

33

LUIS FORTUNATO
IGLESIAS: EDUCADOR POR EL ARTE



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

LUIS FORTUNATO

IGLESIAS: EDUCADOR POR EL ARTE

LUIS FORTUNATO IGLESIAS: EDUCATOR THROUGH ART

Hugo Freddy Torres-Maya¹

E-mail: hugofreddy2019@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0606-8108>

¹Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Torres-Maya, H. F. (2025). Luis Fortunato Iglesias: Educador por el arte. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(4), 310-323.

Fecha de presentación: 09/07/2025

Fecha de aceptación: 17/08/2025

Fecha de publicación: 01/10/25

RESUMEN

En el artículo se presentan algunas de las características de la obra de Luis Fortunato Iglesias, educador del arte latinoamericano de reconocida labor en el siglo XX y XXI. La obra de este maestro se constituye en una de las pioneras en el campo de la pedagogía innovadora inscrita dentro del movimiento Escuela Nueva, que representó una reacción contra la actitud especulativa del idealismo y del positivismo pedagógico, así como un rechazo al formalismo, la memorización, la competitividad, el autoritarismo y la disciplina rígida, rasgos característicos de la educación tradicional. Iglesias propugnó vínculos educativos más horizontales, opuesto a la burocracia escolar desde una pedagogía humanista. A partir de estas claves hacemos reconocimiento a esta personalidad, en particular, a su obra y a su legado, a tener en cuenta para un aprendizaje activo, cooperativo y personalizado, a propósito de conmemorar 110 años de su natalicio en el 2025.

Palabras clave:

Pedagogía humanista, Escuela Nueva, educación por el arte.

ABSTRACT

This article presents some of the characteristics of the work of Luis Fortunato Iglesias, a Latin American art educator renowned for his work in the 20th and 21st centuries. His work is considered one of the pioneers in the field of innovative pedagogy within the New School movement, which represented a reaction against the speculative attitude of idealism and pedagogical positivism, as well as a rejection of formalism, memorization, competitiveness, authoritarianism, and rigid discipline, characteristic features of traditional education. Iglesias advocated more horizontal educational ties, opposing school bureaucracy through a humanistic pedagogy. Based on these key points, we recognize this personality, in particular, his work and legacy, which should be taken into account for active, cooperative, and personalized learning, as we commemorate the 110th anniversary of his birth in 2025.

Keywords:

Humanistic pedagogy, New School, education through art.

INTRODUCCIÓN

El estudio del legado sobre las grandes personalidades de la educación por el arte, constituye hoy una necesidad social y cultural urgente. Ese estudio formalmente construido por medio de un universo espacio-tiempo, es al presente, muy poco elaborado por los continuadores de sus obras, los creadores o investigadores que han dedicado épocas a esta laboriosa tarea de construir o reconstruir la historia expirada.

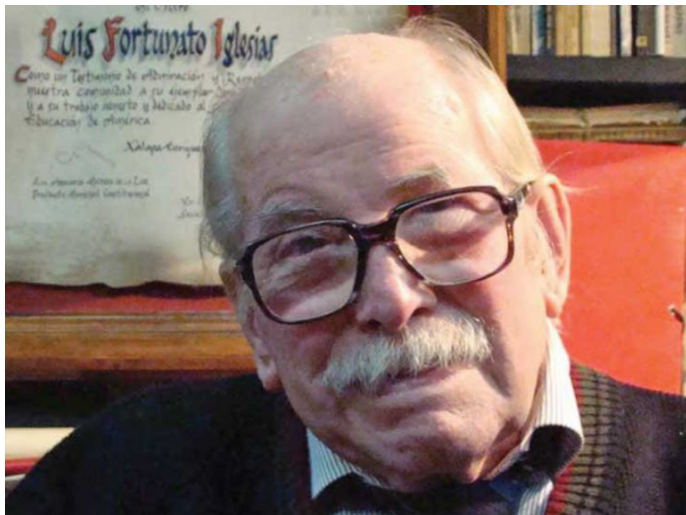


Figura 1. Luis F. Iglesias.

Una de esas personalidades enfatizadas de la pedagogía contemporánea es Luis Fortunato Iglesias (Figura 1). Nació en Buenos Aires, el 28/12/1915 y falleció el 08/08/2010, a los 94 años. Hijo de inmigrantes españoles, su madre era analfabeta y su padre herrero. En 1935, a sus veinte años, obtuvo el título de Maestro Normal Nacional en la Escuela Normal de Lomas de Zamora. Inició su tarea como docente en primer grado inferior (que era el primer grado de la escolaridad primaria en esos tiempos) en una escuela de la ciudad.

Completó un Stage de Estudio en España, Bélgica y Francia sobre Organización y Didáctica de Escuelas de Maestro Único, oficio que ejerció en la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez, Buenos Aires (1938-57). Fue además de maestro, director e inspector de la Provincia de Buenos Aires (1936-66). Profesor de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, 1950-62). Becado por la UNESCO (1960). También fue Asesor de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1981 y Consejero General de Educación en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (1984).

Fue fundador, codirector y director del periódico *Educación Popular*, consultor de la UNESCO, Profesor Titular en el Instituto Varona (Cuba) y adjunto en el Instituto Pedagógico de Latinoamérica. Autor de numerosas

publicaciones, entre las que destacan las más conocidas: *La escuela rural unitaria* (1957), *Didáctica de la libre expresión* (1980) y *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura* (1987).

Fue distinguido con varios premios y distinciones por su perspectiva pedagógica innovadora, tanto en el ámbito nacional como internacional. Entre los premios destacan: Primer Premio Nacional de Ciencias de la Educación (1984), Premio Aníbal Ponce (1985), Premio Konex de Platino (1986) (figura 2), Primer Premio de Educación otorgado por la Fundación Navarro Viola (1988) y la Medalla por su defensa de la Escuela Pública, otorgada por la Fundación Ricardo Rojas (1992). Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (1994) y Ciudadano Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires.



Figura 2. Luis Ovsejevich (Presidente Fundación Konex), Genaro R. Carrió (Presidente Gran Jurado), Luis Fortunato Iglesias, Nélida Baigorria (Jurado).

Según el relato de Juan Jesiot (Escat, 2023), su amigo y posterior editor, fue convocado en la escuela donde trabajaba para elaborar un discurso para el 25 de mayo. Su discurso innovador sorprendió a las autoridades conservadoras, por lo que fue trasladado a una escuela rural precaria. A partir de entonces, Luis Iglesias dio origen a la experiencia “viva” de la escuela rural N° 11 de Tristán Suárez. Hizo que el aula funcionara como taller, espacio educativo y lazo con la comunidad. Su objetivo era que sus alumnos aprendieran a pensar por su cuenta.

A partir de los elementos descritos con anterioridad, en este artículo elaboramos un reconocimiento a la figura de este emblemático educador del arte latinoamericano y de la educación rural, desde una caracterización temporal de su obra, su vida y su personalidad con una visión de sus experiencias. Esta caracterización se realiza a partir del examen de escritos elaborados por Luis F. Iglesias y de otros investigadores que lo sellan como una de las figuras más influyentes de la pedagogía en Latinoamérica y uno de los adelantados a una nueva escuela.

METODOLOGÍA

En este texto se recurre a una metodología analítica-descriptiva y explicativa con análisis histórico. Se describe el estado y las características presentes en la obra y la personalidad de Luis Fortunato Iglesias, las que se desarrollan en los análisis de los principales temas vinculados con una pedagogía innovadora y humanista, frente a la actitud especulativa del idealismo y del positivismo pedagógico, así como su rechazo al formalismo, la memorización, la competitividad, el autoritarismo y la disciplina rígida, rasgos característicos de la educación tradicional.

Es un artículo, además, por su naturaleza, de carácter inductivo-deductivo. La inducción facilitó desde lo particular arribar a generalizaciones a partir de la representación de la obra educativa de Iglesias en la construcción de una mirada hacia los elementos de la misma y hacia su perspectiva humanista. La deducción determinó los elementos generales dentro de lo particular y lo específico, para arribar a conclusiones sobre aquellas características esenciales de su obra.

