

**DESANDAR EL ORDEN DE LA EXPERIENCIA
LUIS IGLESIAS Y SU DIDÁCTICA DE LA LIBRE
EXPRESIÓN**

**RETRACING THE ORDER OF EXPERIENCE.
LUIS IGLESIAS AND HIS FREE EXPRESSION METHODOLOGY**

Lea F. Vezub*

Durante su formación, los docentes se apropian de una serie de fundamentos y conocimientos teóricos que se amalgaman con consideraciones ético-políticas y con un conjunto de procedimientos, criterios y saberes que se adquieren y fortalecen en el transcurso de la práctica y de la trayectoria profesional. En momentos de incertidumbre en los cuales muchos dudan y desconfían de la capacidad educadora de la escuela y de sus maestros, resulta conveniente analizar las experiencias de docentes y pedagogos que en diferentes momentos y contextos, han podido enseñar y transmitir.

En este artículo nos detendremos en la experiencia del maestro argentino Luis Iglesias, desarrollada entre las décadas del cuarenta y sesenta, plasmada en sus diversas obras y en su labor como formador de nuevas generaciones de maestros. Nos proponemos sistematizar parte de su experiencia y examinar sus reflexiones sobre la enseñanza, el papel del maestro, la autoridad pedagógica y los detalles de su técnica: la didáctica de la libre expresión.

experiencia pedagógica - identidad docente - práctica educativa -
didáctica

* Docente del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Consultora del IPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
E-mail: leitiv@gmail.com; lvezub@iipe-buenosaires.org.ar

During their training, teachers incorporate a series of foundations and theoretical knowledge that intertwine with ethical and political considerations as well as with a series of procedures, judgments and knowledge that are acquired and strengthened with experience along the professional career. In times of uncertainty when many doubt and distrust the educational capacity of the school and their teachers, it is appropriate to analyze the experiences that educators have been able to teach and transmit in different times and contexts.

In this paper we will focus in the experience of the Argentine teacher Luis Iglesias, between 1940 and 1960, and that has been reflected in many of his works and in his job as trainer of new generations of teachers. The aim of the article is to systematize part of his experience reviewing his reflections on teaching, the role of teachers and the pedagogical authority, as well as examining details of his technique: the methodology of free expression.

Teaching experience - Teacher identity - Educational practice -
Classroom techniques



Presentación

En los últimos años la pedagogía argentina asiste a un resurgimiento, reconocimiento, especie de puesta en valor, de la obra del maestro y pedagogo Luis Iglesias. Algunas iniciativas dan cuenta de este movimiento. Por ejemplo, el documental – homenaje *Luis Iglesias, el camino de un maestro* sobre su vida y obra producido durante el 2009 por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación. También su última publicación -*Confieso que he enseñado* (2004)- realizada en base a entrevistas y a sus anteriores libros, reúne las ideas pedagógicas, reflexiones y prácticas que desarrolló a lo largo de su trayectoria. Como expresa su prólogo, el libro fue realizado con la idea de conocer las buenas prácticas e inaugurar una mirada complementaria a la de las investigaciones y la reflexión académica: “la del reconocimiento de las grandes tradiciones de maestros que han hecho escuela con su forma de enseñar”.

El redescubrimiento de la obra de Iglesias ocurre en el escenario de un movimiento más amplio que se observa en Latinoamérica con la idea de dotar de voz a los maestros, motivar procesos de sistematización, reconocimiento y validación de sus saberes. De este modo, se busca recuperar algunos nudos de

sentido que resultan claves y constitutivos del oficio docente. Entre estos se encuentran por ejemplo las nociones de transmisión, método, vocación, responsabilidad, autoridad y vínculo pedagógico.

Diversas experiencias en el campo de la formación continua, del desarrollo profesional docente, insisten en la importancia de operar un cambio en el modelo y paradigma de la formación¹ (Ávalos, 2007; Vezub, 2008) que permita producir una lectura no convencional de las escuelas y sus maestros, construir colectivamente el saber pedagógico (Unda Bernal, 2003). Parte de este cambio implica desechar las ideas básicas y fundantes de las tradiciones que han hegemonizado el campo de la formación continua. En primer lugar, la noción de capacitación o actualización en tanto supone un proceso que opera desde afuera hacia dentro, desde el experto hacia el maestro individual entendido como objeto de la formación. Por el contrario, se trata de empoderar a los docentes para que estos sean sujetos, profesionales activos de su formación, participen de la construcción de su agenda de desarrollo a partir de su experiencia, de los problemas de su práctica cotidiana y de las trayectorias que han recorrido.

Así entendida, la formación permite la deconstrucción de los esquemas previos, el cuestionamiento de los valores que subyacen en las prácticas y en la organización escolar para contribuir a la reconstrucción de los saberes, de las estrategias de trabajo y de la transformación de las formas de organización escolar.

Goodson (2004) se hace eco de las afirmaciones de Lortie (1975) al señalar que la educación es un campo rico en prescripciones y pobre en descripciones. Esto ha ocasionado el abandono de la figura del docente en los estudios sobre la enseñanza, pero de ninguna manera lo justifica. Una alternativa epistemológica diferente se encuentra en la investigación narrativa que se propone situar al maestro no sólo como protagonista clave de los procesos educativos, sino como una vía de acceso privilegiada para conocer y mejorar los procesos de construcción de su conocimiento profesional y de conformación de las identidades profesionales: “El resultado de esta reorientación en el estudio filosófico de la educación cerrará la brecha entre la teorización acerca de la enseñanza, el estudio empírico de la disciplina y las prácticas de los maestros” (McEwan, 1998: 250). Las historias de vida del profesorado permiten acceder al saber de los docentes, comprender sus perspectivas, concepciones y puntos de vista sobre la enseñanza. Este análisis ofrece nuevas comprensiones para pensar

1 Entre estas podemos mencionar la Expedición Pedagógica en Colombia, los Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias y viajes pedagógicos del Proyecto CAIE realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Argentina y el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

los procesos de reforma, innovación y cambio del profesorado (Butt et al., 2004).

