología

Juan Ricardo Nervi's pedagogy of action. Between praxis and poiesis: science, art and technology

Vilma Pruzzo

vilmapruzzo@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-8501-6049>

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

Abordo en este trabajo el ideario pedagógico del multifacético autor argentino, distinguido por la UBA como “fundador de las Ciencias de la Educación en Argentina”. Analizo su contribución en los escritos periodísticos donde su discurso fluye con elocuencia emocional y estilo exuberante. Nervi recorrió la trayectoria de maestros desde fines del siglo XIX hasta los albores del siglo XXI. Destacó el fuerte fundamento científico de la praxis que desarrollaron en el aula y concibió al docente como militante por las causas sociales. Ellos lograron, además, transformar el aula en laboratorio psicopedagógico. Su praxis, articulación de teoría y práctica, imaginó nuevas técnicas entendidas como “arte evolucionada, transformada por la ciencia”. Destacó la potencia creadora de estos maestros, con críticas severas a la burocracia estatal que les impuso limitaciones. Para Nervi, “la pedagogía de la acción es arte esclarecido por la ciencia” es decir, una articulación novedosa entre praxis y poiesis.

Palabras clave: Historia - Pedagogía - Maestros - Praxis - Poiesis.

Abstract

In this work I address the pedagogical ideas of the multifaceted Argentine author, distinguished by the UBA as “founder of educational sciences in Argentina.” I analyze his contribution in journalistic writings where his speech flows with emotional eloquence and exuberant style. Nervi traced the trajectory of teachers from the end of the 19th century to the dawn of the 21st century. He highlighted the strong scientific foundation of the praxis they developed in the classroom. He conceived the teacher as a militant for social causes. They also managed to transform the classroom into a psycho-pedagogical laboratory. His praxis, articulation of theory and practice, imagined new techniques understood as “art evolved, transformed by science.” He highlighted the creative power of these teachers, with severe criticism of the state bureaucracy that imposed limitations on them. For Nervi, “the pedagogy of action is art clarified by science” that is, a novel articulation between praxis and poiesis.

Keywords: History - Pedagogy - Teachers - Praxis - Poiesis.

Introducción

La educación popular desde el periodismo

Juan Ricardo Nervi¹ fue un esclarecido pedagogo argentino y un verdadero maestro, tal como se designa en México a quien ha alcanzado el máximo honor en su desempeño académico. En este sentido, resulta un empleo justificado del término por el respeto que cosechó como catedrático universitario y por haber ejercido con orgullo su título normalista en las tierras rojas misioneras, desempeño que dejaría una huella imborrable en su ideario pedagógico.

En este artículo analizo ese ideario desde sus aportes en diarios, revistas y folletos de difusión, escritos con un estilo exuberante -cargado de subjetivemas- batallador y polémico, que le permitía expresar el dolor en su lucha, siempre esperanzada, a favor del pueblo y por el pueblo. Su discurso, de indignación explícita, nos recuerda la descripción de Freire (1997) cuando afirma: “De allí el tono de rabia, de legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son sometidos los harapientos del mundo” (p.16) y, en consecuencia, su renuncia terminante a la objetividad imparcial.

Por eso he elegido los aportes periodísticos para analizar el pensamiento pedagógico de Nervi, ya que en ese contexto su discurso fluye con elocuencia emocional preservando las características imprescindibles propias de la comunicación docente:

[...]el lenguaje del maestro debe deleitar y persuadir, convencer y conmover por su calidez y tono afectivo. La palabra fría, deshumanizada, es incapaz de abrir las puertas del entendimiento. El lenguaje en cuanto símbolo de comunicación debe teñirse de cordialidad, de simpatía, de calor humano, o si se quiere, de la dosis de emoción que, oportunamente puesta en juego por el maestro, pueda llegar a generar sentimientos altruistas en los educandos (Nervi, 1981, p. 248).

El dominio de la palabra era, para el maestro, la herramienta capaz de mover y conmover a sus destinatarios para provocar la acción transformadora y liberar la imaginación creadora. Consideraba, tal como afirmara Sarmiento, que la palabra

pasa, pero el escrito perdura y por eso, sus principios pedagógicos “entraron con la tinta y la sangre al campo de batalla de la letra impresa a través de su función de periodista íntegro, capaz de enarbolar en el mismo trémolo el mensaje y la militancia para (...) llegar al corazón de sus lectores” (Nervi, 1957a, p. 5)

Y eligió el periodismo porque en su perspectiva, la educación no debía concebirse limitada al compartimiento estanco de la escuela sino considerarse como acción expansiva hacia la comunidad a través de bibliotecas populares, ateneos de discusión y, muy especialmente, desde la página impresa de diarios y revistas. “Porque en mayor o en menor grado, todo periodista que se ajusta a los módulos austeros de su profesión, es, no quepa la menor duda, un educador del pueblo” (Nervi, 1957a, p. 5).

En la función periodística va enhebrando su pensamiento pedagógico desde las biografías de pedagogos, filósofos y maestros de escuelas, caracterizados en su desempeño por haber aunado pensamiento y acción, mensaje y militancia, decir y hacer. En esos recorridos biográficos dejó testimonio de su profundo conocimiento de la historia de la educación y como erudito, va rescatando el anclaje de cada pensamiento en la realidad circundante- muchas veces estremecedora- que enfrentaron en cada época. En su voz se entremezclan los ecos de otras voces, “las refuta, las confirma, las completa, se basa en ellas, las supone conocidas, las toma en cuenta de alguna manera” (Bajtín, 2005, p. 281) y de este modo entabla el diálogo con la historia desde su profunda convicción de la posibilidad de instaurar el cambio en una sociedad profundamente desigual e injusta.

Desarrollo

La Pedagogía de la acción

Nervi traía con frecuencia el recuerdo del anciano Fénix, mentor de Aquiles, ciego y paciente compañero del héroe desde la niñez hasta su muerte, para presentar como metáfora de la construcción pedagógica. El anciano recuerda haber forma-

do a su discípulo como héroe de la palabra y de la acción y nuestro autor lo retoma enalteciendo esa vinculación en el magisterio. En su semblanza sobre el maestro Zubiaur (1856-1921) lo presenta como el pedagogo de la acción (Nervi, 1996) con las dos condiciones que caracterizan al educador: dominio de la palabra y de la acción. En este sentido afirmaba Arendt (2005) que discurso y acción pueden considerarse coexistentes y del mismo rango, de manera que la acción política, siempre que permanezca al margen de la violencia, es realizada con palabras y encontrar las palabras oportunas es específicamente acción, porque sólo la violencia pura es muda. Aunque la misma autora reconoce que con el correr de los tiempos se fueron haciendo actividades más distanciadas.