El método inductivo-deductivo resultó ineludible en la formulación de las ideas de marcada naturaleza asociada al análisis de los referentes sobre las categorías de análisis de la construcción mencionada. En esta decisión, se utilizó el análisis de contenido de algunas de las fuentes escritas determinadas para el estudio de la obra del Maestro Iglesias que se exhibe y la representación de los principales términos vinculados a las fuentes sobre la obra y la personalidad de este educador destacado.

DESARROLLO

Luis Fortunato Iglesias –más conocido como “el maestro Iglesias”- nació en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires. En una época en que el país vivía gobiernos conservadores, él se resistió a las imposiciones, y desde sus inicios en la tarea docente se mostró más entusiasmado por probar nuevos modelos de enseñanza. Él mismo comentaba qué intentaba construir: “la Escuela era aula, taller y comunidad. La idea era llamar la atención de los chicos permanentemente, como si fuera un imán. Si la escuela aburre, no sirve. Si no enseña a pensar, tampoco”.

A partir de 1958 fue supervisor en la zona de Esteban Echeverría y San Vicente, provincia de Buenos Aires. Luego, fue ascendido a Inspector en Jefe. Como inspector se preocupó por estimular a los directores de escuela que se distinguían. Brindaba oportunidades de crecimiento y nuevos desafíos.

Creó herramientas didácticas que emergieron de las necesidades que se le presentaban en el aula. Entre esas innovaciones se pueden mencionar el laboratorio, elementos de multicopia y el museo escolar –en el que los niños participan de manera activa-, que era un espacio que permitía conjugar la enseñanza de las ciencias naturales con las ciencias sociales.

Otro de sus aportes pedagógicos fueron los guiones didácticos. Se le entregaba a cada grado un conjunto conformado por material gráfico, fotografías, dibujos, elementos ilustrativos, que incluían preguntas, oraciones inconclusas, entre otras orientaciones para que los niños trabajaran de manera libre y en forma autónoma. Los “cuadernillos de pensamientos propios” eran cuadernos personales de cada alumno para escribir y dibujar de forma espontánea. Allí los niños podían expresar ideas, sentimientos y experiencias de la vida cotidiana. Luego eran leídos por el maestro, quien aportaba su opinión.

Iglesias fue un becario de la UNESCO y, en 1960, inició en la Universidad de La Plata la primera cátedra universitaria argentina de Organización y Didáctica de la Enseñanza Primaria. El “Maestro Iglesias” será siempre recordado por ser creador, innovador y batallador incansable por una educación pública inclusiva y de calidad.

Varios investigadores señalan que Luis F. Iglesias fue un maestro con sentido alternativo, transgresor y superador de la práctica docente. Su propuesta pedagógica se basaba en una confianza absoluta en las posibilidades que otorgaba la escuela como institución educativa. En particular, le otorgó un valor liberador a la lectura y la escritura, y manifestó un gran compromiso para con los niños de los sectores más desfavorecidos.

Su obra se inscribe dentro de la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva, cuyos representantes fueron su fuente de inspiración. La característica central de esta corriente es la extensión, la vastedad y la heterogeneidad de las experiencias y propuestas, así como la diversidad de las filiaciones e inscripciones intelectuales de los propulsores de las mismas.

Este movimiento recogió las novedosas aportaciones científicas y representó una reacción contra la actitud especulativa del idealismo y del positivismo pedagógico, así como un rechazo al formalismo, la memorización y la competitividad, el autoritarismo y la disciplina rígida, rasgos característicos de la educación tradicional.

El escolanovismo logró poner en práctica principios válidos de la teoría moderna de aprendizaje en el ámbito de la escuela y la clase, demostrando que las prácticas transmisivas y pasivas podían cambiarse hacia un nuevo paradigma pedagógico, basado en el aprendizaje activo, cooperativo, personalizado y libre.

En Argentina, a partir de las décadas del '20 y '30, maestros, pedagogos e inspectores seducidos por estos principios modernos se volcaron a realizar experiencias fuertemente diversas. Además de Luis Iglesias, se destacan Olga y Leticia Cossettini, José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano, entre tantos otros. Cabe destacar además, las experiencias realizadas por Jesualdo Sosa en Uruguay, en su escuela de Canteras de Riachuelo (Colonia) en los años 1930-40.

La experiencia de Luis Fortunato Iglesias en la escuela rural

La escuela rural en la que Luis F. Iglesias ejerció la docencia era “unitaria”, es decir, consistía en que un único maestro tuviera a su cargo la totalidad de los grados escolares, con una cantidad aproximada de 20 o 30 niños de varios niveles educativos que se encontraran trabajando de forma simultánea en el mismo espacio. Allí Iglesias desarrolló su pedagogía humanista.

Desde esos itinerarios transmitió su experiencia de veinte años en la escuela Rural 11 de Tristán Suárez, cuya práctica escolar fue contada por él mismo en varios libros y hasta nuestros días ha sido –y será– objeto de investigaciones suscritas en el campo de la historia de la educación, la pedagogía y la didáctica. Entre otros, destacan: Buitron et al. (2021); Rockwell & Garay (2014); y Tarrío (2013).

El mismo Iglesias (1959) expresa: Nuestra escuela se halla ubicada en pleno campo, a 8 kilómetros del lugar poblado más cercano, sobre el ancho camino tropero que va desde Buenos Aires hasta Las Flores. Está rodeada por explotaciones tamberas, estancias de cría de ganado y tierras de producción variada; hay latifundios, campos arrendados y hasta lotes mínimos en rudimentarios trazados de futuras villas. (p. 22)

Toda la escuela, con sus patios, galerías, cocina, muebles, juego, etc., es pertenencia efectiva de los niños; ellos entran, se instalan, usan todo el instrumental libremente, y libremente juegan o incursionan en los alrededores, respetando sus propias reglamentaciones, sin temores a ninguna rigidez impuesta a toque de campana. Nosotros ambicionamos responder con amplitud a sus gustos y necesidades, para que ellos encuentren en **su escuela** casi todo lo que se les niega tan torpe y despiadadamente; creemos que recién entonces nos es dado plantearles honradamente las exigencias de sus aprendizajes y responsabilidades. (p. 22)

En esta breve presentación objetiva de Iglesias sobre **su escuela** quedan señaladas dos de sus características esenciales: su estructuración material, que responde a los intereses más urgentes de la infancia, y la libertad de acción que en ella tienen asegurada los transitorios moradores.

Iglesias a partir de sus experiencias, modificó la práctica escolar al propugnar vínculos educativos más horizontales. Se opuso a la burocracia del sistema escolar, lo que hizo difícil la relación con las estructuras administrativas, tanto por las alteraciones curriculares que provocó como por sus posiciones políticas de avanzada.

Del libro *La escuela rural unitaria*

Nos acercamos a *La escuela rural unitaria* en las experiencias del mismo Luis F. Iglesias, en particular, en el análisis de los capítulos II y VI. El II titulado *Nuestra técnica de*

trabajo, y el VI, *La expresión plástica a través de dibujos y acuarelas*.

Un criterio que va generalizando determinada pedagogía académica, teórica, tiende a disminuir la importancia que juega el material de enseñanza en el proceso didáctico. Por el contrario, afirma Iglesias (1959) que su experiencia confirma la necesidad y el uso intensivo del material-herramienta, cuidadosamente preparado para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela unitaria.

El proceso didáctico tiene una característica acentuada: da preferencia al elemento gráfico y al color. Dicho esto, fácil es comprender que esta técnica se apoya básicamente en la enseñanza visual, síntesis de conocimientos presentados en dibujos, diagramas, esquemas sucesivos, con breves explicaciones al pie.

En este sentido, destaca Iglesias (1959) en nota al pie de este capítulo que: *“La enseñanza visual adquirió extraordinaria importancia durante la segunda guerra mundial al ayudar a solucionar urgentes problemas de aprendizaje entre grandes masas de reclutas y obreros”*. (p. 47)

Para cada grado, para cada programa, para cada tema, la escuela poseía un equipo, ya varias veces cribado en la práctica, y con el que un solo alumno o un grupo de ellos podían trabajar con firme interés durante varias horas o varios días.