Bajo esta perspectiva nos proponemos en este artículo analizar la experiencia y el método -la didáctica de la libre expresión- que Luis Iglesias desarrolló a lo largo de veinte años (1938 - 1958) como maestro rural en la provincia de Buenos Aires. Y que posteriormente se ocupó de transmitir a nuevas generaciones de docentes a través de su labor como inspector de escuelas², de la publicación del periódico *Educación Popular* y de los múltiples proyectos, cursos, conferencias y actividades en las cuales estuvo involucrado tanto en nuestro país como en otros de América Latina.

Dibujar, escribir, leer Imaginar, pensar, crear

“El texto libre se escribe cuando, donde y como se quiere; no es el resultado de un orden, sino de la necesidad y de la inspiración”
- Bruno Ciari, 1967 -

En *Didáctica de la libre expresión* (1979) Luis Iglesias narra su experiencia, los aprendizajes, sus convicciones y las pequeñas certezas a las que arribó durante su trabajo, y posteriormente, al reflexionar sobre él. Pero también muestra las incertidumbres, los problemas que enfrentó como maestro único a cargo de todos los grados, al intentar enseñar en una escuela rural – unitaria, a un grupo de niños provenientes de familias campesinas que “desde temprano conocían y sufrían la acción de la violencia y la agresividad, de la enajenación y la deshumanización”³. Además de su voz, afloran las de los alumnos, sus modos de expresión, sus colores, sus olores, sus ruidos, las maneras de percibir y dar sentido al mundo que los rodea:

“Hice un micrófono que se siente a cuatro metros –escribe al lado de su dibujo, Juan Tarragona de 9 años- ¿A qué no saben por qué se siente a cuatro metros? Porque es un caño que tiene esa medida”.

“Me levanté muy apurada para cortar unas pocas violetas. Arranqué muy pocas, pero, ¿y mis pies? ¿dónde están? ¿ya no los tengo?... Los tenía, pero como se me congelaron, no los sentía más”, escribe e ilustra

2 En 1957 Luis Iglesias fue designado como inspector de enseñanza primaria de la provincia de Buenos Aires, cargo que ocupó durante diez años.

3 Iglesias, L. F. (1979), p. 143

*Natalia Stepaniuk de 12 años*⁴.

El imaginario infantil, el candor, la subjetividad y espontaneidad de los niños toma color y asalta los sentidos en *Viento de Estrellas*, la antología de creaciones infantiles que de manera artesanal se editó por primera vez en 1950 con los dibujos y las narraciones libres de los niños de la escuela rural N°11, sita en Tristán Suárez, en ese entonces localidad de Esteban Echeverría. En *Didáctica de la libre Expresión*, además de reproducir la antología con las producciones de sus alumnos, Iglesias relata cómo lo hizo, de qué manera arribó a esos resultados: “ahora nos proponemos narrarle y comentarle detalladamente cómo, cuándo, en qué medida y en qué condiciones llegamos a obtener los resultados allí documentados”.

El libro muestra los frutos de su tarea pedagógica, aquello que pudo objetivar y capturar de la experiencia realizada, las obras, los dibujos, los pequeños versos, los relatos, los diálogos que los niños construían a partir de su didáctica, en sus *Cuadernillos de pensamientos propios*. El volumen está cargado de subjetividad, pone de manifiesto el estilo de los alumnos que participaron de esta experiencia pero a la vez, deja al descubierto el estilo del maestro, devela sus sentimientos, su filosofía de enseñanza, los valores que sustentan su tarea.

Iglesias explica que el estilo de un artista se reconoce en el cultivo de las formas propias, por las deformaciones que cada autor realiza en sus obras y que constituyen su marca o sello personal. Para eso hay que animarse a deformar, a flexibilizar, a tomar lo que sirve y desechar lo que no, a recrear el método en función de cada situación. La noción de técnica, en oposición al método único, estándar y universal, aplicable en cualquier contexto, constituye para Iglesias un concepto en el cual se unen el saber y el hacer. Las experiencias están cargadas de un sello personal, son, en este sentido, intransferibles, si se entiende que transferir es repetir de manera mecánica el legado recibido. Pero sí son susceptibles de transmitir, si concebimos que dicha transmisión habilita al otro a recrear y a recorrer su propio espacio de libertad; lo que sólo es posible a riesgo de abandonar el pasado, para mejor reencontrarlo (Hassoun, 1996).

En una nota al pie, casi como al pasar, Iglesias advierte sobre la magnitud de la tarea emprendida: más de 5.000 narraciones, pensamientos, dibujos y frases acumulados durante los primeros diez años de la experiencia, de las cuales finalmente escogieron 398 textos escritos e ilustrados por 24 autores - niños. Este es el corpus que da vida a la antología *Viento de Estrellas* para la cual Iglesias, como buen curador que escoge las obras para un museo o galería

⁴ Producciones de los alumnos extraídas de *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles* (1950).

de arte, ha cuidado y seleccionado algunas, desechando otras porque “*ya se verá cuán importante y necesario es lograr progresivamente buenos resultados, para mostrarlos y difundirlos dentro y fuera de la clase*”⁵.