Para Nervi, el cuerpo ideológico de la política educativa fundante de la educación nacional, popular y progresista, nació y se multiplicó gracias a la pedagogía de la acción que apuntaló la Ley 1420, de Educación Común (Nervi, 2004). Nuestro autor revaloriza la acción pedagógica a tal punto, que retoma en su perspectiva histórica de la Ciencia de la Educación las biografías de los maestros que, justamente desde la acción, fundaron un pensamiento pedagógico asido a la realidad socioeconómica de opresión y miseria, en una perspectiva crítica que ensambla los valores éticos con la impronta política del acto educativo.

En esta convicción, recorre los senderos de los maestros, siempre enfrentados a desafíos, a luchas incansables en el campo de batalla de la letra impresa para despertar conciencias y forjar los sueños del futuro. Refiriéndose al Dr. Zubiaur, maestro y abogado que integrara el Consejo Nacional de Educación, afirma:

Cree en la igualdad, la libertad, la fraternidad, no como un mero enunciado de principios sino como una afirmación vital en un logro concreto y perdurable. Su pedagogía será la de la acción para que, en la síntesis de cada jornada, la comunidad aprenda por sí misma que la voluntad es la fuerza insustituible en la transformación de la naturaleza y el hombre, siempre en el derrotero de una vida mejor (Nervi, 1996, p.76).

Todos sus escritos rescatan los valores éticos que sostienen la democracia descrita por Dewey como “modo de vivir asociados, de conjunta expe-

riencia comunicada” (Nervi, 1957b, p. 2). Su concepción también puede leerse desde los aportes de Arendt (2005) que identifica la acción en su necesario vínculo con los otros, “la acción depende por entero de la constante presencia de los otros” (p.38). En la perspectiva pedagógica de Nervi, la acción es necesariamente interacción, encuentro intersubjetivo entre maestro y alumno, pero además con el mandato explícito de incidir en la comunidad toda para garantizar la democracia, el ejercicio de la libertad y la vigencia de la justicia. Y en este sentido, pone de manifiesto su perspectiva política de la educación.

Reaparece en su discurso, la misma preocupación que mostraba Arendt (2005) al señalar la progresiva desvinculación de acción y discurso, con la predominancia de lo que el maestro coloquialmente representaba como la cháchara pedagógica. Y por eso, señala las diferencias entre los maestros y los expertos: unos forjados en el aula y respaldados por el discurso teórico y los otros sometiendo las escuelas a las normas burocráticas. Al describir la acción pedagógica de Raúl B. Díaz (1862-1918) señala la influencia de los funcionarios en las limitaciones impuestas a las instituciones escolares:

[...]transformadas en centros de servilismo y obsecuencia parasitaria (...) entre expedientes y rostros avinagrados, y papeles; entre reglamentos y disposiciones, normas disciplinarias y rígidas formalidades (...) Por otra parte, el ojo turbio de la burocracia metropolitana no alcanzaba a ver, ¿o no quería ver? los peligros señalados año tras año por el vigilante inspector Díaz (...) La escuela está llena de cosas contrarias a la personalidad, cosas que se llaman “reglamentos, órdenes y prohibiciones copiosas que llenan los anales de la Instrucción Pública, y atan como prisioneros a los alumnos, maestros y profesores, ahogando sus impulsos vitales”. (Nervi, 1959, p.8-9)

Esa dura descripción del poder de la experticia burocrática sobre la tarea docente no ha cambiado con el transcurrir del siglo XX y aún se ha fortalecido en este siglo XXI. Por eso tienen tanta vigencia las palabras del pedagogo de la acción.

La búsqueda del pasado

¿Qué buscaba Nervi en la historia de los que transitaron las escuelas del desierto, como Zubiaur y

su lucha para desterrar la ciencia libresca; o de los que imaginaron una escuela para la democracia como Raúl B. Díaz? ¿O, incluso, de los que lucharon contra la injusticia social como Luis Iglesias? Estoy convencida que buscaba retomar del pasado las líneas directrices del pensamiento pedagógico, no para reproducirlas, sino para recuperarlas y entregarlas al presente como inspiración para la transformación de la epistemología pedagógica. Tal como señalara en su obra póstuma Bauman (2017) nuestro presente angustioso ha dejado de brindarnos una visión esperanzada del futuro para transformarse en un escenario de pesadilla donde agobian los miedos a perder el empleo, a que nuestros hijos caigan en la espiral descendente de la pérdida irremediable de bienestar y prestigio y a presenciar que las competencias y valores que les enseñamos pierdan el escaso valor de mercado que antes poseían y los dejemos desamparados y solos. Pero tampoco concibe que el camino sería volver la mirada hacia el pasado con la nostalgia de transformarlo en presente. Por eso el autor plantea que, ante un panorama que describe como aterrador, es posible salir con dignidad a través del surgimiento de “retrotopías, que son mundos ideales, ubicados en un pasado perdido/ robado/ abandonado, que, aun así, se ha resistido a morir, y no en ese futuro todavía por nacer (y por lo tanto inexistente) al que estaba ligada la utopía” Bauman, 2017, p.14). Por eso, describe con detenimiento las diferencias entre utopías y retrotopías:

Lo que yo llamo retrotopía... comparte con el legado de Tomás Moro su fijación por un “topos” territorialmente soberano: una tierra firme que se presume capaz de proveer- y a lo mejor hasta de garantizar- un mínimo aceptable de confianza en nosotros mismos. En lo que difiere de ese legado, sin embargo, es en su aprobación, absorción e incorporación de las contribuciones/correcciones practicadas por su predecesor inmediato: en concreto la sustitución de la idea de perfección suprema por el supuesto del carácter no definitivo y endémicamente dinámico del orden que promueve, lo que da pie a la posibilidad (y más aún a la deseabilidad) de una sucesión indefinidamente larga de cambios adicionales que semejante idea deslegitimaría y excluiría a priori. Fiel al espíritu utópico,

la retrotopía debe su fuerza a que transmite la esperanza de reconciliar, por fin, la seguridad con la libertad. (Bauman, 2017, p.17)

La retrotopía constituye la vía para la esperanza, porque el educador necesita restablecer sus cualidades prototípicas, entre ellas, la confianza en sí mismo, lo que permitía a los maestros citados, estar allí donde la realidad se hacía intolerable, a fin de encender la resistencia, la rebeldía y la posibilidad de transformación, características que en la actualidad están perdiendo por el sometimiento a las directivas paralizantes de la burocracia estatal tan criticada por Nervi. El autor retoma las historias de vida de maestros militantes en el mismo sentido empleado por Arendt (2005) al señalar que desde el nacimiento el hombre se inserta en tramas de relaciones humanas ya existentes en las que las acciones producen historias mientras lo fabricado por el hombre solo produce cosas tangibles. Y esas historias pueden ser registradas contadas una y otra vez y nos hablan del héroe en el centro de cada historia.