Al comenzar la jornada escolar, representantes de los diversos grupos irían en busca del material al fichero. Este material para el estudio y desarrollo de cada tema comprendía- en formas, dimensiones y colores diversos- láminas con dibujos, cartulinas con fotografías, rotograbados, mapas, esquemas, tiras con leyendas, folletos, artículos, lecturas, etc.; y el guión o cuestionario que llevaba las indicaciones sencillas y precisas para la realización del trabajo.

Una unidad de trabajo completa habitualmente el siguiente esquema:

- a. Recepción del material.
- b. Estudio de láminas, lecturas, etc., y del guión recibido.
- c. Discusión, comentarios entre alumnos, observaciones, experiencias, mediciones, etc., y síntesis oral con el maestro.
- ch. Desarrollo escrito individual.
- d. Corrección.
- e. Tilde en la planilla de control.

Un tema seleccionado como No. 8, “El tranvía”, correspondiente a “LOS TRANSPORTES”, de tercer grado; aproximadamente requiere dos horas de trabajo escolar.

El guión que dirige el trabajo es el siguiente:

Los transportes.-No. 8 EL TRANVÍA

¿Dónde se produce la electricidad que hace funcionar el tranvía?

¿Por dónde circula o pasa esa corriente eléctrica?

¿Con qué recoge esa corriente el tranvía?

¿Adónde es llevada la corriente eléctrica?

El motor eléctrico del tranvía transforma la corriente en...

¿Quién dirige y maneja el tranvía? ¿Dónde se halla? ¿Qué quiere decir la palabra inglesa “motorman”?

¿Qué otros vehículos usan corriente eléctrica para funcionar?

¿Los trenes eléctricos tienen trole? ¿Cómo recogen la corriente?

¿Los subterráneos tienen trole?

Dibuja un corte del doble túnel de subterráneos tal como aparece en la página 29 del libro “Girasoles”.

En canson, a tinta y acuarela, reproduce el esquema que explica el funcionamiento del tranvía. (Tarjeta C.)

El material gráfico

Las revistas infantiles, las tapas de los cuadernos, los almanaques, las publicaciones de propaganda, las revistas, los diarios, los folletos y los textos proporcionaban un abundante material gráfico para la enseñanza. ¿Cómo entonces, escamoteárselo insensiblemente a niños de campo o de pueblitos paupérrimos, a niños que tienen limitadísimos conocimientos del mundo en que viven, del hombre y de sus obras?

Afirmaba Iglesias (1959) ¿Pero es que nos vamos a obstinar en seguir pidiendo al niño que hable de lo que no conoce, cuando es tan fácil henchirlo con generosa holgura? Desde Comenio hasta nosotros han transcurrido varios siglos, y ya es algo más que lamentable ignorar en la realidad escolar su sabia pedagogía de las imágenes.

Si como postula la psicopedagogía, “el primer aspecto o fase del estudio, es decir, la aprehensión de los datos, debe hacerse mediante el mayor número posible de vías sensoriales, y también desde el mayor número de planos de enfoque o percepción”, necesariamente la enseñanza debe ir ampliando y enriqueciendo su material. Cualquier maestro experimentado conoce la graduación de realidad y los valores pedagógicos de los medios con que cuenta para la trasmisión del conocimiento. Esa graduación es para nosotros la siguiente: (Iglesias, 1959)

1. El objeto real.
2. Representación corpórea, plástica, en color del objeto.
3. Película cinematográfica.
4. Fotografía del objeto.
5. Dibujo del objeto.

6. Descripción verbal del objeto.

7. Descripción escrita.

8. El símbolo que lo representa.

Por la época, expone Iglesias (1959), sabido es que la escuela pública viene recorriendo el camino a la inversa; habiendo iniciado su marcha desde los inaccesibles simbolismos y las abstracciones, que tantas lágrimas de impotencia hicieron correr por sus aulas, va escalando hacia formas reales y concretas que llaman a los sentidos en primera instancia, para dar base sólida a todo edificio posterior del conocimiento.

Acudió al objeto o situación real toda vez que fuera factible, y crearon en la escuela la artesanía de la plástica y los modelos corpóreos, e intentaron resolver rudimentariamente el apasionante problema del cine escolar diario. Con los escalones de las imágenes gráficas llevaron respetable ventaja a la escuela de la rutina verbalista. Un sabio proverbio chino viene a corroborar ampliamente semejante ventaja: “Una imagen equivale a mil palabras”.

Para despertar el interés activo del niño con el material gráfico, se hacía necesario utilizarlo con criterio generoso, que no se empeñara en querer ir demasiado lejos y obtener de cada ilustración, mapa o esquema, conocimientos exhaustivos y complejos. Se prefería siempre la ilustración *clara y bella* a la vez, la mejor fotografía, el dibujo más logrado. El dibujo didáctico no era la reproducción exacta, minuciosa y acabada de la realidad, ya que generalmente destacaba, con recursos propios, lo que se quería hacer ver mejor; ello podía acercarse a la más complicada reproducción fotográfica y podía simplificar-se hasta el esquema.

Se recurría a todas las formas gráficas, pictóricas o fotográficas accesibles, siendo un detalle importante el montaje presentación del material. En la escuela también se confeccionaban folletos ilustrados con tiras de dibujos, y sobre todo con fotografías de los rotograbados; tenían alrededor de diez hojas y detallaban con claridad algún proceso o conocimiento técnico, geográfico, histórico, etc.

Este material gráfico que describe Iglesias (1959) era un recurso básico en la técnica de la escuela unitaria, aunque no era único ni exclusivo. No era posible olvidar que “aun cuando su uso constituya una valiosa experiencia para el alumno, esa experiencia era todavía, fundamentalmente de segunda mano. Pero lo cierto, lo que el maestro unitario no podía ya desconocer, era que cuando el niño recibía su unidad de trabajo generosamente ilustrada y la recorría con su primera mirada, inédita, entraba de lleno en el asunto sin esperar el juego verborrágico, y muchas veces malabárico, de la motivación previa. Para introducir no ya a un solo alumno sino a todos los grados simultáneamente en temarios y actividades diversas, este camino silencioso era excelente.

Refiriéndose a la lengua hablada y a la lengua escrita, Bally (1947) señala que la primera es más comprensiva por cuanto posee la entonación expresiva y la mímica como recursos auxiliares. Y agrega: *“En la conversación, la situación está casi siempre dada; las cosas de que se habla están a la vista o pueden fácilmente evocarse”* (p.111).

Por ello, expresaba Iglesias (1959) que sin forzar las semejanzas, muy bien se puede decir que los materiales gráficos de enseñanza, aportando las imágenes globales, el dibujo y el color, que son la mímica y la entonación de este lenguaje plástico, permiten que en todo momento y en cada rincón de nuestra escuela unitaria la situación esté “casi siempre dada”.

El niño tenía allí, a su alcance, la imagen de la realidad bien enfocada para investigar en ella cuanto necesitaba; casi siempre hacía un comentario en alta voz, tal era su entusiasmo, y así se trenzaba el diálogo con el compañero que estaba adelante, atrás o a su costado: el trabajo individual se hacía entonces actividad de grupo. Y no hay duda que –antes en unos, después en otros- la imaginación daría vida a cada uno de los cuadros y los llevaría por insospechados senderos, para volverlos después al punto de partida con una rica redada que recargaría los lineamientos del guión.

Los guiones

Todos los materiales de enseñanza en la escuela enuncia Iglesias (1959) van acompañados de indicaciones escritas que encaminan las actividades y esbozan la estructura general del informe con el que finaliza la tarea cada alumno. A estas indicaciones escritas es a las que denomina *guión* por su semejanza con los libretos usados en radio y cine.

Los más complejos llevaban indicaciones, preguntas, oraciones incompletas, bosquejos de dibujos, conocimientos, bibliografía, etc.; utilizaban todos los recursos que permitían guiar por escrito la investigación, la adquisición de nuevas nociones, la realización de trabajos, el razonamiento, el parteamiento socrático del conocer...

El guión explica Iglesias (1959) es el encargado de ampliar el foco de aprendizaje, levantando al niño de su banco para observar e interrogar a todo cuanto le rodea; lo lleva a la biblioteca, al museo, a preguntar a sus compañeros o al maestro, a dibujar las plantas, los animales, el camino.