La experiencia en sí, **la técnica o metodología** ideada es bastante simple: cada alumno dispone de los denominados *Cuadernillos de pensamientos propios* para que durante todo el año escolar escriba en forma libre, es decir, cuando tenga ganas, en cualquier lugar y momento del día, sus pensamientos, experiencias y sentimientos⁶. Posteriormente el maestro los lee y corrige para regresar con ellos al aula y considerarlos con el conjunto de la clase, donde son leídos y comentados entre todos:

“En la semana –pero no necesariamente todos los días- se han de encontrar oportunidades para leer y comentar los contenidos de los cuadernillos, sin estrechas limitaciones de tiempo, directamente, en vivo, y de tal manera que todos los niños intervengan en los comentarios” (Iglesias, 1979: 233).

El origen de de la experiencia y de esta estrategia didáctica, –al igual que otras que han sido relevadas- es el azar (Alliaud et al., 2009). Cuenta Luis Iglesias que Francisco, un alumno de primer grado que aún no dominaba bien la lectura ni la escritura, comenzó a escribir y a dibujar a su manera “*cuanto se le ocurría a diario, en el momento que deseaba hacerlo y utilizando para ello un cuaderno común*”. El maestro, ganado por la autenticidad y originalidad de las imágenes que Francisco le llevaba, comenzó a compartirlas con los demás alumnos, descifraba los grafismos del niño (mezcla de dibujo y escritura) y los leía a toda la clase. Pronto, los demás se entusiasmaron con los relatos y también se sumaron a narrar sus vivencias para contárselas a los demás:

“Y desde entonces y por varios lustros, el cuadernillo de expresiones libres pasó en forma decisiva a constituirse en un elemento más de trabajo, infaltable en el equipo de los alumnos de todos los grados. No imaginábamos por cierto, en aquellos comienzos, que con ese modesto cuadernillo se abría en nuestro ensayo una actividad de imprevisibles alcances en toda la amplitud de la tarea pedagógica” (Iglesias, 1979: 177, el destacado es nuestro).

Al igual que lo hallado en un relato de María Montessori (1968) la experiencia se desencadena casi de manera imprevista, sorprendiendo a su

5 Iglesias, L. F. (1979), p. 127

6 Iglesias cuenta que “Juancito Tarragona había agotado treinta y cuatro cuadernillos de una veintena de páginas, ordenadamente numerados, al finalizar en 1948 su cuarto grado. Casi todos los alumnos llegaban a cantidades semejantes por libre iniciativa y propio impulso” (1979: 151-152).

propio protagonista y narrador. Es un contratiempo, un elemento o suceso casual, junto con la sabiduría práctica, o la buena intuición, la que permite detectar la oportunidad y le proporciona a Iglesias la ocasión de elaborar una nueva estrategia, de innovar su enseñanza. Porque sucede en general que “Nosotros buscamos lo viejo porque no podemos conocer lo nuevo y buscamos la grandiosidad, que se encuentra en las cosas ya caducas, sin reconocer la humilde simplicidad de los comienzos, en los cuales se encuentra el germen que habrá de desarrollarse en el futuro” (Montessori, 1968:63). La sensibilidad pedagógica, el saber de la experiencia del maestro Iglesias, lo condujo a aprovechar la ocurrencia de su alumno Francisco. Supo detectarla, ensancharla y desarrollarla hasta convertirla en un método -la didáctica de la libre expresión- y transformar luego, esos saberes prácticos en conocimiento pedagógico que difundió y trasmitió a otras generaciones de maestros.

El autor proporciona las características materiales y el tamaño de estos cuadernillos. Cada uno tenía unas 20 páginas, pautadas de 15 x 20 cm. que a veces se confeccionaban en la escuela con hojas desglosadas de cuadernos escolares comunes y pegándoles tapas de otros ya usados. No recomienda utilizar hojas sueltas ni demasiado pequeñas, porque en el primer caso el niño pierde la unidad de su trabajo, no puede volver a revisar desde el principio sus relatos y dibujos. Y en el segundo caso, debe reducir demasiado sus ilustraciones, como si fueran miniaturas, tratando de ajustarse al espacio disponible: *“sus escritos tendrán una extensión determinada y siempre igual, como si se tratara de llenar una caja para contenidos precisos”*⁷. Sólo los primeros renglones de la página inicial del cuadernillo se dedican a los datos del alumno - autor, y enseguida comienza la escritura, preferentemente con lápiz negro, los dibujos se pintan con lápices de color, crayolas, a veces acuarelas y témperas. Es importante aclarar que no se trata de un “cuaderno borrador”, sino un cuaderno de “trabajo diario directo”, por lo cual es necesario relajar la preocupación por la prolijidad y lo correcto. Lo que debe primar es la espontaneidad del niño, razón por la cual no es conveniente:

“... interferir con reclamos triviales de presentación y forma... De muchos cuadernillos desaliñados, impresentables a la dirección, extrajimos dibujos y párrafos excelentes” (Iglesias, 1979:178).

