

Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina

Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias

Autor:

Tarrio, Laura Grisel

Tutor:

Hillert, Flora M.

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DE MAESTRÍA:
**“LAS PEDAGOGÍAS DE LA
EXPRESIÓN CREADORA EN
AMÉRICA LATINA. LOS APORTES Y
CONCEPCIONES DE LOS
MAESTROS AUTORES: JESUALDO Y
LUIS F. IGLESIAS”**

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y
PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

DIRECTORA: DRA. FLORA HILLERT

MAESTRANDA: LIC. LAURA GRISEL TARRIO

Comparto con Eduardo Galeano el placer de leer libros que tengan ilustraciones, fotos y grandes márgenes. Será por ello que este trabajo contiene imágenes y espacios que me ayudaron a que las palabras cobren sentido.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
--------------------------	----------

CAPÍTULO I: REVISANDO LAS INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS DE JESUALDO Y LUIS IGLESIAS. EL DEBATE ENTRE LAS CORRIENTES INNOVADORA Y DISCIPLINADORA EN EDUCACIÓN.....	8
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

Introducción.....	9
El desencanto del siglo XIX - Debates entre la corriente tradicional y las corrientes innovadoras.....	10
Las ideas innovadoras de Montessori y Dewey. Sus diferencias con la educación tradicional de Herbart.....	15
a) El sujeto pedagógico.....	15
b) El conocimiento escolar.....	19
c) La acción pedagógica y los métodos de enseñanza.....	24
d) El lugar del docente.....	28
La pedagogía pre revolucionaria de Tolstoi y la educación socialista de Makarenko.....	31
La pedagogía renovadora rioplatense.....	36
Bibliografía.....	41

CAPÍTULO II: LA EXPRESIÓN Y LA CREATIVIDAD: APORTES Y EXPERIENCIAS DESDE LA PEDAGOGÍA.....	44
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Introducción.....	45
La expresión creadora, preocupación central de los maestros rioplatenses.....	45
El arte y la educación - Notas sobre la creatividad y la posibilidad de pensar nuevos mundos.....	49
El lugar de las expresiones artísticas en los programas escolares: análisis históricos y actuales.....	52
Las reflexiones pedagógicas sobre la expresión y la creatividad de Dewey y Vigotsky.....	58
Expresión y creatividad como principios pedagógicos.....	60
¿Cómo enseñó Tolstoi a escribir a niños campesinos?.....	66
La expresión creadora en las experiencias pedagógicas de Célestin Freinet y Vasili Sujomlinski.....	67
Bibliografía.....	71

CAPÍTULO III: LA PEDAGOGÍA DE LA LIBRE EXPRESIÓN DE IGLESIAS, TODA UNA SINFONÍA.....	73
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Introducción.....	74
Los inicios de Luis Iglesias. El contexto argentino al filo del Centenario de la Revolución de Mayo.....	74
Los años de su formación inicial.....	80
El maestro Iglesias, un gran lector.....	85
El sistema escolar oficial y las experiencias rioplatenses que rompieron el molde....	86
Las claves pedagógicas de Luis Iglesias.....	91

Los pedagogos relevantes de la libre expresión.....	93
La pedagogía de la expresión creadora en la escuela rural.....	95
Los alumnos de Iglesias, a puro viento de estrellas.....	98
El maestro más allá del aula.....	100
El periódico Educación Popular.....	102
Bibliografía:.....	107

CAPÍTULO IV: LA PEDAGOGÍA CREADORA DE JESUALDO: LA EXPRESIÓN COMO PRINCIPIO CURRICULAR..... 110

Introducción.....	111
Historias de la otra orilla. Los inicios de un maestro irreverente.....	112
En busca de la identidad cultural y política del Uruguay.....	114
La escuela uruguaya desde Varela hasta Jesualdo: una mirada educativa hacia la innovación.....	116
Jesualdo y el trabajo de la expresión creadora en la escuela.....	120
Ideas centrales del curriculum: expresión e interés actual. Los intersticios como posibilidad de transformación.....	124
<i>Vida de un maestro y Fuera de la escuela</i> : sus libros pedagógicos centrales.....	127
La experiencia pedagógica innovadora posterior a Jesualdo:.....	132
Maestros del Movimiento por La Escuela Nueva y el contexto conservador del Uruguay.....	132

REFLEXIONES FINALES..... 140

APUNTES METODOLÓGICOS:..... 144

CÓMO INVESTIGAR A JESUALDO Y LUIS IGLESIAS..... 144

Primeras inquietudes.....	145
Dimensión Epistemológica.....	147
Herramientas conceptuales de análisis.....	148
Segundas inquietudes.....	154
Bibliografía.....	156

PRESENTACIÓN

Este trabajo de tesis es producto de haber participado como estudiante de la *Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas*, que dirigen las Profesoras Flora Hillert y Silvia Llomovatte y de mi colaboración como miembro del grupo de investigación del PICT (2007) N° 2029, cuyo título fue *"Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente"* (Hillert F M, Sgró, M. y Corti, A.M). Formaron parte del Proyecto en Red las Universidades de Buenos Aires, Tandil y San Luis. Fui miembro del subgrupo que trabajó el Nodo 1 (coordinado por el equipo de UBA que dirigió la profesora Flora Hillert), cuyo nombre fue *Comunicación y lenguajes artísticos en educación*.

Como corolario de mis estudios de posgrado de maestría y mi inserción al campo de investigación en educación y lenguajes artísticos, presento mi proyecto de investigación que indaga sobre *Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de dos maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias*.

Estos maestros, autores de vastas obras, han pensado pedagogías cuyos enfoques y abordajes sirvieron para la producción de alternativas a los marcos educativos hegemónicos del siglo XX.

Cuando comencé a leer las antologías que han publicado sobre pensamientos libres, ilustraciones y poesías elaboradas por sus propios estudiantes pude apreciar que ambos compartieron sustentos teóricos y prácticos sobre la expresión creadora.

Sus escrituras sobre la innovación pedagógica en las aulas latinoamericanas – temática poco ahondada en mi formación de grado- me ha llevado a querer seguir investigando mucho más sobre sus propuestas pedagógicas.

En esta tesis indago sobre las categorías de *expresión creadora y libre expresión* que plantearon Jesualdo e Iglesias en sus trabajos pedagógicos. Asimismo, abordo el pensamiento y los aportes desarrollados haciendo una investigación sobre sus conceptualizaciones de la enseñanza que se alejaron de la pedagogía rutinaria en pos de una pedagogía de la expresión creadora.

A principios del siglo XX comenzaron a desplegarse en nuestro país ideas renovadoras en educación que establecieron sólidos cuestionamientos a la pedagogía normalista.

Las concepciones de la escuela nueva se introdujeron en la formación de maestros, posibilitando la producción de numerosas experiencias educativas cuestionadoras y reformadoras de las ideas tradicionales como el normalismo.

Las prácticas pedagógicas innovadoras se diferenciaron a partir de la necesidad de que los alumnos ocupen un lugar central en la relación escolar, bajo principios políticos democráticos.

En la Argentina, la renovación pedagógica estuvo estrechamente vinculada al anarquismo, al socialismo y al nacimiento del sindicalismo docente.

El primer capítulo sistematiza las corrientes pedagógicas que han influido en los maestros Iglesias y Jesualdo. Sostendré que ellos fueron los representantes de la *pedagogía renovadora rioplatense* porque han revitalizado las prácticas pedagógicas de la región haciendo énfasis en las ideas progresistas y humanistas que le dieron identidad. Además, analizo cómo ciertas ligazones con la pedagogía disciplinadora normalizadora de la época contribuyeron a la construcción de dicha pedagogía.

El segundo capítulo trata sobre la expresión y la creatividad enmarcando dichas categorías en aportes teóricos y experiencias pedagógicas. Para comenzar, exploro sendos sucesos que ocurrieron en la infancia de los maestros Iglesias y Jesualdo que dejaron huella en sus prácticas pedagógicas. A partir de allí, abordo algunas corrientes que teorizan sobre la importancia en posibilitar la creatividad y el pensamiento artístico en la escuela aunque, sin embargo, dichos saberes siguen ocupando –aún hoy- espacios marginales dentro de los curricula de los sistemas educativos formales.

Para justificar la importancia del trabajo pedagógico que potencia la creatividad en el aula analizo las posturas teóricas sobre la *expresión* y la *creatividad* que han desarrollado Vigotsky y Dewey, vinculándolos con las propuestas de Vasili Sujomlinski y Celestin Freinet.

En el tercer capítulo ahondo en la pedagogía de la expresión creadora del maestro Luis Iglesias por medio de un análisis del contexto socio histórico de la

Argentina de principios y mitad del siglo pasado y de las políticas referentes a la educación. Además, reconstruyo la formación que recibió Iglesias en el magisterio y las lecturas que enriquecieron su práctica pedagógica.

En el cuarto capítulo presento la expresión creadora como pilar del trabajo pedagógico del maestro Jesualdo, analizando las obras principales que enfatizaron sus ideas sobre la libertad y el interés actual de los estudiantes como principios educativos. Además, profundizo en el contexto histórico político que le fue adverso.

Al finalizar el trabajo elaboro algunas reflexiones sobre las tramas histórico pedagógicas singulares que han entrelazado a los maestros objeto de estudio. Por último, se encuentra el anexo metodológico que intenta describir minuciosamente el encuadre estratégico, las técnicas y los procesos metodológicos de investigación utilizados.

CAPÍTULO I:

**REVISANDO LAS INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS
DE JESUALDO Y LUIS IGLESIAS. EL DEBATE
ENTRE LAS CORRIENTES INNOVADORA Y
DISCIPLINADORA EN EDUCACIÓN.**

Introducción

En este capítulo se presenta un análisis de las corrientes pedagógicas que contribuyeron a la formación de los maestros Jesualdo (1905- 1982) y Luis Iglesias (1915- 2010) y que fueron delineando sus postulados pedagógicos.

No se pretende aunar todas sus influencias educativas, sino problematizar algunas teorías y ponerlas en tensión. Para ello, se han agrupado -según el análisis bibliográfico que he realizado- las corrientes pedagógicas del siglo XX en dos grandes grupos antagónicos: la *corriente innovadora* y la *corriente disciplinadora*.

A su vez, para propiciar y fundamentar el debate y la crítica dividiré a la heterogénea corriente innovadora en tres variadas propuestas pedagógicas: la escuela nueva occidental, la pedagogía socialista y la pedagogía renovadora rioplatense.

En la primera parte del trabajo, se exponen las ideas de la corriente innovadora en forma general sin focalizar en ninguna pedagogía en particular, contraponiéndola con los postulados de la pedagogía tradicional de Herbart (1776-1841), quien encarna el paradigma de la corriente disciplinadora.

Luego, se acentúa el debate entre la pedagogía herbartiana y la escuela nueva occidental representada por los postulados de John Dewey (1859-1952) y por la pedagogía científica de María Montessori (1870-1952). Dicho debate estará centrado en los siguientes ejes: a) el sujeto pedagógico; b) el conocimiento escolar; c) la acción pedagógica y d) el lugar del maestro.

En tercer término, se analiza a la pedagogía socialista como parte de la corriente innovadora que influyó notablemente en la formación política y magisterial de Jesualdo y Luis Iglesias.

Las experiencias educativas de Iglesias y Jesualdo se desarrollaron dentro de lo que denomino *pedagogía renovadora rioplatense* porque han planteado una ruptura con la escuela tradicional hegemónica y tuvieron influencia en Latinoamérica, especialmente en Uruguay y Argentina.

El desencanto del siglo XIX.

Debates entre la corriente tradicional y las corrientes innovadoras

“Qué extraño es el destino de la poesía –meditaba, un poco más tranquilo-. Todos la admiran y la buscan, no desean otra cosa en la vida y no dejan de perseguirla, pero nadie reconoce su fuerza, nadie aprecia ese bien, el mejor del mundo, nadie estima quien la dona a los hombres ni se muestra agradecido con él. Preguntad a cualquiera de los huéspedes del Schweitzerhof cuál es el bien más importante del mundo, y todos, o al menos el noventa y nueve por ciento, os dirá con un gesto sardónico que el bien más importante es el dinero.” (Tolstoi, L. 2009:47-48)

El propósito de este capítulo es ahondar en las concepciones de la corriente disciplinadora y de la corriente innovadora exponiendo las ideas de ambas concepciones pedagógicas. Es por ello que se debatirán las discusiones entre sus distintos postulados tomando las ideas de algunos de sus referentes y teniendo en cuenta los ejes mencionados con anterioridad.

Para describir la *corriente tradicional* resulta indispensable profundizar las concepciones de Herbart, considerado el fundador de la pedagogía científica. (Luzuriaga, L. 1973) Este pedagogo nació en Alemania en 1776 y muy tempranamente se interesó por la filosofía y la educación. Conoció las ideas de Pestalozzi cuando estuvo en Suiza trabajando de preceptor de tres niños de una familia de aquel país. Luego de aquella rica experiencia, comenzó su carrera universitaria en Alemania.

Paralelamente, Inglaterra se encontraba en la etapa inicial de la Revolución Industrial que luego afectaría al resto de los países de Europa Occidental. Cabe destacar que dicha Revolución acarreó numerosos beneficios para algunos sectores, pero acentuó las desigualdades para otros. La burguesía fue el sector social que más se favoreció porque acrecentó grandes cantidades de bienes y acumuló riquezas materiales. En cambio, la gran masa perteneciente a la clase trabajadora -denominada proletariado- vivió condiciones de una feroz desigualdad con respecto a sus patrones.

La introducción de máquinas en las fábricas provocó que los obreros fueran desplazados por mano de obra más barata conformada por mujeres y niños. Además, cabe resaltar que las industrias eran lugares peligrosos e insalubres para los obreros que

trabajaban en ellas. Sin embargo, el proletariado pudo organizarse, a través de los años, para pelear por sus derechos aunque esto les costara persecuciones y muertes. A pesar de los esfuerzos realizados para hacer valer sus derechos, el poder político de los asalariados estuvo limitado por mucho tiempo, ya que los gobiernos de los países de Europa representaban los intereses de la élite burguesa. Por ejemplo, el derecho a huelga no fue garantizado por ninguna nación occidental hasta después de 1850. (McNall Burns, E. 1988) En otras palabras, la burguesía creó un mundo a su propia imagen sobre la base de explotar a la clase obrera para acrecentar sus riquezas. (Hobsbawn, E. 2010)

No obstante, los comienzos del siglo XIX estuvieron imbuidos de pensamientos filosóficos y pedagógicos idealistas representados por Fichte (1762–1814), Hegel (1770-1831) y –en educación- Froebel (1782-1852). En un lugar más secundario estuvo el sociólogo Spencer (1820-1903), representante de la dirección positivista en la pedagogía, a la que redujo a la biología y la psicología pretendiendo convertirla en una ciencia regulada por leyes universales. (Dussel, I. 2010)

Herbart (1776-1841), por su parte, se anunció prontamente como individualista y realista, ya que tenía fe en la experiencia. Pero su libro *Pedagogía General derivada del fin de la educación* publicado en 1806, según Luzuriaga (1973), no encontró el éxito que esperaba. Así, puede mencionarse que mientras en la primera mitad del siglo XIX predominó la corriente idealista, en la segunda mitad lo hizo la realista y positivista. Esto fue así porque en Europa había cierto malestar intelectual con la vida que desarrollaba la burguesía. Varias expresiones artísticas y científicas iban denunciando la superficialidad ante un contexto marcado por la desigualdad (Caruso, M. 2010).

Nietzsche (1844-1900) desde la filosofía, Freud (1856-1939) desde el psicoanálisis, Balzac (1799- 1850), Víctor Hugo (1802-1885) Tolstoi (1828- 1910), y Émile Zola (1840-1902) en la literatura, entre otros, dieron cuenta en sus producciones del desencanto vivido en aquel período histórico.

Al mismo tiempo, los sistemas educativos europeos y norteamericanos también se hicieron eco del desencanto que expresaba el pensamiento intelectual y artístico. Ante

semejante disconformidad de la época, las propuestas educativas parecían polarizarse en dos corrientes: la *disciplinadora* y la *innovadora*. (Caruso, M. 2010)

Como ya se anticipara, el máximo exponente de la corriente pedagógica disciplinadora fue la pedagogía de Herbart, que aspiraba a renovar los postulados de la educación tradicional convirtiéndola en una doctrina sólidamente organizada.

En consonancia con la época de la Revolución Industrial, la noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se encontraron en primer plano. Bajo este paradigma que representó Herbart, las clases fueron pensadas como instancias ordenadas, organizadas y programadas, al igual que la vida colectiva. El manual escolar fue la máxima expresión de aquella organización. Nada debía buscarse fuera de dicho libro para evitar las distracciones y las confusiones tan combatidas por el pedagogo alemán.

Asimismo, otorgar lealtad a los Estados Nacionales que estaban emergiendo no sería un hecho espontáneo, sino que era necesario construirlo. De ahí la importancia de las instituciones que podían imponer uniformidad nacional homogeneizando a la población como fue la invención de establecimientos educativos estatales. Las escuelas primarias no solamente enseñaban los rudimentos del alfabeto y de la aritmética, sino que también hicieron hincapié en la transmisión de la moralidad y el patriotismo. (Hobsbawn, E. 2010). Fue por ello que la corriente disciplinadora caló fuertemente en los sistemas educativos estatales nacionales y regionales.

Para Herbart, la pedagogía es una ciencia que se basa en la ética y en la psicología. El fin de la educación es la virtud, que consiste en alinear la voluntad de los individuos con ideales éticos tales como la libertad íntima, la perfección, la benevolencia, el derecho y la equidad. La armonía entre la voluntad individual y las ideas éticas valoradas socialmente modificarían la conducta de los sujetos. Es por ello que dentro de su Pedagogía pone notable énfasis en doblegar las conductas de los niños, modificarlas y aplacarlas (Luzuriaga, L. 1973).

Para Herbart la vida psíquica está constituida por el juego de las representaciones. Allí, el concepto de *apercepción* se asienta cuando una nueva representación entra en la conciencia encontrándose con representaciones semejantes

que ya preexistían en ella, o sea los elementos aperceptibles. La instrucción debe, pues, proporcionar aquellas representaciones que tengan ya precedentes o antecedentes en la conciencia del alumno y, por lo tanto, no ser enteramente nuevas. Asimismo, la *multiplicidad del interés* es considerada como la ampliación del horizonte mental a la mayor cantidad posible de ideas para evitar la parcialidad del saber y la conducta.

Por todo esto, resulta factible ubicar al pensamiento pedagógico de Herbart como el máximo exponente de la corriente disciplinadora en educación. Sin embargo, Herbart reconoce la necesidad pedagógica de poner la educación en relación con la vida; es decir, con la del mundo inmediato del niño.

Finalmente, este pedagogo afirma la necesidad de la intervención del Estado en la educación, pero no su monopolio, reconociendo cierta autonomía propia de la educación que el Estado no puede suprimir.

Por su parte, la *corriente* innovadora se relaciona directamente con el naturalismo que estuvo regido por una fuerte oposición a la artificialidad de la educación escolar. El pensador moderno que inspiró a esta vía fue Rousseau (1712-1778) en su libro “Emilio” del año 1761; este educador fue un pionero por sus ideas de liberar a la educación del *magistrocentrismo* otorgando confianza al niño como eslabón fundamental en la construcción del vínculo pedagógico entre el estudiante y el maestro.

De acuerdo con Luzuriaga (1973), en las primeras décadas del siglo XX una corriente pedagógica innovadora denominada *escuela nueva occidental* cuestionó los principios de la educación tradicional. El heterogéneo y complejo movimiento de la escuela nueva tuvo dos mandatos centrales: *el moral* –donde primó la idea de Rousseau- que parte del reconocimiento de la bondad natural de los infantes y *el científico* -cuyo referente, entre otros, fue María Montessori- que planteó la especificidad del campo de la niñez.

Es por ello que se define a dicho movimiento como el que trató de cambiar la dirección de la educación intelectualista, libresca y tradicional otorgándole un sentido vivo y activo.

Este novedoso paradigma no se consolidó en un solo día, sino que fue afianzándose durante los Congresos Pedagógicos realizados en 1921 y 1932 en Calais y

en Niza, respectivamente. Allí comenzó a circular la premisa pedagógica que apuntaló el respeto por el desarrollo de la personalidad y del carácter del niño mediante el trabajo manual e intelectual, basado en la cooperación y la coeducación (Palacios, J. 2010). Sin embargo, una de las posiciones predominantes fue la negativa a reconocer las experiencias soviéticas como parte de este creciente movimiento.

Esta falta de reconocimiento funcionó como pilar fundamental de este movimiento. Por eso, Jesualdo (1943) planteaba que algunos reconocidos pedagogos que adherían a esta corriente no expresaban explícitamente sus ideas en contra del capitalismo ni de los gobiernos totalitarios que comenzaban a surgir en Europa.

En suma, al comienzo esta reforma solo encontró cabida en escuelas de elite, de familias pudientes (Luzuriaga, L. 1965). Esto provocó una de las más fuertes críticas que les hicieron a dichas experiencias, ya que al principio estuvo destinada a pequeños grupos y a sectores dominantes. Sin embargo, en algunos momentos de la primera parte del siglo XX hubo intentos de popularizar algunas ideas de la *escuela nueva* occidental mediante su incorporación en la formación docente. (Luzuriaga, L. 1965; Puiggrós, A. 1992 y Padawer, A. 2008)

A pesar de algunos aspectos insuficientes que podrían señalarse, son numerosas las transformaciones positivas que propició la *escuela nueva occidental*. Entre ellas se destacan:

- ✓ La introducción de nuevas materias escolares de carácter motriz más activo como los trabajos manuales, el dibujo y los ejercicios físicos;
- ✓ La apreciación y la producción de los lenguajes artísticos: la música, el canto, la plástica y la literatura;
- ✓ La modificación de los métodos de las materias tradicionales en un mismo sentido activista y emotivo, aplicando la observación, la experimentación, la expresión libre y las excursiones.
- ✓ La sustitución de las divisiones rígidas en materias del programa escolar por la concentración de éstas en grupos de temas afines como forma de enseñanza global.

Sin duda, los cambios propuestos por este nuevo movimiento no quedaron restringidos solamente a las asignaturas y a los métodos de enseñanza, sino que afectaron a todos los aspectos de la vida escolar.

Las ideas innovadoras de Montessori y Dewey. Sus diferencias con la educación tradicional de Herbart

Ciertamente, dos pedagogos representativos de la escuela nueva occidental fueron *María Montessori*, en Italia (1870- 1952), y *John Dewey*, en Estados Unidos (1859-1952). Por ello, a continuación se analizarán sus divergencias con la pedagogía tradicional. Los ejes del debate serán: a) el sujeto pedagógico; b) el conocimiento escolar; c) la acción pedagógica y d) el lugar del docente. Dicho análisis no descartará las críticas que otros pedagogos han realizado a la escuela nueva occidental y mis interpretaciones con respecto a este pensamiento innovador.

a) El sujeto pedagógico

Como ya se anticipara, Herbart -representante del paradigma disciplinador- sostuvo que la instrucción es un proceso incierto porque no se sabe cómo va a ser recibida. Por consiguiente, la misión de la disciplina en la pedagogía de Herbart consistió en disminuir la incertidumbre aplacando la voluntad inquieta del alumno. Además, procuraba prevenir las pasiones y las expresiones de afecto que consideraba nocivas para la realización efectiva de la instrucción. Por eso otro pilar importante en la pedagogía herbartiana fue el *gobierno de las pasiones* que debían inculcar los maestros sobre los niños. Sostuvo que este gobierno es efectivo cuando los niños causan desórdenes ya que la preocupación de gobierno está pensada sobre las preocupaciones presentes; y la *disciplina*, en cambio, hacia el futuro. (Herbart, F. 1910) Por ende, para evitar el temido desorden, el gobierno de las pasiones se encargaba de tener a los infantes ocupados durante todo el tiempo.

Herbart sostuvo que para alejar pensamientos perturbadores propios de la infancia era menester que la vigilancia del maestro fuera rigurosa y pudiera encauzar a los alumnos. Estuvo de acuerdo con los castigos corporales como método aplacador de pasiones y arrebatos, pero advirtió que la frecuencia de los castigos debía ser menor.

Enfatizó que los hombres¹ nunca se mortificaron cuando alguna vez se les dio una palmeta y que los castigos debían ser vistos como algo justo por los castigados. Al respecto, en la literatura de Camus (2009) se encuentra el siguiente ejemplo:

“En general, sin embargo, este castigo era aceptado sin amargura, primero porque casi todos recibían golpes en sus casas y el correctivo les parecía un modo natural de educación, y después porque la equidad del maestro era absoluta, se sabía de antemano qué infracciones, siempre las mismas, acarreaban la ceremonia expiatoria, y todos los que franqueaban el límite de las acciones que sólo merecían una mala nota sabían lo que arriesgaban, y que la sentencia se aplicaba tanto a los primeros como a los últimos, con una equidad entusiasta” (:132)

Cabe añadir que en la corriente disciplinadora el maestro es superior al alumno y, por ello, está habilitado para establecer el orden y las buenas costumbres que exige vivir en sociedad. En consecuencia, el niño debe saber que no se lo pierde de vista en ningún momento y que existe un registro de todas sus faltas que serán indefectiblemente castigadas. De tal manera, la educación aplaca los deseos y las perturbaciones de los niños para que sean hombres de bien en el futuro. Parecería que esta pedagogía está interesada en formar en los niños *habitus* de hombres obedientes y de buenas costumbres para que puedan desarrollarse como buenos trabajadores de tiempo completo al servicio del capital como lo exigía el contexto social de los siglos XIX y XX.

El *habitus*, uno de los conceptos centrales de la obra de Bourdieu (1998), se adquiere en la familia y en la escuela, como así también en otros ámbitos de la sociedad. El mundo social se presenta a través de procesos que se interiorizan en los sujetos y, por lo tanto, exige que los individuos adopten un determinado estilo de vida, formas de ser y de actuar. Se manifiesta a través del gusto, de las buenas maneras, e implica diferentes formas de sentir y valorar.

La pedagogía tradicional inculca en los docentes el *habitus* del buen educador infundiéndolo principios de moral en los niños dirigidos a convertirlos en futuros

¹ Como pensador moderno Herbart –como otros pensadores y pensadoras que analizo- utilizó el término hombre para referirse también a la mujer y a los/as niños/as. Esta denominación es paternalista e ideológica, pero resulta difícil corregirla en las citas y en sus referencias.

hombres preparados para ser parte de la sociedad y, así, naturalizar la división social en clases o estamentos. (Varela, J. y Álvarez Uría, F.1991)

Por el contrario, los pedagogos del movimiento de la escuela nueva occidental sostuvieron que los estudiantes debían ocupar una *posición más protagónica* en la relación escolar, bajo principios democráticos y de libertad. De este modo, el alumno no era entendido como un sujeto pasivo, inerte y quieto, sino que era partícipe activo de su educación. Por otra parte, los pedagogos de esta corriente afirmaban que la infancia posee una funcionalidad vital en sí misma con particularidades diferentes a cualquier otra etapa de la vida, de modo que la educación no debía orientarse al futuro, sino al presente; garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente.

Compartiendo las ideas de la escuela nueva, Jesualdo (1968) consideraba que la diferencia crucial entre Rousseau y otros pedagogos de su tiempo era su visión casi genial de la infancia, puesto que el ginebrino sostenía que la enseñanza debía estar dirigida al niño, en la medida de su curiosidad e interés. En este punto, los pedagogos renovadores de los siglos XIX y XX coincidían con Rousseau, quien era crítico de la educación de su tiempo cuando afirmaba que si la educación no respondía a lo que el niño necesita, éste se vería agobiado y no lograría aprender, porque el goce ante el aprendizaje no surge de la obligación. (Rousseau, J. J. 1985).

María Montessori, por su parte, asumía que se debe dejar a los niños el camino abierto a la expansión y al descubrimiento porque solo así desarrollan actividades y acciones “sorprendentes y maravillosas”. También ponía énfasis en que solo podrán hacerlo si actúan con autonomía, liberándose de la tiranía del maestro. (Montessori, M. 1957)

Montessori –la primera mujer en recibirse de médica en Italia- creía, además que el mobiliario fijo propio de la gramática escolar no ayuda al desarrollo completo de los aprendizajes porque constituye un acto de imposición por parte del docente y todo acto de imposición es nocivo para los niños. Estas premisas sirvieron de base para que todos los seguidores de la *escuela nueva occidental* dieran a sus alumnos la libertad de moverse y aprender no solo en el aula, sino en todo su medio circundante donde debía prevalecer la autonomía y la autogestión y -por lo tanto- generar en los estudiantes un tipo de *habitus* distinto de los que proponía la educación tradicional.

En suma, los dos pedagogos –Dewey y Montessori- opinaban que el niño debe aprender a leer solo cuando se interesa en ello y encuentra una utilidad para hacerlo; la enseñanza de la lectura a destiempo resulta un obstáculo en su verdadera educación. En el ángulo más extremo de esta postura es posible ubicar a Rousseau para quien los libros eran *abhorrecibles* instrumentos de tortura.

De esta manera, Dewey y Montessori se alejaron de la concepción tradicional de educación de sus respectivas épocas porque no consideraban a los niños como incapaces, egoístas y asociales.

La pedagogía herbartiana, nacida al calor de la Revolución Industrial y triunfante a fines del siglo XIX y principios del XX cuando comenzaron a constituirse los sistemas educativos, aseguraba que la ociosidad del niño resultaba muy peligrosa porque llevaba al desorden y al desenfreno. Montessori, en la segunda década del siglo XX, pedía en cambio: “*Dejemos que las vidas nuevas se manifiesten en sus naturales expresiones y quizá nosotros, los adultos, aprendamos de los niños más altas formas de justicia y de moralidad.*” (1957:91) Sin embargo, el contexto histórico en Italia no era menos agitado que en el resto de Europa ya que los destrozos de la primera guerra mundial y el avance del gobierno fascista estaban dominando la escena sociopolítica.

La construcción artificial de un ambiente alejado de la vida social del niño propuesto por Montessori, contribuyó a abonar la idea de *neutralidad* de esta pedagogía porque sustrajo al alumno de la verdadera realidad social para no introducirlo en las problemáticas de una sociedad en conflicto. No obstante, la pedagogía montessoriana favoreció tener una mirada contraria con respecto al sujeto de la educación de la sostenida por las corrientes disciplinadoras, ya que introdujo una gran renovación al concebir a la infancia como protagónica de su propio proceso de aprendizaje. Pero *despolitizó* –al igual que la pedagogía tradicional- al sujeto de la educación al mantenerlo en un mundo artificial. Es por ello que hubo escuelas montessorianas alrededor del mundo porque su pensamiento educativo estaba descontextualizado con respecto a las problemáticas socio históricas y políticas de un país en particular. Su pedagogía, aunque humanizó los procesos de enseñanza, no posibilitó la formación de sujetos cuestionadores de la realidad social.

b) El conocimiento escolar

Herbart consideraba que se debe instruir al niño en la ejercitación simple de matemática, la lectura y la escritura; recomendaba que los ejercicios de geometría y cálculo fueran trabajados con materiales sensibles, y que de pequeños solo llegaran a conocer hasta el número veinte. (Herbart, F. 1910) A su vez, les indicaba a los maestros que el aprendizaje de la lectura era un proceso arduo y que por lo tanto llevaba un tiempo prolongado. Sin embargo, indicaba que no se debería abandonar durante dicho proceso el aprendizaje de otras áreas.

Como puede observarse, para la educación tradicional el aprendizaje de los rudimentos de la matemática y de la lengua eran los conocimientos fundamentales y necesarios para la instrucción de los niños. Herbart señalaba que no hay que exacerbar la copia, pero tampoco el movimiento físico, por lo tanto, el juego, la actividad creativa y las experiencias artísticas eran vistas como peligrosas porque agitaban las pasiones y las llevaba al desenfreno.

Si bien aceptaba que el conocimiento debía generar interés para que el niño aprenda, dicho interés debía ser constantemente vigilado por los docentes para que los infantes no cayeran en la excitación de sus sentidos, sino que quedara ligado a lo intelectual que *aplaca* las inquietudes físicas. Es por ello que el habitus del maestro estaba compuesto en su mayor medida en la capacidad de vigilar y dominar a los niños naturalmente inquietos.

Ciertamente, a la pedagogía herbartiana le sirvió mucho al contexto socioeconómico de la Revolución Industrial, ya que posibilitaba dominar a las masas que emigraban del campo a la ciudad en busca de trabajo en las fábricas mediante un conocimiento escolar ligado al disciplinamiento y no a la curiosidad del conocimiento científico.

Es por ello que se concuerda con Varela y Álvarez Uría (1991) cuando señalan que la enseñanza de la corriente disciplinadora estaba dirigida a las masas populares no con el objetivo de facilitar su acceso al acervo cultural, sino con la intención de inculcar valores morales. Para lograrlo, los maestros de esa época imponían principalmente hábitos de limpieza, obediencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y, especialmente, silenciaban cualquier signo de rebeldía.

Por el contrario, los pedagogos de la *escuela nueva occidental* reemplazaron las técnicas coercitivas por otras que posibilitaron el enriquecimiento de los estímulos, los intereses y potencialidades de los niños. En tal sentido, la formación naturalista y científicista de María Montessori contribuyó a concebir a la educación relacionada directamente con la naturaleza y con las leyes del desarrollo infantil. La autora consideraba que los infantes debían asimilar lo que les rodea sin imposiciones y acondicionando la forma de transmitir los conocimientos de modo que los métodos de la enseñanza sean acordes a la meta perseguida. En este punto, los cinco sentidos cobran especial relevancia puesto que las cualidades de las cosas vistas, tocadas o escuchadas poseen un efecto sobre lo que se *hace* y, por lo tanto, son apreciadas por encerrar un verdadero significado para cada niño. Así, durante el período sensitivo es cuando se logra adquirir aprendizajes básicos como por ejemplo la apropiación de la lengua materna.

Lo importante para la pedagogía de Montessori es que la escuela tiene que adaptarse a los períodos sensitivos de los niños para que ellos puedan aprender con interés y entusiasmo. Así lo expresa la propia autora al asegurar que:

“Mientras los dibujos comienzan ya a interesar al niño hacia el fin de la edad de tres años, y se continúa después hasta que no se desenvuelve el sentimiento artístico del dibujo, el ejercicio de tocar las letras es interesante sólo para los niños de cuatro a cuatro años y medio...”
(Montessori, M. 1957:66)

En consecuencia, para Montessori la escuela debe respetar los períodos sensitivos de los niños como etapas donde se desarrollan diferentes aptitudes y sensibilidades. Una vez superado cada período, la posibilidad de desarrollo de ciertas aptitudes suele diluirse o desaparecer. (Montesori, M. 1958)

Además, el conocimiento de la lectura, de la escritura y la aritmética derivan en el aprendizaje de diferentes habilidades.

A pesar de todos sus aciertos, se considera que uno de los puntos débiles de la pedagogía montessoriana es sostener que la adquisición de conocimientos sea provocada exclusivamente por los propios niños sin que vayan unidos a problemas que resignifiquen los contenidos apropiados en la escuela. El conocimiento escolar es

aprendido por los niños en un ambiente artificial y sin intervenciones docentes que potencien el aprendizaje.

Por su parte, Dewey -el otro representante de la escuela nueva occidental – sostiene que la experiencia no se opone al pensamiento, sino que es constitutiva del mismo. Esto es así porque el autor entiende a la experiencia como una interacción del ser vivo con su ambiente que afecta tanto a lo activo y lo pasivo, como a lo individual y social del hombre. (Dewey, J. 1967a)

Nassif (1992) añade que resulta importante para la pedagogía deweyana la preocupación por la *calidad de la experiencia presente* y por asegurarse que el maestro ejerza una *atenta vigilancia* sobre la orientación que sigue la experiencia.