Fueran manuscritos o mecanografiados, los guiones debían ofrecer las máximas garantías de claridad y a la vez, de coincidencia con los gustos infantiles. Las abigarradas tiras hectográficas conocidas en las escuelas primarias y secundarias, con preguntas seguidas una tras las otras, borrosas, en papel oscuro y escaso, asustaban hasta a los mismos adultos.

Los guiones debían ser presentados en papel blanco, con letra clara, bien espaciados, con una pregunta por renglón, con los títulos y subtítulos necesarios y llevando rápidos bosquejos de los dibujos, mapas, esquemas, etc., que el alumno realizaría.

La realización de un guión exige del maestro mucho cuidado, un conocimiento real del niño al que se dirige, una clara visión de todos los recursos didácticos de su escuela y un agudo criterio psicopedagógico que sepa cómo atrapar en silencio el gusto y la voluntad infantiles para la actividad diaria. Iglesias (1959) se refiere a ese conocimiento cuando enuncia: Hace tiempo que los textos escolares impusieron el clásico “cuestionario” al pie de cada capítulo, como pretendida síntesis y repaso de la materia tratada. Pero lo cierto es que la escuela no lo utiliza, y cuando lo hace lo convierte en arma de tortura con doble filo: para el alumno, que se desespera copiando renglones tras renglones que no le interesan ni entiende, y para el maestro, que se agota corrigiendo repetidos mamotreos que nada aportan a sus esfuerzos didácticos. (p. 69)

También refiere Iglesias (1959) que ha ocurrido un desencuentro semejante en los ensayos confusos de técnicas de la “escuela nueva”, tales como el trabajo por grupos o el de tipo individualizado, que usan intensamente el cuestionario escrito. Y así, los mismos maestros, padres y alumnos concluyen por afirmar que se escribe mucho, se copia mucho, pero no se entiende nada o casi nada. Los guiones más acertados de nuestros equipos son los que preparamos pensando en un niño concreto, objetivo, y en situaciones también objetivas y concretas.

Para niños de campo como los de esta experiencia, las preguntas deben ser simples y directas; si no están bien ajustadas, si van a excesiva distancia del texto que ellos han estudiado, carecen de eficacia. Con estos niños hay que proceder con cautela, simplificando las actividades, dividiendo y subdividiendo los razonamientos complicados de los textos. Con meridiana claridad, Piaget (1929) explica que hasta los once o doce años –edad señalada por este psicólogo como la que marca la aparición del pensamiento formal- el niño se maneja con su razonamiento, que va de lo singular a lo singular.

Expresa Iglesias que según Piaget (1929): El niño ve muchas cosas más que nosotros con frecuencia, observa particularmente una gran cantidad de detalles que pasan desapercibidos a nuestros ojos, pero no organiza sus observaciones y es incapaz de pensar más de una cosa a la vez; absorbe, pues, los datos sin sintetizarlos. (p.242)

Por no respetar estas conclusiones de la psicología infantil, la escuela todavía se empeña en obtener palabras del niño –palabras hilvanadas en ambiciosas construcciones, leyes, reglas, definiciones, resúmenes, lecciones-, no imponiéndole mucho averiguar si ellas responden a una efectiva actividad funcional de ese niño, o si las lleva de

prestado y está así en camino de desarrollar una “inteligencia verbal”, desligada de la realidad.

El capítulo VI: La expresión plástica a través de dibujos y acuarelas inicia de la siguiente manera: El dibujo, apasionante en todas sus formas, entró en nuestra escuela como una actividad esencialísima aunque nunca llegó a constituir una asignatura del programa, ni una ejercitación sistematizada e independiente con determinada finalidad estética. Se nos impuso, informa Iglesias (1959) con su propia gravitación desde los primeros tramos, como lenguaje; y siguió siéndolo a través de toda nuestra experiencia, con un creciente enraizamiento en el desarrollo medular de todas las tareas.

En búsqueda de su expresión propia y directa, el niño encontraba el dibujo. Y entonces, aunque se lo prohibía, dibujaba al carbón, con tiza, lápiz o con una simple ramita, las paredes, el suelo, los papeles de envolver, las tapas y los márgenes de los cuadernos. Todo ese dibujo es expresivo, es lenguaje que dice algo. Cortarle este camino, amputarle estas manos con fiebre plástica, es cercenarlo y encerrarlo, hacerle aún más dramáticos sus intentos de salidas hacia el mundo que lo rodea. El niño comprendía mejor lo que él mismo dibujaba o modelaba y lo fijaba con mayor seguridad en su memoria.

El aliento y ayuda al niño para que recorriera naturalmente todas sus etapas, permitiría llegar en edad propicia a desembocar en exclusiva experiencia en las posibilidades del aprendizaje del lenguaje plástico, sin necesidad de los ejercicios sistemáticos formalistas con agotadoras repeticiones de escalas de líneas y colores.

Este resultado imprevisto viene repitiéndose insistentemente en nuestra escuela; en ningún momento nos proponíamos hacer de nuestros niños artistas aprendices, ni desarrollar cursos preparatorios ya que nuestro tiempo y nuestras energías estuvieron comprometidos desde los comienzos en la solución de los problemas urgentes planteados por la enseñanza común, alfabetizadora e instructiva en primerísima instancia. Allí dimos al dibujo y al color amplios márgenes y los dejamos hundirse en todas nuestras actividades diarias, ya que veíamos cuán feliz trabajaba el niño con esas herramientas. Lo que no podíamos explicar de viva voz, lo confiábamos al lenguaje plástico; lo que ellos no sabían cómo o cuándo decir, lo dibujaban. Y afirmándose obstinadamente, este lenguaje gráfico –como el de la palabra escrita– pudo alcanzar sin ser forzado tan propicia desembocadura. (Iglesias, 1959, pp. 242-243)

Imitando y siguiendo también a los compañeros pilotos, iniciaban el modelado en plastilina. “el modelado contribuye con una serie ayuda al mejoramiento del dibujo-imagen”, afirma Rouma (1947) en su clásica obra *El lenguaje gráfico del niño*. Todas las formas que el niño conoce, posibles de ser trabajadas con sus manos, las realiza con

inusitada alegría: utensilios y herramientas, seres humanos y animales, frutas, objetos, etc.

El modelado y el dibujo en el pizarrón con tizas de colores, fueron dando seguridad a la iniciación plástica del niño. Debajo de los modelos y de los dibujos, comenzaban a aparecer las primeras palabras, frases y oraciones, como parte integrante e inseparable de la obra realizada. Avanzaba así en el aprendizaje de la lectura-escritura, tal como ya se ha explicado, dándoles a sus diversas actividades pareja valoración expresiva.

En todo este proceso declaraba Iglesias (1959) que al maestro le corresponde estar al lado del niño, estimulando sus mejores intentos, rescatando los motivos que muchas veces aparecen bosquejados en sus cuadernos o aún en sus conversaciones, y, en fin, acercándole iniciativas de los compañeros de la misma edad.

Basándose en el principio de que el niño debe hacer siempre cosas casi perfectas, es como se quita todo interés al dibujo, subraya acertadamente Rouma (1947). A todo lo largo de la experiencia, dice Iglesias (1959), si no hubiéramos rechazado enérgicamente los dibujos copiados, si no hubiéramos recogido y estimulado las realizaciones auténticas de los más pequeños, si no hubiéramos perseguido y desterrado implacablemente al dibujo “escolar” o “bonito” de los mayores, nunca hubiéramos conseguido reunir la antología de creaciones infantiles publicada con el título de *Viento de estrellas*, ni la antología inédita que crece año tras año en nuestros archivos. (pp. 252-253)

Trascendencia de la obra de Luis Fortunato Iglesias

Enfatizamos varios elementos sobre la trascendencia de la obra y trayectoria profesional del Maestro Luis Fortunato Iglesias (1915-2010), en particular, acentuamos dos elementos de especial valor: su labor con los maestros rurales en México y el reconocimiento que se le hizo en la entrega del Premio Aníbal Ponce en 1985.