De esta manera el maestro antepone el contenido y los propósitos de la actividad a las formas estéticas y normas establecidas. La libre expresión permite a cada niño exhibir su estilo personal, diferenciarse por su obra. Es en la primera infancia, cuando todavía no ha sido escolarizado, que el niño siente,

7 Iglesias, L. F. (1979), pp.178

razona y vive sus propias realidades. Para Iglesias en esa etapa se produce una unidad monolítica entre “vida y expresión” que la escuela debería tratar de no romper. Por eso se declara partidario de los métodos globales para enseñar a leer y escribir, o de aquellos que combinen de manera natural las dos vías (método global y analítico-sintético). Construye una didáctica global que privilegia la comprensión y la expresión, para dar paso luego al aprendizaje del mecanismo alfabético, al análisis del código y los demás signos, convenciones, que constituyen el lenguaje. El principio de “completud” debe regir las intervenciones del maestro, lo importante es que el niño siempre pueda decir algo que forme un todo, comunicar ideas e imágenes completas ya que el problema de la lengua constituye ante todo un problema de “expresión y comunicación”.

La lectura en clase del contenido de los cuadernillos puede dar lugar a preguntas sin respuestas⁸, a informaciones, razonamientos, datos o breves investigaciones relacionadas o no con el programa escolar. La lectura de preguntas sin respuesta muchas veces originaba largos e interesantes debates, con inesperadas proyecciones que incluso se extendían hasta las casas de los chicos, donde se convertían en motivo de animadas polémicas en las que intervenían todos los habitantes del hogar. A veces esto desencadenaba el compromiso de buscar información para poder responder.

Además de leer y debatir sobre los cuadernillos, periódicamente, el maestro elegía un texto para estudiarlo y corregirlo con la intervención de toda la clase. El escrito se transcribía en el pizarrón y se señalaban los errores gramaticales, las dificultades de redacción con el objeto de analizar, depurar y enriquecer el texto:

“Toda la ciencia y el arte del lenguaje escrito tenían allí posibilidad de ser enseñados y aprendidos; muy naturalmente se hacía necesario ocuparse de las palabras, de las oraciones, del vocabulario, de la concordancia, de los sustantivos y verbos, de los diálogos, de la propiedad de los términos, de la clara expresión de las ideas y sentimientos, de las comparaciones, de las imágenes, en fin, del estilo” (Iglesias, 1979: 235).

De esta manera, el programa escolar también tiene su lugar en la didáctica de la libre expresión, pero los temas surgen o se entrelazan con las realizaciones

⁸ Una de las técnicas utilizadas era pedir a los niños que en sus cuadernillo escriban “preguntas sin respuesta”, algunas era ingenuas, otras inquietantes o complejas. Interrogantes que los preocupaban pero para los cuales los niños no tenían, no conocían la respuesta. Por ejemplo: ¿si no existiera cielo arriba, qué habría? ¿Quién inventó la sopa? ¿Por qué no podemos llegar hasta el sol y tocarlo?

de los alumnos y no se originan exclusivamente en la necesidad de dar cumplimiento al currículum.

Cuando corregía el maestro marcaba algunos trabajos que consideraba más interesantes, mejor logrados. Estos luego eran perfeccionados y reproducidos por su autor en una hoja grande que se exponía en la *Revista Mural*, en las paredes del aula. Finalmente se realizaba el *Libro gigante anual* (en papeles de diario de 60 x 50 cm.) con todos los detalles, cuidando el buen gusto y la legibilidad de los textos, porque es muy importante que todos los chicos se sientan atraídos por estas muestras colectivas de trabajos. Para organizar la tarea los alumnos elegían directores que asumían la responsabilidad de preparar y compaginar el mural y el libro. La experiencia se fue corrigiendo y afirmando hasta arribar a la siguiente secuencia de actividades:

1. Los alumnos escriben y dibujan en sus cuadernillos (fuera de la escuela)
2. El maestro recibe, lee y corrige los cuadernillos (fuera de la escuela) y los devuelve
3. La clase lee y comenta los cuadernillos
4. Puesta a punto periódica en el pizarrón de un texto
5. Revista mural permanente
6. Libro gigante anual
7. Exposiciones públicas (fuera de la escuela): revistas, antologías, periódicos, libros, a través de correspondencia, intercambio.

La última fase, la exposición y difusión de las realizaciones es muy importante, porque los niños quieren saber para quiénes escriben y que su trabajo sea escuchado: "quieren oírse, leer, ser leídos". Esta actividad puede hacerse a través de la confección de revistas y periódicos escolares en las cuales los alumnos se convierten en periodistas, redactores, editores, ilustradores, y aportan los contenidos (temas, redacciones, dibujos). También Iglesias expone las ventajas de mantener una correspondencia entre escuelas para difundir los trabajos entre alumnos de una región lejana. Esto posibilita a los niños convertirse en cronistas directos, interesados y apasionados del sitio en que viven, de sus costumbres, lugares, personas, animales, vegetales, juegos: "*en una clase donde se ha logrado una expresión viva, realista, no se darán, ni por asomo, las clásicas formas del carteo ceremonioso, hueco y vano*"⁹.