El maestro Nervi, ha elegido rescatar de las tramas relacionales, las historias particulares de quienes ejercieron la acción educativa en los inicios de la educación popular porque en ellas se destaca la praxis desarrollada, hecha de acción y de discurso, de actividad creativa y diálogo fecundo. Y a partir de esa narrativa recorre la historia de la educación desde fines del siglo XIX hasta ya avanzado el siglo XX. Nos relata en ellas, las vicisitudes de los maestros pioneros en las escuelas del desierto, como denominaba a las instituciones educativas ubicadas en los más recónditos lugares de nuestro país para llevar su avanzada alfabetizadora, pero también las luchas de sus contemporáneos, renovadores de prácticas relevantes. Estos autores construyeron sus teorías con basamentos científicos enraizados en los intercambios del aula, siempre en lucha contra las fuerzas desestabilizadoras y esencialmente creativos en la búsqueda de transformaciones para promover el aprendizaje. Por eso destaca los aportes bibliográficos de maestros como Martha Salotti (1959); María Hortencia Lacau (1974); Olga Cossettini (1942); Jesualdo (2005); Iglesias (1973), entre otros, autores que describieron con minucia de investigadores empíricos sus innovaciones didácticas testimoniadas a través de las producciones de sus estudiantes.

En este marco, resulta muy representativo de sus luchas, la transcripción que Nervi hiciera de las palabras del maestro Iglesias, castigado con la cárcel y perseguido desde las esferas gubernamentales por su militancia docente:

Es hora de meditar a fondo sobre la interferencia y los mecanismos todopoderosos antinacionales que quieren destruir la estructura educativa sarmientina para darnos otra flácida, adaptable a los contornos de sus objetivos e intereses, que encuentran y manejan empleados del Estado, que llaman subversivos a los maestros de primeras letras (...) que tienen medios y poderes para allanar nuestras publicaciones y nuestros hogares, para difamarnos por radio, televisión y prensa, para revisar nuestras bibliotecas, y nuestros portafolios (...) y que se atreven a preguntarnos qué leemos y cómo pensamos (Iglesias, como se citó en Nervi, 2005, p.102).

La angustia indignada en el alegato de Iglesias permite comprender que los maestros a los que se refiere Nervi son militantes por las causas sociales, por la defensa de los derechos humanos, por el respeto a la libertad personal y a la democracia institucional. Son los que prestaron su voz para denunciar las injustas condiciones de vida de quienes estaban abandonados a sus limitaciones y a la pobreza inhumana. Por eso, reivindica al maestro Iglesias por “su actitud militante, sostenida en la lucha que, sin estridencia, lo ha llevado del aula, a la calle y de la cátedra a la cárcel sin que en ese tránsito perdiera de vista la dimensión sociopolítica y moral de la pedagogía liberadora” (Nervi, 2005, p. 100). En este sentido, resultan muy cuestionables los aportes de reconocidos especialistas contemporáneos que describen peyorativamente a los normalistas alentando la imagen del magisterio como un apostolado que no requiere tanto del saber cuánto de una vocación innata para ejercer su función en una escuela injustamente calificada como redentora.

El maestro: ¿misionero o militante social?

A partir del retorno de la democracia se produjo, en nuestro país, un despertar académico renovado en el que se critica duramente a la escuela disciplinadora pero extendiéndola más allá de la época de la dictadura. Además, se difundió una definición

clásica sobre el maestro que perdura hasta nuestros días y que Tenti Fanfani (1988) aborda en sus ensayos sobre la educación mexicana:

La definición es clara: el magisterio no se define como una profesión sino como una misión, un sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto un saber cuánto una serie de cualidades de carácter ético-moral. La primera y más importante es la vocación (...) La ideología de la vocación permea toda definición pedagógica de la función docente. La vocación no es materia de elección racional. Es, al igual que el concepto teológico, un llamado, una predisposición que se define como innata, no adquirida (...) El elemento vocacional se oponía explícitamente a los otros componentes clásico de una profesión, en especial los que se refieren a conocimientos y habilidades que pueden y deben ser aprendidos (Tenti Fanfani, 1988, p. 182-183)

El autor caracteriza el magisterio normalista como una misión o sacerdocio apoyado más en la fe que en el saber y movido por la vocación concebida como un llamado innato sin vinculación con la formación científica. A la vez, considera que esta ideología que percibe al magisterio como vocación innata se contradice con las demandas de respaldo científico del oficio docente. Por eso explicita que la definición dominante del magisterio clásico prioriza un componente no racional:

Esta es la dimensión “vocacional”, afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien “se consagra” en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas, etc). (Tenti Fanfani, 1995, p. 18)

Esta visión no hace más que retomar la vieja analogía formulada dos décadas antes por Luis Zannotti en su cátedra Política Educativa de la UBA (Pruzzo, 2002) pero con un marcado cambio de significado respecto al sentido misional de la escuela que para Zannotti fue el de asegurar el logro de conocimientos y libertad:

Esta escuela nace pues con sentido misional: Viene a redimir a los hombres de su doble pecado histórico: la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria po-

lítica. La ilustración los hará otros: serán libres de su ignorancia y de su esclavitud (...) Allá y aquí, en Italia, en Francia, en la Argentina, en América: la escuela común, obligatoria, gratuita, abierta a todos, alfabetizadora, ha surgido para transformar a la humanidad, para redimir a los hombres de la ignorancia y de la opresión. (Zanotti, 1981, p.26)

La analogía sobre la escuela redentora con sentido misional ha pervivido en el tiempo, pero alterando el significado otorgado por Zanotti centrado en la misión de redimir a los hombres de la ignorancia y la opresión a la que los han sometido los poderosos. En cambio, los especialistas contemporáneos pretenden desmitificar el ideal apostólico por el cual el maestro da desinteresada y sacrificadamente “mensaje éste destinado a que el docente se desconozca como trabajador, se desconozca en su necesidad y desde allí no reflexione sobre el sistema educativo, interrogándose sobre las verdaderas posibilidades de aprendizaje propias y de sus alumnos planteándose nuevas formas de tareas” (Quiroga, A. 1991, citado en Alliaud y Duschatzky, 1992, p.17). Esta visión no ha sido compartida por el maestro Nervi que en su discurso enaltece logros de los docentes testimoniados por los aprendizajes escolares.

La militancia social y política del maestro

Los aportes de Nervi resultan muy valiosos en su rescate de la acción docente en el marco histórico de la época, sobre todo enfocando sus luchas contra la religión y explicando la vocación como una construcción social sostenida por la ciencia y no por la fe. Pero, además presenta a los maestros en sus denuncias contra la pobreza, la injusticia social, la religión y los mismos gobernantes. En su semblanza sobre Raúl B. Díaz, docente de notable prestigio que también dejó su impronta en La Pampa, describe el impacto del nepotismo, la oligarquía y el prevaricato en el drama del hombre de trabajo y en el vía crucis de la enseñanza oficial. Retoma, en ese marco, la descripción de los peones criollos que trabajaban en las estancias:

Por toda herramienta tienen el lazo, la bola, el cuchillo y el arado (...) Viven al raso. Visten míseros harapos. Comen menos que los perros. No se les enseña nada (...) E infiérase, entonces, en qué medida

será imprescindible “educar al soberano” para superar los males que corroen en las entrañas mismas a la democracia. (Nervi, 1959, p.6)

De ahí la prédica incansable para llevar escuelas a la campaña y brindar herramientas que pusieran freno a la explotación del hombre por el hombre. Y en ese contexto recorta la experiencia que Raúl B. Díaz relata en su trabajo “La escuela, sus obstáculos, su acción”:

Un apartado que lleva por escueto título Pobreza, servirá para desnudar el repetido drama de los lejanos pueblos de tierra adentro, ayer, al igual que hoy olvidados por los gobernantes que sólo se acuerdan del interior en sus campañas proselitistas (...) Dice Díaz: “La más apenante miseria se nota en los barrios pobres de los pueblos y villas o en las chozas rurales de Misiones, ambos Chacos, Los Andes, Neuquén”. (Nervi, 1959, p.4)

Nervi, que fue docente en la tierra misionera casi medio siglo después de la experiencia del Inspector Díaz, agrega que las condiciones de vida no habían variado en lo fundamental en el tiempo transcurrido. “Las escuelas, entonces, seguían siendo taperas miserables, a veces sucuchos inhabitables. La pobreza de sus habitantes, la misma. El tétrico fantasma del hambre rondaba como medio siglo atrás sin que nadie hiciera nada por eliminarlo” (Nervi, 1959, p.12).

Esta experiencia de desolación ante la pobreza y la penuria del pueblo también la recogimos en otra investigación y esta vez en la voz del maestro pampeano Cristóbal Rodríguez Kessy que ejerció su docencia en la primera mitad del siglo XX en las escuelas del desierto, en Chos Malal, San Luis, La Pampa y posteriormente se desempeñara como dirigente político y diputado nacional, además de escritor y periodista (Pruzzo, 2002):

En mi formación, hasta lo que aprendí en Economía doméstica me sirvió. ¡Qué sentido tenía eso! Porque los maestros tenían destinado ir a pueblitos, a casas solitarias, a lugares donde no había nadie. Así que era elemental que supieran hacer las comidas básicas para el maestro y para el alumno (...) Había un boliche en la zona, donde yo paraba, y el boliche me prestaba una pieza, la leonera y allí teníamos los maestros la

cama. Era un rancho, sin lavatorio ni baño (p. 70).

¿Lo planteaba como un sacrificio? En absoluto. Lo decía con enfático orgullo, porque ellos sí, querían cambiar el mundo, según las propias palabras del maestro (Pruzzo, 2002). Compromiso social y militancia política. Nunca misionero. Por esa militancia a favor de los intereses del pueblo muchos maestros sufrieron persecuciones y despidos. Este fue el destino de Olga Cossettini; la cárcel, el de Luis Iglesias; el exilio, el de Nervi. Mientras la Iglesia parecía convivir con los poderosos, estos maestros fueron sus implacables críticos. En este contexto, resulta desafortunada la metáfora que lee lo educativo desde lo religioso, tratando de homologar escuela con iglesia y maestro con misionero, desconociendo los conflictos que los rodeaba. Puiggrós (1998), en cambio, marca esa oposición y presenta a la Iglesia discutiendo con el normalismo su derecho al monopolio religioso y pedagógico:

En Córdoba se estaba formando una fuerza ideológica que llegaría a constituir un proto- partido político nacionalista católico (...) Sólo la Iglesia Católica tenía la legitimidad como educadora. Su palabra pedagógica representaba la civilización, la moral, la verdad y el orden social. Su labor principal era combatir al enemigo: el ateísmo-protestantismo- judaísmo- positivismo-anarquismo- racionalismo científico- socialismo. El normalismo laicista encarnaba todos esos males, tanto en su versión positivista, como en su versión espiritualista (...) Tocó a los colegios Nacionales y especialmente a las Escuelas Normales llevar adelante una intensa lucha por la secularización de la enseñanza y de la formación docente. (p. 61)

En este marco, aparecen desafortunadas las imágenes de la escuela redentora y de los docentes misioneros para quienes opusieron un proyecto político educativo alternativo al de la Iglesia y que la combatieron con argumentos firmes como los que expusiera Nervi con insistencia en sus escritos. Por ejemplo, refiriéndose al libro de Raúl B. Díaz, "Ideales y esperanzas en Educación General" lo caracteriza como:

[...]libro denso y maduro (...) en el que se afirma, en considerandos de fundamenta-

da profundidad filosófica, su profesión de fe laicista. Allí dirá que son dos grandes corrientes que chocan: el clericalismo y el liberalismo, el dogma y la ciencia, lo viejo y lo nuevo" y que un concepto más elevado y justo debe venir desde lo alto del gobierno, o levantarse desde la sociedad con fuerza avasalladora para que la escuela laica no sea relegada a los peores lotes, detrás de los conventos y las comisarías" (...) Todo ello porque "así como no hay democracia verdadera sin la separación de la Iglesia del Estado, tampoco la hay cuando el pueblo desalojado o detenido por el oficialismo no moldea ni alienta a la escuela común. (Nervi, 1959, p.15)

La formación docente en la Escuela Normal

Los especialistas no sólo han asimilado la figura del maestro a la del sacerdote iluminado por la fe más que por la razón y la ciencia, sino han criticado la propia formación docente del normalismo por su carencia de sustento teórico. Y esta percepción, difundida especialmente en los centros universitarios, acentuó la idea de que el cambio educativo debía centrarse, más que en la investigación, en la formación docente, muy cuestionada ya desde 1970 cuando se la traslada a nivel terciario. Se consideraba que la formación en las Escuelas Normales implicaba:

[...]una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al saber hacer, al manejo de materiales, y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo de saber básico y de técnicas de aula sin mayor cuestionamiento de enfoques, paradigmas o intereses. (Davini, 1997, p. 26)

Sin embargo, el testimonio de Nervi, desmentiría la percepción de una formación docente sólo acotada a prácticas y rutinas con escaso sustento teórico y sin ejercicio de la reflexión crítica. En las biografías de sus maestros se reitera una y otra vez, el soporte teórico de su formación que les permitió insertarse creativamente en las aulas de su tiempo. Refiriéndose al maestro rural Luis Iglesias, señala que allí "en ese reducto de la pampa húmeda- rústica "casa giocosa" de barro y paja como un cálido nido de hornero- conoció al desnudo las raíces

esenciales de la pedagogía y la estrategia vital de la didáctica” (Nervi, 1973, p.2). Y, además, describió con elocuencia la trayectoria premiada del maestro normalista Luis Iglesias:

De allí nacieron los libros donde expuso lúcidamente sus experiencias o recogió los frutos de su portentosa siembra. “La escuela rural unitaria” concitó el interés de los especialistas de América Latina y fue preciso reeditarla varias veces. México- a través de su Instituto Federal de Capacitación del Magisterio- produjo una tirada de treinta mil ejemplares para distribuirlo entre sus maestros. En mérito a esos antecedentes fue becario de la UNESCO. La Universidad de La Plata lo honró con un contrato para organizar y dictar la primera cátedra exclusivamente dedicada a la organización y didáctica de la escuela primaria (...) especialidad que le valió la consideración internacional de sus pares. (Nervi, 1973, p. 2)

Los aportes de nuestro autor vuelven a oponerse a la versión tan difundida sobre la carencia de respaldo teórico de la formación docente normalista incluso desde su propio discurso autobiográfico. Recordando su paso por la Escuela Normal de Santa Rosa reflexiona sobre su relación con la lectura y aquella pregunta que repentinamente le hizo la Profesora a su compañero Victorio: - ¿Y Ud. qué lee?:

-En estos momentos estoy leyendo el Dogma Socialista, o si quiere el Dogma de Mayo de Echeverría.

-Caramba, eso no me lo esperaba. ¿Y qué más? porque supongo que leerá otras cosas.

-En efecto Señorita... Acabo de leer el Hombre mediocre y...

- ¡Basta... basta...jovencito! Mi materia no es Sociología sino Literatura... ¿Y usted jovencito, que lee? -Dijo, dirigiéndose a Nervi.

-Por ejemplo, acabo de leer La isla de los Pingüinos de Anatole France. Pero también he leído a Dostoyevsky, a Tolstoi, a Tagore...

- ¿Y no lee autores de su país?

-Por cierto que sí, señorita. Poetas, ensayistas, novelistas. (Nervi, 1979)

En otra investigación (Pruzzo, 2002) sobre la formación docente en La Pampa, los entrevistados (maestros formados en las primeras décadas del siglo XX) mencionan una y otra vez esta característica del normalismo. Es el caso del maestro Rodríguez Kessy, nacido en 1915, que decía a sus 85 años, refiriéndose a la escuela Normal:

[...]la pedagogía que enseñaban en la escuela era buena. Toda la formación. Leíamos a Unamuno, Fröebel, Pestalozzi, Jesualdo (...) Yo leí una traducción de Marx, creo que traducido por Justo. Pero leí también los cuatro Evangelios. Yo leo francés por el Normal, porque mi ideal era ir a Francia, ir a París. Y después fui. Muchos éramos izquierdistas. Tal vez porque conocíamos el sistema; en ese sistema de pobreza infinita no había sociedad justa posible. Resolver la pobreza era resolver el trabajo, la radicación de la gente, resolver aprender a leer y escribir. Todos éramos militantes, la mayoría socialistas. (Pruzzo, 2002, p. 67)

Estos maestros normalistas, comprometidos y militantes por las causas populares, fueron escritores reconocidos y ejercieron cargos académicos y electivos. No se ajustan, entonces, a la descripción de Davini (1997) que he transcripto, acerca de la débil formación teórica de los maestros “sin mayor cuestionamiento de enfoques, paradigmas o intereses” (p. 26). Nos dejan, además, un interrogante al pasado y al presente: ¿la clausura de las Escuelas Normales ha posibilitado una mejor calidad educativa de la formación docente? ¿Los egresados actuales, luego de los cambios en la estructura del sistema y en la formación docente, pueden argumentar sus luchas contra las injustas condiciones de vida de nuestros pueblos desde la lectura de filósofos y pedagogos?

Entre la praxis y la poiesis

El maestro Nervi defendió con vehemencia el status científico de la Pedagogía frente a cuestionamientos aún vigentes. Sin reconocer una validez universal a sus principios, la ubica como una construcción científica con raigambre histórica, afectada por la cultura de su tiempo y la realidad circundante. No puede desconocerse en su postura pedagógica la influencia del materialismo dialéctico y en especial su compromiso teórico en defensa de una pedagogía científica motivo por el

cual la Universidad de Buenos Aires le otorgara, junto a otros pedagogos, el Premio Fundadores de la Ciencia de la Educación en Argentina.

Al presentar el libro *Pedagogía creadora de Iglesias* (1973), escribe:

En manifiesta ruptura con distintas concepciones supuestamente renovadoras, la posición de Iglesias adhiere a la vigorosa corriente de una pedagogía científica, distante y distinta de la hipertrofia científica y ajena a las estridencias de los publicitados “aggiornamenti” con que, so pretexto de confusas reformas, se frena la continuidad de procesos que entroncan con la mejor tradición de nuestras instituciones educativas. Recoge, así, la herencia democrática y popular de quienes -sin renegar del sentido universal y unitario de la cultura -construyeron y desarrollaron una pedagogía nacional acorde con las previsiones sarmientinas. (Nervi, 2005, p.98).