Labor de Iglesias con los maestros rurales en México

Sobre el primer elemento de valor, resaltamos lo que Deldivedro (2024) reseña en su publicación, al referirse a la trayectoria que Iglesias desarrolló en México en los años 60 y 70, argumentando que ese recorrido mexicano forma parte de un conjunto mayor de itinerarios que Iglesias realizó en Argentina y Latinoamérica, como docente, conferencista, funcionario, militante, escritor, director de un periódico de “agitación pedagógica”, profesor universitario, entre otros.

En estos itinerarios, en ámbitos variados, enuncia Deldivedro (2024), Iglesias intentó transmitir su experiencia de veinte años en la escuela Rural 11 de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, lo que sabemos que la experiencia escolar de Iglesias fue contada por él mismo en varios libros, entre los que destaca *La escuela rural unitaria*, y ha sido objeto de investigaciones inscriptas en

el campo de la historia de la educación, la pedagogía y la didáctica. Sin embargo, y coincidimos con Deldivedro (2024), sus inserciones y vinculaciones de amistad, laborales y políticas posteriores han sido menos exploradas.

También Deldivedro (2024), reseña la visita realizada a México en el año 1993, cuando fue invitado para recibir un homenaje en virtud de los aportes que había realizado a la formación de los y las docentes rurales de México, y a la incidencia que su obra había dejado en la educación rural de ese país. Deldivedro (2024) reconoce además, el valor del enfoque pedagógico perfilado por Iglesias, dado que “el ojo pedagógico realiza un trabajo de selección de materiales que necesariamente será distinto al que puedan cumplir otras disciplinas” (Nassif, 1965, pp. 9-10); del mismo modo, recupera aportes teóricos y metodológicos de otros campos disciplinares.

Premio Aníbal Ponce (1985) al maestro Luis Fortunato Iglesias

En el 2005, se publica el título *Premio Aníbal Ponce 1985: Luis F. Iglesias, en la Revista Praxis Educativa*, núm. 9, de su autor, ya fallecido para entones, Juan Ricardo Nervi. Las ideas que se presentan a continuación son una síntesis, proveniente de aquel material. Antes precisamos que el 7 de julio de 2004, a los 83 años, falleció el Maestro Ricardo Nervi. Nacido en Eduardo Castex (La Pampa) y egresado de la Escuela Normal de Santa Rosa, fue profesor escritor, periodista e investigador. Se desempeñó como Secretario Académico de la UNLPam, Profesor Titular de la Cátedra de Pedagogía Universitaria, Director de la Maestría en Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y miembro del Comité de Referato Internacional de esta Revista. Fue designado Profesor Emérito de la UNLPam.

Del Discurso pronunciado por Juan Ricardo Nervi en la entrega del Premio Aníbal Ponce (1985) al maestro Luis F. Iglesias exhibimos las siguientes notas.

Ser *maestro* es una consigna dolorosa cuando se lo es sin atenuantes; pero es también un desafío para quienes acepten serlo como un ideal de servicio o un mandato irrenunciable que convoca el lema sarmientito de “educar al soberano”. Ser maestro es serlo todo o no ser nada. Y en ese juego de báscula, en tenaces, intensas jornadas de lucha, cuando fue necesario *dar la cara* para que no hubiese dudas acerca de la legitimidad de nuestros desvelos, rebeldías, protestas y reclamos por una escuela que nos estaban destruyendo en acoso implacable, allí, codo con codo en la misma trinchera abierta en defensa de la educación popular, la presencia de Luis F. Iglesias fue un acontecimiento luminoso.

Y es que sé muy bien lo que este premio significa para Iglesias. Ambos compartimos la que podríamos llamar *devoción* por Aníbal Ponce. Pero pocos como Luis han hecho de esta devoción un culto. Pocos lo han honrado como él lo ha hecho en la tierra donde Ponce terminó sus

días. Porque al igual que el autor de *Educación y lucha de clases*, Iglesias encarna en México -con proyección latinoamericana- el espíritu de los tiempos nuevos pre-anunciados por aquel para la escuela de nuestro siglo.

No es casual que en el ámbito educativo de la República Mexicana los nombres de Aníbal Ponce, Jesualdo Sosa y Luis F. Iglesias estén unidos afectiva e intelectualmente cuando se trata de valorar, en términos de *pedagogía comparada*, la tradición de progreso que asienta en la cultura rioplatense. Esa compañía comporta el reconocimiento a una vida y a una obra tan justicieramente reconocidas, hoy y aquí, en su propia patria, a través del homenaje que implica el premio al “Maestro Iglesias”, máxima calificación -la de llamársele MAESTRO- que se confiere en tierra azteca a quienes honran de verdad su magisterio.

Entre los años 1959 y 1962, contratado por la Universidad Nacional de La Plata, tendrá oportunidad de iniciar, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esa alta casa de estudios, el primer programa universitario de la Argentina dedicado a “Organización y didáctica de la enseñanza primaria”, y contratado en 1965 para desarrollar, allí mismo, un curso sobre *Educación en el medio rural*.

Una de las constantes de la docencia de Iglesias, por otra parte, es la que recalca el ilustre autor de *Pedagoga de nuestro tiempo*: la idoneidad y originalidad didáctica demostrada en los hechos y teorías con una versación solo parangonable con la de los grandes maestros que tuvo el país: un Mercante, un Pizzurno, una Clotilde Guillén de Rezzano, una Olga Cossettini, un Carlos Vergara, por citar algunos (Nervi, 2005).

En su currículum profesional se refleja la infatigable acción desarrollada dentro y fuera del país, en el periodismo y en el libro, en los foros y tribunas donde alzó su prédica cada vez que creyó necesario esclarecer y orientar al magisterio. Ya se ha dicho que la Liga Internacional de la Enseñanza, la Educación y la Cultura Popular junto con la prestigiosa Academia Mexicana de la Educación, lo designaron Secretario General de la Asamblea Mundial de Educación, y que la precitada Academia lo cuenta entre sus miembros honorarios.

Debe consignarse que en 1961 y 1970 fue invitado por la UNESCO a presentar su candidatura para cubrir cargos de experto en educación rural en Haití y Bolivia, y que en 1981 fue contratado por las Naciones Unidas como Consultor del Proyecto de Asistencia Técnica, también de UNESCO, al Proyecto de Educación Nicaragua-BIRF, refrendando así la designación que veinte años atrás, en Tandil, lo acreditara como Asesor Argentino para el Seminario internacional sobre “Expansión y mejoramiento de los servicios educativos en el medio rural”.

Cursos, cursillos, clases, conferencias, participaciones en mesas redondas e intervenciones en actos organizados y

realizados en instituciones culturales y escuelas, donde alternan los temas y problemas de su interés y dominio, vale decir: el libro y la lectura de niños y adolescentes, la literatura infantil, el aprendizaje de la lectoescritura, la televisión y la educación, la deserción y el analfabetismo, la creatividad en el niño, la edificación escolar, lo han llevado de aquí para allá en un entusiasta, fervoroso y, yo diría, *alegre* trajín pedagógico.

En este aspecto, son memorables sus cursos relativos al “Trabajo creativo del docente rural” y “Organización y didáctica de la escuela rural” dictados en Entre Ríos, en la provincia de Buenos Aires, y en distintas ciudades mejicanas.

El Premio Aníbal Ponce 1985 le llega a Iglesias precedido por el Primer Premio Nacional de Ciencia de la Educación, acordado, en 1984 por la Subsecretaría de Cultura de la Nación a la producción científica, artística y literaria correspondiente al período 1977-1980. Premios aparte, es preciso, indispensable, obligado, contarles a ustedes cómo y cuánto el nombre del Maestro Iglesias se ha difundido en la República Mexicana.

México suele ser tierra arisca, difícil, para quien no llegue a ella con un voto de humildad. En el primer cuarto de siglo, Gabriela Mistral -aunque llegó de la mano de Vasconcelos- debió sobrellevar las vicisitudes de una adaptación siempre comprometida con su singular temperamento poco afecto a las concesiones. Gabriela fue, a su modo, la precursora de Iglesias en lo que desde antaño ha sido para los mejicanos la médula de su problemática educativa: la escuela rural.