9 Iglesias, L. F. (1979), p. 247

Autoridad, vínculo pedagógico e identidad docente

“Un educador que piensa su propia práctica corre con la ventaja de poder construir una explicación de su experiencia y, así, dar respuestas innovadoras a esas preguntas fundadoras de la pedagogía: ¿qué enseño?, ¿cómo lo hago? Y ¿para qué?”
- Luis Iglesias, 2004 -

En la escuela unitaria rural N°11, Iglesias estaba a cargo de la conducción y de todos los grados, había entre veinte y treinta niños, según los años, las necesidades del campo, las vicisitudes de la cosecha y de la vida familiar. Casi todos llegan “*con sus escolaridades inéditas y se van demasiado pronto, sin conocer otra escuela y otro maestro*”. El trabajo sobre la expresión oral, escrita y artística de los niños está marcado por una situación cara a cara, por el conocimiento profundo y total entre los alumnos y su único maestro, por la confianza conquistada “con honestidad” y desde el inicio -dice Iglesias- a lo largo de varios años:

“Pero en la escuela unidocente se cuenta con la posibilidad de una relación maestro-alumnos de varios años, que facilita y asegura la continuidad del proceso y la unidad de los procedimientos; y además la clase única se constituye en una fluida comunicación infantil naturalmente integrada por toda la escala de edades, con capacidades y modalidades distintas, que contiene y ofrece a tiempo la más rica gama de accesibilidades a las alternativas y estadios de la evolución del aprendizaje” (Iglesias, 1979: 129)

Esta pedagogía configura nuevos **vínculos** docente – alumnos, construye la autoridad pedagógica desde otro lugar, diferente a los criterios de disciplina rígida y de magistro-centrismo propios de la escuela tradicional y de la época. La figura del maestro se desplaza sin desdibujarse, el docente y su intervención continúa siendo central en la pedagogía escolanovista (Fattore y Pierella, 2009). El maestro no es la **autoridad** suprema o única, el silencio sepulcral no constituye una práctica o valor esencial, ya que los alumnos tienen libertad para moverse e indagar dentro y fuera del salón de clases. Se estimula el diálogo en el aula, entre pares y con el docente, la participación activa de los niños en el aprendizaje. No obstante estos principios, para Iglesias “*lo esencial depende del maestro, de su presencia y vigilia, de su intervención atinada y permanente*”¹⁰, porque si bien el maestro confía en la capacidad e iniciativa infantil, la

10 Iglesias, L. F. (1979), p. 145

espontaneidad de los alumnos no siempre funciona fácilmente, debe ser orientada para ayudar al niño a investigar, a reflexionar y comprender las situaciones del ambiente.

Para algunos docentes el contexto del plurigrado constituye habitualmente un obstáculo que dificulta el trabajo pedagógico del maestro, al obligarlo a individualizar la enseñanza cuando éste ha sido formado en el método simultáneo, basado en la graduación, en el agrupamiento, la separación por edades propia de la escuela urbana. Sin embargo, Iglesias logra convertir esta condición desfavorable en una oportunidad, una ventaja para la libre expresión de los niños:

“Por comparación con lo que es inferior, similar o superior, el niño comprende y prospera. Esta premisa pedagógica que una y otra vez hallamos en función vital dentro del aula unitaria –todas las edades, todas las capacidades en una misma clase, simultáneamente- nos previno decididamente contra las tan mentadas ventajas de los grados homogéneos. Como en los juegos, la diversidad en el trabajo escolar no tiene precio” (Iglesias, 1979:246).

Por el contrario, la escuela moderna ha operado a partir de la división de las edades, de la especificación de los saberes, experiencias y aprendizajes que corresponden a cada una de ellas (Narodowski, 1994), desestimando la colaboración y el aprendizaje entre pares. Alterar las relaciones en el aula implica instaurar nuevas reglas de clasificación del conocimiento, cambiar las relaciones de poder y los principios de control que rigen el enmarcamiento y regulan la comunicación¹¹. Es decir, repensar los fundamentos de la **autoridad escolar**, aceptar que el lugar del que sabe no está exclusivamente anclado en la edad, no es una consecuencia directa y natural de la evolución o madurez biológica.

Iglesias señala que muchos maestros dudan de recurrir a la ayuda y enseñanza entre pares por los efectos que tiene sobre la disciplina y el control de la clase. No obstante para él existen grandes beneficios en esta pedagogía, al permitir que los alumnos incorporen el hábito del trabajo en grupo y de ayudar a otros. Los más avanzados aprenden al mismo tiempo que enseñan y *“cuando son los más lentos los que ofrecen la ayuda, la comunión con sus compañeros les permite dilucidar algunos secretos didácticos que, indiscutiblemente, catapultan al alumno hacia nuevos conocimientos”*¹².

11 Retomamos aquí las categorías de Basil Benstein (1994, La estructura del discurso pedagógico; 1998, Pedagogía, control simbólico e identidad) desarrolladas a propósito de la estructura del dispositivo pedagógico.

12 Iglesias, L. F. (2004), p.102.

En oposición a este vínculo y autoridad pedagógica, a esta manera de ser maestro y de hacer escuela, encontramos el orden normativo vigente, el statu quo escolar, que el maestro Iglesias identifica en:

- ✓ La enseñanza normalista que forma a los maestros ignorando la importancia de la libre expresión.
- ✓ Los programas de la escuela con sus horarios rígidos para cada asignatura que no incluyen como materia el *arte de escribir* y constituyen un corsé al que hay que dar cumplimiento, aun a costa de destrozar la lógica y la veracidad del niño.
- ✓ Los organismos técnicos, los supervisores, los directores que valoran los cuadernos prolijos, etiquetados y no advierten que el filón más rico para vitalizar la enseñanza es la libre expresión de los niños.

Iglesias se manifiesta contrario a un aula donde predomina “*la enseñanza en desmedro del aprendizaje, o donde todo es repetición y copia*”¹³. En esos casos se produce un aprendizaje superficial y falso porque no se coloca al niño en situación de investigación, no se lo ayuda a penetrar por sí mismo los textos. La escuela “despoja a la infancia de valores preciosos”, y le inculca un lenguaje enajenado, sin raíces propias que no da cuenta de la expresión personal, de su realidad. Dado que el juego y la libre expresión no es algo a lo que la escuela otorga importancia:

“En realidad, la gran mayoría de los maestros necesitan realizar una primera experiencia a fondo y al desnudo junto a sus niños, para aprender lo antes posible las leyes del juego, ya que es casi seguro que se las ha escamoteado su formación profesional, escamoteado y sustituido por otras ficticias e inoperantes” (Iglesias, 1979: 128).

El normalismo ignora la potencia, la oportunidad que ofrece la didáctica de la libre expresión. Es por ello que Iglesias delinea la **identidad profesional** del maestro en términos de “*movimiento, lucha, cambio, transformación, creación, transmisión [para] convertir a la escuela en un lugar donde los chicos y yo no nos sintiéramos sofocados por la coerción y el desaliento*”¹⁴. El maestro debe reunir varias cualidades tanto personales como político-sociales: ser sensible a la realidad, condiciones y situaciones que viven los alumnos; imbuir a su tarea de sentido social; mostrarse sereno y auténtico; ser cálido, capaz de entablar un vínculo afectivo con los niños; tener humor para contagiarse del júbilo y la alegría de sus alumnos; ser tenaz, persistente, para intervenir y

13 Iglesias, L. F. (1979), p. 132

14 Iglesias, L. F. (2004), pp.84-85

revertir situaciones difíciles que coartan el aprendizaje y desarrollo infantil.

Como se puede observar en la concepción sobre el oficio que manifiesta Iglesias, emergen elementos propios de la **vocación**, rasgo constitutivo de los orígenes de la formación docente (Hargreaves, 1999; Vezub, 2005) y del programa institucional moderno (Dubet, 2006). Para Dubet actualmente la vocación tiene mala prensa porque evoca una adhesión ciega, una entrega total, opuesta a los valores que hoy rigen la profesionalidad y reflexividad del trabajo docente. Sin embargo, la vocación, resignificada en clave de compromiso social y ética profesional, permanece como sustrato a la hora de reclutar y formar docentes.

Iglesias se autodefine como un maestro rebelde y combativo. El docente debe asumir un posicionamiento, no puede permanecer neutral ante las condiciones desfavorables de la escuela o del entorno social que generan angustia e inequidad en los niños. Debe ser un pedagogo comprometido con su espacio, su tiempo y su comunidad educativa:

“Siempre creí en la educación como militancia social, es decir como un modo de reivindicar el derecho a la libre expresión de los individuos” (Iglesias, 2004:115).

La didáctica de la libre expresión implica asumir riesgos, estar dispuesto a innovar, a desechar fórmulas y recetas, a alejarse de las normas imperantes, de los programas rígidos y estructurados que las autoridades escolares pretenden implementar, *“es necesario alejarse de la infinita repetición o acatamiento de lo que ya está”*¹⁵. Desaprender lo aprendido, lo internalizado, las matrices internas en las que nos hemos formado y bajo los cuales nuestros superiores nos evalúan:

“Cuando la maestra de tercer grado muestra al inspector un tímido ensayo de libre expresión, en el cuadernillo de Ana, el único comentario es el siguiente: *aquí hay un diálogo y Usted debe recordar que eso se enseña en quinto grado*” (nota al pie, p.128).

Para Iglesias hay que considerar a la innovación y el cambio como un desafío permanente de la profesión que permita imaginar, pensar y crear nuevas alternativas, recursos y herramientas para la enseñanza. Al pensar la práctica los maestros crecen, se mejoran a sí mismos porque *“ser maestro implica fundamental y esencialmente, ser una persona que piensa, reflexiona y decide”*.

15 Iglesias, L. F. (2004), p. 85

Lecciones de sabiduría práctica

“El maestro (...) no puede responder de un modo estandarizado a cada una de las situaciones que le toca vivir”
- Luis Iglesias, 2004 -

Al reflexionar sobre su experiencia, recordarla y ordenarla, Iglesias construye saber pedagógico. Llama la atención que a pesar del empeño de varias décadas de las Ciencias de la Educación de corte positivista – tecnicista, por separar conocimiento teórico y práctico, el saber experto de aquel que producen los docentes, las conclusiones a las que arriba el maestro Iglesias sean similares a las que hallamos en las obras de destacados académicos, teóricos e investigadores de la educación.

Una lectura atenta de su obra y de su pensamiento permite identificar las mismas características que actualmente se consideran constitutivas de la práctica docente, tales como la situacionalidad, imprevisibilidad y simultaneidad (Cf. Jackson, 1998; Jurjo Torres, 1998). La actuación del maestro debe orientarse por la reflexión porque dadas las características de la práctica educativa, las fórmulas o respuestas estandarizadas se muestran insuficientes, no es posible prever todo de antemano –argumenta Iglesias-, es necesario asumir la particularidad de cada escena pedagógica ya que *“las verdades de la pedagogía no se encuentran solo en los escritos teóricos”*¹⁶. Hay que enfrentar las vicisitudes cotidianas que se presentan en la práctica de un modo distinto al convencional. Para ello es necesaria una didáctica creadora y transformadora que articule el saber y el hacer, la teoría y la práctica, la ciencia y el arte para no renunciar a la obligación indelegable del maestro -la enseñanza-, aún cuando las condiciones materiales y los recursos no sean los óptimos.