Critica con énfasis la corriente didáctica neconductista y sus intentos- desde otros países y desde las burocracias estatales- de colonizar nuestras escuelas distraendo a los maestros con la elaboración de extensas planificaciones centradas en multitud de objetivos, tarea realizada afuera del aula con ostensible olvido de las interacciones que, adentro del aula, fundan el aprendizaje a partir de la conjunción de ciencia y práctica, la enriquecedora praxis que se manifiesta en maestros como Iglesias:

El dinamismo de su concepción se sostiene en el profundo nexo y la ulterior cohesión intrínseca del “arte” y la “ciencia” de educar. Se trata-como bien lo apunta Buyse- de dos actitudes complementarias: “saber y saber hacer; teoría y práctica; conocimiento y acción”. Ésta y no otra es la clave de la pedagogía creadora tal y como se la reconoce en la concepción de Iglesias, es decir, prevista como un reto a la originalidad del maestro y, a la vez, inmersa en fundamentos científicos sin los cuales la creatividad podría extraviarse en los laberintos de la improvisación o desembocar, como contraparte, en un rígido, rutinario formalismo. Al trasluz de lo que se da como evidencia de una flexible praxis, de una sincronizada elaboración de conteni-

dos culturales de la enseñanza, se hace visible la trama doctrinaria que sirve de apoyo a las proposiciones de nuestro autor. (Nervi, 1973, p.3)

De esta manera sostiene el status científico de la Pedagogía en la relación dialéctica de teoría y práctica enraizando su perspectiva en los pensadores del siglo XX que recuperan la categoría aristotélica de praxis (Habermas, 1986; Freire, 1973; Bauman, 2002; Bernstein, 1979; Arendt, 2005; Carr, 1990; Kemmis, 1974; entre otros). La praxis, según Freire (1997), no pertenece al ámbito de la especulación teórica, sino al mundo de la vida y se desarrolla en un espacio y un tiempo bien delimitado (un aula, una escuela, un centro asistencial; una comisión vecinal; etc.). Es un espacio singular en el cual es posible la acción que se ilumina y reflexiona desde la teoría.

En el discurso de Nervi se rescata permanentemente la praxis educativa que los educadores desarrollan en escenarios vitales para cumplir el compromiso social de promover aprendizajes. Y muestra en toda su dimensión el diagnóstico de Schwab (1974) alertando sobre la situación del campo curricular, moribundo por la inveterada confianza en la teoría y su huida del campo de la práctica. La pedagogía científica de la que habla Nervi (1973) se construye amasando, en las interacciones del aula, las voces de la teoría con la práctica fortalecida a través de las construcciones históricas de la cultura. Aquella pedagogía de cuño argentino hoy se emparentaría con la investigación acción en la que el docente recobra su autonomía y pone a prueba teorías, transformándolas de acuerdo a las características de la cultura e investigando con minucia, sus consecuencias en el aprendizaje:

Lo que conocemos como Investigación Acción (...) es el estudio de un problema práctico en relación con su contexto (estudio de casos); la elaboración de un plan para la mejora; la supervisión de los efectos de las estrategias de acción sobre la experiencia de los participantes; la reflexión y deliberación sobre los problemas, acciones y consecuencias en forma cooperativa. (Elliot, 1998, p.171-172)

Los educadores que rescata Nervi han indagado en las teorías pedagógicas y también han implementado transformaciones en sus prácticas testimoniando las consecuencias de sus acciones

con los desempeños de los estudiantes. En esa mirada reflexiva, el docente busca pruebas sobre su implementación práctica en las percepciones de los participantes y en sus producciones. Por eso, en sus libros, muestran la potencia investigativa a través de minuciosos registros, no sólo de sus tareas de enseñanza, sino de los aprendizajes de sus estudiantes. Es el caso de la novedosa propuesta educativa sobre las excusiones escolares que implementara Zubiaur entre 1892 y 1897 con un impacto pedagógico que aun hoy nos acompaña y cuya primera salida describiera en un folleto de ochenta páginas acompañadas de fotografías que testimonian su perspectiva de “enseñar deleitando”, según Chausovsky (2020):

¿Qué es una excursión escolar entre tanto? Es el paseo hecho por un grupo de alumnos presidido por uno o más profesores con el objeto de estudiar uno o varios objetos naturales o artificiales. Durante la excursión (...) el profesor llama la atención a los alumnos sobre todo lo que ofrezca algún interés (...) estimula la actividad de todos, pone en práctica, en una palabra, el método moderno: enseña deleitando. Profesores y alumnos, entre tanto, toman apuntes, recogen datos, coleccionan objetos, dibujan, etc. (Chausovsky, 2020, p. 30)

Al respecto, Nervi destaca los testimonios, por ejemplo, de las tareas realizadas por los estudiantes en las excursiones organizadas por Zubiaur (Nervi, 1996); de los expresivos escritos de los alumnos de Cossettini (1942), de Salotti (1959), o de Iglesias (1973). Estos testimonios han desaparecido en la actualidad, aun de los talleres de reflexión de los docentes, que se han centrados en su propia actividad de enseñanza con fragante olvido del sujeto del aprendizaje. Por eso, aclara sobre la Pedagogía de Iglesias:

Puede decirse que no hay un solo concepto que no haya surgido de un meditado quehacer inserto en la cotidianidad de la relación docente- discente, fundado en la experiencia del aula, que es el único laboratorio psicopedagógico apto para convalidar los diseños de investigación o las hipótesis de trabajo útiles al progreso de la educación. De esas laboriosas instancias, trajinadas día a día con la persistencia del

investigador en su paciente inventario de datos y en la búsqueda de respuestas concretas a los interrogantes que presenta a cada paso la diversificada problemática educacional, surge la vitalidad transformadora del docente que hay en Iglesias. (Nervi, 1973, p.4) Lo destacado me pertenece.

Resalta la minucia con que el educador describe las actividades de sus niños a partir de los guiones, dispositivo didáctico que él ha diseñado, presentando múltiples y diversas opciones para mantenerlos activos y motivados: algunos, en los espacios de taller ocupados en construcciones que los obliga a medir, calcular, resolver problemas; otros en las mesas de arena, diseñando paisajes, caminos, accidentes geográficos o el desplazamiento de los guerreros libertarios a través de los Andes. Pero todos activos, escribiendo, informando, describiendo. En esa suma pedagógica que fue la escuela rural unitaria de Iglesias,

[...]el autor se evidenciaba como un genuino “técnico”, de acabado dominio sobre los hechos y teorías de la escuela (...) esa calificación implica adscribir al término una connotación humanística que lo alivie de las cargas peyorativas que suele identificar al técnico con el tecnócrata. Su fina percepción de la didáctica en su triple dimensión heurística- normativa-orientadora, lo sitúa en el terreno dialéctico de una pedagogía de confluencia y síntesis, desprendida de la rutina experiencial y asentada sobre la técnica creadora, esto es, la técnica concebida como “arte evolucionada transformada por la ciencia (...) En suma, el saber hacer o en una gran síntesis dialéctica, la técnica concebida “como el arte esclarecido por la ciencia” (Nervi, 2005 p.98)

Esta síntesis, que resalta las técnicas creativas empleadas por Iglesias en sus guiones de actividades, me permite retomar las categorías aristotélicas de praxis y poiesis que los pedagogos críticos han esclarecido, reservando para la educación el espacio de la praxis y separando de este ámbito a la poiesis, postura que nos habilita para discutir desde la Didáctica una visión alternativa. A fin de esclarecer estos conceptos me parece relevante la siguiente aclaración:

[...]Arendt recupera la distinción aristoté-

lica entre praxis y poiesis: mientras que la primera se vincula con el lenguaje y remite a las interacciones entre las personas, la segunda remite a la fabricación de una obra a partir de una materia dada siguiendo un modelo preestablecido. (Di Pego, 2013, p.28)

Es decir que, si la poiesis significa fabricación, no podríamos incluir a la educación en su ámbito porque sería concebir la posibilidad de actuar sobre un sujeto y manipularlo como arcilla moldeable. Sin embargo, tal como lo señala Nervi, un docente creador puede y debe fabricar herramientas simbólicas para andamiar el aprendizaje. Así la poiesis, como fabricación de mediadores culturales, penetra en el acto educativo. Como señala Meurieu (1998) “el profesor asume en el acto educativo su “no poder” aceptando que no tiene ningún medio directo para actuar sobre otro, aunque puede actuar sobre las condiciones que posibilitan el aprendizaje” (Pruzzo, 2014, p.90). Entonces, aun cuando reconozcamos que el docente no fabrica hombres:

Quando la tarea docente se orienta hacia el saber a enseñar a fin de transformarlo, crear utensilios y herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje, la tarea insisto, se transforma en poiesis...(El docente) Fabrica, entonces, herramientas culturales como los libros; las parábolas de Jesús; las fábulas, los cuentos, los mitos y mediadores como los museos escolares, las laminotecas, los laboratorios (...) Cada una de esas herramientas resultan prótesis culturales ya que amplifican las potencialidades de los sentidos y del pensamiento. (Pruzzo, 2014, pp.93-94)

Incluir a la poiesis en el ámbito de la educación permite incorporar a la enseñanza los cambios culturales que impactan en la sociedad entre ellos las mismas TICs que no serían más que herramientas simbólicas puestas a disposición del aprendizaje. El maestro Nervi (2005) reivindica en toda su obra la inclusión de las técnicas en el mundo escolar y las define como “arte esclarecido por la ciencia” (p.98) es decir, una articulación de praxis y poiesis.

Por eso, no sólo analiza los fundamentos teóricos de los pedagogos de la acción sino también los testimonios de su arte, es decir, los mediadores

empleados. En ese sentido Nervi (1969) rescata la técnica del museo de los pobres, o el arte de las manecitas de las hermanas Agazzi; los materiales Cousinet, con sus regletas matemáticas; o las fichas personalizadas de Mis Parkurst en el Plan Dalton. Despliegue de creatividad olvidada y sepultada en los escombros de aquella escuela que tanto defendió el autor.

Entre esas herramientas simbólicas indispensables para el aprendizaje defiende con entusiasmo el rol del libro de lectura en momentos en que comenzaba a desvalorizarse su uso afirmando que: “La lengua- a través de la lectura- es el instrumento requerido para la construcción del universo cultural del niño” (Nervi, 1998, p.95). Para el maestro, la lectura no sólo es una herramienta pedagógica fundamental, sino el medio que habilita la apropiación de la cultura desde sus raíces históricas en la que abrevaron no sólo los inmigrantes sino también el pueblo mapuche:

Esa unidad entre pueblo y escuela posibilitó la apertura hacia el encuentro de un ideal antropológico que restañase las heridas y cicatrizara las llagas abiertas por las guerras de exterminio libradas contra el indio. Ya es un lugar común hablar de la Argentina como un “crisol de razas”. Pero en La Pampa, las escuelas del pueblo- las de la Ley 1420- fueron eso (...) Nuestra escuela no aculturó, integró. (Nervi, 2010, p.114)

El autor considera al libro de lectura como una parte constitutiva inalienable del derecho a la educación que debía garantizarse a todo el pueblo y como instrumentos para el desarrollo de la propia identidad cultural. Es posible que haya podido avizorar con anticipación el impacto negativo del enfoque psicogenético que desplazó el aprendizaje de la lectura priorizando la escritura y condenó al ostracismo el libro de lectura reemplazado por portadores textuales diversos como recetas de cocina, etiquetas de alimentos, envases, revistas. En consecuencia, quedaron sin libros los escolares de sectores sociales desprotegidos mientras los sectores privilegiados los reemplazaban con libros diversos. También advierte nuestro autor que esa desvalorización progresiva del libro de texto atañe, incluso, a los manuales escolares que, en algunos medios, era el primer libro que penetraba en los hogares. Al respecto señala: “... surgió –aquí y allá- cierta tónica antiintelectualista a ultranza que

llegó a poner en duda el valor del libro de texto en la enseñanza, e incluso limitarlo taxativamente o a excluirlo en forma lisa y llana de la escuela” (Nervi, 1999, p.81).

Conclusiones

Nervi puede ser recordado como aquellos maestros que él mismo calificara como pedagogos de la acción: su magisterio esclareció la necesidad de fortalecer la praxis educativa, el encuentro vital entre docentes y alumnos y protegerlos de la invasión burocrática y centralizadora de las administraciones educativas. A la vez, alumbró la retrotopía para nuestro presente: reinstalar la investigación en el aula, factor olvidado en los proyectos de profesionalización docente y revalorizar el arte y creatividad de los docentes en la búsqueda de técnicas que deleiten a los estudiantes para que aprendan. Su obra es una exaltación a las potencialidades creadoras del docente cuando goza de autonomía en el ejercicio de su profesión siempre custodiada desde la investigación. La suya, es una pedagogía de confluencia asentada a la vez, en la ciencia, en la práctica reflexiva y en la técnica creadora (praxis y poiesis) cuando se entiende la técnica como “arte evolucionada transformada por la ciencia (...) En suma, el saber hacer, la técnica concebida como arte esclarecido por la ciencia”. (Nervi, 2005, p.98).

Notas

¹ Nació en Eduardo Castex, La Pampa, en 1921. Estrenó su título de maestro en Misiones, y más tarde en La Pampa. Obtuvo su título de Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo e inició su trayectoria docente en Escuelas Normales de San Luis, La Pampa y Buenos Aires. En su largo trayecto trashumante llegó a Buenos Aires en 1960 donde se afianzó su carrera de pedagogo, editor, escritor, traductor, poeta y periodista. Pasó a desempeñarse como Profesor en el Instituto Bernasconi y en la cátedra Didáctica General de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se fortaleció su tarea como editor en Kapelusz, Plus Ultra, Eudeba, a la vez que prologaba numerosos libros de educación. La Editorial OMEBA lo convocó para codirigir junto a Delia Etcheverry la Gran Enciclopedia de las Ciencias de la Educación OMEBA (1969), que se publicó en dos tomos. En 1972 fundó, junto a un grupo distinguido de especialistas, la Asociación Argentina de Lectura aún vigente. Además, se incorporó al periódico Educación popular, publicación muy crítica con la situación política del país lo que explicaría su exilio en México entre 1976 y 1984. En dicho país tuvo activa participación en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en la que se desempeñó como profesor y dirigió revistas especializadas. Regresó a Argentina con el retorno de la democracia y continuó su trayectoria profesional en la UNLPam como Secretario Académico, Director del Magister en Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Miembro del Comité Académico de la Revista Praxis Educativa. Falleció en su Provincia natal el 4 de julio de 2004 legándonos libros sobre educación como Didáctica normativa y Práctica docente (1981a), Lexicón de Literatura infante juvenil (Pardo Belgrano, M. y Nervi, R.1979); Literatura infantil juvenil y folklore educacional (1981b); cuentos como Tristán y la calandria (1981c); numerosos libros de poemas como Rastros en la sal (1980) y Arcobaleno. Colores, cancioncillas y otros poemas para niños (2002). Otros datos biográficos pueden consultarse en García, L. (2024).

Referencias

- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Comp.). (1992). *Maestros, Formación Práctica, y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávalos Editores.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós ibérica.
- (2017) *Retrotopía*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernstein, R. (1979). *Praxis y Acción*. Madrid: Alianza Universidad.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- Cossettini, O. (1942). *La escuela viva*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Chausovsky, A. (2020). "Esta Edición". En José Zubiaur, *Excursiones escolares*. (15-25). Entre Ríos: EDUNER.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Pego, A. (2013). "Una mirada política sobre la crisis de la educación. Reflexiones a partir de la obra de Hannah Arendt". En Pruzzo, V. *Las prácticas del profesorado. Mediadores didácticos para la innovación* (11-43). Córdoba: Editorial Brujas.
- Etcheverry, D. y Nervi, J.R. (Directores). (1969). *Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación* Omeba. Buenos Aires: Omeba.
- Elliot, J. (1998). "Saber, poder y evaluación de los docentes". En Carr, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación acción* (167-188). Sevilla: Diada Editora.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- García, L. (2024). *Itinerarios, textos y contextos. Una biografía intelectual de Juan Ricardo Nervi* (Tesis de doctorado), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Iglesias, L. (1973). *Pedagogía creadora*. Buenos Aires: Ediciones Bach.
- Jesualdo S. (2005) *Vida de un maestro*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Kemmis, S. (1974). *Un enfoque práctico para la investigación del curriculum*. Madrid: Morata.
- Lacau, M. (1974). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nervi, J. R. (1957a). (15 de setiembre de 1957). Sarmiento. *Periodista*. La Capital, 7-8.
- (1957b). *Acerca de la obra Democracia y Educación*. En Caldén. *Revista pampeana de Educación y Cultura*. Año 1, 9-12.
- (1959). *Vocación en el ideario pedagógico de Raúl B. Díaz*. [Folleto]. Ministerio de Gobierno, Justicia, Instrucción Pública, Culto, Previsión Social y Salud Pública de San Luis, 1-12.
- (1973) *Prólogo*. En Iglesias, L. *Pedagogía Creadora* (1-7). Buenos Aires: Ediciones Bach.
- (11 de diciembre 1979). *Memorias de un normalista pampeano*. La Arena, 9-10.
- (1980). *Rastros en la sal*. Santa Rosa: Ediciones La Arena.
- (1981a). *Didáctica Normativa y Práctica Docente*. México: Editorial Kapelusz Mexicana.
- (1981b). *Literatura infantil- juvenil y folklore educacional*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- (1981c). *Tristán y la calandria*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- (1996). *El culto del esfuerzo en la Pedagogía de J. B. Zubiaur*. *Historia de la Educación Argentina*. Praxis Educativa, II (2), 74-80. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/175>
- (1998). *Regionalismo, lectura y folklore*. Praxis Educativa, III (3), 91-96. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/198>
- (1999). *Notas y comentarios de interés para el quehacer docente. Función didáctica del libro de texto*. Praxis Educativa, IV (4), 81-82. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/209>
- (2002). *Arcobaleno. Colores, cancioncillas y otros poemas para niños y adolescentes*. Santa Rosa: FEP.

- (2004). Vocación y Ética en el ideario pedagógico de Raúl B. Díaz. *Praxis Educativa*, VIII (8), 64-77. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/437>
- (2005). Premio Aníbal Ponce a Luis Iglesias. *Praxis Educativa*, IX (9), 94-104. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/438>
- (2010). El de la Cultura es un problema urticante. *Praxis Educativa*, XIV (14), 111-118. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/442>
- Pardo Belgrano, M. R. y J.R. Nervi. (1979). *Lexicón de Literatura infantil- juvenil*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pruzzo, V. (2002). *La transformación de la Formación Docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- (2014). *Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas*. Buenos Aires: AMAX ediciones. Recuperado de https://www.academia.edu/24020409/Did%C3%A1ctica_General_Investigaci%C3%B3n_emp%C3%ADrica_y_discusiones_te%C3%B3ricas
- Puiggrós, A. (1998). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Salotti, Martha (1950) *La lengua viva*. Buenos Ares: Editorial Kapelusz.
- Schwab, J. (1974) *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. En *Revista del IIICE*, 4 (7), 17-25. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6273>.
- (1988) *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax México. Recuperado de <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/e-tenti.pdf>
- Zanotti, L. (1981). *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA.

ISSN: 2362-3349

Cita sugerida: Pruzzo, V. (2025). Juan Ricardo Nervi y su pedagogía de la acción. Entre la praxis y la poiesis: ciencia, arte y tecnología. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (20), 133-148.

Recibido: 17 de abril de 2024

Aprobado: 31 de julio de 2024

Publicado: 1 de enero de 2025

Facultad de Humanidades y Artes - UNR