Curiosamente, fue en tierra xalapeña, en la bella Veracruz, donde la maestra-poeta del valle de Elqui, sumó su lirismo al de las pujantes “Misiones Culturales” que constituyeron la primera gran cruzada de la educación rural en América Latina. Y es justo destacar que en México todos los caminos de su evolución en su compacta y multitudinaria marcha hacia el futuro, pasan por la educación del pueblo. No fue casual que la flor y nata del magisterio republicano español se asilase en tierra mejicana continuando en ella las experiencias que iniciara en la península ibérica.

La escuela primaria, especialmente, fue la beneficiaria de aquel exilio; la escuela rural fue la receptora del espíritu renovador que pedagogos de la talla de Herminio Almendros, Ramón Costa Jou o Patricio Redondo, propusieron e impulsaron en anticipaciones todavía hoy revolucionarias si se considera que el ideario de Célestine Freinet es apenas conocido en la mayoría de los países indoamericanos (Nervi, 2005).

Pues bien, en esa escuela que concita el desvelo de las autoridades educativas mejicanas, Luis F. Iglesias ocupa uno de los sitios asignados a los grandes renovadores de todos los tiempos. En Xalapa la escuela rural unitaria de Xico se denomina *Maestro Luis F. Iglesias*, y en la misma ciudad que alberga en 1921 a Gabriela Mistral, el

Centro de Educación Básica para Adultos y Enseñanza Ocupacional se denomina *Profesor Luis F. Iglesias*.

En la cátedra de Pedagogía Comparada de la Universidad Pedagógica Nacional, se estudia comparativamente la “Técnica de Guiones” de Iglesias, técnica que viene siendo utilizada -previos ensayos efectuados por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Mejoramiento y Capacitación del Magisterio en todo México- en los estados de Veracruz, Jalisco, Chiapas, Tabasco, y en cientos de escuelas rurales del Estado de México.

En la cátedra de Educación Rural, de la Escuela Normal Veracruzana, de hecho, la más importante Escuela Normal del interior del país, se estudia fundamentalmente la didáctica del maestro Iglesias. Así, pues, en un país de avanzada en materia de educación rural; en un país de suyo arisco, difícil por sus exigencias para con el extranjero, se respeta y venera a quien, como él, ha hecho de la humanidad su blasón de maestro.

En esas mismas comarcas michoacanas, también en la cátedra, en la conferencia y en el libro, tras la imborrable huella de Ponce, compartió Iglesias con sus discípulos mejicanos *la alegría del trabajo*. Y es que al impartir “cultura seria y auténtica, cultura de primera mano y de la mejor calidad”, rendía el mejor de los homenajes posibles al docente emérito.

Bajo la advocación de Romain Rolland y con aquel introito: -“Amigos, amigas, ¡qué lindo es ir juntos!”- en los cuadernillos “Líluli”, apareció en 1945 *La escuela emotiva*, un ensayo pedagógico afirmativo del principio rector que, asentado en la creatividad del niño, ya había objetivado en *Viento de estrellas*, esa deliciosa antología de composiciones escolares.

En *La escuela emotiva*, escuela donde, como lo quería Unamuno, “el arte ha de revelarse antes aun, que la naturaleza”, hay un hálido de lúcida, transparente afectividad donde la ternura es su ámbito y la moralidad se resuelve en el logro de la disciplina interior. Al referirse a la maestra Isolina y a su labor educativa innovadora, Iglesias convoca un pensamiento de Aníbal Ponce que bien puede aplicarse a su propio perfil docente, puesto que pocos como él logran, como lo reclama Ponce, “remover poderosamente la mentalidad de sus alumnos tan solo con añadir a la enseñanza propiamente técnica, ese otro estimulante poderoso que se llama Las ideas de su tiempo; no las palabras grises de los libros de texto...., sino las apasionadas y candentes que circulan en las calles...

La escuela rural unitaria se constituyó en el acontecimiento bibliográfico que, en materia pedagógica, sacudió al magisterio en los años cincuenta. Otros autores -en España, en México, en Venezuela, en Perú- habían dado a conocer libros meritorios con similar temática, pero ninguno alcanzó el alto predicamento de una obra tan completa y de tanta originalidad.

En su enfoque acerca de “la lucha por la libertad creadora en la escuela argentina”, esto es, *Los artesanos de la enseñanza moderna*, al dedicarle íntegramente el Capítulo III de su libro, señalaba Delia Etcheverry: “cuando se acaban de recorrer las páginas de *La Escuela Rural Unitaria* ... quedan incorporados a nuestro recuerdo las alternativas de la vida en su escuela con los personajes, esos niños que cobran realidad de protagonistas” (Nervi, 2005).

Y recalca la pedagoga platense lo que constituye, en la línea de una didáctica anticipatoria de proposiciones no-directivistas hoy en boga, el cilindro-eje de las propuestas tácitas o expresas en el libro: “la creación que toca la sublimidad del arte ... (puesto que Iglesias) ha elaborado con su labor docente, un mundo donde maestros y alumnos, teniendo como fondo nuestra pampa, teje la obra de los días y anudan con sus sueños, esperanzas y conquistas del mundo cotidiano, una vinculación que nos alcanza a nosotros también, los que admiramos su trabajo...”

Pero no hemos de engañarnos ni presuponer que Iglesias se abandone al espontaneísmo, tan fustigado por Gramsci, ni al “vuelo onírico” de una *libertariedad* a la manera de Neill. Dijimos en el prólogo de su “Pedagogía creadora” (el primero de cuatro tomos en los que se incluyó a *La escuela rural unitaria*) que en dicha “summa” pedagógica nuestro autor se evidenciaba como un genuino técnico, de acabado dominio sobre los hechos y teorías de la escuela...” Acotábamos, en relación con lo antedicho, que esa calificación implica adscribir al término una connotación humanística que lo alivie de la carga peyorativa que suele identificar al técnico con el tecnócrata (Nervi, 2005).

Más aún, su fina percepción de la didáctica en su triple dimensión heurística-normativa-orientadora, lo sitúa en el terreno dialéctico de una pedagogía de confluencia y síntesis, desprendida de la rutina experiencial y asentada sobre la *técnica creadora*, esto es, la técnica concebida como “arte evolucionada, trasformada por la ciencia”.

Decíamos entonces que “el dinamismo de esta concepción se sostiene en el profundo nexo y la ulterior cohesión intrínseca del “arte” y la “ciencia” de educar. Se trata -como bien apunta Raymond Buyse (Nervi, 2005) de dos actitudes complementarias: “saber” y “hacer”; teoría y práctica; conocimiento y acción, es decir, el saber en cuanto ciencia, y el *hacer* en cuanto arte. En suma: el *saber hacer*, o, en una gran síntesis dialéctica, la técnica concebida como “el arte esclarecido por la ciencia”.

Ésa y no otra es la clave de la pedagogía creadora tal y como se la reconoce en la concepción de la escuela rural unitaria de Iglesias, es decir, prevista como un reto a la capacidad de originalidad del maestro, y, a la vez, inmersa en fundamentos científicos sin los cuales la creatividad podría extraviarse en los laberintos de la improvisación,

o desembocar, como contraparte, en un rígido, rutinario formalismo didáctico.

Al trasluz de lo que se da como evidencia de una flexible praxis, de una sincronizada elaboración de los contenidos culturales de la enseñanza, se hace visible la trama doctrinaria que sirve de apoyo a las proposiciones del autor de *La escuela rural unitaria*. Puede asegurarse que no hay un solo concepto que no haya surgido de un meditado quehacer inserto en la cotidianidad de la relación docente-discente, fundado en la experiencia del aula, que es el laboratorio psicopedagógico apto para convalidar los diseños de investigación y las hipótesis de trabajo útiles al progreso de la educación.

La pedagogía de Iglesias surge de esas laboriosas instancias, trajinadas da con la persistencia del investigador en su paciente inventario de datos y en la búsqueda de respuestas concretas a los interrogantes que presenta a cada paso la diversificada problemática educacional.

La vitalidad indagadora y a la vez transformadora del maestro completo que hay en Iglesias, consustanciado con la inseparable visión de la realidad socioeconómica y su peculiar ámbito escolar, y a la vez, dotado de la versación que le permite remontarse desde el plano de las realizaciones inmediatas hasta los principios universales de la ciencia de la educación, contribuyen a hacer de su obra una coherente lección acerca de cómo y cuánto la filosofía y la pedagogía se complementan en el hecho didáctico.