Iglesias describe y comenta en detalle la experiencia transitada y en qué circunstancias pedagógicas obtuvo los resultados que documenta. Porque *“es muy importante reparar en estos datos y recordarlos toda vez que se quiera realizar en la escuela un ensayo parecido”*¹⁷. Son justamente las historias mínimas, los pormenores, los elementos más nimios de la experiencia, los que se tornan importantes, en tanto que muestran al otro cómo se hizo y permiten, de este modo, el encadenamiento de experiencias, provocando la propia acción (Alliaud, 2007). Es por ello que al recuperar e indagar en las experiencias que otros llevaron adelante, hay que prestar especial atención al saber ligado al hacer

¹⁶ Iglesias, L. F. (2004), p. 90

¹⁷ Iglesias, L. F. (1979), p. 127

personal y dar cuenta de las contingencias, de las opciones que fueron consideradas, así como de los consejos que contienen las narraciones en tanto estas sin pretensión de universalidad, expresan la necesidad de dar trascendencia o continuidad a la experiencia a través de la labor de otros (Alliaud et al., 2009).

Muchas veces se estima que los primeros logros son de escaso valor y “*el desánimo suele inmovilizar la iniciativa de los maestros*”. Quizá al reparar en los detalles y en las condiciones de realización, los lectores comprendan que es posible propiciar nuevas modalidades de enseñanza, generar innovaciones, animarse a hacer, a experimentar la libre expresión en el aula. Más allá de las condiciones de cada escuela, para Iglesias un trabajo de este tipo, puede llevarse a cabo en cualquier otra, incluso en las urbanas y bajo otras condiciones: “*en todas las escuelas cualquiera sea su tipo, ubicación y organización interna este proceso se puede desarrollar*”¹⁸.

Para ellos, para los maestros entusiastas, Iglesias proporciona consejos. Sus obras contienen numerosas pistas -similares a las migas que Hansel y Gretel dejaban en su camino- y que permiten desandar su recorrido, **consejos prácticos** para complementar y orientar la libre expresión infantil, para enseñar a leer y escribir en los primeros grados, para lograr una disciplina de trabajo, ordenar y preparar los materiales, conducir la clase, etc. No obstante como él mismo alerta, sus lecciones no son verdades absolutas, inobjetables cuyas indicaciones deben seguirse al pie de la letra. Cada maestro debe recordar que su espacio de trabajo posee características únicas y desde allí apropiarse de lo que le sirve, crear sus propios medios.

A los directores de las escuelas les recomienda trabajar con sentido de “unidad comunitaria”. No aislar a los maestros empeñosos, inquietos, ni hostigarlos “*en medio de un cuerpo docente de individualidades dispersas*”¹⁹. El director debe dinamizar, coordinar y dar unidad a la capacidad y entusiasmo de sus “maestros comunes”, este es el mérito que Iglesias reconoce en la experiencia de Olga Cossettini. Hoy utilizaríamos otros términos, tales como trabajo en equipo, la colegialidad o la cultura colaborativa de la escuela versus el individualismo y la balcanización (Cf. Hargreaves, 1996). Pero hace ya seis décadas, la experiencia de Iglesias señalaba esos mismos rumbos:

“Si toda la escuela asume el compromiso de abrir el amplio campo y largo crédito a la libre expresión desde el primer grado, ello significará que no habrá compartimentos estancos, aula por aula, aunque en cada clase se realice un intenso trabajo independiente; reclamará una continua comunicación de experiencias en reiteradas sesiones de estudio críticos,

18 Iglesias, L. F. (1979), p. 129

19 Iglesias, L. F. (1979), p. 130

en reuniones parciales o totales de maestros y directivos; pedirá un constante intercambio de realizaciones de los alumnos en todos los niveles, para comparar y comentar; requerirá una inagotable preocupación por ofrecer en todas las paredes disponibles las expresiones de los niños, para reproducirlas y divulgarlas” (Iglesias, 1979:130-131).

Reuniones parciales o totales de los maestros para intercambiar y mostrarse los trabajos de los alumnos para comunicarse los avances y las dificultades. Iglesias es conciente del potencial que tiene la escuela como espacio de aprendizaje no solo para los alumnos, sino también para los maestros, como ámbito privilegiado para el desarrollo profesional de los docentes, para la discusión, el estudio crítico y la reflexión del trabajo pedagógico.

Una escuela dinámica, fresca, auténtica y espontánea, abierta a la comunidad y sensible ante sus alumnos. Capaz de dar crédito, otorgar confianza y seguridad al niño, dejarlo hacer, ofrecer un clima acogedor y entusiasta en el cual el alumno no tema y pueda expresarse con libertad. Esta parece ser la clave para poder intervenir y orientar el desarrollo del niño.

Es por ello importante que durante la lectura y el comentario de los textos escritos en los cuadernillos, se busque la participación de todos los alumnos para evitar que los más capaces o audaces monopolicen el uso de la palabra, y para detener actitudes agresivas de los niños, tan comunes cuando se lee el relato de un compañero. La actitud del maestro frente a los relatos de sus alumnos no es pasiva ni contemplativa:

“... el maestro también tiene que opinar, analizar, criticar, aprobar, desaprobado; dando con serenidad sus razones sensatas, claras, fundamentadas; no sería justo que se mantuviese neutral y menos aún indiferente, como si estuviera voluntariamente marginado de su propia comunidad” (Iglesias, 1974:235).

Aunque el cuadernillo de libres expresiones es absolutamente personal, trasmite hechos vívidos, descubrimientos, pensamientos individuales, sensaciones u observaciones intransferibles, el maestro interviene en el relato de los alumnos desde dentro de la obra para que estos se expresen con claridad y fluidez. Estimula sus búsquedas personales, incentivándolos a alejarse de los “clichés” como dice Iglesias, a producir lo propio, a encontrar su estilo, sin responder al modelo preestablecido por la clásica composición escolar.

La lectura y comentario de los cuadernillos en clase no agota las posibilidades de su aprovechamiento pedagógico: *“pero como estamos siguiendo fundamentalmente la ruta de nuestras realizaciones, dejamos al lector la tarea de ampliar el cuadro con los aportes que hallará en la bibliografía y*

también con los de su propia inventiva”²⁰ (Ibid: 243). El relato muestra un itinerario, un recorrido sobre el cual el autor reflexiona luego de haberlo transitado. Su experiencia provee pistas, fundamentos, indicaciones precisas o principios genéricos²¹ según el caso. Pero el autor sabe que lo que deja al descubierto no es una ruta fija, por eso propicia “el encadenamiento de experiencias” al decir de Alliaud (2007), la ruta personal, la búsqueda de cada maestro.

A la vuelta del camino

Muchos años, medio siglo para ser más exactos, ha transcurrido desde que el maestro Iglesias enseñó en la Escuela rural unitaria de Tristán Suárez. Sin duda que los escenarios y contextos de la escolarización, tanto urbana como rural, se han transformado profundamente, así como las expectativas y motivaciones de la sociedad, de los maestros, de los alumnos. La experiencia de Luis Iglesias, sus consejos, reflexiones y lecciones de sabiduría práctica, interpelan nuestro presente, nos convocan a renovar nuestro compromiso con la enseñanza.

Los sujetos tampoco somos los de antes. Los problemas de la práctica, las urgencias e incertidumbres cotidianas nos obligan a regenerar e innovar el oficio docente. Hay situaciones inéditas pero también hay problemas y sentidos que permanecen más allá de las mutaciones. Los nuevos escenarios escolares contemporáneos requieren como es lógico de nuevas categorías de interpretación. Las nuevas teorías y conceptos nos permiten nombrar los cambios, ordenarlos y ubicarlos -aunque sea de manera provisional- en alguna clase de fenómeno, proceso cultural, social, histórico o psicológico. Sin embargo esto resulta insuficiente. Son necesarios nuevos conocimientos de oficio que hagan posible la transmisión cultural, la tarea de enseñar. Es por ello que se vuelve fundamental recuperar los saberes construidos por los docentes en el transcurso de su trayectoria profesional, para analizar y sistematizar nuevos criterios y herramientas de enseñanza.

20 Iglesias, L. F. (1979), p. 243

21 Por indicaciones precisas, nos referimos por ejemplo al tamaño que deben tener los cuadernillos, a los renglones que hay que destinar para los datos personales, a las marcas del maestro, por ejemplo: “...ya habíamos adelantado que con un simple signo convencional (x) el maestro acostumbra a señalar en los márgenes las realizaciones más interesantes y mejor logradas”. Los principios genéricos son enunciados del siguiente tipo: dar confianza al alumno, conducirlo sin apremios, preocuparse más por la forma de andar que por el pronto llegar, etc.

Bibliografía

- AAVV (1950) *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Escuela Rural N°11 de Esteban Echeverría, Tristán Suárez, Provincia de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2007) “Experiencia, narración y formación docente”. *Revista Educación & Realidad*, Vol.31, Núm.1, Facultad de Educación, UFRGS, Porto Alegre, pp. 7-22.
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. y Vezub, L. (2009) “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. En: *Anuario 2008 del IICE*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Ávalos, B. (2007) “El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana”. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, Núm.2, Pontificia Universidad Católica, Chile, pp. 77-99
- Butt, R.; Raymond, D.; McCue G. y Yamagishi, L. (2004) La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En: Goodson, I. (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Octaedro – EUB, Barcelona.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Barcelona.
- Fattore, N. y Pierella, M. P. (2009) “La construcción de un nuevo modo de autoría pedagógica. Una lectura de los diarios de clase en la experiencia Cossettini”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Núm. 3. Universidad Nacional de Rosario – Laborde Editor, pp. 359-374.
- Goodson, I. (ed.) (2004) *Historias de vida del profesorado*, Octaedro – EUB, Barcelona.
- Hargreaves, A. (1999) Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En: Ávalos, B. y Nordenflycht, M. *La formación de profesores, Perspectiva y experiencias*. Santillana, Santiago, Chile.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Iglesias, L. F. (1979) *Didáctica de la libre expresión*. Ediciones pedagógicas, Buenos Aires.
- Jackson, Ph. (1998, 6ª edición) *La vida en las aulas*. Morata, Madrid. 1ª edición, 1968.
- Mc Ewan, H. (1998) Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEwan, H. y Egan, K., (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires.

- Montessori, M. (1968) Primeras experiencias con niños normales. En: *Enciclopedia del pensamiento esencial*. CEAL, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires.
- Torres Santomé, J. (1998). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Prólogo a la edición española de Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Unda Bernal, P. (2003) “La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación”. Conferencia del *Seminario Internacional: La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina – OEI, Buenos Aires.
- Vezub, L. (2005) “Ejercer la docencia en los nuevos escenarios de la escolaridad: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?” *Revista DIDAC* Núm. 46, Universidad Iberoamericana, México, pp. 4-9.
- Vezub, L. (2008) *Trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. MS.