Sin embargo, Dewey afirmaba que la educación tradicional propiciaba la configuración de un *habitus* en donde los alumnos se convertían en *espectadores teóricos* porque aprendían los saberes escolares solo desde el intelecto ignorando la dimensión corporal. En consecuencia, queda claro que Dewey está en contra del dualismo espíritu y cuerpo que, como matriz de pensamiento moderno, fue hegemónico durante varios cientos de años. Así lo expresa el filósofo norteamericano:

“Para esta concepción dual, la actividad corporal llega a ser intrusa, no teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal con el que hay que luchar. Pero el alumno posee un cuerpo y lo lleva a la escuela junto con el espíritu. Y el cuerpo es, necesariamente, un manantial de energía; ha de hacer algo”. (Dewey, J. 1967a:154-155)

Siguiendo con el pensamiento de este filósofo de la educación, la causa primordial del problema de la indisciplina en las escuelas es que el maestro emplea con frecuencia la mayor parte de su tiempo en inhibir las actividades corporales que desviarían del hacer cognoscente. En cambio, dice el autor, las lecciones escolares han de aprenderse por la aplicación del intelecto apelando y sin inhibir las actividades corporales. Por citar algún ejemplo, los labios, los órganos vocales y las manos se emplean para reproducir oralmente y por escrito lo que se ha adquirido mediante un *uso mecánico de las actividades corporales*. En consecuencia, tanto los sentidos como los músculos se usan como entradas y salidas exteriores al intelecto.

Así, Dewey concluye que mucho antes de ir a la escuela el niño aprende con sus manos, ojos y oídos, porque son órganos que otorgan sentido a lo que ellos van descubriendo del mundo circundante, y es así cómo la escuela debe recuperar la dimensión corporal y sensorial para la apropiación de los conocimientos.

Finalmente, este autor señala que el dibujo, el canto y la escritura se enseñan del mismo modo mecánico que los conocimientos intelectuales, porque es mecánico todo modo que limita la actividad corporal de suerte que se establezca una separación del cuerpo y la mente. Por el contrario, Dewey (1967b) considera a la educación como un desarrollo que va de dentro hacia fuera y no como una imposición de fuera hacia dentro. Por lo tanto, al programa escolar se lo debe interpretar como un movimiento vital en relación con el crecimiento del niño construyendo un habitus contrario a la quietud que propiciaba en los niños la corriente disciplinadora.

En suma, la escuela debe representar la vida presente, real y vital para el niño como la que vive en su casa y en su barrio. Asimismo, el maestro no debe imponer ni ideas, ni hábitos en los niños; sino que debe seleccionar las influencias más adecuadas para los alumnos.

Los saberes más adecuados para el salón de clases no están ligados a las clásicas materias escolares, ni a los contenidos científicos; sino que debe ponerse énfasis en aquellos conocimientos que vinculen al niño con sus actividades sociales como cocina, costura y trabajo manual. Además, la enseñanza de las ciencias no debe ser presentada como un saber muy alejado de la realidad infantil, sino como una nueva y singular experiencia que el niño puede añadir a las que ya posee. Por ejemplo, para Dewey la lectura y la escritura debían enseñarse incidentalmente, asociadas a las distintas actividades que realizaban los niños en la escuela, en la carpintería o en la cocina. En consecuencia, no favorecía la enseñanza directa de la historia, la geografía o la ciencia, si no se hallaban integradas a un proceso de descubrimiento, indagación y experimentación asociado a los intercambios que se producían en la vida cotidiana.

A la luz de todo lo expuesto hasta el momento, se considera que una de las diferencias notorias entre la propuesta de Dewey con respecto a la pedagogía científica de Montessori es que esta última *alejaba* a los niños de la vida real a través de la

artificialidad, mientras que Dewey ligaba su propuesta pedagógica a la vida real que los niños vivían.

Esta última propuesta—aunque atractiva y renovadora - conlleva algunos riesgos como reproducir en la escuela lo que el niño vive en su medio ambiente. Esta situación podría ser enriquecedora para unos y empobrecer el horizonte para otros.

A fines del siglo XX Bernstein (1989) analizó que los sujetos que se beneficiaron con esta concepción pedagógica fueron la *nueva clase media*. Esta nueva clase, surgida a mediados del siglo XX, estuvo conformada por profesionales que fueron educados bajo la educación tradicional pero que, sin embargo, se rebelaron culturalmente con sus antecesores instalando un conflicto al interior de la clase media. Así lo confirma el autor al decir que:

“Por una parte, defienden la diversidad contra la rigidez, la expresión contra la represión, la relación entre personas contra la relación entre estatus; por otra parte, están atrapados por el esperpento siniestro de la división del trabajo y de los estrechos caminos que conducen a posiciones de prestigio y de poder.” (:60)

Para reproducir su posición de clase, son defensores de la pedagogía invisible² en la educación inicial y primaria, sin embargo, cuando la relación entre enseñanza y profesión se torna más directa como en el nivel secundario, reclaman la pedagogía tradicional. Los niños pertenecientes a dicha clase están preparados a dar el paso hacia la escuela media porque se lo habilita su socialización primaria, ya que la estructura de clase les permitió poseer un amplio capital cultural que les posibilitará estar preparados para las exigencias académicas. Por lo tanto, el acercamiento a la vida cotidiana que propone la pedagogía de Dewey permitiría la legitimación de la nueva clase media.

En el extremo opuesto, las familias de la clase obrera y de sectores populares se encontraban más favorecidas y más cercanas a las formas de transmisión de los conocimientos de la pedagogía tradicional porque los comprendía y unificaba. Por el contrario, la escuela nueva occidental implicaba una teoría de la transmisión diferente

² Bernstein llamó *invisible* las pedagogías innovadoras como las de la escuela nueva occidental porque el control que ejerce el educador es implícito y los criterios de evaluación que se realizan son difusos y difíciles de medir con claridad. En cambio, la *pedagogía visible* es aquella que hace hincapié en el control explícito que ejerce el profesor hacia los educandos propia de la corriente disciplinadora en educación.

que alejaba de la escuela la enseñanza informal que el niño recibía en su casa. Por lo tanto, siguiendo el pensamiento de Bernstein creo que se puede considerar que ciertos criterios de la pedagogía deweyniana reproducen los valores y la cultura de un sector de la clase media progresista y se alejan de los sectores más desfavorecidos al no tender lazos con las familias obreras y populares.

En cambio, desde los procesos de transmisión de la pedagogía montessoriana que se da en un ambiente artificial y alejado de la vida cotidiana se sostiene como pilar la libertad de elección de los niños a explorar todo aquello que sea de su interés. No obstante, ¿este alejamiento de la vida cotidiana favorecería la apropiación cultural a la clase obrera y a los sectores populares? Creo que tampoco los favorece porque la libertad que proclama Montessori está ligada a las teorías del desarrollo evolutivo y no incluye aspectos sociológicos y políticos. Por lo tanto, no tendería hacia la desnaturalización de las injusticias sociales que sufren la clase obrera y los sectores populares.

c) La acción pedagógica y los métodos de enseñanza

“En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.” (Camus A., 2009:128)

Para Herbart (1910) el proceso de la instrucción debe ser sintético o analítico. La instrucción sintética es aquella en la que el maestro establece la conexión entre lo enseñado; y es analítica cuando el alumno manifiesta sus pensamientos y reflexiones rectificadas o completados por la guía del maestro.

Herbart sostenía que en todo proceso de instrucción era necesario que el maestro convoque a los estudiantes a que realicen un análisis de lo aprendido para evitar cualquier tipo de confusión. También consideraba importante la reflexión ordenada de los educandos. Su proceso de enseñanza se basaba en los siguientes pilares: claridad, asociación, sistema, método. Pero, ¿cómo se ponía en práctica en el momento de la instrucción?

La corriente tradicional que representaba Herbart hacía hincapié en descomponer el objeto para enseñarlo en partes más pequeñas sin provocar confusiones ni alteraciones a los alumnos y para que ellos puedan aprender con *claridad*.

En cambio, la *asociación* exigía la utilización de la conversación libre para que el alumno encontrara ocasión de modificar y ahondar en las ideas nutriéndose de sus pares o de su educador para, así, apropiarse más cómodamente de lo aprendido.

Sin embargo, para Herbart la instrucción debe hacer foco en un *sistema* que exija una exposición coherente por parte del alumno y, para sostener dicha coherencia, resultaba necesario la repetición que favorece la apropiación de un pensamiento ordenado. En este sentido, el *método* consistía en la ejercitación por medio de problemas creados por el maestro, en producciones realizadas por los estudiantes y sus correcciones.

Herbart (1910) enfatizaba que el proceso de instrucción podía fatigar a los estudiantes y que, cuanto más los agotaba, generaba mentes menos concentradas y más distracciones. Es por ello que el pedagogo alemán manifestaba la necesidad de descansos periódicos y variaciones en las temáticas tratadas.

Además, consideraba que al seguir los lineamientos del saber científico la buena instrucción hacía que los conocimientos aprendidos por los niños actuaran como base para una construcción sólida de los conocimientos posteriores.

La pedagogía herbartiana no descartaba el aprendizaje memorístico pero la instrucción no debía basarse exclusivamente en ello, ya que podría propiciar una falta de interés por parte de los alumnos que llevaría a malas consecuencias como aburrimiento, movimiento de los cuerpos y las distracciones tan temidas.

Como se expresara anteriormente, los pedagogos de la *escuela nueva occidental* reemplazaron las técnicas pedagógicas tradicionales por otras que posibilitaron dar cuenta de los intereses de los niños, como así también de sus potencialidades. Por lo tanto, comenzaron a diseñar métodos que ponían al alumno en el centro de los procesos relegando, en gran medida, el papel del maestro a un lugar secundario. Para ello, una de las técnicas que adoptaron fue el texto libre con la utilización de diversas producciones por parte de los alumnos como, por ejemplo el periódico o la correspondencia escolar.

También, incorporaron la exposición y los debates para el libre intercambio oral entre ellos. (Snyders, G. 1972)

Tal como puede imaginarse, las técnicas propuestas implican la autonomía por parte del estudiante en cuanto a la elección de los trabajos a producir y la entrega al maestro de diversas tareas, ya que cada uno hace su propia elección. Ante esta perspectiva, Snyders (1972) sostuvo que la posibilidad de los educandos de elegir sin una guía del educador era una tarea compleja si los niños se veían obligados a hacerlo solos.

Si bien adhiero a la noción de que resulta apropiado que los estudiantes expresen lo que viven y sienten en los momentos en que tienen ganas de hacerlo, igualmente debe tenerse en cuenta que para enriquecer sus propias experiencias en relación con la escritura y la lectura es necesario que salgan de sus experiencias más próximas y entren en contacto con las grandes obras de todos los tiempos. Por ello, concuerdo con Snyders (1972) en que al aislarlos en su propio mundo creador se los estará encerrando con sus propias cadenas.

Cabe aclarar que los cambios que proponía el nuevo movimiento pedagógico no se limitaban a las materias y a los métodos de enseñanza, sino que afectaban a todos los métodos de la vida escolar. Así, basándose en la pedagogía científica de Montessori se debía ir educando al niño cuando surgieran los intereses y necesidades intelectuales en forma de juego.

Sin duda, el gran aporte de esta concepción radica en la educación en la *libertad* a través de juegos y actividades sensoriales, y en su orientación *naturalista* que asegura que la educación debe estar relacionada directamente con la naturaleza y con las leyes del desarrollo infantil.

Para poner en práctica todo lo anterior, la *escuela nueva occidental* otorgó gran relevancia a los *materiales didácticos* como herramienta específica para llevar a cabo su pedagogía dentro de un ambiente adaptado para los niños. Todo esto con la colaboración del *método sensorial* cuyo eje es la autoactividad.

Claro está que las metodologías anteriores son la resultante de décadas de críticas a los sistemas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Así lo expone I

Pijol- Busquets (2000) quien reconoce el individualismo y la simplificación de la actividad intelectual de los niños en la educación enciclopedista y se muestra en contra de que el acento se coloque en la actividad intelectual como única posibilidad, sin estar acompañada de trabajos que involucren el movimiento y el ejercicio muscular en forma simultánea.

En esta misma dirección se expresa Montessori (1958) al considerar antinatural que solo esté presente en la escuela el trabajo intelectual.

Específicamente para la escuela experimental propuesta por Dewey, la lectura y la escritura se enseñan y aprenden incidentalmente. Por ello, durante los primeros años de escuela el lenguaje es utilizado como un medio de comunicación social mediante el cual los niños dan cuenta de su trabajo diario. (Beltrán, F. 2000) Consecuentemente, los exámenes, notas y puntuaciones estaban descartados. También se evitaban las prohibiciones y las sanciones.

Por su parte, las corrientes disciplinadoras obturaron la entrada a la escuela de las pasiones y del goce por temor a los *efectos* que podrían llegar a tener en los niños. El énfasis en la disciplina procuraba el orden que tranquilizaba a los maestros, el dominio de los pequeños cuerpos y el evitar las discordias en los grupos de alumnos.

Aunque las pedagogías de Montessori y Dewey renovaron los métodos tradicionales, sostenían que el trabajo intelectual no propiciaría una actividad plena en el niño porque se encontraba limitado el movimiento corporal y los saberes sensibles. Pero, ¿solo la experimentación y el movimiento generan la apropiación de los saberes? Por el contrario, la sistematización rigurosa de los contenidos, ¿solo se realizan cuando el niño adopta una actitud que la escuela nueva occidental denominaba pasiva? ¿Las apropiaciones conceptuales no provocan emociones en los sujetos de la educación?

Desde la perspectiva del presente estudio, se entiende que la escuela nueva occidental también se encontró muy preocupada por el método. Sin embargo, las pedagogías de Dewey y Montessori contribuyeron a separar lo racional de lo emocional, lo inteligible de lo sensible. Además, sostenían que la apropiación de los saberes científicos condenaba a los estudiantes al aburrimiento. Entonces, ¿cómo enlazar los saberes científicos con las emociones que generan otros tipos de saberes

como el artístico? ¿Por qué no generar asombro, admiración y entusiasmo cuando se aprende un algoritmo? Ciertamente, para *descubrir el mundo* en la escuela hace falta poder asombrar, admirar y entusiasmar, poder hacer de la transmisión un acto emocionante. En este sentido, la escuela nueva occidental estuvo colmada de intentos, pero ¿fueron suficientes?

d) El lugar del docente

En la corriente disciplinadora el lugar que ocupaba el maestro era de protagonista absoluto porque no solo debía ocuparse de la instrucción ordenada y metódica, sino especialmente de la disciplina que impartía. (Herbart, F. 1910) En este sentido, el educador, veía en los alumnos una fuerza que exigía la atención constante para dirigirla y mantenerla ocupada.

La pedagogía herbartiana sostenía que el buen educador debía ser agradable con el estudiante pero solo si el alumno no merecía lo contrario. Los logros que tenía que conseguir no se limitaban al interés por el aprender sino, también, a las actitudes de amabilidad y de sociabilidad que iba aprendiendo. Para dichos logros el papel del educador era fundamental, ya que sin su presencia firme los fines educativos no podrían cumplirse.

El maestro debía contemplar en la situación de transmisión la relación armónica entre la actividad y el reposo, ya que los alumnos debían mantenerse ocupados pero sin agotarse. Asimismo, la censura que establecía el maestro no debía predominar ante los estímulos porque perturbaba al alumno y las reprimendas perdían eficacia. Lo que ofrecía la escuela junto a su ambientación y su riqueza de recursos debería agradar al grupo de alumnos porque, de lo contrario, podrían *anhelar* todo aquello que estuviera afuera, con los peligros que conllevaba el mundo exterior, lleno de tentaciones *tan negativas para la infancia*. Por ende, el educador debía introducirse amablemente en la vida personal del discípulo para lograr su cariño a tal punto que el alumno temiera perder el trato cordial y el afecto del adulto.

Camus (2009) en su novela autobiográfica hizo referencia a la admiración que tenía por su maestro, quien además de ponerlos en contacto con los saberes escolares, conocía la historia familiar de sus alumnos:

“Sí, tengo preferencia por Cormery como por todos los que entre vosotros perdieron a su padre en la guerra. Yo hice la guerra con sus padres y estoy vivo. Aquí trato de reemplazar por lo menos a mis camaradas muertos.” (:133)

En consecuencia, la educación tradicional construyó la figura de un maestro cuyo habitus propiciaba la *utilización* del cariño de sus alumnos para controlar que las pasiones, las emociones, los sentimientos y los diferentes estados de ánimo no dominaran el salón de clase. El temor a la pérdida del afecto provocaba actitudes de sumisión y disciplinamiento por parte de los niños.

En cambio, ¿qué lugar ocupaba la figura del maestro en la escuela nueva occidental? Aunque con diferencias, las concepciones de Montessori y Dewey otorgaron al maestro un lugar secundario.

En las escuelas que llevaron a la práctica el pensamiento pedagógico de Dewey los educadores se organizaron democráticamente según lo establecido en forma cooperativa dejando de lado toda imposición arbitraria que dictaminaban los directivos.

El papel de los maestros fue el de *dirigir* indirectamente a los niños estableciendo las condiciones necesarias para que los grupos pudieran realizar y participar en las actividades. Sin embargo, los niños sabían que los maestros portaban cierta autoridad y por lo tanto, el colaborar con ellos los ayudaba a hacer más interesantes y visibles sus logros.

El maestro se encargaba de elaborar alguna situación problemática para que sus alumnos pudieran abordarla a partir de su experiencia. Cada situación problemática era pensada en términos de trabajo manual como coser, trabajos en madera, cocina, etc., y debían *reproducir* ordenadamente los modos de obrar de la comunidad.

Para Dewey (1967c) la misión del educador era preparar aquel género de experiencias que incitaban al niño a la actividad y que provocaban experiencias futuras deseables, ya que concebía que toda experiencia continuaba viviendo en las experiencias posteriores.

Así, Dewey aseguraba que el problema central de una educación basada en la experiencia era generar experiencias presentes que vivan creativamente en las subsiguientes.

Sin embargo, puede asegurarse que en la relación que se establecía con el niño y sus experiencias había tintes manipuladores que forzaban la relación entre los contenidos. ¿Cómo vincular las actividades de carpintería con los contenidos de la geografía sin la presión y el control que realizaba el maestro? Snyders señaló lo siguiente:

“... el maestro detenta toda la realidad del poder y del control; conduce a los alumnos hacia donde quiere verlos llegar. Los alumnos gozan de una apariencia de libertad; sin duda están a menudo satisfechos; en realidad se dejan llevar por placeres simples y superficiales, ya que el maestro ha salpicado de estos placeres las tareas escolares.” (1972:103)

En consecuencia, resulta factible concluir que reproducir las diferentes actividades de la sociedad era clave en la pedagogía deweyniana. Sobre este punto se concuerda con Jesualdo (1945) acerca de que Dewey fue funcional a la sociedad desigual de su tiempo, ya que el pedagogo progresista, como buen pragmático, no soñaba con sociedades ideales; solo le interesaba la sociedad de su tiempo, rechazando la idea de conflicto. Sin embargo, Jesualdo rescató la lucidez de los planteos teóricos y pedagógicos del filósofo norteamericano y sus aportes progresistas al campo educativo.

En cambio, la pedagogía montessoriana concibe al educador ocupado en el crecimiento psicológico del niño, observando sus desarrollos de manera individual y enseñando poco. En realidad, el objetivo del maestro era instaurar la actividad espontánea del niño en la escuela. En esta propuesta pedagógica, el papel del educador estuvo desdibujado y llevado a un lugar secundario. Solo se ocupaba de preparar un ambiente propicio para que el niño experimentara individualmente el espacio escolar simplificado, *donde las contradicciones y la multiplicidad de la vida exterior debían ser aminoradas.* (Dussel, I y Caruso, M. 1999:188)

El educador organizaba el medio para que el niño explore y se mantenía en un segundo plano. El material sustituía al maestro y desvinculaba al niño del contacto con

los conocimientos que el maestro le podría brindar, ya que quedaba oculto tras el material montessoriano. (Snyders, G. 1972)

Cabe añadir que ambas propuestas pertenecientes a la escuela nueva occidental que influyeron en los movimientos pedagógicos mundiales no pensaron a los docentes como sujetos políticos. La figura de los maestros persiguió la búsqueda de la neutralidad porque no se pensó desde el cuestionamiento social. Por ello, se concuerda con Saviani (1983) respecto de que los planteos pedagógicos de Dewey y Montessori desplazaron las preocupaciones del ámbito político al ámbito metodológico.

Sin embargo, se reconoce que la influencia de sus pedagogías cambiaron el horizonte educativo en varios países, incluyendo Argentina y Uruguay. La lectura de sus obras posibilitó que Iglesias y Jesualdo pudieran conocer propuestas alternativas a las pedagogías normalizadoras-disciplinadoras hegemónicas en los sistemas educativos de aquella época.

Para concluir, se puede afirmar que la educación tradicional inculcó un habitus docente que proclamaba el orden, la obediencia y la organización en la enseñanza. En cuanto a los estudiantes, el habitus que se infundía era el de sumisión ante la mirada del maestro, pasividad y silencio. En cambio, la escuela nueva occidental puso en práctica la conformación de un habitus docente que guiaba la exploración activa y protagónica del niño al ambiente, en el cual el alumno se configuraba en el centro de la escena educativa pero que, sin embargo, se alejaba de la conflictividad política que se presentaba en el medio social.

La pedagogía pre revolucionaria de Tolstoi y la educación socialista de Makarenko.

Para comenzar a ahondar en la pedagogía socialista debe decirse que la misma se comprometió con la formación del hombre nuevo, liberado del yugo burgués y capitalista. Por lo tanto, la escuela fue pensada para responder a los intereses de la clase trabajadora.

“...Los niños de los obreros y de los campesinos rusos no van ya a la escuela para “substraerse” a su clase social y adquirir la mentalidad de la clase enemiga; van para unirse a la vanguardia

conciente del proletariado y para acelerar de tal manera la construcción del socialismo.” (Ponce, A. 1934/2010: 159)

Se expondrán las ideas de dos pedagogos, uno anterior y otro posterior a la Revolución de 1917.

Para desarrollar un mejor análisis de esta temática, se presentará las ideas de un pedagogo anterior a la revolución de 1917 que, sin duda, se adelantó a la época zarista en que vivió, proponiendo una pedagogía distinta. La propuesta pedagógica de Tolstoi (1828-1910) se centró en la liberación de los niños de la tiranía de los métodos que les imponía la escuela europea. Al contrario de la pedagogía de Herbart, el niño era el que le decía al maestro lo que quería aprender.

Por otro lado, tanto Tolstoi como el pedagogo socialista posterior, Makarenko (1888-1939) han sido maestros *autores de obra*, ya que han escrito abundante bibliografía sobre sus experiencias pedagógicas en sus escuelas. (Rockwell, E. 1992) Es por ello que tanto Jesualdo como Luis Iglesias se nutrieron de sus obras, que los influenciaron notoriamente.

Tolstoi (1828-1910) trabajó con niños de *clases populares* y campesinos. Al respecto, escribió textos para que los niños aprendieran a leer y escribir. Quiso contribuir para formar en sus estudiantes una visión estética y poética de la vida, además de darles ejemplos de comportamiento moral y religioso.

En el prólogo de “Relatos” -antología que compila muchos de sus cuentos, fábulas y escritos pedagógicos- Gallego Ballester (2009) señala que en todos los estilos literarios que abordó Tolstoi están presentes el amor a la naturaleza y a la vida de todos los seres. Los destinatarios de sus textos infantiles fueron todos los niños rusos, tanto los hijos de la familia imperial como los niños de los siervos. Su objetivo era que se formaran en las primeras impresiones poéticas.

Al mismo tiempo, Tolstoi sostuvo que el único criterio pedagógico es la libertad y el único método es la experiencia. Desde esta perspectiva, el educador es aquel que se interroga sobre sus conocimientos y sus prácticas sabiendo que las necesidades del pueblo no pueden ser expresadas a priori por el educador, y por eso el maestro debía conocer qué necesitaban los alumnos y el pueblo en el ámbito escolar.

Para Tolstoi la libertad no solo estaba en el docente, sino también en el alumno. Por ello, el autor planteaba en la escuela una ausencia total de coacción: ausencia de castigos y de recompensas. Además, sus alumnos de Yasnaia Poliana tenían el derecho de no frecuentar la escuela y, aun presenciando las clases, se les asignaba la posibilidad de no escuchar lo que decía el docente. También, les era permitido retirarse del salón sin dar aviso previo. (Tolstoi, L. 1908 ; Filloux, J. C. 1999)

Asimismo, sostuvo que nada justificaba que una generación pretenda transmitir su saber sobre la generación que le sucede ya que el saber útil para la joven generación no se identifica necesariamente con el saber construido por la generación anterior.

Tolstoi narraba que en su escuela ninguno de sus estudiantes llevaba consigo libros, ni cuadernos, ni preocupaciones ante los exámenes. Tampoco, se les imponía cumplir con los deberes en su casa. Así lo corrobora uno de sus escritos:

“...Y no solo no lleva el niño nada en las manos, sino que tampoco lleva nada en la cabeza. Nada de lección; no está obligado a preocuparse hoy de lo que ha hecho ayer. No se tortura el entendimiento para la lección que va a seguir. No lleva más que a sí mismo su naturaleza impresionable, y la certeza de que la escuela le será hoy tan alegre como ayer. No piensa en la clase hasta el momento en que comienza ésta” (Tolstoi, L. 1908: 9)

Tolstoi aseguraba que el pretendido saber pedagógico a priori sobre las necesidades del alumno es un saber falso. Ya que cualquier saber puede ser incorrecto, si no se corrobora con la escucha, la comprensión y la ayuda para hacer emerger los deseos verdaderos de los alumnos. (Filloux, J. C. 1999) Por ello, rescataba el saber popular de sus estudiantes como aquellos conocimientos a los que la escuela debe respetar y hacer lugar. También era un deber para el maestro ponerlos en contacto con las diferentes expresiones artísticas.

Por otra parte, Tolstoi manifestó que en la Universidad se debía sustituir la tranquilidad de los maestros y profesores por preguntas que estimulen el intelecto y las emociones de los estudiantes, rompiendo estructuras definitivas y apostando por la *duda*

que, para el pensador ruso, era la única generadora de alternativas pedagógicas interesantes.

Como puede apreciarse, Tolstoi introduce una idea de educación donde el maestro es aquel que cuestiona los métodos y, sobre todo, se interroga constantemente sobre sus conocimientos y sus prácticas.

Tolstoi sostenía que el maestro está siempre acostumbrado a escoger el procedimiento de enseñanza que le resulta más cómodo; y, cuanto más cómodo es este procedimiento para el maestro, más incómodo resulta para los alumnos. Por el contrario, solo es bueno aquel método que satisface a los estudiantes.

Sin embargo, es conveniente señalar que la pedagogía tolstiana dejaba al maestro en un lugar incómodo porque estaba imposibilitado de tomar ninguna decisión didáctica en la situación de enseñanza. Es por ello que se hace énfasis en que subestimaba el rol de los docentes, porque no los consideraba sujetos capaces de enriquecer y ampliar el horizonte de sus alumnos.

Hablando ahora específicamente de Makarenko (1888-1939), puede asegurarse que este pedagogo presentó un carácter distinto a otros de la escuela nueva occidental que han formado a los maestros rioplatenses. Makarenko fue el pedagogo soviético por excelencia porque compartía las ideas comunistas. Además, construyó una pedagogía del trabajo, ya que los estudiantes –colonos que en general habían sido delincuentes juveniles- trabajaban para que la Colonia Gorki que dirigía pudiera autoabastecerse. Para poder llevar adelante dicho proyecto, su pedagogía fue severa, autoritaria y con tintes militaristas. Así lo narra el autor en una de sus publicaciones:

“En total, yo defendí la formación de una colectividad entusiasta, fuerte y, si era preciso, severa. Y solo en tal colectividad cifraba todas mis esperanzas. Pero mis adversarios me arrojaban a la cara los axiomas de la paidología y todo lo veían partiendo únicamente del niño“. (Makarenko, A. S. 2001: 139)

Su ideario pedagógico adoptó posturas colectivistas socializantes diferentes a las posturas sostenidas desde occidente.

Coincidentemente con algunos pensamientos de Jesualdo y Luis Iglesias, Makarenko enfatizó que no necesitaba de fórmulas pedagógicas librescas sino de acción sostenida a través de la reflexión.

El escritor y poeta Máximo Gorki fue padrino de la colonia y la llegó a visitar porque los colonos se identificaron mucho con su historia de niño huérfano. Luego de su visita, Makarenko (2001) escribió:

“Desde abril el tema principal de nuestras cordiales conversaciones era la próxima llegada de Gorki. Gorki nos había escrito que en julio llegaría especialmente a Járkov para pasar tres días en la colonia. Hacía tiempo que nuestra correspondencia con Gorki era regular. Aunque los colonos no le habían visto nunca, sentían su personalidad en sus filas y se alegraban, como los niños se alegran de la imagen de la madre. Sólo el que se ha quedado sin familia en la infancia, el que no ha tomado consigo para la largo vida ninguna reserva de calor, sabe bien qué frío se siente, a veces, en la tierra , solo ese comprenderá el valor de las atenciones y del cariño de un gran hombre, de un hombre de rico y generoso corazón.” (: 708-709)

Resulta evidente que con su gran carisma como educador, Makarenko consiguió transformar a jóvenes con antecedentes delincuentes –principiantes y consumados- en buenos ciudadanos soviéticos, ya que siempre reflexionó sobre la realidad compleja que le tocó vivir y sobre los sujetos de la educación concretos que se educaban en su escuela, para poder convertirlos en hombres nuevos.

Enlazando todo lo mencionado hasta el momento con el análisis que se está realizando sobre los maestros rioplatenses, cabe preguntar ¿por qué fue tan importante para Iglesias y Jesualdo? Sin duda, porque ponía en primer plano el *trabajo colectivo* priorizando lo grupal en contra del *individualismo* tan marcado de algunas propuestas de la escuela nueva occidental, como la pedagogía de Montessori. Además, ellos admiraron el trabajo pedagógico realizado en la Colonia Gorki porque Makarenko hizo hincapié en el afianzamiento de los lazos solidarios entre los colonos y sostuvo la utopía de la transformación del mundo hacia formas sociales y políticas más justas.

La pedagogía renovadora rioplatense

Ciertamente, Argentina y Uruguay han construido sistemas educativos con ideas fundacionales similares. Así lo demuestra Carli (2003) al hablar de la reforma civilizadora de Domingo Faustino Sarmiento y de sus tendencias:

“Para Sarmiento, la educación pública en la Argentina constituyó una cruzada civilizatoria, una operación de violencia simbólica, una apuesta homogeneizadora, una política amplia de inclusión social y un gesto fundacional de sociedad. La educación pública se presentó como una opción superadora respecto de otras propuestas educativas de la época, como la educación más popular respecto de las alternativas privadas, particulares o domésticas de fines del siglo XIX.” (:15)

Siguiendo las premisas del párrafo anterior, resulta pertinente afirmar que a comienzos del siglo XX la Argentina desarrolló, para la instrucción elemental, políticas dirigidas a todos los niños de manera *obligatoria y gratuita*. Al mismo tiempo, el Estado se convirtió en el encargado de formar a sus maestros y de fundar escuelas en diferentes puntos del país.

Igual escenario fue configurado por aquel entonces en la República Oriental del Uruguay, puesto que allí también se crearon escuelas normales con una fuerte impronta estatizadora.

En palabras de Jesualdo (1943), Varela fue el creador del sistema educativo uruguayo inspirado en los aportes de su amigo y mentor Domingo F. Sarmiento, quien compartió con su discípulo oriental todos los datos recabados en sus viajes a Estados Unidos y Europa.

Al contexto ya descrito debe agregarse que ambos territorios rioplatenses recibieron una gran cantidad de inmigrantes europeos a comienzos de 1900 y este fenómeno intensificó la necesidad de una educación homogeneizante a través de valores e ideales patrióticos. Las ideas que llevaron a cabo en educación Sarmiento y Varela tenían una fuerte impronta disciplinadora. Ambos llevaron adelante el proyecto

iluminista educativo de los sectores más progresistas de la élite dirigente cuyo lema era considerar a la educación como la base de la *democracia* y del *progreso económico* y la ignorancia como la causa de la *opresión política* y de la *miseria*. (Hillert, F. 1985)

Con José Pedro Varela se inició la gran etapa cultural del Uruguay (Jesualdo, 1943) conformada por un sistema educativo obligatorio, gratuito, mixto y laico; aunque la idea de laicidad provocó la resistencia de los sectores políticos más conservadores.

En esta región la corriente disciplinadora estuvo representada por el normalismo. Los pedagogos que adherían a esta concepción fueron profundamente sarmientinos porque adoptaron las ideas de su máximo representante sin crítica y se sentían parte de la lucha contra la barbarie.

La corriente disciplinadora normalizadora, predominante en la docencia a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, caracterizó al maestro como un apóstol del saber cuya máxima misión era educar al ciudadano. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Algunos de sus voceros fueron José María Ramos Mejía (1849-1914), Víctor Mercante (1870-1934) y el correntino Alfredo Ferreira (1863-1938).

Sin embargo, la corriente disciplinadora normalizadora no pudo impedir que penetraran en las escuelas normales las ideas pedagógicas democráticas de la escuela nueva occidental. (Puiggrós, A. 1998)

Dichas ideas fueron introducidas por sectores del sindicalismo docente, del socialismo y del anarquismo tanto en Argentina como en Uruguay. Por ende, en ambos países las propuestas de la escuela nueva occidental siempre estuvieron conectadas explícitamente con posiciones políticas laicas y con determinada concepción de sujeto pedagógico. Todo indica que la corriente innovadora tomó tintes peculiares en la región y es por eso que la denomino en esta tesis: *pedagogía renovadora rioplatense*.

En la Argentina el desarrollo del discurso de la corriente innovadora tuvo lugar durante las décadas del '20 y del '30. Sus orígenes fueron europeos y estadounidenses, pero al ingresar en el Río de La Plata tomó una forma distinta. Si bien, su difusión coincidió con el período de expansión del sistema capitalista, las ideas de la corriente innovadora se insertaron en nuestro país en momentos en que ascendían al gobierno

expresiones políticas democráticas y populares, de las clases medias primero y de la clase obrera después. Aun cuando en la década del '30 se produjo el primero de los sucesivos golpes militares que irrumpirán en el poder con políticas conservadoras y antidemocráticas.

El discurso innovador se insertó a través de todo el sistema educativo hegemónico como ámbito formativo de las nuevas generaciones; sin embargo a diferencia de los sistemas europeos, nuestro sistema educativo estatal carecía aún de un alcance cualitativo. Por lo tanto, la escuela debía resolver cuestiones sociales pero, al mismo tiempo, debía renovar sus formas de trabajo accediendo a la nueva literatura. (Carli, S. 1992)

Enmarcados en este contexto, Iglesias y Jesualdo recorrieron sus primeros pasos como docentes. Ellos supieron repensar las políticas del momento de tal modo que sus inquietudes intelectuales derivaron en aportes creativos para el quehacer áulico y tuvieron reacciones de rebeldía frente a las posturas tradicionales que se basaban en la mera repetición sistemática de palabras alejadas de las realidades de los estudiantes.

Si entendemos a las pedagogías de la época como un campo de lucha, era clara la idea de que la pedagogía renovadora rioplatense estaba fuertemente en contra del positivismo pedagógico ya que, como analizamos anteriormente, la influencia que recibió de la escuela activa occidental propició la democracia en las escuelas, la libertad del niño y la autonomía del docente, contra la monotonía escolar y el verbalismo.

A su vez, puede decirse que tanto Iglesias como Jesualdo –máximos integrantes de la pedagogía renovadora en el Río de La Plata- consideraron que las ideas pedagógicas debían estar enlazadas con propuestas de cambio social. Además, sostuvieron que toda propuesta pedagógica que propicia cambios sociales se debía hacer dentro de la escuela pública estatal.

Sin embargo, se puede dar cuenta de la influencia directa que recibió Luis Iglesias del representante de la corriente disciplinadora normalizadora de Víctor Mercante. Lejos de desechar sus propuestas tomó una de sus ideas y la introdujo en su aula: el *museo escolar*. Iglesias (1995) sostenía que la construcción del museo en la

escuela le permitió realizar junto con su grupo de alumnos interesantes actividades que propiciaron la búsqueda y la indagación de los conocimientos y que enriquecieron sus acciones pedagógicas.

Lo distintivo de la pedagogía renovadora rioplatense fue que adhirió a los principios de la escuela nueva occidental incluyendo las experiencias soviéticas. Asimismo, articuló las propuestas metodológicas y didácticas con la transformación político social tomando algunas propuestas de los normalistas.

Carli (1992) sostiene que si el análisis crítico que realizó a la escuela nueva occidental Aníbal Ponce –gran intelectual argentino de izquierda- lo hubiera hecho basándose en el contexto argentino, habría encontrado matices. Sus críticas resultaron ser muy categóricas, reduciendo el discurso de la escuela nueva a una expresión burguesa. Esta mirada le impidió diferenciar entre el discurso pedagógico del Ministerio de Educación de la Nación y la praxis docente rioplatense. Además, la autora agrega que:

“Desde el punto de vista infantil, al ubicar al niño fascista y al niño socialista como extremos de un paradigma histórico-social, Ponce achica nuevamente su mirada de la realidad escolar: la heterogénea población infantil argentina desaparece del escenario educativo” (:152)

Por eso, Jesualdo quien se reconoce como un verdadero admirador de Aníbal Ponce, le formula la crítica de haber restado toda posibilidad transformadora a la escuela nueva.

“... Ponce utiliza un criterio marxista que conceptúo demasiado radical para juzgar toda la evolución pedagógica, condicionando al criterio actual las reformas y mejoras de la educación a través del tiempo. Pienso que cualquier criterio de análisis histórico que se realice, debe tener en cuenta el factor temporal y no puede ser medido con la tan rígida vara que utiliza Ponce, empequeñeciendo pedagogos y reformas que aún ahora están gravitando por la escuela del mundo, por sus fundamentos humanos y racionales” (Jesualdo, 1943, pp. 324-325)

Enfatizando que se deben reconocer los aspectos renovadores de la corriente innovadora aunque muchos de sus pedagogos hayan pertenecido a los países capitalistas. Jesualdo (1945) rescató que Ponce hiciera un análisis muy riguroso, pero señaló que no aportó orientaciones pedagógicas a los maestros que pretendían trabajar con prácticas pedagógicas más justas.

Por último, Jesualdo sostuvo que la transformación social se da a través de los espacios intersticiales donde la *pedagogía – tránsito* (Caruso, 1995:15) posibilita el lugar de las acciones liberadoras, debilitando el determinismo social y las hipótesis reproductivistas de las izquierdas más radicales. Por lo tanto, considero que la idea de pedagogía – tránsito alude metafóricamente al viraje político y social que puede generar el pueblo para luchar contra la dependencia y la alienación.

Bibliografía

Fuentes:

- Dewey, J. (1967a). *Democracia y educación*. Buenos Aires. Editorial Losada
- Dewey, J. (1967b). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Editorial Losada
- Dewey, J. (1967c). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Editorial Losada
- Herbart, F. (1910) *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid. Ediciones de la lectura.
- Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires. Magisterio del Río de La Plata
- Jesualdo. (1937). *Vida de un Maestro*. Buenos Aires. Editorial Claridad.
- Jesualdo. (1943). *Los problemas de la Educación y la Cultura en América*. Montevideo. Claudio García Editores.
- Jesualdo. (1945). *17 Educadores de América. Los constructores. Los reformadores*. Montevideo. Ediciones Pueblos Unidos.
- Jesualdo. (1958). *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela*. Montevideo. Universidad de la República.
- Jesualdo. (1968). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Caracas. Ediciones de la Biblioteca Universidad Central de Venezuela.
- Luzuriaga. (1973). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- Luzuriaga, L. (1965). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires. Losada.
- Makarenko, A. (2001) *Poema Pedagógico*. Madrid. Akal
- Montessori, M. (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires.
- Ponce, A. (1934/2008). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires. Imago mundi.
- Tolstoi, L. (1908) *La Escuela de Iasnaiá Poliana*. Valencia. Sempere y Editores.

Obras de referencia

- Beltrán, F. (2000) *Una democracia vital*. Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Barcelona. Editorial Cisspraxis.
- Bernstein, B. (1989) Clase y pedagogías visibles e invisibles. En La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa
- Camus, A. (2005) *El primer hombre*. Buenos Aires. Tusquets Editores
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva. En Puiggrós, A. (dir.) *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires. Galerna
- Carli, S. (2003). Educación Pública. Historia y promesas. En Feldfeber, M. (comp.) (2003). *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Caruso, M. (1995). Jesualdo o del romanticismo revolucionario. En *Pedagogía*, Informe UBACyT. Buenos Aires. MIMEO.
- Caruso, M. (2010). ¿Una nave sin puerto definitivo? En Pineau, P; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- Dussel, I. Y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana
- Dussel, I. (2010) ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. En Pineau, P; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- Filloux, J.C. (1999). *La Pedagogía libertaria de Tolstoi*. Revista del IICE. Año VIII, N° 15. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. UBA.

- Hillert, F. (1985) Hacia una teoría materialista dialéctica de la educación. En Hillert, F. y otros. *El sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Cartago
- Hobsbawn, E. (2010). *La era del capital: 1848-1875*. Buenos Aires. Crítica
- I Pujol- Busquets. (2000). *Desarrollo en libertad*. Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Barcelona. Editorial Cisspraxis.
- McNall Burns, E. (1988). *Civilizaciones de occidente: Su historia y su cultura*. Tomo II. Buenos Aires: Ediciones siglo veinte.
- Nassif, R. (1992). *Dewey, su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires. Centro editor América Latina.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires. Teseo.
- Palacios, J. (2010). *La cuestión escolar*. Buenos Aires. Colihue.
- Puiggrós, A. (1996). La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En Puiggrós, A. (dir) *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires. Galerna
- Puiggrós, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires. Kapelusz
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. En *Nueva Antropología*. N° 42. México.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva*. Madrid. Marova.
- Tolstoi, L. (2009) *Relatos*, con prólogo de Gallego Ballesteros V. Buenos Aires. De bolsillo
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. *En Arqueología de la escuela*. Madrid. Ediciones de La Piqueta.

CAPÍTULO II:
**LA EXPRESIÓN Y LA CREATIVIDAD: APORTES Y
EXPERIENCIAS DESDE LA PEDAGOGÍA**

Introducción

En el presente capítulo se exponen dos sucesos que ocurrieron en las biografías de los maestros Iglesias y Jesualdo que marcaron su práctica pedagógica posterior. Los mismos se conciben como *indicios* significativos puesto que dan cuenta de por qué trabajaron con la expresión creadora en el aula.

Metodológicamente, en estas páginas se comienza a perfilar el concepto central de la tesis desde su periferia; es decir, desde ciertos hechos que pueden parecer menores pero que han incidido claramente en sus posturas pedagógicas desde temprana edad.

Luego, se abordan algunas corrientes que teorizan sobre la creatividad en el arte haciendo referencia al lugar de las artes en los planes de estudio de los sistemas educativos formales y a los componentes cognitivos que posibilita el estudio de las expresiones artísticas en las escuelas.

Seguidamente, se analizan las posturas teóricas sobre la *expresión* y la *creatividad* que han desarrollado Vigotsky (1896-1934) y Dewey, autores centrales a la hora de realizar un abordaje teórico en educación.

Para finalizar, se ha intentado ahondar en los postulados pedagógicos de dos educadores que trabajaron con la expresión en el aula: el soviético Vasili Sujomlinski (1918- 1970) y el francés Celestin Freinet (1896- 1966).

En suma, el propósito del presente capítulo es descifrar de modo detallado los rasgos esenciales de la *expresión creadora* como propuesta pedagógica cuyos principios fueron rescatados durante el siglo XX por *Jesualdo*, en Uruguay, y por *Luis Iglesias*, en Argentina.

La expresión creadora, preocupación central de los maestros rioplatenses

Tal como se anticipara en el capítulo anterior, tanto *Jesualdo* como *Iglesias* consideraron a la expresión libre creadora en el aula como los pilares de sus prácticas pedagógicas. Por ello, toda producción artística como el dibujo, la teatralización, los poemas y los escritos emanaban de los intereses propios de cada niño y nunca partían de temas impuestos por los maestros aquí estudiados.

Sin duda, en este punto cabe preguntarse cómo empezó la preocupación con respecto a la expresión creadora. La respuesta es simple. El cuestionamiento a la pedagogía de la repetición que fue hegemónica en los tiempos de ambos pedagogos les sirvió para pensar alternativas posibles sustentadas en las obras de educadores provenientes de la corriente innovadora, ya mencionados en el capítulo anterior.

En este sentido, Luis Iglesias recordaba que había aprendido a construir su pedagogía leyendo a Mark Twain, Dostoievsky, Unamuno y Romain Rolland, además de haber estudiado a Pestalozzi. Y por ello sostenía que no había posibilidad de aprender lo educativo si no se tiene una visión humanística integrada; ya que enseñar no es una labor técnica, ni neutral.

Por su parte, Jesualdo (1937) leía todo lo que llegara a sus manos para encontrar alternativas pedagógicas posibles para la enseñanza en contextos empobrecidos como lo eran Las Canteras del Riachuelo, en Uruguay.

Contemporáneamente, en la provincia de Santa Fe, Olga Cossettini llevaba a cabo una experiencia con características similares donde el arte y la expresión genuina estaban presentes. (Iglesias, 1995) Años después, estas experiencias serían reconocidas como semejantes y coincidentes por Iglesias, quien escribió lo siguiente:

“Nuestros ensayos pedagógicos de Colonia, Rosario y Tristán Suárez, nacieron con la esperanza de ayudar a revertir troncalmente aquella realidad de agobio que tanto nos había herido en la escuela, de desancajarla de sus viejos goznes y proponerle nuevas ideas y formas de acción. Ése fue el compromiso tácito y parejamente compartido del que podrán hallarse huellas testimoniales en los documentos y libros que publicamos, sopesando realidades concretas, pero también imaginando y soñando.” (Iglesias, L. 1995:1)

Lo anterior pone en evidencia que Iglesias y Jesualdo no fueron los únicos en estas tierras que hablaban de *expresión creadora* como sustento genuino para el trabajo pedagógico en el aula, sino que existieron otras propuestas similares.

Regresando a los autores objeto de estudio, debe decirse que Jesualdo tuvo un momento clave en su infancia como alumno de escuela primaria que marcó

definitivamente su modo de ver la educación. Todo comenzó en un pueblo en la frontera de Uruguay y Brasil, llamado Tranqueras, al que él describía como *arenoso y caliente*. Un día sábado, tuvo que realizar una composición denominada *La primavera* porque comenzaba dicha estación. Al respecto Jesualdo se recuerda oprimido, angustiado y con mucho calor escribiendo sobre el tema que había pedido su maestro. Y no redactó ni una palabra sobre las bondades de la primavera, que era lo esperado, sino acerca de lo desagradable que resultaba dicha estación en su pueblo.

Cuando su maestro Pascual revisó la composición, arrugó el rostro y le hizo una seña para que Jesualdo se aproximara a su escritorio. Allí le preguntó: - ¿Usted está loco? Vea lo que dicen los demás: “La primavera es maravillosa”... “Cantan los pájaros...” Acto seguido, el educador leyó en voz alta el escrito de Jesualdo: “*Odio a la primavera por su calor que no me deja pensar, por su viento norte que me quema la cara... Les tengo rabia a todos los vientos y más, mucho más, al norte, porque ese me quema entero.*” (Jesualdo, 1968: 22)

Dicha tarea escolar fue su *hora cero*. Y el autor reconoció que tal evento lo llevó a elegir la carrera de magisterio con el objetivo de luchar para acabar con los *maestros Pascual* del mundo y permitir que cada niño desarrolle sus poderes expresivos. De esta manera, pretendía devolver a cada educando sus riquezas y su caudal propio, que es intransferible. (Jesualdo, 1968). El combatir las formas escolares que invisibilizaban la expresión genuina de los infantes es otro claro *indicio* que se encuentra en sus obras.

Años más tarde, *Jesualdo* reflexionó sobre aquella anécdota y sobre lo que se entendía por “hacer una composición” en la escuela de su época:

“... ordenar con cierta lógica gramatical, el día sábado, a tal hora, una serie de pensamientos que andaban por ahí de mano en mano y que les parecían muy bien dichos, pues ya los habían repetido en clase como modelo. Entonces era lo corriente eso de: les voy a decir una para ustedes la hagan por ella... Ahora eso sería cruel. Sin embargo, en los programas para maestros actualmente, reza, entre títulos modernos, recomendación como esta: *composición escrita por imitación.*” (Jesualdo, 1968:20)

Por su parte, *Iglesias* también tuvo su marca clave para iniciarse en su credo pedagógico. El mismo está representado en uno de sus libros más importantes: “*La Didáctica de la Libre Expresión.*” Además, cada vez que el autor tenía ocasión narraba

sus orígenes y el inicio de su historia hacia la libertad de la expresión en el aula. (Iglesias, 1995)

Iglesias se presentaba en cada conferencia a que lo invitaban mencionando dicho recuerdo de su niñez que dejó huellas en su pensamiento pedagógico. El siguiente párrafo de su libro sobre el nacimiento de la palabra como vínculo de la expresión original de cada sujeto ejemplifica lo mencionado:

“Mi madre nació en una aldea del campo gallego, donde no había escuela. Nadie le enseñó el arte de leer y escribir. Y cuando vino a la Argentina, dos hijas pequeñas quedaron con los abuelos en prenda del regreso. En los años que vinieron después, aunque muy espaciadamente, a nuestra casa llegaban cartas que mis hermanas mayores leían en voz alta, para toda la familia. Y era en esos días cuando mi madre, enloquecida de impotencia y ante nuestro terror de niños, golpeaba su noble cabeza contra los muebles y las paredes de la casa; bloqueada por ambos caminos, no podía leer y releer por sí y para sí los magros mensajes que traían noticias de sus hijas y tampoco podía transmitirles palabra por palabra, línea por línea, sus profundas conmociones de cariño, de dolor, de esperanzas.”

(Iglesias, 1979:1)

Ciertamente, ambas anécdotas incidieron profundamente en los docentes objeto de estudio a tal punto de llevarlos a diseñar pedagogías distintas que motorizaban a los sujetos para expresarse de una manera más genuina en el aula, buscando el vínculo con las propias vivencias de los niños. No obstante, además de relacionar sus vivencias infantiles resulta factible vincular estos aspectos con los aportes realizados por pensadores de la educación que han dejado huella en la pedagogía del siglo XX. Por ello, a continuación se expondrán las principales teorías del arte en la educación que ahondan sobre la creatividad.

En suma, se presentarán a aquellos intelectuales que elaboraron teorías sobre la expresión en el aula y la creatividad como protagónicas del trabajo pedagógico analizando si hay ligazones conceptuales con las elecciones realizadas por los maestros rioplatenses.

El arte y la educación
Notas sobre la creatividad y la posibilidad de pensar nuevos mundos

*Asombrado quedé oyendo así hablar al avechicho,
si bien su árida respuesta no expresaba poco o mucho;
pues preciso es convengamos en que nunca hubo criatura
que lograra contemplar
ave alguna en la moldura de su puerta encaramada,
ave o bruto reposar
sobre efigie en la cornisa de su puerta cincelada,
con tal nombre: "Nunca más".*

*Mas el cuervo fijo, inmóvil, en la grave efigie aquélla,
sólo dijo esa palabra, cual si su alma fuese en ella
vinculada, ni una pluma sacudía, ni un acento
se le oía pronunciar...
Dije entonces al momento: "Ya otros antes se han marchado,
y la aurora al despuntar,
él también se irá volando cual mis sueños han volado".
Dijo el cuervo: "¡Nunca más!"³*

Sin duda, el arte convoca a reinterpretar la realidad posibilitando la creación de *nuevos mundos*. (Olivares, E. 2007:13) Es por ello que las expresiones artísticas en educación son entendidas como pensamientos potentes que reorganizan las experiencias en el mundo haciéndolas más reconocibles y significativas.

En tal sentido, diferentes corrientes de pensamiento estuvieron destinadas a fundamentar la capacidad de creación en las diferentes expresiones artísticas. Entre ellas, las más destacables son dos: las racionalistas y las irracionales. (Olivares, E. 2004)

Platón y Jung fueron algunos de los exponentes más notables de la teoría irracionalista. En el otro extremo se encuentran Valéry y Edgar Allan Poe dominando las expresiones racionalistas. En la zona intermedia está situada la teoría de Pareyson.

El filósofo griego señalaba que la creatividad en la poesía era producto de una manifestación propia de la divinidad. El romanticismo, en los siglos XVIII y XIX, retomó esta línea y contó con la adhesión de artistas que plantearon que sus obras han surgido de momentos de inspiración y asombro. Más adelante se instalaría la idea de 'genio'.

Para Jung, proveniente del Psicoanálisis y discípulo de Freud, la creación no solo proviene de experiencias comunes de amor, dolor, odio, etc; sino también de lo desconocido, de sensaciones y vivencias que van más allá de lo sabido. Por ende, para este autor la creación psicológica muestra lo conocido y la creación visionaria es aquella que permite avizorar el 'inconsciente colectivo', el lugar más oscuro y profundo de la mente humana. (Olivares, E. 2004) En tal sentido, los surrealistas relacionaban la

³ Fragmento del poema de Edgar Allan Poe llamado *El cuervo* consultado en <http://www.poemasde.net/el-cuervo-2a-version-edgar-allan-poe/> el 2 de junio de 2012.

creación con la locura afirmando que la obra de arte toca profundidades que ningún sujeto normal podría alcanzar.

En el otro extremo de las teorías de la creatividad, los exponentes como Valéry y Poe hacían señalamientos sobre el camino delimitado y la construcción racional que realiza el artista cuando produce. Ciertamente, en su obra “El cuervo” Poe da cuenta de la organización programada de esta corriente, tal como lo indica Olivares (2004):

“En tanto teórico de la composición, Poe ataca ideas románticas – como las de Goethe- acerca del carácter orgánico, imprevisible, incluso “vegetal”, de la producción poética. También arremete contra los que pretenden crear de manera repentista, bajo una especie de espléndido frenesí. Denuncia la supuesto espontaneidad del inspirado genial, aquel que puede escribir con el valor de la pluma como, según se contaba hacia Víctor Hugo”. (:143)

En definitiva, las múltiples tachaduras y revisiones son propias de las expresiones artísticas, ya que cualquier impulso creativo deviene de un trabajo riguroso. Así, en el siglo XX algunos autores y artistas dieron cuenta de sus imperfecciones exhibiendo sus errores al público.

En la zona intermedia de las teorías se encuentra a Pareyson, que a mitad del siglo XX expuso el concepto de formatividad definiéndolo como el proceso de producción de una obra de arte como una unidad de *forma formante* y *forma formada*. (Olivares, E. 2004: 152) Lo anterior quiere decir que las expresiones artísticas tienen su forma formada que solo existirá al final del proceso de producción. En cambio, la forma formante comienza a existir cuando el proceso de la obra comienza; por lo tanto, es la guía principal.

En tal sentido, Pareyson estableció la importancia del valor organizado del trabajo del artista, que busca y ensaya. Y nunca creyó en la improvisación, ni en la inspiración genial.

En educación, podría establecerse que las diversas experiencias pedagógicas sensibles que posibilitan la apreciación y producción/creación artística en la escuela aseguran que el valor principal de las artes en la educación reside en proporcionar conocimientos enriquecidos y ampliamente diversos sobre el mundo. (Eisner, E. 1995)

Pero desde los momentos fundacionales, el sistema educativo moderno heredó el pensamiento positivista que estudiaba los hechos sociales sobre un nuevo orden supuestamente estable y armónico y pretendió capturar la verdad *tal cual es*, única y universal. (Wallerstein, I. 2006)

El positivismo representó un tipo de pensamiento hegemónico en el sistema educativo que propició una expresión más ligada a los límites del lenguaje. Es por ello que redujo la posibilidad de los alumnos de acercarse a nuevas formas de conocimiento.

Por el contrario, la libre expresión en la escuela permite que las producciones artísticas posibiliten manifestar en forma de *metáforas* las visiones de los sujetos, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos. Así lo postula Eisner (1995) al escribir:

“El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.

En definitiva, el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores.” (: 10)

La metáfora ligada a lo artístico, al igual que el saber científico –que también puede ser entendido como saber metafórico-, amplía el conocimiento. Y aquellos educadores que inculcaron una atención exacerbada al método de las ciencias naturales imposibilitaron que los estudiantes pudieran darse cuenta de la importancia de la metáfora. (Olivares, E. 2007) En este sentido, la metáfora posibilita “*ver una cosa en otra cosa*” (:20) ya que motoriza el pensamiento de tal modo que el sujeto llega a crear. En otras palabras, las artes fecundan el pensar desde otros lugares pocos transitados en la educación tradicional que todavía calan fuerte en la cotidianeidad de las escuelas. Por lo tanto, la insistencia en la fragmentación del conocimiento y en la búsqueda de la disciplina y el control reproduce una gramática escolar que es necesario modificar.

El lugar de las expresiones artísticas en los programas escolares: análisis históricos y actuales

La enseñanza del arte en las escuelas de Estados Unidos y en Argentina no ha sido frecuente⁴. Y en la actualidad no es un aspecto central de los programas escolares puesto que se considera a las artes más periféricas que nodales en el proceso escolar del sistema educativo público. (Eisner, E. 1995; Terigi, F. 2007; Entel, A. 2008a)

Eisner (1995) sostuvo que cuando los soviéticos pusieron en órbita el 7 de octubre de 1957 el Sputnik, los críticos de la educación estadounidense encontraron por fin un pretexto para respaldar a las denominadas *asignaturas académicas*, en especial las matemáticas y las ciencias. (Eisner, E. 1995) Así, se percibió como necesidad social alcanzar los avances científicos de los soviéticos y se impulsó -desde los sistemas escolares- el apoyo y el énfasis a las ciencias básicas y a las matemáticas.

Siguiendo la descripción de Eisner (1995), las expresiones artísticas aparecen muy debilitadas en los planes de estudio. En algunas ocasiones hacen referencia a lo nuevo en pedagogía y, por ello, se las circunscribe a los materiales nuevos, las técnicas y los proyectos de programas artísticos. Para algunos la búsqueda de lo novedoso es una enseñanza específica de las escuelas de arte. Otra forma de aparecer en los planes de estudio es la orientación centrada en el calendario: las expresiones artísticas en relación con las fechas patrias y el festejo del día de la familia, la independencia, las cuatro estaciones, entre otros.

En consecuencia, el análisis lógico o el razonamiento deductivo poseen un predominio absoluto en el curriculum escolar lo que actúa en desmedro de otros tipos de aprendizajes como los modos de pensamiento visual, auditivo y metafórico. (Terigi, F. 2007) Dicho en otras palabras, la idea que significó un sujeto con una capacidad intelectual ligada a lo científico ha prevalecido en los currículos oficiales de nuestro país donde el razonamiento lógico y el texto escrito eran los rasgos constitutivos; y la expresión, la producción y la apreciación estética ocupaban un lugar menor.

Coincidentemente con la idea que se viene desarrollando, Entel (2008a) señala que hasta la actualidad los niños que se alfabetizan lo hacen bajo un programa escolar

⁴ Se hace referencia a estos dos países en particular porque el corpus teórico que se utiliza pertenece a autores estadounidenses y argentinos.

cuyo punto referencial sigue siendo la fragmentación del conocimiento científico, el razonamiento lógico, la capacidad discursiva y la formación para argumentar bien.

En contrapartida, las actividades relacionadas con el juego libre, la creatividad, la experiencia crítica, aparecieron -en la escuela primaria- como un conocimiento menor. Sin embargo, en el jardín de infantes la actividad lúdica es reconocida como uno de los pilares de la educación inicial argentina.

En este mismo sentido, todo lo relacionado con la educación en la sensibilidad, surgió como un saber menor, o bien como mero entretenimiento. Por ello, Entel (2008a) sostiene que:

“... fomentar la dimensión artística presente como asombro, olfato o capacidad anticipatoria básica, aventura, descubrimiento y garabato, todo al mismo tiempo, en la primera infancia, no solo enriquecería y haría más placentera la vida infantil, sino que educaría para la elaboración de nuevos paradigmas, y hasta para sembrar bases educativas nuevas para la ciencia como inventiva”. (: 8)

“La presencia de dichas obras en la cultura escolar enriquece los conocimientos de historia, ciencias sociales, geografía, porque aporta de modo más vívido que el manual la posibilidad de reconstrucción de las cotidianidades de otros tiempos. El arte como dimensión fundamental en los procesos de conocer es propio de los desafíos cognitivos y de supervivencia del siglo XXI.” (:14)

Continuando con las premisas anteriores, resulta preciso aclarar que en los diferentes planes de estudio del siglo XX las ideas pedagógicas vinculadas a las expresiones artísticas de los pedagogos progresistas norteamericanos, como Dewey, tuvieron consecuencias profundas en el campo de la educación durante la década de 1930 cuando se sostenía que el niño debía ser libre para desarrollarse de forma natural y que el profesor debía funcionar como guía y no como su amo. En la práctica, esto significaba que el profesor no debía enseñar arte, sino posibilitar la creatividad del niño ofreciendo un entorno estimulante y los medios artísticos necesarios. (Eisner, E. 1995) Pero, ¿se puede enseñar desarrollando las dimensiones sensibles sin establecer algún tipo de prescripciones? Pretender que el docente no tomara la conducción de su clase, ¿no es una prescripción?

Durante dichos años, no faltaron críticas con respecto a la mirada progresista en la educación y a sus planes de estudio puesto que para algunos pensadores norteamericanos esta corriente posibilitaba un exceso de permisividad en nombre de la libertad y dejaba al docente sin responsabilidad frente a la enseñanza.

Esas críticas y las que siguieron, especialmente a finales de la década del '40 y del '50, contribuyeron a la disolución de la Progressive Education Association⁵ y a la ausencia, cada vez más profunda, de planes de estudio vinculados a la formación artística.

Por ello, Entel (2008a) postula que en los tiempos contemporáneos sería oportuno que los diferentes planes de estudio recuperaran las capacidades mágico-artísticas de inventiva muy presentes en las infancia. El arte como dimensión cognitiva, y en especial el régimen estético, propicia y habilita las actitudes con centro en la sorpresa; alude a lo imprevisible y despierta lo no rutinario. De allí que el pensamiento estético ataca a la pedagogía de lo previsible, propia del razonamiento deductivo. A su vez, el arte promueve otra manera de pensar vinculada con el placer intelectual que genera el pensamiento creativo. (Goldstein, G. 2007)

La separación cartesiana del conocimiento entre mente y cuerpo se hizo notable como pensamiento hegemónico de la modernidad al desarrollar sucesivas clasificaciones:

“...como un abanico para cubrir toda una gama de posiciones epistemológicas. En un extremo se hallaba primero la matemática (actividad no empírica), y a su lado las ciencias naturales experimentales (a su vez en una especie de orden descendente de determinismo: física, química, biología). En el otro extremo estaban las humanidades (o artes y letras), que empezaban por la filosofía (simétrica de la matemática como actividad no empírica) y junto a ella el estudio de las prácticas artísticas formales (literatura, pintura, escultura, musicología)”... (Wallerstein, I. 2006: 12)

⁵ Dewey y sus seguidores fundan a principios del siglo XX la Progressive Education Association cuyo principal objetivo fue reformar todo el sistema educativo estadounidense donde primaba la educación tecnocrática estableciendo escuelas experimentales.

A través de esa división jerárquica de las disciplinas, la institución escolar de la Modernidad - junto con la pedagogía- operó como máquina productora de sensatez más que de sensibilidades y la escuela fue constituida en torno del ideal ascético y monista cristiano. Es por esto que criticó todo aquello que festejara la vida, intensificara las pasiones, vivificara el cuerpo y confundiera las frágiles mentes infantiles y juveniles. (Sáenz Obregón, J. 2007)

Por otra parte, el método de estudio de las imágenes de Aby Warburg⁶ -que es tomado por Alicia Entel para fundamentar la importancia del estudio de las artes en la escuela- es otro ejemplo de cómo pueden dichas imágenes llegar a ser los *indicios* de una época y su crisis en el estudio de cualquier obra de arte (Entel, A. 2008b). Es por ello que las artes en los planes de estudio posibilitan pensar desde otro lugar el abordaje de los contextos histórico sociológicos gracias a sus rasgos de creatividad y asombro por conocer. Así lo manifiesta Terigi (2007) en una de sus obras:

“Los especialistas en la enseñanza de las disciplinas artísticas insisten en las contribuciones únicas y particulares que las experiencias artísticas hacen a los sujetos, como modos no discursivos de conocimiento y de construcción de valores. Es posible coincidir con ellos en el valor de la enseñanza de las artes para abrir a los alumnos posibilidades de construir otros significados acerca de sí mismos, del mundo que los rodea y de lo que ese mundo significa para otros seres humanos”. (: 96)

El análisis de los últimos dos planes de estudio para el Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires no permite observar que los futuros maestros se inicien en el contacto con las artes y se preparen para visualizar su importancia como saberes que enriquecen la cognición humana.

En el siguiente cuadro comparativo se exponen los espacios curriculares que tienen las expresiones artísticas en los planes del 2002 y del 2009, actualmente en vigencia.

⁶Aby Warburg era hijo de una familia judía de Berlín. Nació en 1866 y murió en un hospicio en 1929. A Warburg le interesó especialmente estudiar cómo las imágenes aportan conocimiento significativo de una época.

	Plan 270/02	Plan 6635/09
Formación General	Los estudiantes optaban por dos talleres de seis horas cátedra cada uno. Las ofertas eran las siguientes: - Saberes lúdicos, corporales y motores. - Plástica. - Música. - Literatura/Narración. - Teatro/cine. - Tecnología.	Los estudiantes deben cursar dos talleres de tres horas cátedra cada uno. Las ofertas son las siguientes: -Lenguajes artísticos expresivos I. Lenguajes artísticos expresivos II.
Formación Específica del Nivel	No hay ninguna instancia curricular de expresiones artísticas.	La única instancia curricular ofertada es la siguiente: -Literatura en la educación primaria (seminario de 3 horas cátedra)

Fuente: elaboración propia en base a los documentos curriculares de los planes 270/02 y 6635/09

Como puede apreciarse, el planteo del diseño curricular vigente mantiene ciertas continuidades con su predecesor, ya que se ofertan pocas instancias curriculares sobre expresiones artísticas. Sin duda, al formar maestros con estos planes se perpetuará la reproducción en las aulas de los formatos conservadores del sistema educativo de Nivel Primario.

Por otra parte, el currículo actual propone para la enseñanza de la Literatura en la Educación Primaria lo siguiente:

“Propósitos:

La formación docente para el Nivel Primario en el área se propone ofrecer oportunidades para que los estudiantes:

- *Se acerquen a una diversidad de obras literarias de calidad de distintos autores, lugares y épocas.*
- *Construyan criterios de selección, de enriquecer sus interpretaciones y de profundizar la construcción de sentidos sobre obras y autores literarios.*
- *Analicen contextos favorecedores para generar variadas situaciones de lectura literaria en la escuela.*

- *Tiendan puentes entre sus prácticas como lectores literarios y las propuestas de enseñanza.*

Ejes de contenidos:

- *Abordaje escolar de la literatura y de la literatura infantil y juvenil. El maestro como mediador.*
- *Selección de textos literarios. Variedad de manifestaciones de lo literario.*
- *Análisis crítico de propuestas didácticas de lectura de obras literarias y escritura en torno a la literatura". (GCBA, 2009:78)*

Ciertamente, esta inclusión en el diseño de 2009 presupone una mínima irrupción de las expresiones artísticas a los planes oficiales de estudios pero haciendo énfasis en *aprender para enseñar* y no como formación integral del futuro educador. Sin embargo, continúan sin aparecer en los documentos curriculares los lenguajes expresivos que no giren en torno al texto escrito.

Por lo tanto, se desprende que:

"...prevalece la cultura del texto escrito, lo que opera aquí de una doble manera: por una parte como modo de aprender en sí, y por otra legitimando un modelo de enseñar y de aprender con una única o muy predominante autoridad proveniente del texto y la palabra. Por tratarse de la formación de docentes, esto se constituirá también en su propio modelo de enseñanza a futuro" (Spravkin, M. y Loyola, C. 2011: 13)

En tal sentido, repensar y cuestionar la gramática escolar supone no solo poner en juego conocimientos escolares, sino también pensar una educación de la sensibilidad que quedó fuera de la educación tradicional -y de la formación docente-, excesivamente preocupada por los contenidos intelectualistas. Esto implicaría hacerle un lugar a configuraciones más abiertas, más pluralistas, que permitan una relación más activa con el saber y vínculos más productivos y democráticos con la sociedad y las familias. (Dussel, I. 2006)

Las reflexiones pedagógicas sobre la expresión y la creatividad de Dewey y Vigotsky

A finales del siglo XIX y principios del XX, Estados Unidos recibía una gran oleada de inmigrantes. Y coincidentemente el afamado pedagogo John Dewey desarrollaba sus ideas sobre filosofía de la educación en un país en que la actividad económica central pasaba a ser industrial dejando de ser agrícola.

En medio de tal contexto, Dewey alcanzó a ser uno de los mejores representantes del pragmatismo junto con Peirce y James cuando Norteamérica atravesaba un momento de incremento como potencia económica y promovía diversas políticas que consideraba que iban a llevar al progreso. La educación se encontraba entre esas políticas. Por ello, se expandió rápidamente el auge de los técnicos docentes que emulaban el trabajo de la fábrica con la escuela. (Nassif, R. 1992)

En este sentido, Eisner (1995) considera a Dewey como el hombre que más protagonismo intelectual tuvo en el progresismo de la educación estadounidense.

Por otra parte, debe destacarse que el período de 1860 a 1900 fue una época de enorme vitalidad intelectual en América del Norte y en Europa. Las obras de Darwin y Spencer, entre otros, estaban llegando a Estados Unidos. Mientras eso sucedía, Dewey redefinía la concepción del niño y las condiciones para su educación.

No obstante, el hecho de que las ideas de Dewey y sus discípulos se publicaran en revistas populares, educativas o profesionales no significó que en todas partes se comenzara a enseñar arte. Al contrario, la utilización de sus concepciones resultó una tarea difícil. Se necesitaba poseer un gran conocimiento pedagógico como profesor para poder emplearlas de forma eficaz en el área del arte o en otros campos. (Eisner, E. 1995)

En esa época, Jesualdo, como representante del pensamiento pedagógico de la izquierda latinoamericana, opinaba que la escuela progresista norteamericana congeniaba con cierto liberalismo pedagógico y social, pero adecuada a las nuevas condiciones del capitalismo industrial.

Además, en la Segunda Guerra Mundial el arte en Estados Unidos estuvo dirigido a exaltar los valores del capitalismo, del patriotismo y la defensa nacional del

país del norte. Sin embargo, hubo proyectos que contemplaron otras formas de enseñar arte en tiempos de guerra pero fueron marginales. (Eisner, E. 1995)

En contrapartida, la preocupación del campo educativo de la Unión Soviética fue la eliminación del analfabetismo de millones de personas que había dejado la época zarista. Cumplir con este objetivo fue arduo y difícil:

“El sistema educativo soviético no surgió de acuerdo con un plan único elaborado de una vez para siempre. Desde el difícil punto de partida, y a pesar de las interrupciones y destrucciones originadas por las guerras, fue respondiendo vigorosamente a las necesidades sociales, a los saltos de la sociedad socialista.

En 1919 se dicta el decreto sobre la liquidación del analfabetismo para la población entre 8 y 50 años y se abren escuelas de primeros grados. Pero en los años '20 terminaban estas escuelas solo el 10% de la población comprendida entre estas edades.” (Hillert, F. 1985: 80)

Expresión y creatividad como principios pedagógicos

El filósofo de la educación más importante de Estados Unidos, sostuvo que cada experiencia que se vive es como un motor impulsor porque otorga una especie de movimiento al sujeto en el ambiente. Un ambiente agradable, tranquilo y en armonía absoluta limitaría los impulsos, mientras que un ambiente hostil, los irritaría. (Dewey, J. 2008)

En la misma época, pero en otro extremo del planeta, Lev Vigotsky (2007) planteó que el sujeto que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podrá desear, y por lo tanto, no podrá crear. Toda acción creadora se origina en una fuente de insatisfacciones y de anhelos.

Como contrapartida al contexto socio - histórico de Dewey, el pensamiento pedagógico y político de Vigotsky puede ser considerado como plenamente socialista.

(Blanck, 1993) Desde sus primeros desarrollos teóricos y luego cuando pudo ejercer la docencia, tras la Revolución Socialista de Octubre - ya que se abolió la legislación de la época zarista que prohibía a los judíos ser empleados gubernamentales- leía ávidamente obras literarias y ensayos de Dostoievski, Tolstoi y otros grandes autores porque durante toda su vida Vigotsky demostró gran amor por el teatro y la poesía.

Vigotsky creía profundamente en el socialismo y en la formación del hombre nuevo. Sin embargo, el régimen de Stalin lo condenó a la marginación y al olvido de su obra por más de cuarenta años. (Castorina, A. 2012)

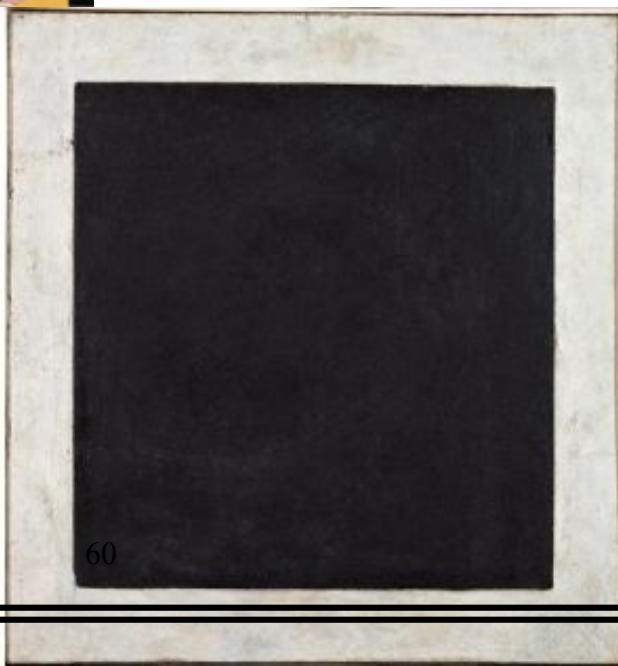
Sus actividades se desplegaron en el contexto de uno de los movimientos intelectuales más importantes del siglo XX ya que en las calles, en los trenes, en los camiones y los barcos de la ciudad de Gomel⁷ -donde residió- había pinturas futuristas y suprematistas, así como esculturas constructivistas. Por ello, su biógrafo Blanck (1993) manifiesta su desconcierto por el hecho de que una revolución cultural tan grandiosa se hubiera llevado a cabo en la trágica atmósfera del período posrevolucionario de guerra civil y de invasiones, hambrunas y falta de los productos más básicos.



Para analizar posibles *indicios* sobre la particularidad del movimiento artístico-intelectual en Rusia se expondrán dos obras. La primera es de la artista futurista rusa Alexandra Exeter (1884-1949) llamada “Venecia” de 1925.

La segunda obra es de Malevich (1878-1935) máximo exponente del arte suprematista denominada “Cuadro negro sobre fondo blanco” de 1913.

⁷ Ciudad perteneciente a Bielorrusia.



Este movimiento artístico busca el arte en sí mismo ya que sus obras tienden lazos hacia el mundo de la sensibilidad y no al mundo de la representación⁸.

Este artista fundó el movimiento suprematista con la realización de esta obra abstracta a la que consideró parte de su lucha desesperada para liberar al arte del lastre del mundo de los objetos⁹.

Incluso antes de la Revolución de 1917, Rusia albergaba muchos personajes de la cultura. En 1905, durante la huelga general, Isadora Duncan -gran bailarina norteamericana de danza contemporánea- emocionó al público conformado por intelectuales y artistas que fueron a ver su espectáculo. También, Anna Pavlova maravillaba bailando Giselle junto al Ballet Imperial. Además, se encontraban personalidades del teatro como Constantin Stanislavski y de la poesía como Serguei Esenin que, después de la revolución del '17, fue pareja de Duncan. (Lever, M. 1988)

Dentro de esta atmósfera artística, cabe preguntar qué entendía Vigotsky con respecto a la relación entre creatividad y la educación sistemática, puesto que el intelectual ruso afirmó que las situaciones imaginadas por los niños tienen como base su experiencia vivida y que la combinación de lo antiguo con lo nuevo sienta las bases de la creación. No obstante, no toda actividad que se exterioriza es de naturaleza expresiva. Solo donde hay administración de las condiciones objetivas y modelado de los materiales con la intención de dar cuerpo a la excitación, hay expresión.

En tal sentido, la imaginación como base de la actividad creadora se manifiesta en todos los diversos aspectos de la vida cultural del sujeto posibilitando la creación artística, científica y técnica. Por tanto, la acción novedosa es parte del proceso creador del ser humano. Esto lleva a sostener la idea de que los procesos creadores se advierten desde la infancia. (Vigotsky, L. 2007)

Por su parte, para Dewey (2008) el arte es una forma de experiencia que nutre la vida. A su vez, provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento de intensidad único en la vida. En esa dirección, el autor

⁸ En <http://www.cecyt7.ipn.mx/recursos/polilibros/historia%20del%20arte/suprematismo.html>
Consultado el 3/06/2012

⁹ En <http://www.jungcolombia.com/2008/07/presentacin-de-este-blog.html> Consultado el 6/07/2012

señaló que todo acto de expresión que culmine en una obra de arte no es una emisión instantánea, sino una construcción que ocurre en el tiempo.

Asimismo, resulta factible hablar de *acto expresivo* cuando hay emoción, ya que sin dicho sentimiento puede haber habilidad, pero no arte. A partir de esta premisa, Dewey (2008) señala una distinción entre *arte* y *ciencia*: La ciencia enuncia significados, y el arte los expresa. Por ello, el filósofo de la educación norteamericano afirmó lo siguiente:

“Hay otra diferencia entre expresión y enunciación; esta última generaliza. Una enunciación intelectual es valiosa en el sentido de que conduce la mente a muchas cosas, todas de la misma clase. Es efectiva en el sentido de que, como un pavimento liso, nos transporta fácilmente a muchos lugares: el significado de un objeto expresivo, está individualizado. Al discutir un acto de expresión, vemos que la conversión de un acto de descarga inmediata en un acto de expresión depende de la existencia de condiciones que impiden su manifestación directa, y lo reconducen a través de un canal en donde se coordina con otras impulsiones.” (Dewey, J. 2008:95)

Coincidentemente, Vigotsky (2007) afirmó que la fantasía es construida con materiales tomados del mundo real. Es por ello que será más rica cuando la experiencia vivida por los sujetos sea ampliamente acumulada.

De este modo, tanto Dewey como Vigostky enfatizaron que a mayor riqueza de experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por ende, la imaginación del niño sería más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia. De aquí la conclusión de que la escuela debe ampliar la experiencia del alumno si pretende proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Dicho en otras palabras, cuanto más vea, oiga y experimente; cuanto más aprenda y asimile; cuanto más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será la imaginación del infante. (Vigotsky, L. 2007)

A pesar de los postulados anteriores, debe añadirse que si bien los niños suelen imaginar menos cosas que los adultos, igualmente creen fervientemente en aquello que

imaginan, dejándose un espacio durante el juego para expresarse a través de lo se han imaginado. Ejemplo de ello es que en los jardines de infantes los niños se expresan creativamente a través del dibujo porque todavía no saben escribir. A partir de los dos años aparece una función cognitiva fundamental -llamada función simbólica- que consiste en poder representar algo, como un objeto u acontecimiento por medio de un significante diferenciado y que solo sirve para esa representación. Aquí se desarrolla el lenguaje, comienza la representación mental, la imitación diferida y comienza el momento de apogeo del juego infantil denominado juego simbólico o de ficción. (Piaget, J. 1993)

Tolstoi (1944) describió de manera maravillosa la realización de un juego simbólico cuando pasaba las tardes gélidas de invierno junto a sus hermanos:

“Yo sabía de sobras que con un bastón no solo era imposible matar un pájaro, sino que ni siquiera se podía disparar. Pero aquello era un juego. Puestos en este terreno, tampoco era posible montar en una silla como si se tratara de un coche. Y, sin embargo, en las largas veladas de invierno cubríamos un sillón con nuestros pañuelos y nos hacíamos la ilusión de que era un coche, como Volodia podía recordar muy bien. Uno de nosotros hacía de cochero y el otro de lacayo, las niñas ocupaban el centro del sillón, tres sillas representaban la troika... y salíamos de viaje. ¡Y cuántos incidentes nos ocurrían en estos viajes! ¡Con qué rapidez y animación pasaban las largas tardes de invierno! Si se analizaran las cosas no sería posible ningún juego. Y sin el juego, ¿qué les quedaría a los niños?” (:69-70)

Al respecto, Vigotsky (2007) enfatizó que el lenguaje hablado es siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas. Al pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces el infante no comprende por qué es necesario redactar. Esto ocurre principalmente en la escuela tradicional donde se impulsa la actividad literaria de los escolares con temas planteados por el maestro obligándolos a ajustarse lo máximo posible al estilo literario de los mayores o de los libros. Dicha situación es ajena a la comprensión de los alumnos y no

afecta positivamente su imaginación, ni sus sentimientos. Así lo entendía el investigador ruso al señalar que:

“Los pedagogos que procedían de este modo orientaban mal la creación literaria del niño, mataban su belleza natural y el brillo del lenguaje infantil escrito como medio especial de expresar sus ideas, educiendo en los niños de palabras mecánicas y librescas. Es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre una temática que comprenda en su interior, que le emocione, y especialmente, le incite a expresar con la palabra su mundo interno”. (Vigotsky, L. 2007:56-57)

Sin duda, en la escuela de masas siempre ha predominado el campo de saber lógico, verbal, oral y escrito como única forma de conocimiento legítimo, donde el conocimiento es poseído por los maestros y son ellos quienes determinan qué redactar. No obstante, Vigotsky (2007) sostuvo con énfasis que el estudiante debe realizar sus producciones sobre los temas que conoce bien, en los que ha meditado mucho y profundamente. En consecuencia, no existe nada más desfavorable para su creatividad que la imposición.

Además, en el aula los niños aprenden la escritura con la mediación del maestro porque es en la escuela donde se intenta promover la reflexión. Luego, de a poco, los niños comienzan a tomar distancia de las condiciones contextuales de su propia cotidianeidad para diferenciarse de ella. (Castorina, A. 2012)

Por su parte, Rogers (1902-1987) expuso que la institución escolar ha sido casi desde sus comienzos tradicional, conservadora, burocrática y rígida; y que por eso no favoreció la libertad y creatividad en las aulas. Afortunadamente, también existieron casos aislados de educadores que instalaron un clima de confianza permitiendo la curiosidad de sus estudiantes y la toma de decisiones sobre lo que querían aprender y de qué manera.

Coincidiendo con lo anterior, *Jesualdo e Iglesias* afirmaron que la libertad es una premisa indispensable para fomentar la creación artística infantil. Esto significa que las clases de arte que se dan a los niños no deben ser obligatorias, ni impuestas,

debiendo partir exclusivamente de los propios intereses de los niños. En sus diferentes clases se abordaban los temas de enseñanza respetando los intereses del grupo para expresarse a través de los diversos lenguajes expresivos.

Desafortunadamente, muy a menudo la escuela impone conocimientos ya confeccionados, en lugar de alentar la investigación y el saber qué mirar, cómo y para qué, como una cuestión fundamental en la preparación de la educación estética. (Dewey, J. 2008; Piaget, J. 2008) Pero este accionar pasa desapercibido la mayoría de las veces porque el alumno que repite simplemente lo que se ha enseñado parece tener, para la escuela de masas, un rendimiento positivo y no se sospecha cuántas actividades espontáneas o curiosidades fecundas han sido ahogadas. (Piaget, J. 2008) Por ello, se pretende considerar como una práctica liberadora ligada a la educación artística a todo intento de seguir sosteniendo una educación basada en la autoridad intelectual y moral que tiende a eliminar o al menos a debilitar la creatividad de los sujetos.

Sobre lo anterior cabe añadir que Piaget (2008) hizo referencia a que al analizar la inteligencia formal en los sujetos se advierte, por lo general, un progreso más o menos continuo; mientras que, en el dominio de la expresión artística, se tiende a observar un retroceso. Porque las coacciones del medio familiar o escolar por lo general, frenan el enriquecimiento del desarrollo creativo del niño.

¿Cómo enseñó Tolstoi a escribir a niños campesinos?

Vigotsky (2007) en su libro *“La Imaginación y el arte en la infancia”*, ya citado en el presente capítulo, señaló que fue Tolstoi quien llegó a la conclusión de que son los adultos e incluso los grandes escritores los que deben aprender a escribir de los niños campesinos, y no a la inversa. Dicha aseveración radica en que durante la época de Tolstoi para la mayoría de los campesinos la vida era desagradable, embrutecedora y corta.

Cabe recordar que Tolstoi murió en 1910 y que, por lo tanto, no pudo presenciar ni ser parte de la revolución de octubre de 1917. No obstante, sus ideas de igualdad social se adelantaron a la época zarista en la que vivió. En este sentido, durante la

dinastía de los Romanov, la represión hacia el movimiento obrero y sectores con diferentes expresiones políticas era muy dura. Había una aguda desigualdad entre clases y una extrema explotación de los trabajadores urbanos y campesinos.

En las ciudades, los trabajadores rusos vivían en la miseria y recibían salarios magros. Al igual que los campesinos, se sentían marginados del resto de la sociedad y un abismo de hostilidad los separaba de sus patrones, sus capataces y la policía. También se les prohibía formar sindicatos y fueron sujetos a un código de disciplina laboral impuesto de forma arbitraria. (Service, R. 2010)

Así, pues, el imperio zarista ruso vivía una profunda fractura entre el gobierno y los súbditos del zar; entre la gente alfabetizada y los analfabetos, entre las ideas occidentales y las rusas; entre los ricos y los pobres; entre el privilegio y la opresión. La mayoría de la gente sentía que un abismo los separaba del mundo habitado por las elites gobernantes. (Service, R. 2010) En medio de semejante contexto, Tolstoi, como otros tantos intelectuales y artistas, sentían malestar con el zarismo. Esta actitud era compartida por los estudiantes, profesores, médicos, abogados y otros grupos de profesionales.

Por ello, Vigotsky (2007) señaló que la esencia del descubrimiento del Conde Tolstoi fue que supo advertir en la creación infantil campesina rasgos propios exclusivamente de esa edad y comprendió que la verdadera función del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario. En este punto cabe señalar que *Jesualdo* y *Luis Iglesias* coincidieron en mantener como pilares de sus pedagogías la posibilidad de la expresión de las propias vivencias de sus alumnos, sin imponerles temas que ellos desconocían o por los que no demostraban interés. Lo mismo ocurría en la escuela de Yasnaia Poliana, en Rusia, donde los alumnos Tolstoi escribían colectivamente inventando figuras de personajes protagonistas y describiendo sus rasgos.

Y fue Vigotsky (2007) quien narró los métodos de Tolstoi para enseñar a los chicos a escribir creativamente: en un primer momento, les daba a leer libros infantiles y luego recomendaba a los docentes no hacer correcciones sobre la presentación de los escritos, de la caligrafía, de la ortografía, ni de la composición y lógica del relato.

Finalmente, sugería prestar atención a la trama de la narración, ya que las dificultades se encuentran allí, no en el volumen, ni en el contenido. Así, para Tolstoi el arte era la comunicación de la emoción de un sujeto a otro. Cuando dicha emoción era sincera, tal sentimiento alcanzaba el estatus de artístico.

La expresión creadora en las experiencias pedagógicas de Célestin Freinet y Vasili Sujomlinski

Célestin Freinet nació en Francia en 1896. En la década del '40 fue perseguido por la ocupación nazi y confinado en los campos de concentración. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se reabrió la escuela en donde trabajaba y él pudo continuar con su labor educativa. Al fallecer en 1966 fue enterrado en Gars, el pueblo en donde nació.

Frente a una pedagogía de la abstracción y de la rigidez del momento, Freinet dio mayor libertad a la espontaneidad del niño del pueblo y el del campo. Para ello, propiciaba salidas al aire libre convirtiendo a su enseñanza en "*clase- paseo*". Una permanente búsqueda de los ojos, de los oídos, de todos los sentidos abiertos al mundo circundante hacía surgir nuevas experiencias que enriquecían los aprendizajes del colectivo de niños. (Freinet, E. 1978)

Un colega de Freinet, el maestro Sujomlinski (1986), describió desde la Unión Soviética su escuela, llamada *la escuela de la alegría* porque funcionaba bajo el cielo azul, en la hierba verde, bajo el frondoso peral, en la viña y en el prado. Sujomlinski había estudiado de joven en el Instituto Pedagógico de Poltava, donde ejercía como maestro de los primeros grados cuando tuvo que partir para combatir en la guerra.

La esposa y el hijo de Sujomlinski fueron asesinados en manos de la Gestapo mientras Vasili estaba en el frente de batalla. Después de la derrota de los fascistas alemanes y hasta el año de su muerte, en 1970, Sujomlinski vivió para educar a los niños de Pavlish, una aldea en la región de Ucrania.

Para este maestro, el niño era por naturaleza un curioso investigador que descubría por sí mismo el mundo circundante. Es por ello que realizaba viajes con su grupo a la naturaleza que rodeaba a la escuela para ponerlos en contacto con la palabra viva, donde los niños creaban cuentos cortos y hacían dibujos. El maestro Sujomlinski

había descubierto que a sus estudiantes no solo les gustaba escuchar cuentos de otros, sino que el mismo acto creador de los cuentos era una actividad que los llenaba de goce. Por ello, insistía en que no les debía hablar con conceptos abstractos, sino que resultaba fundamental fortalecer sus mentes en medio de la naturaleza, un medio privilegiado para escuchar, ver, oír y sentir.

En coincidencia con las ideas pedagógicas del maestro soviético, Freinet –que adhirió a los postulados de la educación socialista- creía fervientemente en una educación para el pueblo y justificaba las concepciones nuevas de una pedagogía que rompía con la pedagogía tradicional, dándole importancia a los detalles técnicos, al manejo de los materiales y al empleo de la imprenta en la escuela porque exigía conciencia, precisión y habilidad.

Asimismo, para Freinet, la pedagogía debía facilitar la *libre expresión* y la creatividad del niño en diferentes lenguajes artísticos como el dibujo, la música y el teatro. En este sentido, el dibujo libre era el complemento indispensable del método de expresión, lectura y escritura porque por medio de él cada niño revivía el relato elaborado en común, y lo completaba y adaptaba a su personalidad. Así lo expresó el pedagogo en sus escritos:

“Al componer, el niño no solo reúne caracteres como reunía cifras para obtener un número cualquiera. Al componer, el niño crea un poco de vida, y sobre todo una porción de vida. Ese compositor que acaba de llenar, y cuyas faltas corrige ahora, contiene una parte viviente del texto que le ha interesado. Y no se trata de una necesidad vana. A continuación se imprimirá y el niño verá salir de ese bloque mágico, con un asombro siempre renovado, algunas líneas que serán íntegramente su obra y que leerá con avidez” (Freinet, E. 1978: 53)

Ciertamente, la base del método de Freinet estaba sustentada por la comprensión del pensamiento infantil buscando la mejor manera para otorgarle expansión y elevación.

En suma, el interés, la creación y la expresión fueron pilares de las propuestas docentes de Freinet y Sujomlinski, lo que resulta muy similar a las experiencias pedagógicas de Iglesias y Jesualdo.

Asimismo, se advierte en el pensamiento de Sujomlinski (1986) que la verdadera escuela es aquella en la cual el educador y el educando están unidos por una multiplicidad de intereses y aficiones gracias a que el maestro conoce en profundidad las vivencias, posibilidades y temores de sus alumnos.

En cambio, el educador que se encontraba con los alumnos sólo en las lecciones -en donde se debían reproducir los saberes alejados de sus realidades- no conocía al niño. La razón principal de las relaciones deformadas, inadmisibles, entre el educador y el discípulo, que se observaban en algunas escuelas, era la desconfianza y suspicacia mutuas. Por ello, el maestro desconocía el alma infantil, no compartía sus alegrías y amarguras, y no se esforzaba por ponerse en el lugar del niño.

Finalmente, para Freinet y Sujomlinski, como docentes, el estar en contacto plenamente con los niños de manera cotidiana los diferenciaba positivamente de los teóricos de la escuela nueva occidental –como también planteaban Iglesias y Jesualdo- porque habían formulado una teoría sólida en el plano de las ideas pero que se hallaba carente de práctica. En tal sentido, solo actuando en la realidad de la educación se pueden encontrar soluciones para los problemas de la vida cotidiana. (Freinet, E. 1986)

En esta línea de pensamiento, la presente tesis sostiene que la libre expresión creadora en la pedagogía es una apuesta política. Y resulta necesario haber estado íntimamente relacionado con el dolor –como Freinet, y Sujomlinski, al igual que Iglesias y Jesualdo- para sentir en lo más profundo que toda educación debe comenzar por aproximarse a la alegría, al goce y a lo sensible.

Bibliografía

Fuentes

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona. Paidós.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Gedisa. Barcelona.
- Hillert, F. (1985) “La reforma educativa de la URSS”, *Revista Cuadernos de Cultura*, N° 3. Págs. 76-85
- Iglesias, L. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora*. Buenos Aires. Magisterio del Rio de La Plata.
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers.
- Jesualdo. (1968). *Pedagogía de la Expresión*. Caracas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Jesualdo. (1943). *Problemas de La educación y la cultura en América*. Montevideo. Claudio Gracia Editores.
- Sujomlinski, V. (1986). *Entrego mi corazón a los niños*. Moscú. Editorial Progreso.
- Tolstoi, L. (1944) *Infancia y Adolescencia*. Barcelona. Edicioanes del Zodíaco.
- Vigotsky, L. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

Obras de referencia

- Blanck, G. (1993). Vigotsky el hombre y su causa. En Moll, L. (comp) *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires. Aique.
- Castorina, J.A. (2012). *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. En Dussel y Gutierrez (comp) (2006). *Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós.

- Entel, A. (2008a). *La infancia y el arte. Infancias varios mundos*. Buenos Aires. Fundación Walter Benjamin.
- Goldstein, G. (2007). La experiencia estética como experiencia de conocimiento. En Frigerio, G. y Diker, G. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires. Del estante Editorial.
- Lever, M. (1988). *Isadora*. Buenos Aires. Atlántida.
- Olivares, E. (2004). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires. Emecé.
- Olivares, E. (2007). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Buenos Aires. Emecé.
- Piaget, J. (1993). *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- Piaget, J. (2008). *De la pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Rogers, C. (1986) *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona. Paidós
- Service, R. (2010). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona. Crítica.
- Sáenz Obregón, J. (2007) La escuela como dispositivo estético. En Frigerio, G. y Diker, G (2007) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires. Del estante Editorial.
- Spravkin, M. y Loyola, C. (2011) La interacción de los estudiantes del profesorado de nivel inicial y primario con objetos artísticos: aportes para la formación inicial. *Revista Práxis educacional* V7 N°10 pág 11 a 29 Do grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestao e Praxis Educacionais, do Departamento de Filosofia e Ciencia Huamnas (DFCH) Empresa Gráfica Bahia
- Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el curriculum escolar. En Frigerio, G. y Diker, G (2007) *Educación: (sobre) impresiones estéticas* Buenos Aires. Del estante Editorial.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid. Editorial Siglo XXI.

Documentos

GCABA, Diseños Curriculares para la carrera de Profesorado de Educación Primaria 2002 y 2009

CAPÍTULO III:
LA PEDAGOGÍA DE LA LIBRE EXPRESIÓN DE
IGLESIAS, TODA UNA SINFONÍA

Introducción

Este capítulo ahonda sobre la pedagogía de la expresión creadora del maestro Luis Iglesias comenzando por un análisis del contexto socio histórico de la Argentina de principios de siglo y de las políticas referentes a la educación. Además, se describe la formación que recibió Iglesias en el magisterio y las lecturas que enriquecieron su práctica docente.

En segundo término, se exponen los pilares pedagógicos de las propuestas docentes que llevó a cabo Iglesias a lo largo de sus veinte años como maestro único en su escuela rural. En este sentido, la pedagogía de la libre expresión posee un lugar preponderante en el presente capítulo debido a que se aborda el trabajo que realizó con sus alumnos desde los primeros momentos de su carrera. Al mismo tiempo, se relaciona su labor pedagógica con la libre expresión de Olga Cossettini y de Jesualdo.

Finalmente, se realiza un recorrido por la trayectoria profesional de Iglesias como maestro, inspector, profesor universitario y director del periódico de innovaciones pedagógicas llamado *Educación Popular*, cuyas tendencias demostraron claramente su inclinación por la libre expresión que trascendió el aula.

Los inicios de Luis Iglesias. El contexto argentino al filo del Centenario de la Revolución de Mayo

El maestro Luis Iglesias nació en Tristán Suárez, en el año 1915, en el seno de una familia de trabajadores inmigrantes llegados a la Argentina a principios del siglo XX. Su padre fue herrero en Galicia en las minas de compañías inglesas y al llegar a estas tierras recomenzó su oficio forjando rejas para los arados. (Iglesias, L. 1985)

En 1869, la Argentina tenía aproximadamente

“... 1.877.490 habitantes; en 1914, la población había crecido de manera notoria hasta llegar a los 8.090.084. Este proceso estuvo vinculado tanto con el crecimiento vegetativo como con el fenómeno de la inmigración de masas, crucial en el período. El porcentaje de extranjeros en 1869 era de 11,5 mientras que en 1914 rondaba el 30%, la cifra más

alta registrada en un censo nacional hasta hoy. A lo largo de esta etapa predominaron los europeos que provenían del ámbito rural; entre ellos, italianos y españoles fueron mayoría” (Cattaruzza, A. 2009: 25)

Sin embargo, en este complejo proceso inmigratorio hubo una tendencia hacia la urbanización, ya que muchos de los inmigrantes se radicaban en las ciudades.

Cabe destacar que llegaron expulsados del proceso de modernización salvaje, producto del estancamiento y marginación de grandes regiones de Europa. (Puiggrós, A. 1992)

En los tiempos de Iglesias, las familias estaban constituidas por hijos de españoles, de italianos, polacos y de otros extranjeros que llegaron al país para trabajar con la esperanza de poder regresar a su lugar de origen.

Sobre este punto cabe añadir que los padres del maestro Iglesias dejaron en Galicia a sus dos hijas mayores pensando que poco tiempo después comprarían allí una casa para vivir juntos. Pero pasaron los años y en Buenos Aires nació Luis y otro hijo; de modo que ya les fue imposible volver a España. Afortunadamente, las hermanas mayores lograron viajar a la Argentina para reunirse con su familia, aunque eso significó para ellas un gran sacrificio, ya que se enfrentaban a vivir en un país totalmente desconocido sin sus novios españoles, ni sus costumbres. (Iglesias, L. 1995a)

Por su parte, Luis Iglesias siempre recordó a su padre como un gran y sacrificado trabajador. Principalmente, lo rememoraba al comentar cómo se explotaba en aquella época en España a los trabajadores por salarios magros. En tal sentido, Iglesias sostenía que: *“Fueron los primeros conocimientos sociales, de rebeldía social que yo tuve, conjuntamente con una rebeldía ideológica frente a los que eran los dueños, los terratenientes, los latifundistas de Galicia y la Iglesia”*.(1995a:3)

A fines del siglo XIX y principios del XX, nuestro país comenzó a ser un importante proveedor de cereales y carnes al mercado internacional. En dicha época de modernización, se organizó una forma de gobierno que podría conceptualizarse como conservador y oligárquico en cuanto a la reproducción de los grupos en el poder que integraron el gobierno. (Cattaruzza, A., 2009)

Dicho estamento estaba conformado por un conjunto limitado de familias propietarias de grandes porciones de tierras fértiles de la pampa húmeda de la provincia de Buenos Aires. La oligarquía terrateniente sostenía estrechas vinculaciones con el imperialismo británico a través de empresas ferroviarias y financieras. Al mismo tiempo, los ingleses poseían el control de gran parte del comercio interno y externo del país.

Sin embargo, comenzó a gestarse una nueva clase ya que, la creación de algunas fábricas destinadas al mercado interno, demandó mano de obra. Algunos de los rubros fueron: comestibles, bebidas y textiles.

Hacia fines del siglo XIX existían legiones enteras de trabajadores sumergidos en la explotación y, por lo tanto, eran de esperarse las primeras manifestaciones obreras.

En la Argentina, los trabajadores habían reclamado haciendo huelgas sectoriales pero a partir del XX comenzaron a convocar huelgas generales. (Cattaruzza, A. 2009)

Entretanto, según explica Galasso (2011), con la llegada de los inmigrantes también se introdujeron en el Río de la Plata nuevas ideas de liberación social que cuestionaron los privilegios y la propiedad. Así lo indica el autor al expresar:

Hay otro tipo de inmigrante: el luchador social, el agitador de masas, el hombre que ha enarbolado el estandarte rojo en Europa, en pos de una sociedad igualitaria, y que por esta razón, ha sido perseguido por la policía de los poderosos. Son los inmigrantes de la utopía, los portadores de las nuevas ideas de redención social. (:94)

Algunos de esos extranjeros provenían de países altamente industrializados como Francia y Alemania, y contaban con la experiencia de haber trabajado en fábricas. Además, por lo general sostenían una concepción socialista. Los otros, como el padre de Luis Iglesias, llegaron de países con insuficiente desarrollo capitalista como España, Italia y el imperio de los zares, y usualmente fueron hombres que se acostumbraron a trabajar con sus propias herramientas y con alto nivel artesanal. Esta corriente migratoria mantenía concepciones anarquistas.

Asimismo, los socialistas se organizaron en nuestro país muy tempranamente. Se crearon agrupaciones particulares y periódicos: en 1894 apareció La Vanguardia. En 1896 se fundó formalmente el Partido Socialista. (Cattaruzza, A. 2009)

En cuanto al escenario educativo, durante el período de la primera presidencia de Roca se construyó el discurso pedagógico dominante de fuerte énfasis en el rol del Estado educador y laico que instauraría un significativo control hacia los inmigrantes.

Entretanto, en 1884, el Congreso Nacional aprobó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Un aspecto positivo de la ley 1420 fue que instruyó por igual a nativos e inmigrantes de manera gratuita. Sin embargo, la educación de Nivel Primario de aquella época transmitió a la masa de la población ideas provenientes de la oligarquía, creando subjetividades dependientes y coloniales.

Cabe destacar la importancia de la ley para nuestro país, ya que en

“... 1869 el porcentaje de analfabetos era del 77,5% de la población, mientras que en 1914 el índice había descendido al 36%, en el marco de un crecimiento demográfico muy importante; la tasa de escolaridad neta subió del 20 al 48%. Entre 1900 y 1915, el número de establecimientos primarios aumentó de 4450 a 9399”. (Cattaruzza, A. 2009: 29).

En cuanto a la formación recibida, los puestos de trabajo con menor calificación estaban destinados a los inmigrantes. En cambio, los trabajos destinados a profesionales universitarios eran ocupados por los nativos que pertenecían a la élite. (Tedesco, J. C. 1994)

En la segunda Presidencia de Roca, desde el plano político- educativo, el Ministro de Instrucción Pública Magnasco en 1901

“...presentó un proyecto destinado a reemplazar la educación enciclopedista, abstracta y universalista por una educación estrechamente vinculada con la realidad argentina, especialmente respetando las

peculiaridades regionales, así como también de índole técnico-industrial, propia de un país que ansía crecer y modernizarse”.(Galasso, N. 2011:41)

El debate sobre el proyecto generó una gran discusión y fue limitado por los partidarios del opositor Mitre porque las ideas de la nueva propuesta se encontraban en conflicto con el modelo agroexportador sin industrias impulsado por la oligarquía y el imperio británico. Por ello, los legisladores no alcanzaron la mayoría suficiente para la sancionar la novedosa propuesta de Magnasco.

A finales del siglo XIX el conflicto social había aumentado debido a que el hambre obligaba a llevar a cabo grandes manifestaciones y huelgas de los trabajadores. En suma, el destino de numerosos inmigrantes llegados a esta región era el hacinamiento en los conventillos y los salarios magros. A su vez, en esa época la mayoría de las provincias quedaron excluidas del modelo agroexportador, agravando la pobreza.

En consecuencia, el nuevo siglo comenzó con numerosas agitaciones sociales y la clase dirigente -con fuertes ideas conservadoras- representaba a sectores propietarios que se manifestaron reprimiendo duramente a la clase obrera.

“El presidente Roca y los hombres de su gobierno consideran que la causa de los conflictos reside en la acción de agitadores sociales, socialistas y especialmente, anarquistas, por lo cual hace camino el proyecto de sancionar duramente a los portadores de las nuevas ideas. Así nace la ley 4144, que pasaría a la historia con el nombre de “Ley de Residencia”.(Galasso, N. 2011:48)

Los activistas sindicales, como los locales socialistas, los huelguistas y las manifestaciones obreras fueron perseguidos por la fuerza policial y, en muchos casos, se aplicó la Ley de Residencia para expulsar a los extranjeros que perturbaban el orden público del gobierno conservador. (Cattaruzza, A. 2009)

Al mismo tiempo, en el contexto internacional la primera guerra mundial y la toma del poder de los bolcheviques en Rusia en octubre de 1917 generaron fuertes

empujes en la construcción de diferentes organizaciones de trabajadores. No obstante, dicha realidad también provocó profundas diferencias entre los socialistas argentinos, creándose como consecuencia el Partido Comunista en 1920.

Asimismo, se inició una persecución sobre los educadores socialistas, demócratas progresistas, liberales democráticos y comunistas. Además, se evidenciaba una fuerte tensión entre normalistas laicos y maestros confesionales, ya que las autoridades eclesiásticas estaban muy interesadas en llegar a la educación pública.

En consonancia con dicho contexto histórico, Luis Iglesias recibía su educación en una escuela primaria positivista, teórica y rutinaria. Sin embargo, siempre recordó como pilar de su formación a su maestra de 4° grado llamada Isolina Maffia, docente socialista y pacifista, con la cual aprendió a pensar la educación en forma creativa y a escribir sin condicionamientos.(Padawer, A. 2008)

En el plano económico, al iniciarse el siglo XX Argentina era un país dependiente de Gran Bretaña, quien vendía tecnología a un precio excesivo e importaba materias primas con un costo muy bajo, ocasionándole a los argentinos un endeudamiento creciente.

Respecto del mundo cultural, se tomaba a Europa occidental como modelo. En consecuencia, tal como lo afirma Galasso (2011): *“La Argentina daba la espalda a la Patria Grande Latinoamericana que allá lejos, un día, intentaron construir San Martín y Bolívar.”* (:104)

Entretanto las academias, las escuelas y los periódicos expandían el pensamiento colonizante intentando inculcar desde la oligarquía un sentido común como país dependiente. Por citar un ejemplo de esta situación, puede decirse que la enseñanza de la historia argentina de aquella época casi exclusivamente consolidó en la mayoría de los libros de texto la idea de que los grandes hombres de la historia del país fueron *“casualmente amigos de los ingleses como Rivadavia y Mitre.”* (Galasso, N. 2011:85-86)

Los años de su formación inicial

*Viejo Gómez, vos que estás
de manguero doctorao
y que un mango descubris
aunque lo hayan enterrao,
definime, si podés,
esta contra que se ha dao,
que por más que me arremango
no descubro un mango
ni por equivocación;
que por más que la pateo
un peso no veo
en circulación¹⁰.*

A sus veinte años, Luis Iglesias se recibió de maestro en la Escuela Normal de Lomas de Zamora. Así, desde 1935 su vida fue un estudio permanente sin perder nunca el contacto con la realidad que le propició su profesión. (Iglesias, L. 1995b)

Sobre lo anterior cabe añadir que estudió el magisterio junto con alumnos provenientes de familias de buen pasar económico y futuros cadetes de la escuela militar. Su aplicación era excelente y, aunque la mayoría de sus profesores eran de tradición positivista, disfrutó de poder aprender y cuestionar aquello que le enseñaban. Asimismo, en el magisterio se encontraba rodeado de libros y eso lo asombraba sobremanera puesto que en su pequeño pueblo poseía escaso acceso a bienes culturales como libros, espectáculos artísticos y profesores idóneos. (Iglesias, L. 1995a; Padawer, A. 2008)

Por otra parte, como ya se anticipara sus años de formación docente estuvieron signados por las políticas conservadoras y religiosas. En este sentido, el gobernador de la Provincia de Buenos Aires *Manuel Fresco* y el Ministro de Educación *Roberto Noble* habían incluido los principios de la moral cristiana en la educación común. (Padawer, A. 2008)

Para estos funcionarios conservadores, la escuela primaria debía ser “*cristiana, vocacional y nacionalista*”. El 6 de octubre de 1936 el Consejo General de Educación estableció la siguiente:

¹⁰Letra del tango “Dónde hay un mango” de Ivo Pelay y música de Francisco Canaro, compuesto en el año 1933. En <http://www.elportaldeltango.com/indice/dondeh.htm> fecha de consulta 11/01/12

“Art. 2: Se establece en las escuelas primarias de la Provincia la enseñanza de la religión católica la que se impartirá dentro del horario escolar y durante una hora semanal, pudiendo ser dividida en dos clases.

Art. 3: La persona que tenga a su cargo la enseñanza de la religión católica será designada por la Dirección de Escuelas debiendo recaer dicho nombramiento en personas autorizadas por la autoridad eclesiástica.

Art. 4: El programa y textos correspondientes a dicha enseñanza serán aprobados por el Consejo General de Educación, previa conformidad eclesiástica”. (Biltrán, R. y Schneider, A. 1993: 269)

Antes de ser gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Fresco participó activamente en el golpe del '30 y fue varias veces diputado provincial. Su carrera política fue respaldada por los sectores más nacionalistas del partido conservador.

Fresco sostuvo que lograr la unión entre el capital y el trabajo pasaba por la concreción política y social de los principios de “Dios, Patria y Hogar”. Como nacionalista que fue, mantuvo la convicción de que la nación está sobre cualquier interés de clase. Sin embargo, sus políticas dejaron en claro que fue un gran defensor de la propiedad privada. (Biltrán, R. y Schneider, A. 1993).

A pesar del contexto político conservador que atravesaba nuestro país y en particular la Provincia de Buenos Aires, en la casa de Iglesias circulaban las lecturas de noticias y artículos periodísticos que cada día su padre comentaba en familia. Por lo tanto, Iglesias tuvo acceso a los acontecimientos de la actualidad de su época para poder comprenderlos y cuestionarlos. Por ello, este pedagogo sostenía que no se puede ser educador si no se está sumergido en los sucesos contemporáneos con sus alegrías, pero también con sus tristezas e injusticias.

Coincidentemente, se puede sostener que el Río de La Plata fue el canal principal a través del cual ingresaron los discursos de la escuela nueva occidental y los postulados de la pedagogía de las izquierdas. A fines de los años '20, comienzan a penetrar en la escuela pública expresiones educativas alternativas. Iglesias leía también las publicaciones educativas de la época que sirvieron para transmitir los principios de

la escuela activa; *El Monitor, La Obra y Nueva Era* fueron las difusoras de teorías y experiencias norteamericanas y europeas. (Puiggrós, A., 1996; Carli, S., 1996)

La disrupción del discurso normalista en las escuelas se produjo por las metodologías que los docentes impulsaban en sus escuelas. Sin embargo, seguía persistiendo cierta obsesión por el orden, el silencio y la higiene en las prácticas pedagógicas.

Luego de su graduación, Iglesias comenzó a ejercer su profesión en primer grado inferior en una escuela urbana de la localidad de Monte Grande. Después, se trasladó a la escuela urbana N°4 de Tristán Suárez hasta 1938. Y en esos tiempos ocurrió un episodio decisivo en su vida como maestro: fue elegido para dar un discurso en un acto escolar homenajeando a un industrial llamado *Canale* que había donado dinero para la realización de una escuela y de una iglesia. Con sus palabras, Iglesias hizo referencia a Mariano Moreno y a los libertadores de América y, además, señaló la significativa obra del industrial que donó una escuela al pueblo en lugar de utilizar su dinero para el fortalecimiento del nazismo y el fascismo. (Padawer, A.2008)

Este episodio confirma que desde sus primeros años de docencia Iglesias se caracterizó por luchar contra las injusticias e inequidades sociales en un país donde se sucedieron una tras otra las políticas de endeudamiento, de fraude y corrupción. Por citar un ejemplo, le tocó vivir la *década infame* que comenzó con el derrocamiento de Yrigoyen el 6 de septiembre de 1930 y concluyó el 4 de junio de 1943 con el golpe militar que obligó a la renuncia del Presidente Castillo. Por aquel entonces, la crisis económica afectó profundamente a los sectores populares de la Argentina donde “*filas de humillados, con rostros desencajados y ropas raídas, aguardaban, a lo largo y ancho del país, la limosna de la olla popular.*” (Galasso, A. 2011:210)

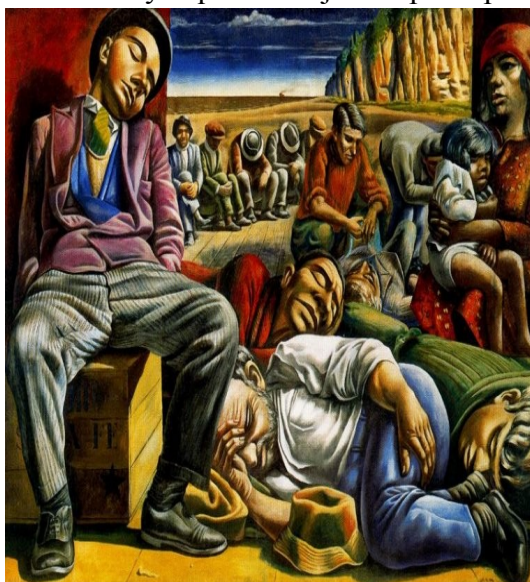
Durante el gobierno de facto de Uriburu se impuso la ley marcial y el estado de sitio, se persiguió a los sindicatos comunistas y anarquistas hasta que dejaron de funcionar. Sus líderes fueron torturados y encarcelados, algunos fueron empujados al exilio. Además, la policía creó una sección especial cuya misión fue extirpar el “*peligro rojo*”. (Horowitz, J. 2001)

En noviembre de 1932 asumió Justo y como vicepresidente el conservador -hijo del ex presidente de la Nación- Julio A. Roca. Si bien la situación económica no favoreció a los sectores trabajadores, la represión se aplacó, haciéndose esporádica y algo menos dura. Los sindicatos que crecieron en aquel período fueron aquellos que tenían conexiones políticas.

A pesar de este agitado y empobrecido contexto social, la mayoría de las expresiones culturales hegemónicas de la época -como la literatura- no pusieron en evidencia las preocupaciones sobre la marginación que vivían los menos favorecidos. Solo desde los márgenes del *campo artístico* algunos escritores como Roberto Arlt y Enrique González Tuñón dieron cuenta de la extrema pobreza y la injusticia social, ya que el encuentro con la *Rusia Socialista* les permitió diferenciarse del resto del campo, pues el impacto de la revolución se convirtió en el eje de sus discursos y de sus prácticas artísticas.

A su vez, la búsqueda de *indicios* de la época en las letras de tangos de Discépolo y Canaro -como *Yira Yira*, *¡Qué vachaché!*, *Cambalache*, *Dónde hay un mango*- dieron en sus poesías varios testimonios sobre la pobreza padecida por gran parte de los argentinos. El análisis pesimista de la realidad obrera y la pérdida de valores fueron los temas que abrevó el tango del período.

Las revistas de izquierda aparecidas en las décadas del '20 y '30 impulsaron el debate sobre el intelectual comprometido, la función del arte revolucionario, las relaciones entre arte y sociedad. La revista Claridad tuvo como eje en sus publicaciones los temas políticos. Asimismo, se seguían publicando poemas, cuentos y novelas de denuncia ya que su objetivo principal fue la organización de bibliotecas populares.



Cabe destacar que Claridad editó posteriormente los principales libros de Jesualdo. (Saítta, S. 2001)

Por su parte, desde la plástica Antonio Berni en su obra “Manifestación” y “Desocupados” (ambas de 1934), expuso las luchas obreras y la pobreza de las clases populares. En ellas hay claros *indicios* sobre

la marginación que sufrieron. Las dos obras representan escenas colectivas, en “Desocupados” el sueño domina a los hombres sin trabajo, exponiendo una problemática central de la época.

La literatura de Enrique González Tuñón y de Arlt y las obras de Berni

“... representaron las condiciones de vida de los sectores populares fuertemente sacudidas por el impacto de la recesión económica. La crisis y el desempleo transformaron la ciudad haciendo visible la figura del desocupado, que modificó en su sola presencia el paisaje urbano”. (Saítta, S. 2001: 389)

La propuesta teatral alternativa se creó en 1930 y se denominó *Teatro del Pueblo*. Fue un espacio que convocó a diversos escritores de izquierda y ofreció un lugar de divulgación para las obras clásicas y modernas de diversos autores: Shakespeare, Cervantes, Tolstoi, etc. y un lugar para nuevos dramaturgos de nuestro país.

En 1935 comenzó a organizarse la Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE). Su meta principal fue resguardar la cultura frente a los ataques fascistas. El líder de la agrupación de hombres de izquierda fue Aníbal Ponce y fue su presidente hasta 1936. Asimismo, dirigió la revista *Dialéctica* que apareció en mayo de ese mismo año y a través de sus siete números publicó artículos de grandes pensadores de la izquierda como Marx, Lukács, etc. La revista se propuso poner al alcance de los lectores los textos de escritores socialistas internacionales.

Por lo general, los maestros partidarios de la corriente innovadora en educación no sufrieron persecuciones inmediatamente después del golpe del '30, en algunos casos siguieron en el sistema e incluso ocuparon cargos jerárquicos. En cambio, los docentes más enardecidos fueron exonerados.

Ponce, quien criticó fuertemente a la escuela nueva occidental planteando tempranamente sus ideas “reproductivistas” como ya he explicitado, fue echado en 1936 de su cátedra de psicología y debió exiliarse en México.

El maestro Iglesias, un gran lector

En cuanto a su formación como alumno en los comienzos agitados de la década del '30, Iglesias enfatizaba que era un estudiante rebelde que no aceptaba los calcos, ni la rigidez que transitó en la escuela normal. Sin embargo, el pedagogo reconocía que su formación era heredera de la educación tradicional del siglo XIX porque recibió una formación integral basada en grandes obras y autores reconocidos que le procuraron la emoción necesaria para el trabajo docente. (Synders, G. 1972; Iglesias, L. 1995a)

Fue por eso que consideraba que el tomar contacto con las mejores producciones culturales y artísticas de todos los tiempos hacía enriquecer profundamente su acervo académico y su trabajo docente. Apreciaba escuchar a Beethoven, leer Shakespeare y a Neruda, entre otros.

Como se expuso en los capítulos anteriores, Iglesias enfatizaba que el enriquecimiento de la labor pedagógica no debía circunscribirse a lecturas exclusivamente pedagógicas. De este modo, logró nutrirse con variadas publicaciones de *Mark Twain*, *Dickens*, *Dostoievsky*, *Máximo Gorki* y, por supuesto, *Romain Rolland* que fue su autor preferido.

El estallido de la Guerra Civil española en 1936 convirtió más dramáticos los debates políticos de la época. La gran cantidad de inmigrantes españoles contribuyeron a que la guerra tuviera un gran impacto en nuestro país. Los grupos de izquierda adherían a la República como así también sectores de la UCR y de la militancia sindical. (Cattaruzza, A. 2009)

Entre los exiliados republicanos se encontraba Lorenzo Luzuriaga, un gran difusor de las ideas de la escuela nueva occidental. En nuestro país se reeditaron y difundieron ampliamente sus colecciones como "*La escuela nueva*", "*La escuela activa*" y "*La nueva pedagogía*." (Iglesias, L. 1995a y 1995b) El maestro recorría las librerías de la Avenida Corrientes de la Ciudad de Buenos Aires en búsqueda de las obras completas del autor español. Por entonces, los libros de pedagogía no tenían un costo elevado y así pudo formar una biblioteca con numerosos volúmenes. (Iglesias, L. 1995b)

De este modo, mediante la lectura, Iglesias profundizó sus conocimientos y enriqueció su práctica pedagógica. Así lo escribió el mismo autor en una de sus obras:

“En el comienzo de mi Diario de ruta trato a Pestalozzi, más adelante discuto a Rousseau y luego me intereso en Froebel. Quiero señalar así que en plena marcha recurría tanto a lo nuevo como a lo antiguo, sabiendo que mientras es comprensible que los libros científicos por sus contenidos envejezcan rápidamente, no ocurre lo mismo con los libros de las ciencias y artes de la educación. En los libros viejos de pedagogía muy a menudo se hallan preciosas ideas nuevas”. (Iglesias, L. 1995b: 153)

Luego de algunos años, también conoció la obra del maestro soviético Vasili Sujomlinski y se asombró al descubrir que otro educador de un lejano país estuviera realizando una experiencia similar en una escuela rural de Ucrania; casi siguiendo sus mismos caminos para llegar a la apropiación y estimulación de los niños hacia la libre expresión.

En cuanto al plano artístico, Luis Iglesias integró un grupo de intelectuales y artistas llamado *Lilulí*, denominado así en honor a la obra más admirada de Iglesias perteneciente al autor Romand Rolland.

Uno de sus integrantes del grupo fue Carlos Gorostiza gran dramaturgo, actor y titiritero argentino. El grupo visitaba asiduamente la escuela rural del maestro pero además, rondaban por el Teatro *La Máscara* que fue un espacio teatral alternativo de la época.

El sistema escolar oficial y las experiencias rioplatenses que rompieron el molde

Tal como se apuntara en capítulos anteriores, Luis Iglesias criticaba fuertemente a la escuela de su tiempo, enfatizaba que proponía una relación entre educador y educando basada solo en la disciplina, el orden y en las rutinarias lecciones. En contrapartida, sostenía que al estar en contacto con un ambiente escolar sensible y comprensible para los niños, el estudiante puede educarse en total libertad (Iglesias, L. 2004). Y ese no fue el único caso de un maestro que compartía su visión de los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Por estas tierras se hallaban la ya mencionada Olga

Cossettini, en Santa Fe; y Jesualdo, en Uruguay. Ambos gozaban de la mayor admiración de Iglesias por el fuerte arraigo que tuvieron sus obras en el Río de la Plata. Además, aunque no hubo acuerdos previos y no se conocían de jóvenes, Iglesias siempre sostuvo que las tres experiencias pedagógicas fueron equivalentes. Así lo destacó en uno de sus escritos:

“Y lo fueron, no solo en los aspectos característicos de sus realizaciones, sino porque en definitiva los tres ensayos se hicieron en escuelas primarias populares y respondían a una misma preocupación profunda: encontrar algunas ideas claves y aportar algunas herramientas de trabajo pedagógico que pudieran ayudar a transformar la escuela primaria común, en el campo, en los barrios, en la ciudad, sacudirla del marasmo paquidérmico en la que se la tenía postrada, enriquecerla de vida y arte, centrarla en sus más auténticas responsabilidades, jerarquizarla con formas serias de trabajo diario, hacerla abierta y realmente atrayente a su población de niños carentes de privilegios también en el disfrute de las oportunidades y de los propios servicios educativos”.(Iglesias, 1985: 35)

En definitiva, Iglesias pensaba que sus propuestas y las de los otros pedagogos rioplatenses estaban relacionadas porque sostenían un trabajo creativo en el aula estableciendo siempre una actitud de rebeldía contra una política macroeducativa que desoía las experiencias innovadoras y respaldaba un sistema escolar rígido y rutinario que carcomía los pensamientos y sentimientos de los niños impidiéndoles aprender a pensar, a actuar y a crear. (Tarrío, L. 2011) Por ello, postulaba que sus ensayos pedagógicos de Colonia, Rosario y Tristán Suárez nacieron para proponer nuevas ideas y formas de acción. Además, sus libros mostraron posibilidades de cambio, ya que en dichas obras se leen realidades concretas acompañadas por la ganas de seguir soñando con un sistema escolar distinto (Iglesias, L. 1985; Iglesias, L. 1995c).

En consecuencia, la preocupación por la masividad siempre sirvió de acicate para su creatividad. Por ejemplo, deseaba realizar un *aggiornamento* total de la escuela donde concurrían los hijos de trabajadores rurales para que esos alumnos recibieran la más alta calidad educativa mediante el establecimiento de lazos con la realidad del pueblo, de un modo sensible y humanista.

Los tres maestros antes mencionados no solo han sido los difusores de las ideas del Movimiento de la Escuela Nueva propuestos por Froebel, Tolstoi, Dewey, Montessori, Agassi y Freinet; sino que produjeron ideas propias de innovación educativa en el contexto rioplatense dando respuesta concreta a problemas locales en la primera mitad del siglo XX.

En síntesis, podría decirse que Jesualdo, Iglesias y Cossettini fueron *maestros autores de obra* porque han escrito abundante bibliografía sobre sus experiencias pedagógicas. Dicho material resulta invaluable a la hora de analizar los aportes innovadores que incorporaron al ámbito educativo. (Rockwell, E. 1992; Padawer, A. 2008; Tarrío, L. 2010)

Tal como afirma Rockwell, pese a las restricciones de las autoridades educativas, fueron maestros que rompieron con el escaso vínculo que presentan la mayoría de los educadores frente a la práctica de la escritura, pues publicaron vastas obras con gran calidad literaria. Se puede sostener que pese a estar en las periferias del *campo educativo*, la difusión de sus libros les otorgó un lugar central.

Por otra parte, si bien es cierto que los unían numerosas similitudes también existían aspectos distintivos entre Olga Cossettini y Luis Iglesias. Por citar un ejemplo, la primera autora estuvo respaldada en un principio por el Ministro de Educación de Santa Fe, Juan Mantovani. También contó con el aporte invaluable de su hermana Leticia y de las maestras que ambas formaban en la escuela. (Iglesias, L. 1995b)

Por el contrario, Iglesias ejerció como maestro único en una escuela rural lo que le otorgaba mayor libertad fuera del control de los supervisores. Y fue recién cuando comenzaron a publicarse sus obras que el autor logró ser reconocido más allá de la comunidad en donde se encontraba.

En este sentido, los escasos inspectores que llegaban a su escuela no entendían el trabajo realizado por Iglesias, quien encontraba casi imposible explicarles su modalidad didáctica. Por ello, sus innovaciones permanecieron casi en el anonimato por muchos años.

A partir de ello, Puiggrós (1992) señaló que tanto Iglesias como otros docentes:

“propugnaron vínculos educacionales más horizontales, lucharon contra la burocratización del sistema educativo e impulsaron múltiples formas de solidaridad social. Desde ellas fue difícil la relación con la estructura burocrática, tanto por la alteraciones curriculares que provocaban como por las posiciones políticas de avanzada y la militancia sindical de muchos de estos docentes“. (: 61-62)

Al llegar el peronismo al poder Iglesias fue vigilado, pero nunca sumariado. Por el contrario, tanto Perón como sus Ministros lo ignoraron completamente. En cambio, a Olga Cossettini la dejaron cesante viéndose obligada a truncar su experiencia abruptamente. De este modo, Iglesias fue el único capaz de continuar por veinte años sus innovaciones hasta que fue nombrado supervisor.

Por su parte, Iglesias como tantos otros intelectuales se afilió al Partido Comunista aunque no tuvo una presencia militante ni protagónica. En consecuencia, demostraba estar en contra de la imposición de la marcha peronista en las escuelas y de cualquier forma de inculcación de ideas partidarias en las instituciones escolares.

El pensamiento conservador de nuestro país tildó al peronismo como *dictadura*. En el mismo sentido, los referentes de la izquierda argentina juzgaban a este movimiento político como *fascismo* que, al ser derrocado en Europa, se instaló en el país gracias a Perón.

Al respecto, Puiggrós (2009) sostiene que lamentablemente los educadores progresistas y socialistas que propiciaban ideas pedagógicas innovadoras militaban en el antiperonismo y así disiparon la oportunidad de apoyar la reforma de Pedro Arizaga como subsecretario del Primer Ministro de Educación de Perón, Belisario Gache Pirán. Se trataba de un programa integral fundado en los principios de la *escuela activa* cuyo tronco central se conformaba por saberes inclusivos y humanistas, a diferencia de las numerosas propuestas meritocráticas y excluyentes de los conservadores.

Prontamente, la tendencia social cristiana de Gache Pirán fue reemplazada por el conservador Oscar Ivanisevich que traía consigo un proyecto muy diferente al de su antecesor. La diferencia entre ambos Ministros denotó los antagonismos ideológicos propios del peronismo.

Al mismo tiempo, la escena escolar normalista se iba transformando por la incorporación obligatoria de retratos de Perón y Evita que convivieron con los próceres liberales, con el trabajador rural, la mujer asalariada y los ancianos en los libros de texto. En cambio, los contenidos escolares no modificaron su tradicional tendencia hacia la cultura occidental y cristiana.

En los años de la llamada *Revolución Libertadora*, los militares de turno allanaron la editorial en donde Luis Iglesias publicaba sus libros y se llevaron la obra titulada “*La escuela rural unitaria*” porque creyeron que hacía referencia a la oposición unitarios y federales de los tiempos de Rosas.

Como es sabido, la llamada *Revolución Libertadora* derrocó al gobierno de Perón y comenzó una gran persecución a los sindicatos, retornando a las concepciones oligárquicas y al pensamiento antipopular. Durante los primeros días del gobierno



militar hubo fuertes represiones contra los trabajadores y se produjeron enfrentamientos entre obreros y fuerzas militares en las ciudades de Rosario, Lanús y Avellaneda. La represión antiobrera y antisindical continuó durante este gobierno de facto porque el objetivo era revertir el modelo económico. La obra expuesta de Daniel Santoro¹¹ sirve como *indicio* clave para entender cómo vivieron el golpe de estado las clases más marginadas por la

oligarquía y cómo éstas en un instante destruyeron las conquistas sociales logradas por el peronismo.

¹¹ Artista plástico nacido en Buenos Aires en 1954. Estudió en la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. Para conocer más de su vida y de sus obras: www.danielsantoro.com.ar El cuadro expuesto se llama: “La mamá de Juanito Laguna dormida en un parque de ruinas ideológicas”

Así lo expresa Galasso (2011) en uno de sus escritos:

“La dictadura de Aramburu – Rojas no solo reprime al peronismo, intentando hacer tabla rasa con todo aquello que recuerde el período 46-55, sino que acomete la tarea de desmontar los mecanismos económicos que han hecho posible el funcionamiento del proyecto nacional”(: 364)

Años más tarde, en 1962, Iglesias comenzó a dirigir junto a Ricardo Nervi la publicación docente *“Educación Popular”*. Dicho periódico posibilitó la difusión del pensamiento y las experiencias innovadoras de diversos educadores y los reclamos de las organizaciones gremiales. Pero dicha actividad le costó a Iglesias una detención en la cárcel de Caseros. Igual suerte corrieron algunos de los escritores que participaban en las publicaciones del periódico educativo.¹²

En consecuencia, hasta comienzos de la democracia en 1983 no se podían citar los libros de Iglesias como bibliografía, ni mencionar su obra en los concursos docentes dentro de los niveles oficiales. (Iglesias, L. 1995b)

Las claves pedagógicas de Luis Iglesias

El maestro Iglesias fue un maestro lector que leía para actuar, no para repetir. Así, la teoría aparecía fundamentando fluida y naturalmente lo que hacía. En este sentido, puede añadirse que Iglesias se preocupó por estar en contacto bibliográfico con Henri Wallon, Luria y Vigostsky.

Por otra parte, sostuvo que el maestro no sea un sujeto neutral, es por ello que se proclamó por una escuela que transforme la realidad injusta de sus alumnos campesinos. En consecuencia, él mismo diseñó actividades específicas, como por ejemplo: el museo del aula, las planillas de autocontrol, el trabajo con las preguntas, entre otras. Y una vez que terminó de confeccionar sus nuevas propuestas didácticas, se ocupó de difundir generosamente sus hallazgos pedagógicos para enriquecer la tarea de sus colegas.

Confiaba en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, fuesen éstos hijos de pequeños propietarios de campo o de peones. Es decir que concebía que en todos

¹²Al final del capítulo hay un apartado que analiza el período en que Iglesias dirigió el periódico ‘Educación Popular’. Aquí solo se realiza un señalamiento.

estaba el potencial de aprender y que se dependía de la propuesta pedagógico - didáctica de los docentes para que un niño aprendiera.

Ciertas veces, su propuesta metodológica incluía una extensa variedad de tareas anexas puesto que cuando él llegó a su escuela rural como maestro único tuvo que atender, simultáneamente, a alumnos de primero inferior a sexto grado. Allí fue donde comenzó a delinear su paradigma que se fundamenta en el principio de la ayuda mutua debido a que descubrió que no resultaba factible atender simultáneamente a pequeños grupos de niños de distintos grados, sino que debía organizar el espacio de un modo especial. Por eso, en su libro principal "*Escuela Rural Unitaria*" lo primero que presenta es el plano de ubicación de los estudiantes. También, allí incorporó la novedosa consigna de que el educador no debe administrar el material, sino que los niños son quienes pueden autoadministrarlos sabiendo dónde se encontraban los elementos que tenían que usar. Para facilitar esto, nombraba monitores, ayudantes y responsables de distintas tareas: la biblioteca, la estación meteorológica o el taller. Su metodología requería de asambleas periódicas en las cuales el maestro y todos los otros integrantes del grupo evaluaban su desempeño y responsabilidad. Y solo eran reelegidos como ayudantes aquellos que obtenían buenos resultados. De este modo, fue creando un clima de cooperación en el aula que permitía la interacción entre primer grado, segundo, tercero y cuarto grado mediante la colaboración de los mayores hacia los compañeros más pequeños.

Fue creando un clima de cooperación en el aula, de modo que no solo interactuaban los niños que estaban en primer grado, segundo, tercero o cuarto, sino que una vez que cumplían sus tareas, los mayores se ofrecían para trabajar con los grupos más pequeños. Sostuvo que sin esta ayuda mutua, sin esta cooperación no hubiera podido realizar todo lo que hizo, porque cuando Iglesias indicaba tarea a segundo grado, entonces salía con primer grado a observar el Paraíso -árbol que se encontraba en el parque de la escuela- para describirlo y dibujarlo. En la práctica pedagógica cotidiana el maestro modificaba los hábitos tradicionales del alumno, y de la gramática escolar.

Es por esa necesidad pedagógica en organizar las actividades de los grados, que comenzó con los "*guiones didácticos*" que le permitió dirigir de un modo indirecto el aprendizaje de cada grupo de niños.

Iglesias los llamaba *guión* porque los encontraba semejantes a los libretos usados en cine. En este sentido, el guión era el encargado de levantar al alumno de su banco

para observar e interrogar todo lo que requería la tarea didáctica elegida por su maestro. De esta manera, el pedagogo ampliaba significativamente el foco de aprendizaje porque: “... los llevaba a la biblioteca, al museo, a preguntar a sus compañeros o al maestro, a dibujar en el pizarrón, a medir en los patios, a observar las plantas, los animales, el camino”. (Iglesias, 1988: 29)

Los pedagogos relevantes de la libre expresión

Para realizar una correcta introducción a las ideas pedagógicas de la *libre expresión*, resulta indispensable ahondar en las principales premisas de los pedagogos que influyeron en el campo de la expresión creadora. En primer lugar debe decirse que, a pesar de sus diferencias de abordaje, todos ellos se mostraron en contra de la imposición de ideas y de temas a los alumnos de las escuelas. Así, los precursores de la libre expresión se esforzaron por remplazar “*una metodología fraudulenta y ramplona capaz de reproducir por millones ese tipo de composiciones ‘impagables’, empalagosas de sentimentalismo, recargadas de palabras y frases copiadas o imitadas.*” (Iglesias, 1979a:20)

En el caso de Iglesias, su principal estrategia fue rememorar los aportes de Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Cousinet y Tolstoi, todos ellos pedagogos y maestros de irrefutables valores en el proceso renovador de la libre expresión.

Al mismo tiempo, Iglesias citó en su libro “*Didáctica de la libre expresión*” a Freinet¹³ alegando que el trabajo de este último autor -dentro de un proyecto de lectoescritura más amplio- hacía hincapié en escuchar y alentar a los estudiantes sin imponerles normas rígidas. Por lo tanto, desde este paradigma la lectura y la escritura no son abordadas en el sentido clásico, sino que se las valora como realidades del niño y del contexto en el que vive.

Otra obra que señalaba como fundamental era el texto de Constantino Muresanu, uno de los autores que focalizan la pedagogía de la expresión creadora desde la preadolescencia hasta la juventud. El pedagogo daba continuidad natural al proceso

¹³ En el capítulo anterior de la tesis he abordado su trabajo con el texto libre en una escuela rural de Francia

liberador y renovador del lenguaje escrito que en la enseñanza primaria ya avanzaba exitosamente. Partiendo de dichas premisas, Muresanu buscaba que los adolescentes se comunicaran en forma auténtica. (Iglesias, L. 1979a)

Finalmente, como ya se anticipara en varias oportunidades, entre los autores favoritos de Iglesias se encontraba el pedagogo Jesualdo, a quien consideraba un emblema notorio de la pedagogía de la *libre expresión*. Ciertamente, la experiencia realizada por Jesualdo en su escuela de Canteras del Riachuelo (Colonia, Uruguay) dio al tratamiento de la libre expresión infantil una inusitada primacía. Esto fue así porque sus alumnos partían de sucesos y/o imágenes que habían vivido recorriendo diferentes etapas como escritores hasta llegar a producir textos originales, ya que habían trabajado en el aula bajo un clima estimulante que propiciaba la búsqueda de los pensamientos y poemas con estilo personal. (Iglesias, L. 1979a)

A pesar de su total adhesión a las ideas del maestro uruguayo, Iglesias consideraba que su tarea poseía algunas diferencias respecto de la labor de Jesualdo. En primer lugar, porque el docente oriental trabajaba con preadolescentes y adolescentes; en cambio, el maestro argentino solo lo hizo con niños de primer grado hasta sexto, desempeñándose como maestro único. Jesualdo contaba con otros colegas en su institución educativa y la directora era su esposa.

Continuando con los elementos didácticos que no tenían en común debe decirse que hasta sus últimos días Jesualdo trabajó como un maestro poeta y se notó su influencia en los textos de sus estudiantes. Por el contrario, Iglesias no quería que sus cualidades como escritor repercutieran en los textos producidos por sus alumnos.

Al ser contemporáneos, Luis Iglesias tuvo la oportunidad de visitar a Jesualdo quien quedó impresionado a tal punto con el quehacer del argentino que le expresó: “*Mira, lo tuyo es una sinfonía*”. Años después, Iglesias sostuvo que jamás escuchó un elogio tan hermoso como ese. (Iglesias, L. 1995a)

A comienzos de la década del ‘80, Iglesias tuvo el honor de entregarle a Jesualdo el premio Aníbal Ponce. Y, a pesar del difícil momento que atravesaba Argentina a causa de la dictadura militar, dicho evento fue propicio para que ambos acordaran una reunión para ahondar en los trabajos que habían realizado con la libre expresión en niños y

adolescentes. Desafortunadamente, al poco tiempo el educador uruguayo murió y esa reunión nunca se pudo concretar. A partir de allí, Iglesias quiso imaginarse cómo hubiera sido su entrevista con su par oriental:

“... detrás de la frontera, él allá y yo acá. Es decir, imaginado, lo que yo sé de él, lo que tengo de él, lo que hay escrito de él, hacer un diálogo así, a la distancia, en el tiempo, para aclarar el problema extraordinario de las maravillas del chico, que logra manejar la libre expresión, el poder comunicarse a fondo” (Iglesias, L. 1995a:8)

En definitiva, el trabajo de Iglesias con la *libre expresión* en el aula no pretendió alejarse del texto biográfico que escribían sus alumnos puesto que, al contar su vida de todos los días, iban encontrando su propio camino en la expresión genuina. Así, su experiencia como maestro le hizo afirmar que la literatura se hace con la simplicidad de las narraciones campesinas.

La pedagogía de la expresión creadora en la escuela rural

“Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. EL USO TOTAL DE LA PALABRA PARA TODOS me parece un buen tema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.”¹⁴

Al describir cómo desarrolló su pedagogía de la *libre expresión* -que llevó a cabo durante casi veinte años en su escuela rural- el maestro Luis Iglesias consideraba válido contar quién era, cómo pensaba y de dónde venía. (Iglesias, 1985) Y empleaba el mismo proceder para con sus alumnos.

En tal sentido, el lenguaje que el niño hablaba cotidianamente fue objeto de trabajo escolar a través de la expresión libre. La importancia del pensamiento, de la experiencia y del lenguaje de sus alumnos campesinos tuvo no solo un sentido pedagógico claro, sino político: *“darles la palabra significa darles la oportunidad de expresarse, de hacerse oír, de hacerse entender y valorar su propia realidad y su cultura.”* (Alvarado, 2001:15) Por ello, al emplear la libre expresión en el aula, las

¹⁴Frase de Gianni Rodari en el cuadernillo realizado por los alumnos de 4° grado A, del maestro Hugo Lichtenzveig (1996): “Libro de estrellas”.

producciones de los alumnos son leídas no solo por su maestro, sino por sus propios compañeros y por la comunidad. En cambio, en la pedagogía tradicional el lector de los textos producidos por los estudiantes es el docente con la finalidad de corregir la redacción y la ortografía.

En consecuencia, Iglesias valoró las producciones escritas de sus niños a tal punto de convertirlas en el eje central de su trabajo pedagógico. Pero para él es un error monitorear únicamente los trazos correctos de las letras y de la ortografía, puesto que el lenguaje escrito posibilita principalmente la expresión interior y la comunicación entre los sujetos.

En definitiva, la *libre expresión* para Iglesias se centraba en fomentar en el niño la posibilidad de que *tener algo que decir, que comunicar, preguntar o de cuestionar*. (Iglesias, L. 1979a; 2004) En tal sentido, la lectoescritura está ligada directamente a la potencialidad de expresar las ideas y entender las ajenas ya que, el aprendizaje de la escritura debe relacionarse directamente con el pensar y con todos los componentes del proyecto escolar. En contrapartida, tiene poca validez aprender a pensar y a escribir con las experiencias que otros han vivenciado y construido. (Iglesias, L. 1979a; 2004; Tarrío, L. 2011)

En suma, existen dos cuestiones importantes en las expresiones de los niños: por un lado, cada uno es definido por las características de su obra. Por otro, se observa el estilo propio de cada autor con fresca originalidad. Bajo ambas condiciones se fomentó, desde la escuela rural de Iglesias, la posibilidad de escribir y graficar mediante la creación, la expresión y la comunicación. Así lo afirmó el autor en una de sus obras:

“En un aula donde predomina la enseñanza en desmedro del aprendizaje, o donde todo es repetición y copia –a veces con sofisticadas apariencias de modernísima didáctica-, donde no hay una elaboración consciente de los conocimientos porque no se coloca al niño en situación de investigación, ni se lo ayuda a penetrar por sí mismo los textos, la expresión personal en todas sus formas carece de bases de sustentación y despegue. A un aprendizaje superficial y falso corresponde un lenguaje sin raíces propias y, por lo tanto fallido, enajenado”. (Iglesias, 1979a: 132)

Consecuentemente, para Iglesias (1979a) la libre expresión se debe desarrollar dentro de las vivencias cotidianas de los chicos. Por eso rechazó la posibilidad de esforzar al niño a escribir en clase, de improvisto y dándole temas alejados de sus intereses. Por el contrario, los textos producidos por sus educandos se basaban en experiencias propias y vivenciales. Igualmente, el autor afirmaba que la representación escrita o dibujada de la vida cotidiana no era el calco exacto, ya que cada niño la representaba según su subjetividad, característica central de la autenticidad de sus obras.

A lo expresado hasta el momento debe añadirse que Iglesias siempre reconoció la importancia del maestro para enriquecer el trabajo expresivo de los niños, en la medida que servían de apoyatura o andamiaje de la evolución su lenguaje. Luego, cada docente también era el encargado de ayudarles a adecuar lo aprendido a las exigencias del programa escolar, sin adoptar palabras ajenas del libro de texto sino las propias.

Iglesias nunca estuvo de acuerdo con la interferencia del adulto en las producciones de los alumnos exigiéndoles la copia de dibujos y la utilización de un lenguaje que no podían comprender porque todo ello tendía a desvirtuar la creatividad de las producciones infantiles. En este sentido, cuando el infante escribe es autobiográfico por excelencia. Por tal motivo, Iglesias sostenía que al llegar las primeras producciones se comenzaba a conocer al *sujeto* ignorado por la pedagogía de la escuela de su tiempo. (Iglesias, L., 1979a)

En cuanto a la revisión y corrección de los textos producidos por sus alumnos, Iglesias fue coherente en privilegiar la expresión por sobre lo gramatical. Por ende, los momentos de los aprendizajes gramaticales eran en los espacios de revisión o la “puesta a punto”, como Iglesias lo denominaba. Sin duda, al corregir cada alumno su producción el aprendizaje gramatical se torna vivencial. (Iglesias, L. 1987; Alvarado, M. 2001) Asimismo, las correcciones eran limitadas pero siempre respetuosas de la idea de cada alumno, ya que prevalecía la importancia en las particularidades de cada texto y sus dificultades que afectaban la comprensión. Es por ello, que la ortografía tenía un lugar periférico en los procesos de revisión.

Los alumnos de Iglesias, a puro viento de estrellas

La publicación de una antología de creaciones infantiles llamada “Viento de Estrellas” fue editada por primera vez en 1942. Allí se muestra una selección de los trabajos que sus estudiantes han realizado en sus *Cuadernos de pensamientos propios* lugar donde escribían y dibujaban lo que deseaban comunicar a los demás. (Iglesias, L., 1979b) Pero, ¿cómo comenzó a trabajarse con el cuadernillo? ¿Fue una creación del maestro Iglesias? ¿Cuáles eran sus características? ¿Cómo fue utilizado para trabajar con la libre expresión? ¿Qué diferencia existía con el cuaderno clásico de deberes escolares?

En las publicaciones de Iglesias llamadas “Didáctica de la Libre Expresión” y “La Escuela Rural Unitaria” el autor describió los comienzos del recurso de dichos cuadernillos explicando que su idea se originó gracias a un estudiante llamado Francisco, quien no escribía, ni leía con seguridad, pero en su casa dibujaba y utilizaba sus propias palabras para registrar sus pensamientos en un cuaderno común. Fue entonces que el maestro argentino descubrió con asombro que un niño podía crear, a su manera, ciertas historias que luego les narraría a sus compañeros. (Iglesias, L., 1979a, 1995c) Y, a partir de ese momento, el cuadernillo se convirtió en un recurso infaltable de todos los grados que conformaban su escuela.

En este punto cabe añadir que Iglesias siempre aclaraba que no se debía usar páginas sueltas porque no permitían que el niño revisara o relejera aquello que había producido con anterioridad. Además, señalaba que este recurso debía contener unas veinte páginas aproximadamente y que era requisito indispensable que los cuadernillos comenzaran con una breve presentación del autor y se centrara en las escrituras y dibujos libres del niño dejando en segundo plano la prolijidad en la presentación.

A su vez, los cuadernillos eran personales e intransferibles, siendo el docente el único autorizado para ayudar a cada alumno a expresarse con mayor fluidez corrigiendo sus trabajos personales. Además, cada niño utilizaba varios cuadernillos para continuar escribiendo en unos mientras Iglesias leía los otros.

Respecto de la temática de la composición, eran sus propios alumnos quienes la elegían, ya que sus propias vivencias les generaban materiales muy ricos para realizar sus producciones. Por eso, solo estaba permitido dejar registradas en los cuadernillos aquellas obras provenientes de la realidad concreta y el maestro enfatizaba que sus correcciones no asustaban la espontaneidad de los escritos y dibujos, porque no eran excesivas. (Iglesias, 1995c)

Sin duda, una de las consignas que enriquecieron el trabajo en este recurso didáctico fue cuando el maestro les pidió la formulación de “preguntas sin respuesta”. En los días siguientes aquellos alumnos que dominaban el lenguaje escrito enumeraron en sus cuadernillos muchas preguntas. Al iniciar dicho ejercicio las preguntas eran ingenuas y de fácil respuesta hasta que se fueron complejizando. Por ejemplo: “¿Para qué brilla el sol cuando YO duermo?”... “Papá, ¿los árboles no se cansan de estar siempre parados? (Iglesias, L., 1974a:207)

En suma, los cuadernillos de expresiones libres recogían las producciones infantiles a través de diferentes formas como imágenes y escritos desde que ingresaban a la escuela Primaria. Y su efectividad consistía en permitirles hablar de la vida cotidiana, sin imponerles temas ajenos y palabras desconocidas.

Sin embargo, representaba una ardua tarea debido a la diversidad de edades que enfrentaba a diario como único educador en su escuela rural. Además, los estudiantes pertenecían a la clase trabajadora campesina y se veían obligados a compartir el tiempo de estudio con la labor del campo junto con sus familias en jornadas que comenzaban por la madrugada. A pesar de ello, escribían y dibujaban todo el año respondiendo a todos los compromisos que Iglesias les indicaba enviando en varias ocasiones sus tareas por correo. Al respecto, el pedagogo opinaba:

“Sería erróneo suponer, sin embargo, que cuando las condiciones fundamentales estén dadas –clima, estímulos, libertad de acción, ejemplos, motivaciones- cada uno de los niños se entregará por sí solo y de inmediato a un frenético juego de realizaciones. Despertar el deseo de escribir y dibujar libremente, encauzar el proceso, sostener y templar el ánimo de cada uno sin silenciar las exigencias críticas, es una delicada tarea pedagógica que el maestro tampoco puede descuidar durante los 365 días del año. Para que todo marche bien en su clase, deberá vivir en permanente vigilia, no sólo estimulado, guiando y evaluando a todo su grupo, sino también reclamando a los remisos sin dejar de ayudarlos a superar sus dificultades”. (Iglesias, L., 1979:152)

Ciertamente, la intervención atenta y permanente del maestro Iglesias fue fundamental para que el trabajo con la libre expresión enriqueciera la creatividad de sus alumnos. En este sentido, el autor afirmaba que los maestros deben intervenir sin tregua

porque es posible que la espontaneidad del niño cueste al inicio por estar acostumbrado a seguir modelos impuestos. En cambio, cuando el proyecto escolar contempla un trabajo en el aula sin prisa para observar, registrar, comparar, pensar y sentir, indudablemente, el desempeño de los educandos se potencia.

El trabajo de Luis Iglesias con la libre expresión fue complejo porque recibía a niños casi analfabetos por carecer de contacto previo con el lenguaje escrito. Contrariamente, los niños de la ciudad viven inmersos en un mundo de escritura gracias al permanente contacto con carteles, diarios y libros lo que facilita la adquisición de la lectoescritura.

A pesar de los numerosos desafíos de su escuela rural, Iglesias tampoco enseñaba la lectura y la escritura en forma mecánica, ni separada de los intereses de los estudiantes; sino que la abordaba a partir de lo que ellos querían comunicar a los demás. Esto distaba mucho de las tendencias pedagógicas de la época que determinaban la enseñanza de frases sin sentido para los educandos, quienes se limitaban a copiar y a repetir patrones predeterminados que no significaban nada para sus vidas.

El maestro Iglesias ha demostrado que dejando expresarse al niño campesino, éste logra su expresión auténtica desde un ambiente sereno de ayuda mutua y solidaridad.

El maestro más allá del aula

Luego de veinte años de hacer docencia en su escuela rural, en 1958 Iglesias comenzó una nueva etapa dentro de su profesión que no significó una ruptura con su rol de educador, sino que lo ejerció desde otro lugar editando sus obras pedagógicas y agudizando sus reflexiones sobre la práctica que había llevado adelante como maestro de escuela Primaria situada en el campo. (Iglesias, L. 2004) Ese mismo año comenzó su gobierno el Presidente Frondizi quien, desde los primeros días de su mandato, encontró serias dificultades para gobernar por la presión recibida por parte de los militares. Al respecto, Galasso (2004) sostiene que:

“El presidente navega sin rumbo: por momentos, cumple alguno de los compromisos del Pacto con Perón pero no más, pues aduce que lo derrocarán: por momentos, accede a los requerimientos de los mandos,

pero no tanto, porque los sindicalistas le harán paros generales. En este equilibrio inestable transcurre la mayor parte de su gobierno". (2004:383)

Por aquellos días, Frondizi también enfrentó la movilización de los estudiantes contra la creación de universidades privadas que el ejecutivo había pactado con la Iglesia Católica y la economía del país había seguido los dictámenes del FMI que casi hizo desaparecer la industria nacional al priorizar las políticas de importación y de privatizaciones.

Dentro de este escenario, los años que Iglesias vivió fuera del aula estuvieron marcados por la grave situación en que vivieron sus alumnos y ex alumnos. Por ello, este pedagogo afirmó que la educación es una verdadera militancia social y un derecho a la libre expresión de los sujetos.

A la luz de lo enunciado hasta el momento, puede afirmarse que su identidad como maestro no solo fue enriquecida por la vasta experiencia en el aula, sino por la realidad social y las problemáticas económicas, políticas y culturales del contexto nacional que cercenaba cualquier proyecto popular e innovador.

Este compromiso social y profesional fue premiado a fines de la década del '50 al ser designado inspector de enseñanza primaria por diez años. Durante dicho período publicó sus obras emblemáticas: "La Escuela Rural Unitaria" (1957) y "Diario de ruta: los trabajos y los días de un maestro rural" (1963).

A su vez, entre los años 1959 y 1962 ejerció como profesor universitario en la Universidad Nacional de La Plata. Pero en 1965 no pudo acceder al concurso académico porque el jurado lo declaró desierto. En ese momento, el pedagogo Ricardo Nassif, Director del Instituto de Pedagogía, apeló la decisión frente a las autoridades de la Universidad aunque nunca obtuvo respuesta:

"Por lo tanto, tuve que alejarme de la universidad. Nassif, embargado por un profundo sentimiento de frustración, definió la situación diciendo que: 'Los títulos no acortan las orejas'. Y agregó: 'Las ciencias de la educación deben enseñarse conjuntamente por teóricos que simpaticen con la práctica y realizadores que a la vez sean capaces de un alto nivel teórico'."
(Iglesias, L., 2004:115)

Sin embargo, a comienzos de los años '60 se observó una rápida difusión de las ideas pedagógicas y de las innovaciones realizadas por Iglesias. Y fue gracias a las difusiones de sus ideas que algunos directivos y maestros realizaron reformas en sus escuelas siguiendo los postulados de la *corriente renovadora en educación*. No obstante, el gobierno de Onganía, que tuvo una relación conflictiva con los maestros, las interrumpió enérgicamente. (Puiggrós, A. 1998)

El periódico Educación Popular

En agosto de 1961, comenzó a publicarse un periódico de vanguardia pedagógica dirigido por Iglesias hasta 1978. El maestro lo definía como un periódico con ideas sarmientinas que facilitó el intercambio de experiencias innovadoras del país y de Latinoamérica, dándole voz a maestros y profesores. En este nuevo emprendimiento compartió la dirección con Ricardo Nervi y Rosa G. de Falco.

Desde este semanario, y en compañía de todos quienes hicieron y sostuvieron la publicación, tuvo una actitud militante en defensa de la Ley 1420, de la escuela popular y laica.

Un año después, en 1962 el general Guido asumió la presidencia del país y durante dicho período se intensificaron las reacciones más conservadoras de algunos sectores militares. En consecuencia, la publicación del periódico enfrentó una profunda crisis de inestabilidad política, ya que en pocos meses juraron más de cincuenta ministros. (Galasso, N. 2011)

Pronto la Argentina se encontró en estado de sitio y el maestro Iglesias fue encarcelado por poseer libros que se referían al proceso educativo de las repúblicas socialistas. Y fue en la cárcel de Caseros que escribió, con fecha del 28 de abril de 1962, el quinto ejemplar de su periódico con un editorial titulado “Los tanques y la pedagogía.”

Desafortunadamente, por aquel entonces también fueron puestos en prisión otros maestros argentinos como Romeo Baleani y Gaspar Mortillaro, el periodista Leónidas Barletta y escritores guatemaltecos como Manuel Galich y Miguel Ángel Asturias, quien fuera condecorado con el Premio Nobel de Literatura cinco años después de estar en Caseros. Es por ello que en el pabellón se discutía y se debatía de

manera profunda la problemática educativa de América Latina. En consecuencia, en su editorial el maestro Iglesias contaba:

“Lo que nos identifica y da un denominador común a todos los ciudadanos que el Estado de Sitio ha encarcelado, es la pasión común, honda, prístina y patriótica por los destinos nacionales. Es también el factor dominante de los días de encierro, el que da tema a las mesas redondas, el que enciende de ardiente emoción a todas las edades. Pero es una pasión que medita con serenidad sobre los auténticos problemas del país, y que contrasta con la belicosa maniobra de salvación desde arriba a la que, una vez más, se promete someter a nuestro sufrido pueblo.

... Hasta las primeras horas del día siguiente, hablamos y discurrimos todavía y como si cada uno de nosotros tuviera la certeza de ser el Ministro de Educación del país. Aunque no concluirán allí las improvisadas jornadas pedagógicas, ya que dentro y fuera del pabellón hubo oportunidad de renovarlas. Así, con el Dr. Gallik, maestro y ex ministro guatemalteco, conocimos cómo fue iniciada la estructuración de la escuela rural de su país –en su breve etapa de gobierno popular– en base de la formación de maestros en cada una de sus veinte y tantas regiones lingüísticas. Y con el profesor Barbieri, director de Extensión Universitaria de la Universidad de Tucumán, discutimos sobre temas tan actuales y candentes como el de escuela y comunidad, planeamiento educativo, deserción escolar. A su vez el veterano Gaspar Mortillano, nos apasionó con los relatos de sus contactos vivos con los protagonistas de la campaña de alfabetización de América que, como es sabido, en un solo año redujo el porcentaje de iletrados a mínimas expresiones en la nueva Cuba.”(Iglesias, L. 1998: 44-45)

Años más tarde, asumió la presidencia de la Nación Íllia quien se enfrentó con altos niveles de recesión a comienzos de su mandato producto del proyecto económico llevado a cabo por Alsogaray en el gobierno de Guido. (Galasso, N. 2011) En consecuencia, volvieron a acontecer las huelgas de trabajadores portuarios, ferroviarios y municipales.

En 1966, la junta militar designó a Onganía como primer mandatario y dio por iniciada la denominada “*Revolución Argentina*”, un período trágico en donde se disolvió el Congreso Nacional, se prohibieron el accionar de los partidos políticos y los

centros de estudiantes. Dentro de semejante contexto, el periódico *Educación Popular* siempre debió sortear no solo las dificultades económicas para publicar sus ejemplares, sino las grandes dificultades políticas que quisieron acallar el pensamiento pedagógico de aquellos maestros de izquierda que han escrito en él.

Mientras que en el exterior el mundo occidental mostraba rasgos de rebeldía, como sucedió en el Mayo francés, el gobierno antipopular de Onganía perseguía a bastonazos a los profesores e investigadores de la Universidad de Buenos Aires en la llamada “La noche de los bastones largos”. En los otros centros urbanos del país hubo agitaciones obreras y estudiantiles en donde fallecieron varios jóvenes estudiantes.

Entre sus políticas, Onganía impulsó el deterioro del salario real y aumentó el ingreso de dinero extranjero que provocó la adquisición de empresas nacionales a precios muy bajos, acentuando el control de los países centrales sobre la economía argentina. Ante semejante situación, el 29 de mayo de 1969 los dirigentes sindicales y obreros de Córdoba realizaron una huelga y se movilizaron en su ciudad capital. Junto a ese movimiento de protesta, los estudiantes universitarios salieron a la calle participando de lo que históricamente sería denominado como “El cordobazo”. De acuerdo con Galasso (2011):

“El Cordobazo” significa el comienzo de una impresionante marea social que inundará a la Argentina en los próximos años. Su significación política reside principalmente en que los sectores medios han roto su sumisión ideológica a los sectores dominantes y han confluido con los trabajadores. Durante muchos años, en la Argentina, la izquierda tradicional había levado la consigna “obreros y estudiantes, unidos y adelante”, pero en la política práctica, generalmente, los estudiantes, como expresión de los sectores medios, no habían marchado junto a los obreros, sino, por el contrario, como en el 45 y en el 55, en la vereda opuesta. El hecho nuevo de 1969 es que la clase media deja de ser masa de maniobra oligárquica y se lanza a constituir “la alianza plebeya” con los trabajadores, amenazando así al orden semicolonial.”(2011:432)

A las movilizaciones sociales comenzadas en el Cordobazo, la editorial del periódico le otorgó un tratamiento de interpretación de los acontecimientos sucedidos incorporando testimonios de los protagonistas de dichas propuestas y rebeliones populares.

En suma, las ideas de izquierda que expresaba el periódico de *Educación Popular* encontraron lazos orgánicos con las expresiones de otros grupos docentes que quisieron comunicarse y darse a conocer por aquellos años de agitación popular, ante los gobiernos autoritarios.

A mitad del año 1973, el diario dirigido por Iglesias celebró las medidas del presidente Cámpora y de su Ministro de Educación Taiana que cuestionaron la educación privada. Para Puiggrós (1998), el nacionalismo popular volvió a ser política del Estado durante el tercer gobierno peronista.

Cámpora, cumpliendo con el mandato de Perón en el exilio, encomendó a Rodolfo Puiggrós la dirección de la Universidad de Buenos Aires y muchas otras universidades nacionales fueron dirigidas por intelectuales del peronismo de izquierda. Esto permitió que, sobre aquellos días, se publicara que:

“La modernización curricular, la experimentación de nuevos métodos de enseñanza- aprendizaje y los programas de vinculación entre la docencia, el trabajo y la comunidad fueron importantes, pero quedaron opacadas por la lucha política que enfrentó a las tendencias del peronismo.” (Puiggrós, A. 1998:122)

Poco tiempo después, en agosto de 1974, Iglesias criticó desde su periódico el cambio producido en el Ministerio de Educación durante el Gobierno de Isabelita quien convocó a Oscar Ivanisevich, un hombre representante del peronismo de derecha. El nuevo Ministro revocó los contenidos de la reforma educativa producida por la izquierda peronista, logrando intervenir a las universidades nacionales. Como consecuencia de ese accionar político, el periódico *Educación Popular* se vio obligado a discutir la política regresiva del rector normalizador de la Universidad de Buenos Aires, Alberto Ottalagno, y de otras autoridades de las facultades.

Dos años más tarde, en marzo de 1976, durante la dictadura más atroz de la historia del país, los militares reprimieron duramente a jóvenes y obreros contestatarios. El Ministro de Economía del momento -Martínez de Hoz- encabezó un modelo económico que destruyó los beneficios sociales de la clase trabajadora sentando las bases de la reconversión de la economía argentina en función de los intereses del imperialismo y de la especulación financiera.

Ante tantas adversidades, en 1978 el periódico Educación Popular se vio obligado a cerrar sus puertas. Afortunadamente, Luis Iglesias pudo retornar a la escena pública con la vuelta de la democracia a fines de 1983 y especialmente durante el Congreso Pedagógico de 1987 donde se incorporó a los debates pedagógicos de la época y recibió reconocimientos por su trayectoria.

Al revisar los *sentidos* de las acciones pedagógicas de Luis Iglesias se puede sostener que, al estar ligadas a la liberación de la expresión infantil, otorgó un lugar central al goce, al juego y al pensamiento sensible en la escuela.

En 2010, Iglesias falleció a los 94 años de edad. En ese mismo año, un grupo de maestros de la Ciudad de Buenos Aires organizaron un homenaje recordando la labor pedagógica que realizó a lo largo de toda su vida. Parece que nuevas generaciones de docentes continuarán con su sinfonía...

Bibliografía:

Fuentes

- Iglesias, L. (1979a). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires. Ediciones pedagógicas.
- Iglesias, L. (1979b). *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Buenos Aires. Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. (1985). *Premio Aníbal Ponce*. Buenos Aires. Amigos de Aníbal Ponce Ediciones.
- Iglesias, L. (1987). *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*. Buenos Aires. Ediciones pedagógicas.
- Iglesias, L. (1988). *Los guiones didácticos. Técnica para la conducción del aprendizaje*. Buenos Aires. Ediciones pedagógicas.
- Iglesias, L. (1995a). *Toda una sinfonía*. En *Educación, una revista cubana que hace esencia de pensamiento*. Año 2, N°85, pp. 2-13.
- Iglesias, L. (1995b). *Una experiencia argentina*. En *Revista El arte en la educación argentina, palabras y realidades*. Año 1, N°2. Buenos Aires. Arte y Educación.
- Iglesias, L. (1995c). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers Editores.

Obras de referencia

- Alvarado, M. (2001). *Entre Líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. FLACSO- Manantial.
- Biltrán, R. y Schneider, A. (1993) *Coerción y consenso: La política obrera de Manuel Fresco. 1936-1940*. En Cattaruzza, A (dir.).: *Nueva Historia Argentina. Tomo VII*. Buenos Aires. Sudamericana
- Carli, S. (1992) *El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva*. En Puiggrós, A. (dir.) *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires. Galerna

- Cattaruzza, A. (2009) *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires. Siglo veintiuno.
- Galasso, N. (2011). *Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta el tiempo de los Kirchner*. Tomo II. Buenos Aires. Colihue.
- Horowitz, J. (2001) El movimiento obrero En Cattaruzza, A (dir.): *Nueva Historia Argentina. Tomo VII*. Buenos Aires. Sudamericana
- Marcaida, M. y Scaltritti de Luque. (1990). *Argentina 1880 - 1943. Sociedad y Estado*. Buenos Aires. Centro de Estudios del Libro.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires. Teseo.
- Puiggróss, A. (2009). *Entre los antagonismos peronistas*. En Caras y Caretas. Año 48, N° 2.231, p.16.
- Puiggróss, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Puiggróss, A. (1996) La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En Puiggróss, A. (dir) *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires. Galerna
- Rockwell, E. (1992). *Los usos magisteriales de la lengua escrita*. En Nueva Antropología. N° 42. México.
- Saítta, S. (2001) Entre la cultura y la política: los escritores de izquierda. En Cattaruzza, A (dir.): *Nueva Historia Argentina. Tomo VII*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Tarrío, L. (2010). La pedagogía de la expresión creadora en Jesualdo y Luis Iglesias. En Castorina, J. A. y Orce. V. (comp.) *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Tarrío, L. (2011). *La pedagogía de la expresión creadora en América Latina: las experiencias rioplatenses de Jesualdo y Luis Iglesias*. Buenos Aires. MIMEO.

- Tedesco, J. C. (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina

CAPÍTULO IV:

**LA PEDAGOGÍA CREADORA DE JESUALDO: LA
EXPRESIÓN COMO PRINCIPIO CURRICULAR**

Introducción

El presente capítulo profundiza sobre la expresión creadora como pilar del trabajo pedagógico del maestro Jesualdo, analizando las obras principales que enfatizan sus ideas sobre la libertad y el interés actual de los educandos como principios educativos.

Para analizar a fondo dichas ideas, se comienza con un apartado que reseña la etapa del reformismo uruguayo que tuvo su máxima expresión durante las administraciones de José Batlle y Ordoñez (1903-1907 y 1911-1915) y que describe la concepción educativa en el incipiente contexto de la industrialización.

Luego, se presenta a Varela (1845-1879) como fundador del sistema educativo obligatorio, común y laico empleando los propios escritos de Jesualdo, quien dedicó varias obras a ese personaje público.

Los párrafos siguientes profundizan la didáctica de la expresión creadora de Jesualdo analizando fuentes tales como *“Vida de un Maestro”*, *“Fuera de la Escuela”* y *“500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo.”*

Por último, el presente capítulo sintetiza las políticas conservadoras y liberales que provocaron la exoneración de Jesualdo como docente de escuela primaria y que lo arrojaron al olvido por mantenerse fiel a sus ideas “políticamente incorrectas”, en un país que fue tornándose cada vez más conservador. En tal sentido, ni su participación en diversas conferencias de naciones latinoamericanas logró devolverle al maestro uruguayo el prestigio que sus propios compatriotas le negaron.

Historias de la otra orilla. Los inicios de un maestro irreverente

A mediados del siglo XIX, el Uruguay rural y caudillesco comenzó a dar pruebas del agotamiento económico. El país ocupaba, dentro del mercado internacional, un lugar de proveedor de productos pecuarios (lanas, cueros y carne) exportando junto con Argentina su materia prima hacia Gran Bretaña y conformando, de este modo, un modelo agroexportador. Pero, a diferencia del país vecino la agricultura uruguaya representaba un mínimo porcentaje de la comercialización internacional. (Caetano, G. y Rilla, J. 2010)

Cabe añadir que Inglaterra colonizaba el territorio oriental a través del cobro de una deuda externa que le produjo la bancarrota y, en consecuencia, una crisis bancaria. Ante semejante situación de dependencia, a fines de la década del '80 del siglo XIX algunos sectores de la burguesía nacional compuesta por jóvenes periodistas, abogados, parlamentarios y empresarios impulsaron un proceso de renovación en la producción agropecaria y analizaron la necesidad de un desarrollo industrial. (Fraga, A. 2008) Sin embargo, la creación del Banco de la República Oriental del Uruguay (1896) respondió a sectores de la clase alta rural y conservadora. Su política económica no contempló a los pequeños y medianos ganaderos y agricultores. Por ende, los empleados no tenían acceso al crédito, ni a ningún beneficio. A su vez, se produjo un desequilibrio en las finanzas causando rebajas de salarios y escasez de trabajo, lo que repercutió hondamente en la magra economía de los campesinos y el proletariado urbano.

La etapa modernizadora con tintes conservadores que atravesó el Uruguay a fines del siglo XIX trató de consolidar la presencia del Estado en la sociedad y en la economía, reafirmando con énfasis la propiedad privada.

En medio de aquel escenario, en 1876 llegó a la presidencia Lorenzo Latorre cuyo Ministro José Pedro Varela realizó una gran reforma educativa basándose en sus fuertes ideas positivistas y racionalistas.

Asimismo, la reforma fue acorde con el disciplinamiento económico y político que requerían los sectores de la élite. Sin embargo, al igual que el sistema educativo sarmientino, en su intencionalidad política subyacía un fuerte paradigma igualitarista. (Caetano, G. y Rilla, J. 2010)

En tal sentido, Varela enfatizaba que el sistema educativo no solo enseñaba a leer y a escribir, sino que también establecía que en sus casas los infantes debían aprender a limitar su predisposición corporal al juego, a gritar y a reír. De ese modo, una vez de

adulto, cada alumno respetaría la ley y mitigaría sus pasiones individuales. (Barrán, J.1990) Lo anterior provenía de la premisa de que se debía civilizar al cuerpo bárbaro de los niños ignorantes como condición indispensable para contar con adultos pensantes, disciplinados y respetuosos. Además, desde el comienzo de este plan educativo nacional se perseguía la meta de que los cambios de hábitos de los más pequeños repercutieran favorablemente en el resto de sus familias.

Asimismo, según Barrán (1990) la mujer fue orientada al mayor compromiso ascético de aquella sociedad que comenzaba su primera etapa de modernización puesto que había que enseñarle maneras apropiadas para tornar su sensualidad en pudor y recato. Por ello, Varela obligaba a que todos los bancos de las escuelas tuvieran un espaldar recto de modo de evitar los sensuales curvamientos de los cuerpos.

Como puede apreciarse en los párrafos precedentes, el proyecto uruguayo de modernización de fines del siglo XIX y principios del XX pretendía disciplinar a las clases populares compuestas en su mayoría por masas de familias campesinas y obreros inmigrantes que debían habituarse a las imposiciones de las jerarquías mostrándose obedientes y disciplinados ante el trabajo rudo.

Existen numerosas muestras de la veracidad e *indicios* de la afirmación anterior. Tal es el caso de la obra de arte del pintor uruguayo Rafael Barradas realizada en 1922 llamada “La Familia” quien, a pesar de vivir largos años en España, retrató las desventuras de las clases populares llegadas desde Europa a la República Oriental del Uruguay.



En conclusión, no solamente se inculcó la puntualidad, el orden, la prolijidad y el silencio a los alumnos de las escuelas; sino que se impusieron las mismas normas a los obreros de la incipiente industria uruguaya que empleaba mano de obra barata exigiendo a cambio un alto nivel de rendimiento.

La educación tuvo un fuerte modelo disciplinador que homogeneizaba a una masa de población de diversos orígenes y culturas como indígenas, gauchos, pobres e inmigrantes recién llegados. *La escuela cumplió plenamente estas tareas, volviéndose inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad.* (Southwell, M. 2006: 52)

En busca de la identidad cultural y política del Uruguay

El impulso reformista realizado por José Batlle y Ordoñez en sus dos presidencias a comienzos del siglo XX llevó a la expansión de la escuela pública en Montevideo y en el resto del país; duplicando en su gestión las construcciones de escuelas.

Entretanto, la nueva Constitución comenzó a regir el 1° de marzo de 1919. Ese sábado de Carnaval el batllista Baltasar Blum asumió como presidente elegido por vía indirecta ante la Asamblea General del Uruguay. Luego, el próximo mandatario –el ingeniero José Serrato- y todos sus sucesores serían elegidos por el voto popular.

Sin embargo, el proceso de afianzamiento del sistema democrático fue sustentado por tintes conservadores y los grupos más influyentes eran la Federación Rural, la Asociación Rural del Uruguay, la Cámara de Comercio y la Cámara de Industrias; organismos que por momentos frenaron el avance del Estado a favor sobre las clases populares para no perjudicar sus propios intereses.

Todo lo anterior provocó que surgiera en Montevideo una gran agitación sindical en la segunda década del siglo XX, lo que acrecentó el temor de los conservadores de perder su poder. A ello se le sumó que en 1921 nació el Partido Comunista uruguayo como una réplica de la división del Partido Socialista en el marco de la revolución bolchevique en Rusia. (Rodríguez Aycaguer, A. M., 2008)

Ante tal circunstancia, numerosos intelectuales uruguayos adhirieron al pensamiento de izquierda proclamando a lo largo del siglo XX ideas alternativas y originales que conformaron el ser oriental. Jesualdo era miembro de dichos grupos. Si bien este pensamiento era minoritario y se encontraba enfrentado entre sí y dividido, su ruidosa militancia y la influencia que tenía en los obreros organizados disgustaron a los sectores más conservadores del país. Por ende, su lugar dentro del *campo educativo* siempre fue periférico y secundario.

Por su parte, algunos representantes del pensamiento conservador admiraban a Mussolini quien prometía orden social. Es por ello que según Rodríguez Aycaguer (2008) el fascismo encontró simpatizantes de los dos partidos tradicionales de Uruguay: el Partido Blanco y el Partido Colorado.

Debido a su postura ideológica de izquierda, Jesualdo mostró desde sus inicios conductas “políticamente incorrectas” ante las ideas conservadoras de principios del siglo XX, principalmente al desarrollar su experiencia pedagógica junto a su esposa María Cristina quien, desde su cargo directivo en la escuela de Canteras del Riachuelo, hacía hincapié en la experiencia creadora y en la liberación del niño. (Caruso, M. 1995) En tal sentido, a pesar de que la formación que recibió en el magisterio fue normalista y tradicional, supo mostrar su ferviente admiración por el modelo socialista.

Por otra parte, durante aquel período las formas de vivir de los ciudadanos de las principales urbes estaban marcadas por tintes europeizantes; y las costumbres uruguayas de ser fervientes admiradores del cine norteamericano y europeo reforzaron sus tendencias cosmopolitas.

Además, admiraban el tango por considerarlo un género que otorgaba identidad a la hermandad rioplatense. La figura de Carlos Gardel también fue un emblema, puesto que gran parte de los uruguayos aseguraban que nació en Tacuarembó aunque este dato y otros tantos, como el origen del asado y del dulce de leche, siguen generando bastante polémica con la Argentina. (Islas, A. y Frega, A., 2008)

Otro rasgo distintivo de la época fue la inmigración interna y la externa, así como las fuertes raíces de los esclavos africanos que nutrieron culturalmente al país, pero que no conformaron una identidad exclusivamente nacional. Así lo informan Caetano y Rilla (2010):

“Si la ‘invención del Uruguay’ es el resultado de una fragua plural y colectiva, la restitución y el análisis crítico de sus múltiples y sucesivas versiones también pasa por el abordaje del Carnaval como ‘medio masivo de comunicación’ como ámbito para la construcción de identidad donde la sociedad toda, y fundamentalmente sus clases populares, encontraron un canal expresivo especialmente apto para la elaboración de su imaginario y su cotidianeidad. A lo largo de más de un siglo, desde ese rico circuito de producción simbólica, alegorías, comparsas, tablados y mascaradas han suministrado a la sociedad uruguaya la posibilidad de ‘verse’ en una secuencia de gestos, rostros. Músicas, formas de decir, de reír y de bailar.”
(:189. Comillas en el original)

Continuando con las características de identificación nacional uruguaya, debe añadirse que el deporte favorito desde principios del siglo XX fue el fútbol por ser

considerado un gran espectáculo de masas. Las conquistas de los campeonatos olímpicos de París (1924) y Ámsterdam (1928) –antes de la existencia de los mundiales- fueron muy importantes para fomentar su masividad sobre todo porque en las olimpiadas de Amsterdan la República del Uruguay venció a su principal rival: la Argentina.

A su vez, en 1929 se eligió a Uruguay para ser la sede del primer mundial de fútbol. Ello obligó a construir en tiempo récord el Estadio Centenario que hoy es un monumento histórico y a proyectar mundialmente al país oriental.

Las élites gobernantes de los países de ambas orillas del Río de La Plata construyeron un *imaginario colectivo* al establecer la idea de una región compuesta por un “crisol de razas“ productoras de materias primas que convivían en forma *feliz y próspera*. Nuestro país fue conocido por ser el *granero del mundo* y Uruguay como la *Suiza de América*. Sin embargo, para algunos historiadores fueron mitos que se han sostenido a lo largo de los años. (Caetano, G. y Rilla, J., 2010; Southwell, M., 2006)

En el Uruguay de las primeras décadas del siglo XX, las clases populares se organizaron en grandes agrupaciones sindicales compuestas por obreros ferroviarios y portuarios y de incipientes industrias. Hubo dos grandes grupos obreros: los socialistas de corte marxista y los anarquistas. Sin embargo, el medio rural siguió generando bolsones de pobreza y de profunda desigualdad. Esta realidad fue denunciada enfáticamente por el maestro Jesualdo en su libro “*Vida de un Maestro*”.

La escuela uruguaya desde Varela hasta Jesualdo: una mirada educativa hacia la innovación

*El vino entibia sueños al jadedar.
Desde su boca de verdeado dulzor
y entre los libros de la buena memoria
se queda oyendo como un ciego frente al mar.
Mi voz le llegará.
Mi boca también.
Tal vez le confiaré
que eras el vestigio del futuro¹⁵.*

El maestro Castro (1944; 2007) señala que las ideas de Varela (1845-1879) en educación tenían un origen pragmático, ya que comprendió lo que su país necesitaba en materia de medidas educativas. Por tal motivo, fue el realizador y propagador de un plan

¹⁵ Fragmento del tema Los Libros de la Buena Memoria de Spinetta. Consultado en <http://www.rock.com.ar/letras/3/3786.shtml> el día 16/09/12.

escolar cuidadosamente diseñado luego de viajar por Europa y a Estados Unidos donde conoció a Sarmiento y su ideología.

A su regreso en 1868, Varela encontró un país en pleno período de modernización y tuvo que ser testigo de tiempos difíciles durante los diez años que vivió allí hasta su temprana muerte, ya que la política atravesó guerras civiles, motines y revueltas provocados por la marcada separación entre las clases cultas y los sectores populares.

Toda esa realidad social generó en Varela ideas muy peculiares para la educación uruguaya como la exaltación de la alfabetización por la cual todas las clases sociales debían educarse bajo el laicismo y el antidogmatismo. Debido a esto Varela escribió libros para difundir sus pensamientos y formó a maestros ávidos de continuar entusiastamente con su legado.

A pesar de la gran influencia que Sarmiento provocó en Varela, se sabe que las ideas del uruguayo se fueron gestando antes de haber conocido al educador argentino. Así lo asegura Jesualdo (1958) en una de sus obras:

“... no tienen toda la razón quienes afirman que es recién ese contacto el que inquieta al joven Varela. Nadie se ha detenido a revisar la formación cultural de su primera época, la etapa que corresponde a su proceso de asimilación racionalista, y la importancia que tiene la aportación de sus ideas y polémicas en la preparación e nuestro medio cultural, anterior a la Reforma, que pudo alcanzar a conmoverlo más tarde, cuando inició su marcha hacia la transformación de nuestra escuela.”(:6)

Asimismo, Jesualdo (1958) señala que Varela creía que una de las causas del atraso del Uruguay eran los gauchos a quienes consideraba bárbaros e ignorantes y es allí que se nota la influencia de Sarmiento.

Sin embargo, Southwell (2006) sostiene que se establecieron diferencias en la implementación de los sistemas educativos en Uruguay y en la Argentina. El país oriental propició políticas educativas dirigidas a la expansión de la acción escolar al ámbito rural. En cambio, del otro lado del Río de La Plata se construyó la idea de que el progreso y la civilización se encontraban en las ciudades y por ende postergó la educación rural.

Cabe aclarar que José Pedro Varela descendía de hombres de letras que residieron en Argentina y que tuvieron una acentuada actuación política e intelectual en nuestro país. También su padre, aunque no tuvo un destacado trabajo en la literatura, se interesó por las cuestiones culturales y pedagógicas de su tiempo. (Jesualdo, 1958)

Por su parte, el joven Varela comenzó a nutrirse de las ideas filosóficas racionalistas a través de los escritos del chileno Francisco Bilbao, cuyos libros incitaban a la juventud culta y burguesa a pronunciarse contra las ideas dogmáticas de la religión católica.

El ideario de Bilbao, a quien la intelectualidad uruguaya consideraba su mentor, tenía dos palabras fundamentales: racionalismo y política. Además, consideraba que el pasado colonial estaba ligado a España y a su absolutismo político y que el futuro debía relacionarse con las ideas francesas y con los Estados Unidos por su libertad política y religiosa.

En Uruguay el proceso de laicización en las leyes educacionales fue más profundo que en nuestro país. *Sin embargo, no se consolida del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía; el Estado era administrado por una minoría con bajo nivel de participación política.* (Southwell, M. 2006: 56)

Las influencias anteriores provocaron que la escuela 'vareliana' conservara la impronta del viejo modelo del verbalismo intelectual y de colocar al maestro en el centro de la escena escolar. No obstante, desde principios del siglo XX llegaron a la costa rioplatense nuevas ideas pedagógicas desde Europa y Estados Unidos que proclamaban al niño como sujeto protagónico de la escuela. Y en la década del '30 la mayoría de los maestros uruguayos adhirieron a dicho paradigma.

La escuela tradicional ponía énfasis en el control y en el disciplinamiento de los alumnos y consideraba que la escuela era semejante a un cuartel. En cambio, las ideas pedagógicas innovadoras revertían aquel énfasis en el orden y el control de los niños haciendo hincapié en la autodisciplina y en un ambiente libre. Desafortunadamente, la segunda guerra mundial y la liquidación de las editoriales europeas que distribuían las obras de los pedagogos del movimiento de la escuela nueva provocaron cierto olvido de esta nueva tendencia. A pesar de ello, el movimiento de la escuela nueva tuvo un lugar protagónico dentro de los círculos de intelectuales provocando, según Castro (1944;

2007), la rápida adecuación del movimiento de la escuela nueva a un modelo eminentemente teórico, ya que en la práctica la marcha escolar no sabía cómo seguir el ritmo de los avanzados conceptos de este movimiento. Es por ello que se presentó un dislocamiento entre la teoría y lo que sucedía diariamente en las escuelas.

Sin embargo, Jesualdo (1958) sostuvo a lo largo de su experiencia que las verdades pedagógicas no se encuentran solo en los escritos teóricos como los de Dewey y Montessori, sino que también existen en las intervenciones que debe hacer el educador cotidianamente junto con sus estudiantes para que la libre expresión tenga un lugar en el aula. En consecuencia, la corriente innovadora se desarrolló de modo real y práctico en la labor de este docente uruguayo quien fue uno de los máximos exponentes de la nueva corriente educativa desde una pequeña ciudad uruguaya del Departamento de Colonia entre los años 1927 y 1936, contando simplemente con un establecimiento pequeño y humilde.

Era un lugar donde trabajaba gente muy pobre e inmigrante sacando arena y pedregullo para la construcción en Buenos Aires. Había un boom de la construcción en esa época. Y llevaban los lanchones de arena y pedregullo desde Colonia, que les era más barato que desde otro lugar de la Argentina.

Pero no todo fue fácil en sus nueve años de profesor, ya que los inspectores pedagógicos consideraban a sus clases como una pérdida de tiempo porque no cumplían con los objetivos propuestos por los planes oficiales y es por ello que sufrió la vigilancia de los 'burócratas', como solía llamarlos.

A pesar de no ser bien visto por algunos de sus colegas maestros, supo brindar la oportunidad para la exploración en el salón de clase y para el uso de la palabra ensayando, equivocándose y probando nuevamente. De este modo, convirtió a sus estudiantes en seres creativos y ciudadanos plenos. En definitiva, sus educandos podían pensar que otra realidad era posible a pesar del contexto de marginalidad de la región. Esto era así porque para Jesualdo resultaba fundamental que el maestro conociera la comunidad en que estaba inserta la escuela y, por ello, sostenía que si había desconocimiento del vecindario, de la región y de sus problemas no se sabría lo que era necesario crear o combatir. (Jesualdo, 1937)

Ya en 1936 comenzaron a tornarse más evidentes las persecuciones hacia Jesualdo en su escuela de Canteras por enseñar de modo creativo a alumnos pobres provenientes de familias de España, Italia y Europa del este, que hizo de sus estudiantes

escritores de sus propias vivencias. Muchos de ellos eran de origen judío, con padres analfabetos. Fue así que en su trayectoria como educador aplicó una versión propia de la escuela nueva occidental y –como anticipé en el capítulo I- vinculó la educación con el trabajo colectivo a la manera del pedagogo soviético Makarenko (Puiggrós, A. 2012). Pero cuando publicó un libro que explicaba su modo de trabajo las autoridades educativas comenzaron a aplicarle suspensiones, sumarios y traslados hasta lograr desvincularlo definitivamente del magisterio uruguayo. Esto demuestra que Jesualdo no tuvo el reconocimiento que sus ideas y su obra pedagógica merecían, quedando relegado del campo educativo.

Jesualdo y el trabajo de la expresión creadora en la escuela

Como ya se anticipara en capítulos anteriores, el objetivo central de la pedagogía de la expresión creadora consistía en que los sujetos desarrollaran una predisposición constante a la autoexpresión y a la creatividad, ya que ambas son el vehículo para adquirir los conocimientos.

Desde esta perspectiva, Jesualdo sostenía que era posible llevar a cabo su experiencia en aulas humildes y sin útiles caros. En otras palabras, hasta en contextos desfavorables se podía trabajar bajo esta concepción si se atendía a los intereses de todas las edades, puesto que desde muy pequeños los niños buscan expresarse a través del lenguaje gráfico donde se relacionan la necesidad y el interés por estudiar los contenidos propuestos por los infantes sin alterar los programas oficiales establecidos. Así lo expuso el autor en una de sus obras:

“Como pretexto organizativo del conocimiento, a fin de darle cierta coherencia mínima al mismo, utilizábamos centros o unidades de trabajos. Dividíamos el curso en torno a la vida en la aldea y del campo en sus relaciones generales, de adentro hacia fuera. Cada año o grado escolar establecía, para su tratamiento, una relación de conocimientos cada vez más amplia.”(Jesualdo, 1958:283)

Fiel a los principios antes mencionados, el educador uruguayo se preocupó siempre en conocer profundamente a su comunidad y al contexto circundante destacando que él mismo aprendía de sus estudiantes y sus familias. Por lo tanto, la

relación pedagógica que se establecía era de mutuo conocimiento, ya que el maestro era educado por los estudiantes y el ambiente y, a su vez, los educandos se nutrían de los saberes expertos de un profesor que instruía con rigor a los niños transmitiendo los contenidos estipulados oficialmente. Sin embargo, los poemas de los educandos no surgieron de la imposición típica de una hora de *'composición escolar'*, sino de la metodología de producción escrita diseñada por Jesualdo quien estaba convencido de que un niño o un adolescente se siente complacido cuando puede traducir su mundo interno con sus propias palabras y cuando tiene un profesor que lo incita al trabajo creativo, brindándole seguridad y confianza en sí mismo.

En tal sentido, este maestro uruguayo sostenía que tenía la obligación moral de dignificar el ambiente de los alumnos. Por ello, enfatizaba que si los docentes se expresan correctamente, si las lecturas que disponen los niños son seleccionadas; si se oye buena música y saben de la vida sacrificada de los grandes hombres de la historia, se logrará correrles el velo de los ojos que intencionalmente les coloca la sociedad.

En contrapartida, Jesualdo afirmaba que el dibujo obligado o sugerido en cualquier circunstancia, no es más que la máscara ridícula de la naturalidad expresiva gráfica del niño. *"El día de dibujo, o la clase de arte es lo que se debe suprimir..."* decía con firmeza. (Jesualdo, 1968a:283) Así, su impronta didáctica promovía una educación donde los niños no fueran estructurados o limitados en sus realizaciones expresivas, ni en sus dibujos, ni en sus palabras, ni en su música.

Todo esto demostraba su intención de liberar a los estudiantes de las asfixias impuestas oficialmente para llevarlos por caminos liberadores que los conecten con sus expresiones más auténticas. Así lo expresaba en uno de sus escritos:

"La realidad real, aquella en la que vivía el niño y no la que se le intentaba fabricarle, junto con el análisis y la expresión (es decir, conocimiento por la teoría y la experiencia, y la actividad denunciadora y resumida), jugaban los papeles fundamentales de nuestra práctica docente. Los problemas, partiendo de la realidad, venían a la escuela mediante la denuncia expresiva (cartas, informes, cuestionamientos, relatos, ficción, dibujos, etc.), se les estudiaban, analizaban, ampliaban o sintetizaban y se incorporaban como conciencia lograda de los hechos, de la teoría, de la actividad, a los Libros Anuales, de nuevo, mediante la expresión."(Jesualdo, 1968a: 284)

En consecuencia, el espacio de su salón de clases se presentaba como un gran desorden de cuadernos, libros, figuras, útiles de dibujo puesto que Jesualdo pensaba que el *cálido desorden* no iba en contra de la disciplina, ni del conocimiento, sino que otorgaba mayor libertad de expresión que la pulcritud de la escuela de su época. (Jesualdo, 1937)

Resulta importante añadir que el uruguayo no postergó sus ideales políticos por su labor docente, sino que ambos aspectos estuvieron siempre enlazados puesto que su trabajo pedagógico se sostuvo en la idea de que la palabra es algo más que una herramienta de intercambio: es un instrumento de integración de la individualidad al medio social, de conversión del individuo en sujeto. (Jesualdo, 1945) Dicho en otras palabras, no habrá conocimiento si el sujeto no alcanza a traducirse a su medio a través de un lenguaje que surja como consecuencia de su independencia frente al planteo social.

Desafortunadamente, hasta en la actualidad es muy común que la expresividad del niño quede frenada. Por ejemplo, cuando el infante comienza a conversar y componer su mundo por medio de imágenes los adultos suelen burlarse de sus invenciones, o les colocan castigos y recompensas para que asimilen sus producciones a lo que se entiende por *cultura*. Y a medida que ese niño va creciendo y se van desarrollando sus posibilidades productivas todas esas causas le obligan a irse recogiendo dentro de su propia intimidad.

En cambio, en la escuela de Jesualdo la verdadera expresividad de los estudiantes era el motor para alcanzar y apropiarse de los conocimientos que se les brindaba. Tal fue el caso de Rodolfo Vera, de 14 años, cuyo poema se transcribe a continuación:

“Adela”

Llega de repente con un rayo de luz a su vieja alegría que es la escuela. Su inteligencia soñando, cantando en su interior que nunca acabará. Llegará haciendo girar su disco de cien cuentos, de cien historias, que más tarde sentada en su banco, las enaltecerá más y logrará llevarlas a su cumbre. Cumbre que es su inteligencia, llena de luz, de belleza sonriente, que será algo alto para su futura planta. Esta se irá criando despacio y llegará a ser desarrollada para llegar así al cielo de su vida. Alegre

siempre y embelleciendo siempre, nunca se parará su disco de historias, de cien historias...(Vera, R. En Jesualdo, 1945:91)

Ante los *indicios* presentados, resulta factible establecer que los trabajos escritos por los alumnos de la escuela de Canteras del Riachuelo expresaban sus diversos estados de ánimo y, aunque algunos poemas eran inducidos por el maestro uruguayo, no surgieron a destiempo sino como resultado de un clima que era propicio para el desenvolvimiento de ese interés expresivo. Esto fue así porque a Jesualdo le importaba que el niño tradujera su afectividad o su razonamiento producto de la emoción que acababa de vivir, o que estaba viviendo, y quería compartir mostrando concordancia entre sus estados y sensaciones y su interés en traducirlos. Es por eso que su expresión no era forzada.

Por ello, resulta fundamental que la originalidad expresiva infantil aparezca en el aula cuando el maestro pueda reafirmar en el niño la confianza en su experiencia y en la posibilidad de hacerla pública. De este modo, el alumno se sentirá complacido porque con una simple imagen pudo traducir todo un conocimiento que el educador reconocerá con beneplácito y seguridad.

Hablando específicamente de su didáctica, puede decirse que Jesualdo trabajaba con diversas formas escritas y orales: notas, resúmenes, soliloquios, diálogos, cuentos, poemas, ensayos y teatralizaciones uniendo el desarrollo conceptual con diversas tareas grafo plásticas como dibujo, acuarela, óleo, modelado, y expresiones como con la rítmica y el teatro.

En cuanto a las obras literarias, el maestro uruguayo recomendaba seleccionar textos que conectaran al niño con el drama, el movimiento de los personajes y la suma de las experiencias populares porque estaba convencido de que la expresividad sólo se podía desenvolver en una escuela que enriquezca culturalmente a sus estudiantes enseñando desde la diversidad y el despliegue de la imaginación.

Para completar su obra, el maestro uruguayo estudió la aparición, las formas y la importancia de la metáfora en la expresión infantil llegando a la siguiente conclusión en uno de sus escritos:

“La metáfora es una puerta abierta a las más ricas posibilidades de la evolución del lenguaje escrito y del pensamiento. La escuela no puede ignorarla, puesto que por allí es por donde se dan las motivaciones más

luminosas y las posibilidades más accesibles a las experiencias, a los tanteos y búsquedas que el adolescente necesita vivir intensamente para no quedar encajonado en los estrechos moldes comunes, casi siempre grises y chatos". (Jesualdo, 1940:365)

Como corolario de todo lo expuesto hasta el momento puede asegurarse que la escuela de Jesualdo era menos falsa y artificial que otras de su época, puesto que construyó un sujeto distinto al que se debía modelar. Eso resultaba peligroso para la política conservadora que se llevó a cabo en Uruguay por aquel entonces.

Ideas centrales del currículum: expresión e interés actual. Los intersticios como posibilidad de transformación

Tal como ya se ha expuesto varias veces, la pedagogía de Jesualdo quería demostrar que el lenguaje hablado y escrito son instrumentos expresivos para comunicar los pensamientos a los demás. Aunque resulta cierto que también es posible comunicarse con la propia subjetividad, la finalidad máxima de la palabra es de carácter social.

Por ello, sustentándose en la pedagogía de Dewey, el maestro uruguayo pensaba que el lenguaje era el “resultado de la dura experiencia personal de los sujetos” (Jesualdo, 1940) y, por ello, este se iba complejizando a medida que cada estudiante lo enriquecía con sucesos de su propia experiencia. Consecuentemente, nadie debería adquirir un lenguaje prestado, alejado de las vivencias individuales, sino que era responsabilidad de la escuela provocar actos genuinos e independientes del habla y de la escritura frente a un planteo social. En otras palabras, la expresión es algo propio de cada sujeto, conseguido mediante los procesos de su verdadera experiencia.

Por otra parte, en su libro de antología “*500 poemas de los alumnos de la escuela de Jesualdo*” el maestro uruguayo fundamentó la expresión creativa infantil desde la teoría piagetiana afirmando que los conocimientos se construyen mediante procesos de asimilación e incorporación personal. Por ende, no se les debe imponer a los educandos desde afuera las primeras particularizaciones expresivas porque en sus palabras predominan las expresiones de carácter universal pero, al mismo tiempo, las de carácter único y singular. Así lo sintetizó el educador uruguayo en una de sus obras:

“El idioma que usa entonces el niño es esencialmente comparativo; su comparación, más gráfica o plástica, más concreta en la traducción de

lo que se propone, y todos los elementos de su conocimiento en la materia lenguaje o idioma están al servicio, subordinados íntimamente, a su fórmula expresiva. Con todos ellos el niño es capaz de traducir, con libertad, los menores acordes de su intimidad.”(Jesualdo, 1945:41)

En tal sentido, las imágenes gráficas y los dibujos son los primeros atributos que utiliza el niño por necesidad ante su escaso lenguaje. Luego, se convierten en necesidad expresiva por ser el elemento que más se adapta a su intimidad y que mejor traduce el ensueño de su mundo interior con los matices de sus reacciones sensoriales.

Lo anterior lleva a concluir que la representación del niño se construye desde las imágenes. Sin embargo, numerosas escuelas enseñan en la actualidad un lenguaje abstracto que es propio del mundo adulto y no comprenden su proceso inicial de formación.

Similar situación ocurre en cuanto a la elección de los temas que los estudiantes deben redactar. Por ello, Jesualdo recomendaba a los docentes que:

“... hasta que el niño no adquiriera el hábito de traducir por su cuenta sus experiencias y emociones –y entonces trabaje en su casa o en la escuela en sus cuadernos de poemas, como tenían los niños de nuestra escuela-, los temas pueden ser propuestos colectivamente, por selección, o por el propio maestro aprovechando las reacciones lógicas en las circunstancias aludidas. Pero en todo caso, ellos siempre deben estar sólidamente unidos a la realidad experiencial del niño, de modo que nunca resulten ni vagos, ni oscuros, ni abstractos.

Por lo tanto, no es posible pensar- y esto deben entender los maestros- que de buenas a primeras los niños empiezan en esta materia por simples balbuceos. A veces uniendo sencillas y triviales frases, repitiendo vocablos. Pero ahí está, justamente el trabajo que el maestro ha de realizar: llevándolos a que busquen suplir con nuevos elementos las expresiones comunes y triviales, denunciando sus repeticiones, demostrando las inversiones que oscurecen su pensamiento. Saber llevarle, casi insensiblemente, de la mano, pero sin oprimirle ni demostrarle muy grandemente sus errores. Es trabajo de un maestro sensible y delicado”.
(1945a:53)

Jesualdo decidió trabajar en la aldea de jornaleros sobre el Río de La Plata a quince kilómetros de Colonia del Sacramento para esquivar la burocratización escolar que lo presionaba a través de sus inspectores a seguir con las rutinas pedagógicas establecidas.

Se propuso ser maestro de un curso de repetidores que se denominó Extensión Cultural, al cual los estudiantes llamaron de Perfeccionamiento. Lo guiaba seguir con sus inquietudes sobre la expresión que había iniciado en la capital; buscaba crear un ambiente propicio para que la expresión genuina y singular de los alumnos pudiera desenvolverse ya que les posibilitaría alcanzar los conocimientos que Jesualdo les transmitiría sin coacción alguna. (Jesualdo, 1945b)

Sin embargo, el pilar que forjaba el curriculum de la escuela de Canteras no era solo la expresión aislada, sino contextualizada dentro del interés actual. Esto ocupó un lugar preponderante en la escuela de Jesualdo entrando, así, la realidad social a la cotidianidad escolar. (Caruso M., 1995)

En consecuencia, si los centros de interés surgen del niño, ciertamente se estaría frente a un aprendizaje que responde a sus necesidades. Por el contrario, si los centros surgen del maestro que pretende interpretar las necesidades de conocimiento en el niño, los centros son intereses del maestro. En suma, la idea central del curriculum de la escuela de Jesualdo radicaba en el desafío de educar partiendo de los intereses de los alumnos sobre el mundo circundante sin alejarse de los contenidos propuestos por los planes de estudio oficiales.

Lo anterior, según Caruso (1995), no debe ser confundido con aquellas pedagogías que dicen trabajar con los centros de interés pero que en la mayoría de los casos no responden al interés actual, ni circunstancial, de los niños.

Así lo expone uno de sus escritos:

“... no sólo resume facetas socioantropológicas, sino que aparece articulada al conocimiento y a la cultura -elementos que Jesualdo no olvida en el momento de pensar el currículum- y está a la base de la superación de la escuela "fría", "tradicional". En el concepto de expresión, deposita Jesualdo, todas sus esperanzas de una nueva cultura pedagógica.

Jesualdo, entonces, plantea su oposición terminante a la reducción de la expresión al arte y desdeña esa estetización que conduce a pensar la categoría

"expresión" como indeterminada o como una excepcionalidad". (Caruso M., 1995: 44-45)

Al mismo tiempo, los pilares del curriculum de la escuela de Jesualdo –la expresión creadora y el interés actual- admitían los *espacios intersticiales* que las hipótesis reproductivistas se negaban a aceptar. En este sentido, el maestro rioplatense creía en la existencia de acciones liberadoras en diferentes momentos áulicos desafiando las concepciones de ciertos pensamientos de izquierda al conjugar acciones significativas y transformadoras en el campo de lo social. Esto limitaba al determinismo marxista.

Vida de un maestro y Fuera de la escuela: sus libros pedagógicos centrales

*Asusta que la enseñanza
va al bombo en el presupuesto
para que se comprometa
lo aprieta la Falta y Resto,
los discursos prometieron
educación popular,
para hablar de democracia
que se saquen el disfraz...
Siguen siendo los señores de traje y corbata
que a la educación del pueblo
la cambian por plata (...)
Pero son los estudiantes
que mueven cimientos;
de una sociedad angustiada
con ocupaciones
enfrentando la ignorancia
gritan sus canciones¹⁶.*

Como se ha visto en capítulos anteriores, el trabajo pedagógico de Jesualdo tuvo como punto culminante su obra "*Vida de un Maestro*" en la cual recuerda a su escuela de la infancia narrando que las paredes de su aula causaban distracción a todos sus compañeros. Señalaba que su maestra les decía que observen la cartelera con los animales y que ellos no observaban nada porque sabían de memoria el contenido de esos carteles tan alejados de sus intereses. Esto puede verificarse en un pasaje de dicho texto:

"¿Cuántas orejas tiene el..? Dos orejas, cuatro patas, la trompa del elefante, las jorobas del camello, la camiseta de la cebra... Mi madre dice que a veces me despertaba por la noche y empezaba a recitar a tremendos gritos: yo cantara, cantaría, cantase". (Jesualdo, 1937: 28)

¹⁶Fragmento de "Salpicón de actualidad", del grupo de murga uruguaya Falta y Resto.

Más allá de sus recuerdos poco alegres, la mayor parte del mencionado libro tenía como protagonistas a los alumnos del maestro uruguayo quienes, año tras año, le hacían amar más a su profesión y lo tornaban un pedagogo más humilde. En tal sentido, cada ciclo lectivo le ofrecía una nueva oportunidad para aprender de ellos y de sus mesas colectivas de trabajo en las que se sentaban, indistintamente, nenas y varones. Dicha organización de los grupos resultaba novedosa para la época.

Asimismo, en “*Vida de un Maestro*” el uruguayo reconoce que trató en todo momento de desprenderse de las imposiciones del sistema burocrático, de las reglamentaciones y de las inspecciones. Sin embargo, no pudo evitar los numerosos sumarios que le abrieron los inspectores que pasaban por su escuela y notaban su peculiar manera de ejercer la docencia. El único supervisor que lo dejó trabajar libremente, fue removido de inmediato de su cargo por las máximas autoridades educativas.

Como era de esperarse, Jesualdo se encontraba muy molesto con la estructura pedagógica de su época que llevaba a inculcar a los niños conocimientos muy alejados de su realidad e innecesarios. Por ello, en sus escritos enfatizaba que así pensaba él de pequeño y que deseaba evitarle esa educación enciclopedista a sus alumnos brindándoles oportunidades de construir sus propios conocimientos desde el contacto empírico con su entorno:

“No quedaba rincón de la ciudad que no visitáramos. Fábrica que no conociéramos. Construcciones que no hubiéramos recorrido, esquematizando. ¿Pero qué les importaba esto a ellos? Lo fundamental, creen, es que el niño se atragante de todo ese material muerto, que nunca le servirá para nada, como no me sirvió a mí, como no te sirvió a ti, camarada, como no sirve a nadie. En cambio, ¡cómo vivíamos unidos a las modificaciones sociales del medio! ¡con qué orgullo vitalizábamos todo lo que aprendíamos! Las descripciones de lo que se veía en las fábricas, la vida ruda, oscura y mezquina de los obreros; las modificaciones que iban sufriendo los barrios con sus nuevas industrias. Todo era motivo de nuestra constante preocupación. Mientras vivíamos en esta lucha, los sumarios iban y venían.” (Jesualdo, 1937: 107)

Antes de cada salida propuesta, los estudiantes trabajaban todo el sábado y el domingo realizando los preparativos de modo febril y sin mostrar ningún cansancio. Para ello, se dividían en grupos: los que tomaban apuntes a lápiz, los que hacían reportajes a los

dueños, los que recopilaban la documentación comercial, etc. Luego, ilustraban y modelaban todo lo investigado. Jesualdo decía que no era más que un simple espectador de lo que hacían los estudiantes y que siempre esperaba que decayera el interés en un contenido para proponer otro nuevo.

Relacionar el hecho social con la naturaleza propia de la aldea, el salario del obrero y la producción local, formó la base general del conocimiento de sus estudiantes y desde allí partieron todas las disciplinas escolares.

A su vez, en el libro que se está analizando Jesualdo reconocía que huyó despavorido de su instituto de magisterio porque le enseñaban métodos, planes, lecciones y modelos repetitivos y lo obligaban a pasar por exámenes donde reproducía fríamente las teorías que los pedagogos introducían en su cabeza. Para contrarrestar esas desagradables experiencias, el pedagogo oriental se dedicó a dar recomendaciones a los noveles maestros en todas sus obras:

“Porque los maestros no deberían ser más que los principios que tienen que estar siempre frente a la verdad, el niño. Amélo. Sufra con él las tormentas diarias de sus miles de problemas. Aprenda con él, en esa lucha sin tregua. Hágase con él, de nuevo. Libértelo de los medios triviales, de los lugares comunes. Confíe en su fortaleza y en su fe, en sus observaciones, en su sabiduría, y tendrá la espontaneidad que necesita para desenvolver su espíritu como una flor, y madurarla lo mismo que un fruto”. (Jesualdo, 1937: 151)

Tal como se deduce de sus expresiones anteriores, el trabajo del maestro será siempre inferior al del niño. Por ello, su corrección debe ser muy atinada para no modificar con conceptos equívocos las creaciones personales de los niños.

Coincidiendo con las premisas anteriores, en su libro *“Fuera de la Escuela”*, de 1940, narra cómo sus estudiantes leían de modo entusiasta la obra *“Vida de un Maestro”* por estar ellos presentes en cada página. Allí radicaba el secreto de la motivación intrínseca de unos estudiantes que veían reflejada la lucha diaria del maestro y su grupo de alumnos en aquel ambiente hostil de miseria. La explotación hacia los obreros se hizo cada vez más notoria, ya que había recortes salariales, pero los capitalistas seguían recaudando sin ninguna dificultad. Esa realidad quedó plasmada en las composiciones de los alumnos quienes mostraban su descontento ante ese escenario adverso de obreros tristes y cansados.

Al respecto, Jesualdo reflexiona: “ *Nacer esclavo de un trabajo que cuesta liberar al hombre...* “ (1940:79)

Por otra parte, en este libro cuenta cuántas veces fue citado por las autoridades educativas uruguayas por la sórdida descripción que realizó de las escuelas de su época y de sus funcionarios. A partir de las sanciones recibidas no pudo ejercer más su profesión, a pesar de las luchas y las huelgas que entablaron sus alumnos.

Resulta evidente que el contexto histórico conservador fue muy hostil con la experiencia de Jesualdo. El 30 de Noviembre de 1930 llevaron a la presidencia al Dr. Gabriel Terra, candidato que había contado con el apoyo del batllismo, pero que según Caetano y Rilla (2010) adhería a las ideas de la derecha del reformismo con importantes vinculaciones con los grupos empresariales y los inversionistas extranjeros, muchas veces resistidos por el mismo Batlle.

Como consecuencia, las ideas de Terra resultaron atractivas para los sectores más conservadores de la República quienes convocaron a una reforma constitucional que favorecía a las clases altas y ponía en desventaja a los sectores populares que se encontraban en agitación.

Al mismo tiempo, el escenario político y económico nacional e internacional era complejo. En América Latina hubo una ola de sucesivos golpes de estado que terminaron con los gobiernos constitucionales de Leguía en Perú, de Yrigoyen en Argentina y de Luíz en Brasil. Esos sucesos adversos quedaron registrados en las palabras de Frega:

En 1931 la crisis económica se instalaría con toda su fuerza en el país: las exportaciones correspondientes a ese año disminuyeron en volumen y en valor; el número de desocupados de la industria manufacturera trepa aproximadamente a 30.000; y la moneda nacional se desvalorizó en un 60% entre abril y octubre del mismo año. La disminución del volumen y el precio de nuestras exportaciones aparejó una sensible merma en la recaudación fiscal, todavía fuertemente asociada a los derechos aduaneros, poniendo en serios aprietos al Estado para hacer frente a sus crecientes obligaciones.
(Frega, A.,2008: 74)

En medio de la convulsión social de la región, el Presidente Terra se distanciaba del batllismo, mostrándose cada vez más cercano a los reclamos de los conservadores. En 1931, se hizo público un proyecto de ley para reprimir a los inmigrantes indeseables para

los gobernantes de turno, justo días antes del golpe de estado que sobrevino en Uruguay con su carga de persecuciones políticas, detenciones y deportaciones. No obstante, este golpe de estado no fue una dictadura militar, como en Argentina, ya que las Fuerzas Armadas tuvieron un papel secundario en ese momento histórico y el protagonismo estuvo en manos del terrismo.

Posteriormente, se conoció en el país a la dictadura de Terra como *blanda*, sin embargo un estudio más crítico de aquel período histórico, dió cuenta que se usaron duros mecanismos represivos. La policía hizo tareas de inteligencia -ya que colaboró con Terra- aplicando torturas a presos comunes, a dirigentes gremiales y a obreros.

En un primer momento, se observó una mejora en las relaciones comerciales con Inglaterra (como se transcribe en la concreción del tratado Cosío- Runciman en 1935) y un acercamiento comercial con Estados Unidos. Coincidentemente, se produjeron intercambios diplomáticos con Italia y Alemania, ya que los gobernantes orientales demostraron simpatías ideológicas con aquellos países. A su vez, se rompieron las relaciones con la Unión Soviética, en 1935, y con la República Española, en 1936. En este punto cabe señalar que Jesualdo sostenía una ferviente adhesión a los dos gobiernos que los conservadores de su país detestaban.

En el terrismo coexistieron posturas de ultraderecha y conservadoras. También persistían antiguos postulados del batllismo que hacían hincapié en el desarrollo de la esfera industrial y asistencial del Estado, así como también de ANCAP¹⁷, cuya desaparición había sido requerida por los sectores conservadores y por los intereses extranjeros.

Sin embargo, Terra atendió a los intereses del sector privado, tanto financiero -favoreciendo inversiones extranjeras- como del agro (Ruíz, E. 2008). Por otra parte, desde la escuela pública el terrismo impulsó la exaltación de los símbolos patrios y las efemérides pero frenó y borró de un plumazo la ardua labor de liberación que la experiencia pedagógica de Jesualdo provocó en los jóvenes de Canteras del Riachuelo.

El discurso de denuncia del docente uruguayo siempre incomodó a las autoridades porque reflejaba los esfuerzos del maestro por resolver la situación siempre compleja entre educación y las desigualdades sociales. A pesar de las políticas ministeriales adversas, su obra tuvo difusión en nuestro país y en el resto de América Latina.

¹⁷ ANCAP es un Ente Industrial del Estado que tiene como misión la explotación y la administración el monopolio del alcohol y carburante nacional y de importar, rectificar y vender petróleo y sus derivados.

La experiencia pedagógica innovadora posterior a Jesualdo: Maestros del Movimiento por La Escuela Nueva y el contexto conservador del Uruguay

Luego de la Segunda Guerra Mundial, se constituyó en Uruguay una etapa a la que se denominó neobatllismo. En dicho contexto se forjó la industrialización por sustitución de importaciones como uno de los pilares que tenía el Estado para garantizar la justicia social y la igualdad. Es por ello que el gobierno adoptó medidas para que las clases populares y medias vivieran en condiciones de bienestar.

El programa político y económico del batllismo tendió a la democracia, la libertad y el progreso tomando medidas propias de un Estado de bienestar.

El nuevo presidente Tomás Berreta adhirió –ante un mundo que comenzaba a dividirse en dos por la Guerra Fría- a los postulados liberales de Estados Unidos acompañando a esta afiliación con los intereses del país del norte un rechazo rotundo a las ideas comunistas, tornándose en un gobierno con ribetes conservadores. La dependencia de Uruguay era tal que Berreta había viajado invitado por el presidente Harry Truman para hacerse de provisión de maquinarias agrícolas. Sin embargo, había serios problemas en aquel gobierno, la inflación hizo que el costo de vida aumente y por lo tanto no tardaron en llegar las agitaciones sociales. (Ruíz, E. 2008)

Las protestas de varios sindicatos fueron grandes ya que estallaron huelgas de los obreros de la construcción, del puerto y de obreros de los ferrocarriles. Berreta hizo encarcelar a los dirigentes de los gremios por considerar como delito la paralización de los servicios públicos. Además, como se iniciaba la Guerra Fría, la policía les prohibió el uso de banderas de la URSS y de la República Española. Al morir Berreta asumió como presidente Luis Batlle Berres que fue considerado como uno de los políticos más influyentes.

Los sectores agroexportadores estuvieron en contra de los beneficios que recibieron las clases medias y las populares en cuanto a los aumentos salariales, a las subvenciones aplicadas a los productos básicos de la canasta familiar y a la enseñanza y la salud gratuitas, entre otras políticas sociales. (Ruíz, E. 2008a) Pero el final de la presidencia de Luis Batlle no fue *tranquila*, la ciudad de Montevideo se vio afectada por muchas manifestaciones de estudiantes universitarios que reclamaban la sanción de la Ley

Orgánica de la Universidad que incluía la autonomía. Dichas movilizaciones fueron reprimidas duramente por la policía.

Al mismo tiempo, el movimiento obrero se movilizó reclamando la ampliación del seguro de paro, las asignaciones para los desocupados y el otorgamiento de salarios por maternidad. Así se describió este período:

“La consigna obreros y estudiantes unidos y adelante pasó a formar parte, de aquí en más, de las luchas sociales que protagonizaron estos grupos y que, en el corto plazo y habida cuenta de las crisis del país, se fueron tornando cada vez más frecuentes. Todas las leyes fueron sancionadas, lo que no evitó la derrota electoral del Partido Colorado.” (Ruíz, 2008b: 152)

En este contexto de persecuciones ideológicas y de políticas cada vez más liberales y conservadoras, se realizó una experiencia que continuó en parte con las innovaciones del maestro Jesualdo. Un grupo de maestras y maestros en Montevideo encabezaron una propuesta pedagógica cuyas concepciones pertenecían a la corriente innovadora en educación. Una de ellas fue Dana Sosa, hija del maestro uruguayo.

Dana era maestra de 1° grado y además desarrollaba algunas expresiones artísticas, ya que era titiritera y aplicaba sus conocimientos en el proyecto pedagógico. Además, se habían conformado clubes de juguetes, recreación y modelado.

Dicho grupo renunció a diversas escuelas prefiriendo aceptar cargos interinos en un solo establecimiento para poder trabajar juntos y poder así realizar una experiencia pedagógica innovadora junto a una directora que se encargaba solo de las tareas administrativas y un Consejo de Maestros que se encargaba de los aspectos pedagógicos del proyecto. Este último también organizaba tareas debatiendo democráticamente entre ellos, armaba cursos de capacitación y escribía en una revista pedagógica. Las docentes que lo conformaban invitaban a grandes pedagogos como Julio Castro¹⁸ para que participaran del periódico.

La finalidad socializadora de la experiencia era integrar las vivencias individuales del niño, en un esquema social en donde su personalidad proyectada se fortaleciera y se enriqueciera junto a la dinámica colectiva.

¹⁸Este maestro rural fue detenido y desaparecido durante la última dictadura militar uruguayo. Sus restos fueron hallados en el 2011 en el Batallón de Infantería.

Desafortunadamente, el gobierno cerró la escuela en donde se llevaba a cabo la experiencia por las denuncias de los liberales pertenecientes al partido Colorado. Sin embargo, el nuevo paradigma pedagógico ya se había diseminado por todo Montevideo y los maestros del movimiento de la escuela nueva quisieron aplicar las innovaciones en otras escuelas sosteniendo los pilares curriculares de Jesualdo. De este modo, los programas de múltiples instituciones adoptaron la expresión creadora para complementar los conocimientos de la vida intelectual, afectiva, emocional y social del niño, así como el propio autoconocimiento de sus posibilidades.

Sin embargo, se pudo observar en los documentos que dan cuenta de esta experiencia que había estudiantes repitentes en los primeros grados de la educación básica y que los maestros medían a través de un test los cocientes intelectuales de los alumnos. Por ende, se debe aceptar que -aunque la experiencia fue innovadora e incomodó al Consejo de Educación- no pudo desprenderse del todo de las concepciones hegemónicas conformadas por corrientes biologicistas y neopositivistas que hacían hincapié en las mediciones de la inteligencia.

El paradigma dominante que venía del norte adhería la educación a la científicidad de sus postulados. Dichas ideas representadas por Tyler (1856-1915), influyeron en América Latina durante cuarenta décadas.

Pero Tyler no es el primer autor que sistematiza este campo de conocimiento, Bobbit (1876-1956) elaboró el primer tratado sistemático sobre la cuestión, a través del libro *El currículum* en 1918. (Díaz Barriga, A. 1992; Da Silva, T. 1999)

Este pensamiento dominante no discutía en forma abstracta las finalidades últimas de la educación. La propuesta fue visualizar el empleo como elemento que regulaba las necesidades de formación.

“La tarea de los especialistas en currículo consistía en hacer un relevamiento de esas habilidades, desarrollar currículos que permitiesen que esas habilidades fueran desarrolladas y, finalmente, planear y elaborar instrumentos de medición que posibilitasen decir con precisión si habían sido realmente aprendidas”. (Da Silva, T. 1999: 8)

Bobbit sostenía que la educación era un proceso de moldeado tal como en una usina de fabricación de acero. Sin embargo, el modelo de currículo iría a encontrar su consolidación definitiva con Tyler. Para este paradigma, el modelo exitoso a seguir era

el industrial y por la tanto la educación sistemática tenía que responder con el mismo esquema- patrón.

No solo ponía énfasis en la administración escolar sino que calaba fuerte en las prácticas pedagógicas y en la cuantificación del éxito escolar:

“... selecciona indicadores de éxito escolar, como el tiempo necesario para cubrir una unidad, el porcentaje de éxito en la escolarización, el número de alumnos que superan un nivel escolar determinado, cómo índices para diagnosticar cuantitativamente el éxito de la empresa escolar” (Sacristán, G. 1986,: 3)

Sin embargo, estos maestros innovadores en Uruguay, no pudieron escapar del todo de la influencia del paradigma tecnicista en educación. A pesar de ello, también su experiencia fue cancelada, como le sucedió a Jesualdo, por parte de los sectores dominantes de un gobierno en el que las acciones políticas se iban tornando más conservadoras.

Luego del gobierno batllista, el llamado sector herrerista en alianza con la Liga Federal de Acción Ruralista, llevó al gobierno al Partido Nacional conocidos como los Blancos.

Los blancos conducían al país hacia el camino del liberalismo económico ya que a fines de la década del '50 se sancionó la ley de reforma cambiaria, la cual favorecía a los grupos agroexportadores y a los financistas. A partir de ese momento, se eliminaron los subsidios a la producción y el peso uruguayo perdió valor.

La ley de Reforma Cambiaria y Monetaria no dio la respuesta esperada y por primera vez el Uruguay tuvo que pedir un préstamo al Fondo Monetario Internacional, cuyas condiciones no pudo cumplir posteriormente. A partir de allí, la inflación era cada vez mayor, y la especulación financiera era cada vez más considerable en la economía. Esto favoreció a la Banca Internacional y empobreció a los trabajadores.

El dibujante y caricaturista muy reconocido de Uruguay Julio Suárez, fundador de la revista emblemática “Peloduro”, representa a mediados de la década del ‘50 -a través del humor gráfico- *indicios* de lo que sucedía económicamente y sus agudas críticas ante las políticas de corte liberal de la época.

Las persecuciones a los grupos políticos eran cada vez más cruentas porque además se llevaron a cabo atentados por parte de sectores ultraderechistas a la sede del Partido Comunista y la Casa del Pueblo del Partido Socialista.

A mediados de la década del ‘50 y del ‘60, el gobierno uruguayo rompió las relaciones diplomáticas con Cuba y se reprimió fuertemente a aquellos que fueron a despedir al embajador cubano al aeropuerto de Carrasco.

A la luz de todos esos acontecimientos, Uruguay se fue conformando en un país muy conservador que perseguía a los sujetos con pensamientos de izquierda. Jesualdo fue uno de ellos; y una de las consecuencias que padeció fue no volver a ejercer nunca más como maestro de escuela. Solamente logró trabajar por un corto período como profesor de Pedagogía en el magisterio, pero luego viajó por todo el mundo dando conferencias sobre su experiencia a países como China y Alemania Oriental, lugares que le aportaron ideas claras del sistema educativo de los países socialistas. También fue asesor del Ministerio de Educación de Cuba.

En 1968 asumió la presidencia “el colorado” Jorge Pacheco que conformó un gabinete compuesto por empresarios sin militancia política orgánica anterior. Junto con ello, se agravó el conflicto social y recrudeció la persecución hacia sus opositores. Dejó en el marco de la ilegalidad a partidos y agrupación políticas de izquierda. Nuevamente, se volvían a callar las voces irreverentes...



Ciertamente, todavía existe una deuda con Jesualdo por su legado pedagógico innovador que aún hoy sigue vigente sin ser suficientemente reconocido. (Jesualdo, 1968b)

En tal sentido, cabe recordar que Jesualdo, al salir de la Escuela Normal, no solo se convirtió en maestro, sino también en pedagogo y su misión docente se concentró en enseñar y en transformar la realidad injusta de sus estudiantes. El impacto que generó su preparación intelectual frente a la realidad empobrecida y miserable de sus alumnos le hizo entender la distancia entre las teorizaciones *de escritorio* y las urgencias diarias que ellos vivían en Las Canteras del Riachuelo.

En resumen, Jesualdo propició una pedagogía humanística, dialéctica y revolucionaria. Su finalidad fue estudiar y potenciar la expresión en los niños. Por ello, descubrió muy tempranamente que los maestros debían reconocer el legado de Artigas y Simón Rodríguez que habían emancipado a la región de aquellos que la querían dominar y colonizar. Jesualdo consideraba que, aún numerosos docentes están en deuda con la historia de esos libertadores.

Al reconstruir los *sentidos* de las acciones pedagógicas de Jesualdo se puede sostener que su enseñanza liberó a los jóvenes estudiantes de Canteras de la *ingenua aceptación* de la explotación que iban a sufrir como futuros obreros para que pudieran resistir a través de un pensar poético que embelleció los más duros destinos, y que les permitió imaginar que un mundo más justo era posible.

En definitiva, los libros de Jesualdo han sido escritos para dar testimonio de la época y para precisar su protesta con palabras accesibles para todo tipo de público. Sin embargo, a pesar de su gran narrativa, sus obras no han sido reeditadas hasta el momento y los ejemplares a los que el lector puede acceder son antiguos y muchos están en mal estado. No obstante, a comienzos del siglo XXI su pedagogía se ha vuelto a estudiar en algunas universidades latinoamericanas, como en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Así, su legado vuelve a estar vigente según lo expresa la canción de Carlos Puebla: “LA CULTURA ES LA VERDAD, EL PUEBLO DEBE SABER PARA MÁS NUNCA PERDER SU AMOR POR LA LIBERTAD”.

Bibliografía:

Fuentes

- Castro, J. (2007) *Banco Fijo y mesa colectiva*. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación. Montevideo. Disponible en: www.juliocastro.edu.uy/BANCO%20FIJO_MEC.pdf
- Jesualdo. (1968a) *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Caracas. Universidad central de Venezuela.
- Jesualdo. (1968b). *Pedagogía de la Expresión*. Caracas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Jesualdo. (1945a) *500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*. Buenos Aires. Editorial Claridad.
- Jesualdo. (1945b). *17 Educadores de América. Los constructores. Los reformadores*. Montevideo. Ediciones Pueblos Unidos.
- Jesualdo. (1937) *Vida de un Maestro*. Buenos Aires. Editorial Claridad.
- Jesualdo. (1940) *Fuera de la escuela*. Buenos Aires. Editorial Claridad.
- Jesualdo (1958) *Formación del Pensamiento Racionalista de José Pedro Varela*. Montevideo. Universidad de la República.

Obras de referencia

- Barran, J. P. (1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920) Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Caetano, G. Y Rilla J. (2010) *Historia contemporánea del Uruguay*. Montevideo. Fin de siglo.
- Caruso, (1995) *Jesualdo o del romanticismo revolucionario en pedagogía*. Informe UBACyT. Buenos Aires: Mimeo.
- Da Silva, T., (1999). Nacen los ‘estudios sobre el currículo’: las teorías tradicionales”. En *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del*

currículo. Belo Horizonte. Autêntica Editorial. (Traducción al español: Inés Cappellacci).

- Díaz Barriga, A. (1992) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Gimeno Sacristán, J., 1986. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid. Morata.
- Frega, A. (2008) *La formulación de un modelo. 1890-1918*. En AA. VV. (2008) *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Islas, A. y Frega, A. (2008) *Identidades uruguayas: del mito de la sociedad homogénea al reconocimiento de la pluralidad*. En AA. VV. (2008) *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Rodríguez Aycaguer (2008) *La república del compromiso. 1919-1933*. En AA. VV. (2008) *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Ruíz, E. (2008) *Del viraje conservador al realineamiento internacional. 1933-1945*. En AA. VV. (2008) *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Ruíz, E. (2008) *El Uruguay próspero y su crisis. 1946-1964*. En AA. VV. (2008) *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Southwell, M. (2006) *La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de La Plata*. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires. Editorial del Estante
- Puiggrós, A. (2012) *El Inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Buenos Aires. Galerna.

REFLEXIONES FINALES

“Por eso el aprendizaje de la escritura, la lectura y el dibujo tienen como finalidad transformarse en instrumentos de expresión, comunicación y personalización. Se trata de dejar hablar, escribir y dibujar a los alumnos, preocupándose por escucharlos y alentarlos. Es el alumno el que, adueñándose de su propia palabra, narra su vida.”

(Iglesias, 2004: 42)

A lo largo de los capítulos precedentes se analizaron las prácticas pedagógicas ligadas a la libre expresión de los maestros Luis Iglesias y Jesualdo. El primer apartado profundizó sobre las influencias que recibieron de las corrientes disciplinadora e innovadora en educación. Para ello se propició la discusión y las críticas entre las corrientes generando el debate entre algunas categorías analizadas.

Allí destacué que ambos maestros conformaron -dentro de la corriente innovadora- un movimiento que renovó los postulados de la pedagogía rioplatense ya que integraron los métodos didácticos alternativos con las ideas de transformación política y social a través de espacios intersticiales. Además, dichos planteamientos educativos respondieron a las necesidades de la comunidad de sus escuelas otorgando identidad regional y contextual a sus prácticas pedagógicas.

En el segundo capítulo, se planteó la necesidad de vincular la libre expresión de los maestros con las propuestas teóricas de autores que abordaron las relaciones entre el arte y la educación mediante los conceptos de experiencia, expresión e imaginación en la pedagogía. Para ello analicé a pedagogos que sostuvieron la importancia de que el acto cognoscitivo no solo se realiza aplicando el pensamiento deductivo sino que la vinculación con los diversos lenguajes artísticos posibilita conocer nuevos mundos y enriquece el horizonte cultural de los estudiantes.

Asimismo, la indagación de indicios que ligan las propias experiencias personales y escolares de Luis Iglesias y Jesualdo con sus propuestas pedagógicas me permitió desentrañar los sentidos de sus prácticas con la libre expresión. La búsqueda de la comprensión de sus acciones me llevó a sostener que la pedagogía de la expresión creadora fue una apuesta política porque se comprometieron con los sujetos de la educación latinoamericanos repensando nuevas formas de educar cercanas al goce y a lo sensible.

En el tercer capítulo ahondo sobre la pedagogía de Luis Iglesias profundizando su experiencia como educador e hilvanándola con el contexto histórico que lo atravesó. La búsqueda de indicios en emblemáticas obras plásticas y canciones de la época me

servió para comprender aún más sus acciones que rompieron con las prácticas hegemónicas del campo educativo de aquel momento histórico. Además, quedó demostrado cómo sus compañeros y compañeras admiraron sus producciones pedagógicas tornándose así una figura influyente en el sindicalismo docente.

En el capítulo final realizo un análisis histórico de Uruguay de fines del siglo XIX y XX para comprender la obra del maestro Jesualdo. Es por ello que ahondo en la historia conservadora de su país y las persecuciones que sufrieron los grupos que militaban en los partidos de izquierda. Jesualdo fue un maestro que luchó contra la realidad injusta que sobrellevaron sus estudiantes. Su lucha pedagógica se basaba en devolverles a los varones y a las mujeres de Canteras la expresión genuina de poder comunicar aquello que querían a través de un lenguaje propio en donde el dibujo y la poesía recobraban un lugar protagónico. Su objetivo pedagógico era, entonces, devolverles su propia voz tanto tiempo postergada.

A lo largo del siglo XX se ha negado la historia de la educación latinoamericana en la formación de maestros y profesores, lo que profundizó que las inspiraciones de las alternativas pedagógicas no incidieran en mover las bases de la educación tradicional.

Comenzado el siglo XXI la responsabilidad de los educadores y las educadoras es no cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es el problema educacional de nuestras sociedades y construir pedagogías nuevas que enriquezcan a nuestra región.

Por eso es fundamental poder rescatar del olvido a maestros que pensaron, reflexionaron y sintieron que había otras formas de educar porque idearon prácticas de enseñanza distintas.

La herencia de estos maestros brindada a través de su abundante bibliografía, nos da la posibilidad de estudiar cómo algunos docentes latinoamericanos dieron lugar a la creación en el aula.

Lo abordado hasta el momento me provoca preguntar sobre lo que sucede con los maestros/as que ejercen en la actualidad. Es por ello que me pregunto si conocieron la obra de Luis Iglesias y de Jesualdo. En caso que hubiera maestros/as que se han sentido interpelados al leer sus obras y llevan a cabo sus propuestas pedagógicas a través de la libre expresión y los lenguajes artísticos, indagaría lo siguiente: ¿cuál es el lugar de la creatividad, la expresión creadora y el compromiso político de sus

pedagogías? ¿Cuáles son las condiciones, posibilidades y los límites de las pedagogías de la expresión creadora en la actualidad? ¿Cómo se abordan los lenguajes artísticos en el aula? ¿Hasta dónde cuestionan la forma y la gramática escolar?

Por lo anteriormente mencionado, queda investigar sobre los nuevos formatos que están presentes en la enseñanza de los/as maestros/as que llevan el legado de Iglesias y Jesualdo a sus aulas y los sentidos que los docentes actuales otorgan a las prácticas expresivas.

**APUNTES METODOLÓGICOS:
CÓMO INVESTIGAR A JESUALDO Y LUIS
IGLESIAS**

Primeras inquietudes

“Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad del mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando al fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió al padre: “¡Ayúdame a mirar!”
Eduardo Galeano

Mis primeros contactos con las experiencias pedagógicas de Jesualdo y Luis Iglesias se remontan al año 2008 cuando comencé la cursada de la *Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Educativas*. El seminario dictado por la Dra. Puiggrós llamado: “*La educación como política pública. Los temas político pedagógicos del Siglo XXI en América Latina y la Argentina*”, me puso en relación con las problemáticas educativas latinoamericanas; y las lecturas realizadas en dicho seminario profundizaron mi conocimiento sobre las pedagogías alternativas junto con los encuadres históricos desarrollados en los siguientes textos:

- Puiggrós, A. (1986). *Democracia o autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.). (1992). *Historia de la Educación Argentina III*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (coordinadoras) (1994). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, A; Dussel, I. y otros, (1999). *Los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, A. y colaboradores. (2007). *Cartas a los educadores del Siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna.

A medida que profundizaba en la lectura, mis inquietudes se fueron acrecentando y por eso conseguí un libro de Iglesias llamado “*Confieso que he enseñado*”. Debo reconocer que su lectura me causó una gran conmoción porque nunca había leído nada parecido. Un maestro que con gran fervor cuenta sus años como docente en una alejada escuela rural de la provincia de Buenos Aires, sus logros

pedagógicos, sus frustraciones. Me preguntaba por qué no había leído algo igual en la carrera de Ciencias de la Educación, pues sabía que, de haber conocido sus textos antes, me hubieran servido para encontrarle algún sentido a tantas teorías abordadas desde el Plan de Estudios de la Carrera.

Luego recuerdo que Silvia Llomovatte y Flora Hillert –directoras de la *Maestría en Pedagogías críticas y Problemáticas socioeducativas*- abrieron sus bibliotecas personales para prestarme varios libros que tenían sobre Jesualdo y Luis Iglesias. Fue a partir de allí que nacieron mis ganas de investigar sobre ellos mediante la lectura atenta de esas fuentes.

A su vez, durante el año 2009 fui docente a cargo del Seminario denominado: “*Problemas y corrientes contemporáneas en teorías de la educación (II): La Pedagogía Crítica Latinoamericana. Las concepciones y los aportes de Jesualdo y Luis Iglesias*” en el área de Teorías de la Educación del Plan de Estudios de la Licenciatura que dirigió la Dra. Flora Hillert. Allí pudimos ver la óptima recepción por parte de nuestros estudiantes de los contenidos y la bibliografía novedosa evidenciando la vacancia existente sobre los pedagogos latinoamericanos dentro del Plan de Estudios.

Un año más tarde, durante el primer cuatrimestre de 2010 se propuso a los estudiantes de Educación I el Trabajo de Campo¹⁹: “*Pedagogías críticas latinoamericanas: Las experiencias de los maestros Luis Iglesias y Jesualdo*”. Dicha instancia estuvo dirigida por la Lic. Inés Cappellacci, y en la misma también me desempeñé como docente a cargo.

En el segundo cuatrimestre del mismo año, se dictó el seminario de grado *Problemas y corrientes contemporáneas en teorías de la educación II: Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina*, que también contó con mi presencia dentro del equipo docente junto con las pedagogas Anahí Guelman, Inés Cappellacci y Fernanda Juarros.

Ya en 2011 los estudiantes de Educación I empezaron a leer como bibliografía obligatoria las producciones “*Vida de un Maestro*” y “*Diario de Ruta*”, en el marco de las pedagogías alternativas de América Latina. En dichas instancias curriculares se

¹⁹ En el ciclo general de la carrera de Ciencias de la Educación, los estudiantes deben cursar 50 créditos de Trabajo de investigación a elección de ellos y también 50 créditos de un Trabajo de campo que se oferte.

abordó el tema de mi tesis de maestría posibilitando la profundización teórica y bibliográfica sobre las experiencias de ambos maestros.

Además, participé como miembro del grupo de investigación del PICT (2007) N° 2029 en red con otras dos universidades nacionales y con institutos de formación docente, cuyo título fue *"Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente"* (Hillert F M, Sgró, M. y Corti, A.M). Dicha participación, me permitió indagar sobre las expresiones artísticas en la escuela porque el haber sido miembro del subgrupo que trabajó el Nodo 1 (coordinado por el equipo de UBA que dirigió la Dra. Flora Hillert), cuyo nombre fue *Comunicación y lenguajes artísticos en educación* me abrió el camino en ahondar en las pedagogías de Luis Iglesias y Jesualdo.

El seminario que cursé en el 2012 -dentro de las actividades ofrecidas por el PICT (2007)- llamado *Teorías del Arte* dictado por la Prof. Stella Kuguel me permitió especializarme aun más sobre el arte y la educación.

Frente a todo lo anterior, comencé a plantearme los siguientes interrogantes: ¿Cómo empiezo a investigar? ¿Qué sendas debo recorrer? ¿Cómo tengo que abordar aquello que quiero investigar?

Ciertamente, las reuniones con mi directora actuaron de faro orientador ante esta obra pedagógica tan bella y fue ella quien, generosamente, me brindó su tiempo para *"ayudarme a mirar"*.

Dimensión Epistemológica

La presente tesis es **histórica, cualitativa** y además **hermenéutica** ya que busca la reconstrucción del sentido pedagógico para interpretar las acciones de los maestros abordados.

En otras palabras, este trabajo intenta acercarse al objeto de conocimiento desde una perspectiva histórica, dialógica y hermenéutica-relacional que desecha la concepción lineal de la historia para abordarla desde una mirada plural y contradictoria que ayude a la comprensión y no solo a la mera explicación de los sucesos.

El **objeto de estudio** fueron la pedagogía de la expresión creadora de Luis Iglesias y Jesualdo quienes han producido –junto con sus estudiantes- vastas obras pedagógicas que dan cuenta de las innovaciones realizadas. El **universo de análisis** de mi trabajo de investigación es la Pedagogía de la Escuela Nueva en el Río de La Plata.

Herramientas conceptuales de análisis

En este sentido, puede agregarse que Iglesias y Jesualdo han desarrollado sus experiencias innovadoras en un momento histórico que favoreció y dotó de identidad sus acciones. El abordar las mismas desde la noción de campo de Bourdieu (2002) me permitió ahondar en la trama de relaciones que establecieron dentro de los espacios que comparten una identidad específica propia del campo educativo del que formaron parte. Mis búsquedas pudieron abordar las posiciones que ocuparon y aquello que los alejó de la centralidad del campo para llevarlos a la periferia. A pesar de que fueron castigados por sus ideas, tuvieron luego una posición respetable ya que sus colegas continúan valorando a los maestros que han escrito obras sobre sus experiencias y han viajado para comunicar a otros sus prácticas innovadoras. El concepto de campo no alude a un espacio neutro de relaciones interindividuales, ... *sino que está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos y situaciones en posiciones diversas, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas.* (Bourdieu, P., 2002:4)

Por lo tanto, el concepto de campo me sirvió para pensar las relaciones que establecieron, contra qué lucharon y por qué fueron políticamente perseguidos. Asimismo, resultó factible responder por qué sus acciones docentes fueron innovadoras y por qué se diferencian de las prácticas pedagógicas hegemónicas.

Las acciones que realizaron ambos maestros las conceptualicé tomando la definición de Weber sobre acción social para entenderlas dentro del campo educativo como conductas humanas vinculadas a cuestiones objetivas, pero siempre enlazarlas en un sentido subjetivo. (Portantiero, J. C. 1992) Sin duda, las acciones innovadoras que han realizado dentro del campo escolar fueron llevadas a cabo desde experiencias provocadoras y distintas a las hegemónicas.

Asimismo, esta indagación sobre el objeto de mi trabajo de tesis me ha servido para hacerme preguntas que permitieron **focalizarlo**:

- ¿Cuáles fueron las ideas pedagógicas centrales de Luis Iglesias y Jesualdo?
- ¿A qué corrientes pedagógicas adhirieron?
- ¿Cuáles fueron los contextos histórico-políticos y culturales en Argentina y Uruguay cuando fueron maestros?
- ¿Contra qué ideas debatían? ¿Contra qué luchaban?
- ¿Cómo trabajan la creatividad y la expresión en el aula?
- ¿Cuáles fueron las diferencias entre las propuestas pedagógicas de Jesualdo y Luis Iglesias?
- ¿Cómo pensaron a los sujetos pedagógicos?
- ¿Cómo pensaron, en particular, la libre expresión y cómo llevaron a cabo dichas propuestas?

A su vez, las preguntas precedentes me llevaron a **problematizar** las categorías de *expresión creadora y la libre expresión* que plantearon Jesualdo e Iglesias en sus trabajos pedagógicos. Por ello, intenté abordar el pensamiento y los aportes que realizaron haciendo una investigación sobre cómo abordaron la enseñanza alejándose de la pedagogía normalista en pos de una pedagogía de la expresión creadora.

Los **objetivos** planteados para precisar más el objeto y para guiar mi investigación fueron:

Objetivo general:

- Describir, analizar e interpretar las categorías de *expresión creadora y libre expresión* en las propuestas y en las prácticas pedagógicas de Iglesias y Jesualdo. a partir del estudio de las fuentes teóricas, bibliografía, entrevistas y documentos de la época.

Objetivos específicos:

- Analizar los aportes del movimiento de la escuela activa y sus vinculaciones con los desarrollos pedagógicos de ambos maestros.
- Indagar sobre la importancia de la creatividad, el arte y la expresión como trabajo liberador que posibilita al estudiante pensar autónomamente.

- Comprender los sentidos de las prácticas pedagógicas de la libre expresión en el trabajo diario de los maestros en sus aulas.
- Indagar sobre la concepción de alumno/ sujeto de la educación que tenían estos maestros objeto de estudio.
- Analizar las riquezas de las herramientas pedagógicas (los cuadernillos de los pensamientos propios, guiones, etc.) planteadas por los maestros autores para trabajar en el aula la expresión creadora.

Para estudiar las prácticas innovadoras focalizando en la expresión libre en el aula desde la perspectiva de los maestros, de sus prácticas singulares y desde sus experiencias situadas dentro de la perspectiva histórica debí desentrañar los sentidos que han orientado sus acciones. A su vez, los **sentidos** intencionados de los sujetos que realizan la acción fueron abordados por Weber, especificando que:

“Por “sentido” entendemos el sentido intencionado subjetivamente de los sujetos de la acción, ya sea a) existente de hecho: I) en un caso dado históricamente, II) como término medio y de un modo aproximado, en una masa determinada de casos; ya sea b) construido como un tipo ideal con actores de esta naturaleza. No se trata para nada de un sentido “objetivamente correcto” o de un sentido “verdadero” fundado metafísicamente.” (Weber en Portantiero, J. C. 1992: 76)

Indagar sobre los sentidos de las acciones de Jesualdo y Luis Iglesias me brindó herramientas para comenzar a buscar la comprensión del por qué han hecho lo que hicieron en épocas en las que se les dificultó la posibilidad de buscar pedagogías nuevas. Al mismo tiempo, me facilitó adentrarme en las complejidades del contexto histórico para analizar sus pedagogías.

Por lo tanto, la evidencia del desconocimiento de las pedagogías de estos docentes fue el primer paso para iniciar la comprensión del objeto que deseaba investigar. Es a partir de allí que vislumbré el camino que me posibilitó la búsqueda de un abordaje profundo. (Dilthey. W, 2000)

Lo anterior puede correlacionarse con la teoría de Bourdieu (2010) y su concepto de *habitus*, con el sentido práctico que tiene una lógica propia que es necesario aprehender para poder explicar y comprender las prácticas de los sujetos. Sin embargo, dicho sentido práctico no puede funcionar fuera de toda situación que se presenta como objetiva y social. ¿Cómo define el habitus? ¿Por qué ese concepto me sirve para la indagación de las prácticas pedagógicas de Jesualdo y Luis Iglesias? ¿Qué me dice sobre ellos las prácticas de expresión creadora que han realizado?

El término *habitus* fue introducido por Bourdieu en 1968. Más tarde, en su libro “*La Reproducción*” escrito junto con Passeron en 1970 cobra relevancia el análisis que hacían de la reproducción que la escuela moderna francesa realizaba con respecto a las estructuras sociales de origen de los estudiantes. Dicho estudio, estuvo centrado en el análisis del papel de la escuela en la reproducción de las estructuras sociales, donde el trabajo pedagógico es concebido como inculcación suficiente que se prolonga en el tiempo para producir un *habitus* capaz de perpetuarse y, de ese modo, eternizar las condiciones objetivas de **dominación-dependencia** entre las clases. (Bourdieu, P., 2010)

Bourdieu (1998) define habitus como:

“...como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. (...) En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social.” (:134)

Sin embargo, en su obra “*El sentido práctico*”, se propone rescatar la invención y la creatividad de las prácticas del habitus, destacando la posibilidad de cambio e improvisación de los sujetos.

En consecuencia, el desarrollar un estudio sobre la expresión creadora me permitió indagar sobre cuestiones objetivas y subjetivas que confluyeron en las acciones de Iglesias y Jesualdo, como la historia colectiva y, por lo tanto, desde el punto de vista metodológico me facilitó indagar sobre los hábitos que han construido los maestros y los alumnos, aquello que reproducen y aquello que crean, generando sentidos que posibilitan pensar las intenciones de las acciones sociales que han realizado.

Pensar de esta manera supone que los sujetos construyen sentidos. Por lo tanto, la indagación sobre la expresión creadora en Jesualdo y Luis Iglesias no requiere solo de mi mirada como investigadora, sino de las explicaciones que estos maestros hicieron sobre sus propias prácticas. Estudiar y reflexionar sobre *“las perspectivas de los actores”* (Guber, R. et. al, 1986:104) me permitió reconstruir la trama pedagógica singular de ambos pedagogos y, al mismo tiempo, me permitió plasmar dichas prácticas en los contextos socio históricos en las cuales estaban insertas sus experiencias.

A la luz de lo expuesto hasta el momento, resulta pertinente concluir que la profundización metodológica de los sentidos me proveyó los elementos necesarios para interpretar cómo los sujetos sociales producen su propia práctica.

Por ende, mi tesis ha tenido un desafío metodológico central: dar cuenta de los sentidos contextualizados en las prácticas sociales y en la lucha ideológica que relaciona sujetos concretos que son constituyentes de la trama social; y su estudio conduce a comprender la construcción ideológica propia de las clases subalternas y, por lo tanto, me brinda herramientas para interpretar los aspectos pedagógicos más transformadores de los maestros. (Guber, R. et. al, 1986) Debo añadir que las **anticipaciones de sentido** que sostengo – es decir, aquellas cuestiones que procuro comprender sin pretender certezas- en esta investigación parten de considerar a las pedagogías de Luis Iglesias y Jesualdo como innovadoras porque:

- Han adherido a los pilares del movimiento de la escuela nueva y por ello cuestionaron la gramática escolar de la época.
- Sostuvieron que la libre expresión en el aula posibilita otras formas de pensar y conocer.

- Alteraron la rigidez y el disciplinamiento del formato escolar, democratizando la distribución de los saberes.
- Han pensado políticamente el rol pedagógico poniendo en cuestión el lugar de los estudiantes y educadores en las prácticas escolares.
- Sostuvieron que sus propuestas pedagógicas podían transformar la escuela primaria urbana y rural.

Las anticipaciones de sentido fueron necesarias para interrogarme sobre las propias producciones de sentido de Jesualdo y Luis Iglesias.

Este trabajo comprendió distintos abordajes metodológicos: entrevistas en profundidad individuales a pedagogas que han conocido personalmente a Luis Iglesias como Marta Marucco y Ester Motrel y a Lucía Méndez de Rojas y Gladys Méndez de Rojas conocedoras de la obra de Jesualdo. Además, entrevisté a un investigador especialista en historia de la educación latinoamericana, el Dr. Pablo Pineau, para indagar sobre los procesos históricos argentinos y uruguayos que los contextualizaron y sobre los aspectos metodológicos propios de las tesis históricas. La Lic. Claudia Loyola para la orientación bibliográfica sobre arte y educación. También, estudié las obras escritas por los maestros que ahondan sobre la pedagogía de la expresión creadora, realicé una vasta exploración de fuentes pedagógicas, documentos institucionales, material periodístico que dirigió Luis Iglesias y notas de revistas dedicadas a los pedagogos.

Una vez reunido el material, me surgió otro interrogante: ¿cómo me dispongo a realizar el procesamiento y la interpretación de los datos? Y la respuesta que me vino a la mente fue: a través de los indicios.

Segundas inquietudes

Al investigar un crimen, Sherlock Holmes, en un fragmento de *Estudio Escarlata*, pide permiso a los policías que lo contrataron para examinar una habitación. Durante dicho examen, el Dr. Watson –su fiel amigo– describió cómo el detective buscaba indicios para resolver algunos enigmas:

“Tan embebecido estaba en su tarea, que pareció haberse olvidado de nuestra presencia, porque no dejó en todo ese tiempo de chapurrar entre dientes consigo mismo, manteniendo un fuego graneado de exclamaciones, gemidos, silbidos y pequeños gritos, que daban la sensación de que él mismo se daba ánimo y esperanza. Mirándolo, me vino con fuerza irresistible al recuerdo la imagen de un perro zorrero de pura sangre y bien entrenado, que tan pronto se precipitaba hacia adelante como hacia atrás por el bosque abajo, lanzando ansiosos gruñidos hasta que descubre otra vez el rastro perdido. Continuó en su búsqueda por espacio de veinte minutos o más, midiendo con el mayor cuidado la distancia entre ciertas señales que eran completamente invisibles para mí, y aplicando algunas veces la cinta de medir a las paredes de un modo igualmente incomprendible” (Doyle, A. 2010: 76-77)

De acuerdo con el fragmento citado previamente, los indicios que eran relevantes para Holmes resultaban irrelevantes para el resto de los sujetos, incluido su compañero Watson. En este tipo de conocimiento entran en juego dispositivos imponderables como: el olfato, el golpe de vista y la intuición. (Ginzburg, C. 1989) Ante esta perspectiva cabe preguntarse: ¿Se podrá emular durante una investigación educativa la búsqueda de pistas como el personaje creado por Doyle?

Para poder dar cuenta de sus concepciones pedagógicas, el abordaje metodológico que intenté trabajar hace énfasis en lo indiciario, que me permitió profundizar en las obras de Luis Iglesias y de Jesualdo. Dicho **abordaje indiciario** provee de detalles específicos sobre las experiencias de los pedagogos, resaltando el carácter singular y único de sus trabajos con la libre expresión en el aula. En este tipo de abordaje metodológico la intuición del investigador es una herramienta clave porque permite ahondar en los rasgos significativos de las experiencias de los docentes con la expresión creadora. Es por ello que el presente trabajo no pretende generar conocimientos exactos, sino alcanzar la reconstrucción descriptiva y comprensiva de las prácticas pedagógicas de los maestros objeto de estudio.

Sin duda, esta investigación cobra relevancia académica ante las escasas producciones sobre maestros latinoamericanos que generaron nuevas formas de trabajo escolar. Por ello, mis búsquedas hicieron hincapié en los contextos históricos en los que

han vivido, sobre los cuales no solo busqué información en los textos académicos sino en las expresiones artísticas que dan cuenta de la época en que fueron producidas y/o del período que el artista busca retratar. De este modo, pude recabar datos del posicionamiento ideológico de sus autores y del pensamiento de aquel momento histórico. Es por ello que a lo largo de mi tesis el lector o la lectora habrán notado que para interpretar a Luis Iglesias y Jesualdo he utilizado poesías, pinturas y diversas canciones de variados géneros que ponen en evidencia las vivencias de los sectores populares.

Para entender un gesto, un indicio, es preciso un trabajo de comprensión ya que la relación entre lo que se manifiesta sensiblemente y lo que se expresa en ello no es accesible directamente. Siempre la obra de arte produce un reto para la comprensión.

Ciertamente, las diferentes manifestaciones artísticas me sirvieron para encontrar indicios de época, tensiones, conflictos o consolidación de unos recorridos en donde se legitiman ciertas direcciones en detrimento de otras y donde los documentos culturales poseen un alto valor cognitivo ya que pueden llegar a ser indicios de cómo es ideada una época y su crisis.

Por último, cabe añadir que las historias sobre la infancia de ambos maestros y de la relación que establecieron con la lectura y la escritura, que podrían pasar como simples anécdotas, fueron cruciales para entender cómo fueron productoras de sentido para problematizar la libre expresión. La búsqueda de indicios es una búsqueda desde los márgenes y *“se demora en la densidad descubierta al detalle”*. (Entel A., 2008: 125)

En suma, la mirada indiciaria me permitió indagar y divisar lo singular, los aspectos más propios y únicos de las pedagogías de la expresión creadora de Iglesias y Jesualdo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires. Montessor
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa
- Dilthey, W. (2000) *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid. Ágora de ideas.
- Doyle, A. (2010). *Todo Sherlock Holmes*. Madrid. Cátedra.
- Entel, A. (2008). *Dialéctica de la Sensible. Imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin*. Buenos Aires. Aidos Editores.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Madrid. Gedisa.
- Guber R, Díaz R, Sorter, M. y Visacovsky, S. (1986). La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. *Nueva Antropología*. Vol IX, 103- 126.
- Portantiero, J. C. (1992). *La sociología clásica: Durkheim y Weber. Estudio preliminar y selección de textos*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.