Es así como, en sugestiva ruptura con distintas concepciones supuestamente renovadoras, pero adoptando en la línea de Freinet (1994ab) la posición de un activismo sociocéntrico, Iglesias adhiere a la vigorosa corriente de una pedagoga científica distante y distinta de la hipertrofia cientificista y ajena a las estridencias del neoconductismo y sus publicitadas taxonomías con las cuales, so pretexto de confusas reformas, se frena la continuidad de procesos que entroncan con la mejor tradición de nuestras instituciones educativas.

El plano didáctico normativo con sus fundamentos psicológicos- se inserta, como corresponde, en un esquema organizativo institucional capaz de asegurar la *formación ético-estético-social* del alumno. Fácil resulta inferir que la escuela pensada, vivida y descrita por Iglesias, es la escuela de la democracia; su entorno es el de la libertad orientada hacia la coparticipación solidaria y responsable, hacia la socialización sin desmedro de la individualidad del niño.

En esa escuela el maestro asume la función orientadora del aprendizaje apelando con frecuencia a la observación y la experimentación, estimulando las aptitudes creadoras del educando y, sobre todo, cuidando que la transferencia se satisfaga eficazmente a favor de los resultados previstos en una bien coordinada pero flexible planificación.

Por encima del “magíster dixit” del perennialismo, en función de una clara visión de la naturaleza y condiciones más aptas para el desenvolvimiento autónomo del alumno en su escuela rural unitaria, es decir, al dorso de las utopías, hay un empeño autogestionario que en muchos aspectos se asemeja al de Makarenko (Nervi, 2005).

Como ya hemos señalado, la Técnica de Guiones es el instrumento didáctico por excelencia, pero es el espíritu que anima a dicha Técnica, la fuerza creadora de ese émbolo motivador que es el maestro, lo que le confiere sentido y dimensión formativa. Un pedagogo de la proyección internacional de Juan Mantovani, enfatiza la vitalidad motivadora que hizo posible el prodigio de una escuela como la de Iglesias. “Su obra es renovadora -decía el doctor Mantovani (Nervi, 2005) porque demuestra cómo se puede salir de la rutina y el empirismo mecanizador, tan frecuentes en las aulas, y alentar, en cambio, con alegría y esperanza, el libre desenvolvimiento y la segura formación de niños de cualquier procedencia social, económica, cultural...”

Los niños actúan y realizan en un ambiente de libre iniciativas y de colaboración, labores que concurren a desenvolverlos y formarlos mentalmente mediante el ejercicio de la autocrítica y la autocorrección, como también a desplegar sus posibilidades creadoras y de libre expresión.

Al dar cuenta de la aparición de *La escuela rural unitaria*, comentaba el inolvidable Ricardo E. Pose en la sección bibliográfica de “La Prensa”: “Y quien lea esta obra déteñgase en los fragmentos del *Diario de Ruta*, constancia emocionada de la labor de cada día, que anheláramos ver publicada íntegramente (Nervi, 2005).

Ese anhelo de Pose se cumplió cuando, en las postrimeras del año 1963, vio la luz, en edición de *Lautaro*, este documento vivo bellamente reeditado en fecha reciente de tan alto nivel testimonial que bien puede equipararse a las páginas más luminosas de similar tesitura registradas en los anales de la pedagogía universal.

Diario de ruta resume, a modo de cuaderno de bitácora, los episodios que cotidianamente reflejan el ser y el quehacer de su escuelita de campo. LOS TRABAJOS Y LOS DÍAS DE UN MAESTRO RURAL es el hesiódico subtítulo de la obra, cuyos protagonistas son los niños asistidos por un guía didáctico co-participativo, interviniente cauteloso en un no-directivismo fundado en la autonomía creadora, en freinetiana autogestión precoz, en la libertad con sentido y contenido integrador.

El mismo Iglesias lo explicita cuando se sitúa al pie de la obra, y más aún, en la obra misma. Ello implica y alguna vez lo dijimos -una modalidad docente, una concepción práctico-teórica que suele diferir de la admitida y manejada por la teoría académica donde -son sus palabras- “se encuentran a veces estudiosos que viven en vigilia sobre el mismo pulso de las realizaciones objetivas, por más humildes e intrascendentes que parecieran ser...”, pero

donde, asimismo, se encuentran en exceso quienes, con audacia e irresponsabilidad, evadidos de toda realidad y contacto, intervienen en la materia desde sus altos sitios, esto es, desde el Olimpo donde Makarenko los tenía ubicados con justísimo ironía...”

La precedente referencia a Makarenko al igual que su ulterior identificación con la pedagogía de Sujomlinsky-comporta una aproximación a la ya mencionada idea de un activismo didácticamente adscripto a una praxis significativa, o, si cabe, *productiva* en el imprescindible ensamble educativo del trabajo manual e intelectual, es decir, en el trabajo escolar (Nervi, 2005).

Diario de ruta examina, por el camino de la praxis, la topografía de la verdad que, en alegre búsqueda, va descubriendo el niño cuando la vida se tutea con la ciencia, y, a la manera pitagórica, lo científico es, por añadidura, lo poético. Iglesias ensaya su peculiar abordaje de la realidad en los términos con que el ya citado Ricardo E. Pose apunta la fina penetración lírica con que el maestro de Tristán Suárez recorta el perfil de cada situación en cada jornada.

Dice, en efecto, el maestro Pose: “...El alma y la emoción de lo realizado está allí, en lo que el maestro se cuenta a sí mismo, en el registro de cada emoción, de cada momento de la vida palpitante de esa escuela que fue un refugio de amor y de esperanza, un canto de liberación para el niño...”

Esa profesión de fe en el maestro de las escuelas del pueblo, ese acto de amor que le hace posible “mirar al niño sin dejar de ver al hombre”, comporta una actitud militante, sostenida en la lucha que, sin estridencia, lo ha llevado del aula a la calle, y de la cátedra a la cárcel sin que en ese tránsito perdiese de vista la dimensión sociopolítica y moral de su pedagogía liberadora. Así, ha podido decirnos, afirmando en su ejercicio habitual de la dignidad cívica:

Diario de ruta es una bella incitación, una caudalosa vertiente polifurcada en un delta de sugerencias donde lo filosófico, lo político y lo pedagógico se integran en la confluencia de lo didáctico concebido como síntesis dialéctica de lo que, en términos de fluencia, movimiento, lucha, cambio, transformación, es para Iglesias la educación. Permítaseme, todavía, ilustrar estos conceptos con nuevos párrafos del *Diario*, por ejemplo: “Siempre he pensado que el hombre común de fresca vital que se forma en la escuela, ya no puede ser contaminado y humillado con la sofocante atmósfera de coerción y mando a todo trace, de ya antigua data.

“Y subraya- a esta reconocida confusión de códigos me acojo hoy, cuando sin atribuciones me recluyo en el aula vacía del recreo, mientras mis frustrados coleccionistas toman al asalto sus bastiones de alegría y juego libre...” Es allí y entonces cuando el maestro de Tristán Suárez piensa que nuestro trabajo no puede concluir en los

límites de la repetición y la asimilación (pues), hay urgencia perentoria de **despertar al dormido**, como quería don Antonio Machado; de asistir y alentar al niño en su impulso creador, para que desde temprano sea una fuerza autónoma, libre, capaz de pagar bien su tributo de tránsito por la existencia...”

Y completa las notas de ese día con una reflexión para nosotros conmovedora: “Si todos los hombres repitieran ¡ay de la cultura!; si solo fueran unos pocos los creadores, privilegiadamente estimulados desde las primeras horas... ¡qué lento el paso de la civilización, qué lástima de valores nuevos dormidos, hundidos, perdidos! Hasta aquí se pidió a la escuela que vistiera, con corte y medida estandarizada, a sus alumnos. La hora de otra responsabilidad, que quiere la salvación del niño intrépido, audaz, dueño de sus fuerzas en plenitud de gozo y desarrollo, golpea nuestras puertas...”

La *Didáctica de la libre expresión*, último libro publicado por Iglesias, es una deslumbrante “summa” de lo que Mantovani ya había advertido en La escuela rural unitaria: el aprovechamiento de un mundo de sugerencias expresivas provenientes de la portentosa imaginación del niño. La utilización del vocablo “aprovechamiento” no es casual.

Se integran en ellas las experiencias del autor y su familiaridad con los maestros dilectos de ayer y de hoy: Decroly con su traída **observación-asociación-expresión** sosteniendo equilibradamente los centros de interés; Freinet, con la frescura de sus “textos libres”; Henri Wallon deleitado por los dibujos de “los chicos de Iglesias”; Herminio Almendros, en su Cuba adoptiva, temeroso de que “la reacción rancia y rutinaria” frene la pedagogía liberadora de Iglesias y acalle la **voz pedagógica** de la Argentina; Olga Cossettini, desde el ancho umbral de su escuela serena; Jesualdo, con su incumplida promesa de ir deshuesando con afilado bisturí pero con cariñoso oficio de amigo leal, “esta epopeya de la expresión infantil” que es la *Didáctica* de Iglesias (Nervi, 2005).

Esta **didáctica es moderna** en el sentido que Freinet (1994ab) confirió a su escuela popular moderna, esto es, fundadamente orientadora. La metodología subyacente para la conducción del aprendizaje de la lengua, puntualiza la lección de los fracasos en la capacidad de reacción que lleva a superarlos. La adhesión de Iglesias a las expresiones libres escritas e ilustradas por niños y adolescentes, responden al desarrollo de la **capacidad creadora** que, en términos psicogenéticos, entronca con las experiencias que Decroly, Monchamp, Hamaide, llevarán a cabo para asegurar la fiabilidad del método global ideográfico, ideovisual, ideoafectivo- para la enseñanza de la lectura y la escritura (Nervi, 2005).

Esta didáctica será tanto más moderna y popular cuanto más democrática y original, es decir, del pueblo, sea la escuela. En ese aspecto, comporta la humanización

del sistema educativo. Y decir **humanización** equivale cabalmente a poner la casa en orden, los utensilios en su lugar para usarlos en el momento oportuno, simple y sencillamente como lo que deben ser: recursos, subsidios didácticos, implementos, maquinarias al servicio del maestro, ese dueño de casa a quien suele pretenderse someter a la servidumbre por obra y gracia de la sofisticación tecnológica.

Didáctica de la libre expresión es un canto a la vida; una fluyente oda a la alegría con su carga de magia y maravilla. La sensibilidad, el tremendo lirismo del autor, aunado a una excepcional cultura pedagógica y estética, lo hacen indispensable -como texto y como lectura de cabecera- para la información de los profesionales de la pedagogía en todos sus niveles y especialidades.

Este maestro que, inspirado en “el soldado de la paz” exaltado por Alberdi en *El crimen de la guerra*, escribió en su adolescencia una novela-alegato -*El Tamborcillo*- para contribuir a la cruzada antibélica de los niños de América con motivo de la guerra chaco-paraguaya; este maestro, enemigo del odio entre los pueblos y los hombres, forjador de la libertad en el aula y jurado defensor de la ejercida en la calle y en las instituciones con los fueros de la democracia; este maestro a quien no arredran esas tempestades del alma que son la vanidad, la envidia, y las felonías; es, afortunadamente, nuestro. No lo dejemos solo. Y, como esta noche en este acto, cuidémoslo, honrémoslo (Nervi, 2005).

En un análisis final de los contenidos expuestos, precisamos las siguientes ideas claves sobre el pensamiento y la obra educativa de Luis Fortunato Iglesias: Su obra se enmarca en una concepción de Educación por el arte contemporánea, pues su teoría y su práctica se desarrollan en perfecto vínculo con las aportaciones de uno de los importantes teóricos de esta educación, Herbert Read (1955), uno de los principales críticos de arte, con mayor autoridad en el ámbito de la lengua inglesa. Poeta prestigioso, fue además, una de las autoridades reconocidas en historia y filosofía del arte como también en la crítica literaria.

Aunque los problemas del arte constituyen el eje central de la personalidad de Herbert Read, también tuvo derivaciones hacia los campos de la política, la economía, la sociología, la historia de la cultura y la educación. Ello es una consecuencia del enfoque con que estudió los problemas estéticos.

En el análisis de las experiencias de la obra educativa de Luis Fortunato Iglesias, se percibe que penetra en el mundo psicológico de la infancia y la adolescencia y acude a nuevas interpretaciones que ya ofrecen la *Gestalt*, en esa época, asegurando el sentido de la unidad y totalidad.

Su labor tiene una estrecha relación con la esfera del arte, con la función de la imaginación, el lugar del valor en el mundo del arte y las varias formas de imágenes en su

tratamiento educativo, la relación del arte y la naturaleza, del pensamiento y la sensibilidad estética, los tipos de expresión estética, la función de la expresión libre, el valor del juego, la espontaneidad y la inspiración, así como el valor y el significado de los dibujos infantiles y sus etapas. Estos son elementos de una Educación por el arte, que tienen sus bases en los reformadores como Dalcroze (1921); y Montessori (1918).

La obra educativa de Luis Fortunato Iglesias tiene un sólido fundamento psicológico y sociológico. El Maestro aprecia en la formación humana, en cuyo proceso desempeña un papel fundamental el arte en sus expresiones –sin la pretensión de formar artistas-. Insiste en la afirmación de la personalidad, no aislada sino integrada. Por esta razón se apoya en las lecciones de psicología moderna, la gráfica infantil y las experiencias de la pedagogía moderna para sostener que la educación no es solo un proceso de individualización, sino también de integración, de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social.

Iglesias con sus métodos propugnó una educación general del niño y el adolescente refiriendo a una educación estética con base en el arte como experiencia (Dewey, 1949). La teoría de la educación estética enuncia todos los modos de expresión individual, literaria y poética, musical y auditiva, visual y plástica. Propugnó esta educación como un enfoque integral de la realidad.

CONCLUSIONES

El estudio de las fuentes relacionadas con la obra de Luis Fortunato Iglesias, derivada de sus libros, en los que se destacan los diarios y las de otros estudiosos que subrayan el valor de su narrativa, permite aseverar el valor de su escritura, emanada de sus experiencias como Maestro único de la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez, Buenos Aires (1938-57), Argentina, y luego en México y otras partes de Latinoamérica.

La obra del Maestro Iglesias se encuadra en un proyecto de Educación por el arte desde una pedagogía de la imagen, a partir de considerar sus contribuciones en vínculo con las teorías de esta educación. Insistió en una formación humana, no aislada sino integrada, refiriendo una educación estética con base en el arte como experiencia como un enfoque integral de la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bally, C. (1947). *El lenguaje y la vida*. Ed. Losada.
- Buitron, V., Sokolowicz, D., Spindiak, J., & Terigi, F. (2021). La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad. Cuadernos del IICE, 7. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. Ed. Londres.

- Deldivedro, V. (2024). “A la mexicana”. Tras las huellas de la trayectoria de Luis F. Iglesias en la formación de maestros rurales en México. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(25). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18396/pr.18396.pdf
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Escat, J. (2023). Luis F. Iglesias, el docente argentino que propugnó vínculos educativos más horizontales y se opuso a la burocracia escolar. <https://billiken.lat/author/jescat/>
- Freinet, C. (1994^a). *La escuela moderna francesa*. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Ediciones Morata.
- Freinet, C. (1994^b). *Una pedagogía moderna de sentido común*. Los dichos de Mateo. Ediciones Morata.
- Iglesias, L. F. (1959). *La escuela rural unitaria*. Ediciones Pedagógicas.
- Montessori, M. (1918). *The Advanced Montessori Method*. Ed. Londres.
- Nassif, R. (1965). *Pedagogía de Nuestro Tiempo*. Editorial Kapeluz.
- Nervi, J. R. (2005). Premio Aníbal Ponce 1985: Luis F. Iglesias. *Revista Praxis Educativa* (Arg), 9(9), 94-102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531200512011>
- Piaget, J. (1929). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Ed. La Lectura.
- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Ed. Paidós.
- Rockwell, E., & Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias de México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/33>
- Rouma, G. (1947). *El lenguaje gráfico del niño*. Ed. “El Ateneo”.
- Tarrío, L. (2013). *Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina*. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires].