

# 2

Anales de la Educación común  
Tercer siglo • Nueva etapa digital  
año II N° 2 • agosto 2017  
ISSN 2451-5329

## Escriben

Andrea Alliaud / Paula Bécares

Daniel Brailovsky / Carina Lion

Ana Padawer / Verónica Perosi

Roberta Paula Sprengelburd

Francesco Tonucci / Sandro Ulloa

Lea F. Vezub / Susana Vital

# Anales de la Educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación  
de la Provincia de Buenos Aires

## Homenaje al maestro Luis F. Iglesias

Fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento



# ANALES

DE LA

## EDUCACION COMUN

---

VOLUMEN I. BUENOS AYRES, NOVIEMBRE 1º DE 1858. NÚM. 1º

---

EL EDITOR — *D. F. Sarriente*

El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación.

Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinión pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su ejecución, el calor de sus simpatías.

Los gobiernos han sido impotentes para difundir la educación autoritativamente, testigo el de Prusia que con un sistema que está en obra hace más de un siglo, y leyes que constituyen delito en los padres privar á sus hijos de educación, no ha conseguido tener más de un habitante educándose en cada ocho, mientras el Canadá, Massachusetts y el Estado del Maine cuentan uno en cuatro, alguno de ellos en menos de veinte años de fundado un sistema análogo al que vamos á ensayar nosotros.

Solo la opinión puede impulsar la educación con la eficacia y celeridad que exige nuestro atraso mismo. Esa opinión existe ya por fortuna entre nosotros, pero al estado de instinto simpático solamente. Es preciso que al deseo se una el saber, para que los medios conduzcan al fin, y esta ciencia de difundir la educación, no está todavía al alcance de todos. No la tuvieron nuestros padres, no la ha poseído, puede decirse que no la posee aun, la Europa misma, salvo una parte de la Alemania. En el resto se hacen ensayos, se desea también como entre nosotros, sin poder crear el hecho. Las masas de emigrantes que desembarcan en nuestras playas, son pedazos de

*S. Aug 186*

D. J. Samiense,

Autoridades provinciales

**Gobernadora**

Lic. María Eugenia Vidal

**Vicegobernador**

Dr. Daniel Marcelo  
Salvador

**Director General de  
Cultura y Educación**

Lic. Gabriel Sánchez Zinny

**Subsecretario  
de Educación**

Lic. Sergio Siciliano

**Subsecretario  
Administrativo**

Lic. Ignacio Manuel  
Sanguinetti

**Subsecretaria de Políticas  
Docentes y Gestión  
Territorial**

Dra. Florencia Castro

**Directora Provincial  
de Planeamiento**

Mg. Laura Manolakis

**Directora del Centro  
de Documentación e  
Información Educativa**

Lic. Elsa Aubert



**Buenos Aires  
Provincia  
DGCyE**

**Anales de la Educación común**

Tercer siglo • Nueva etapa digital

año II N° 2 • agosto 2017

ISSN 2451-5329

**Director**

Lic. Gabriel Sánchez Zinny

**Editora responsable**

Mg. Natalia Zacarías

**Equipo editorial**

Equipo técnico pedagógico revista *Anales de la Educación común*

Cecilia Antúnez / Celina Carrizo / María Natalia García

Cintia Rogovsky / Elisa Urtubey

**Diseño gráfico**

Versión papel: Ariel Tancredi / versión digital: Valeria Gatti

**Fotografía**

Pablo Bruzzone

**Ilustración de portada**

Ariel Tancredi

**Agradecimientos**

A la Directora de la EP N° 26 de San Isidro, provincia de Buenos Aires, Ana María Ballaris. A Analía Fernández Pascal y Gastón Bellafanti Zaghet.

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación,  
Dirección Provincial de Planeamiento - Calle 13 y 56 (1900) La Plata,  
provincia de Buenos Aires, Argentina.

# Anales de la Educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación  
de la Provincia de Buenos Aires

Tercer siglo  
Nueva etapa digital  
año II N° 2 • agosto 2017

## Anales de la Educación común

Homenaje al Maestro Luis F. Iglesias

# Sumario

- |                             |    |   |
|-----------------------------|----|---|
| <b>editorial</b>            | 9  | Experiencias innovadoras en la formación docente, por Gabriel Sánchez Zinny.  |
| <b>presentación</b>         | 13 | Un merecido homenaje al maestro Luis F. Iglesias, por Laura Manolakis   |
| <b>artículos</b>            | 15 | Experiencias innovadoras en formación docente o acerca de cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy, por Andrea Alliaud |
|                             | 21 | Convertir la experiencia en saber pedagógico, por Lea F. Vezub  |
|                             | 27 | Las escuelas rurales en el siglo XXI, por Ana Padawer   |
|                             | 35 | Luis Iglesias, director del periódico <i>Educación Popular</i> , por Roberta Paula Spregelburd                                    |
|                             | 39 | Una propuesta de inclusión en la cultura escrita, por Susana Vital  |
|                             | 45 | Los videojuegos serios: puentes de creatividad y expansión educativa, por Carina Lion y Verónica Perosi                           |
|                             | 50 | Elige tu propio videojuego, por Daniel Brailovsky   |
|                             | 55 | Formar al maestro es como formar al ser humano, por Sandro Ulloa y Paula Bécares  |
| <b>entrevista</b>           | 61 | Francesco Tonucci: “Un niño es un movimiento constante”   |
| <b>recuerdos de escuela</b> | 71 | La escuela del maestro Luis F. Iglesias, por Virginia E. Verdugo  |

	73	Bailar. Crear. Comunicar, por Mariano Botindari
	75	“Los caminos de la vida”, por equipo Cendie
	75	Hay cosas que nunca voy a entender, por Santiago Laffaye
<b>reseñas</b>	80	Ni más, ni menos, un pedacito, por Rosa C. Aprile
	83	<i>Confieso que he enseñado</i> , Luis F Iglesias, por equipo revista <i>Anales</i>
	87	<i>Los artesanos de la enseñanza, acerca de la formación de maestros con oficio</i> , Andrea Alliaud, por equipo revista <i>Anales</i>
<b>institucional</b>	89	La Educación superior como parte integral de la mejora de la enseñanza, por Leandro Goroyesky
	94	De un grupo de libros a una colección, por Javier Peón y equipo Cendie
	101	El acceso a la información y la difusión de la producción educativa, por Maite Carballo y equipo Cendie
<b>sitios recomendados</b>	105	Dirección General de Cultura y Educación: Material educativo para conmemorar el “Día de la Convivencia en la Diversidad Cultural / Instituto Nacional de Formación Docente: Maestro Luis Iglesias: El camino de un maestro / Universidad Nacional de Luján: Fondo Bibliográfico Maestro Luís Iglesias





# EDITORIAL

## EDITORIAL DEL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

LIC.  
GABRIEL SANCHEZ ZINNY

---

Es un honor para mí poner en marcha el lanzamiento de una nueva edición de esta prestigiosa revista, que fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento y construir, así, un espacio de reflexión que tenga continuidad con los interesantes números que dirigieron mis antecesores, entre ellos, Alejandro Finocchiaro, quien ahora tiene a cargo el Ministerio de Educación de la Nación.

Esta revista impulsa el debate para que juntos podamos construir nuevas enseñanzas y nuevos aprendizajes en nuestra Provincia, a partir de lo que están haciendo los protagonistas del sistema educativo en las escuelas, docentes, directivos, jefes distritales y regionales. El desafío, en las diferentes localidades, es mejorar y potenciar las habilidades teórico-prácticas, que darán a nuestros estudiantes la oportunidad de seguir crecien-

do como personas y avanzar en los sueños que se propongan en su vida laboral.

Esperamos, de esta manera, seguir contribuyendo al debate de ideas y al diálogo entre los diferentes actores involucrados en el sistema educativo, alumnas y alumnos, familias, docentes, directivos, sectores sociales y socio-productivos. Diálogos que incluyan experiencias de aprendizajes innovadoras y reflexiones sobre el rol y la formación docente, como los que encontramos en esta publicación.

Anales de la Educación Común fue y es una revista de suma importancia para el ámbito de la educación. Quiero felicitar a todo el equipo que integra esta producción y a la comunidad educativa que ha participado en forma comprometida. En este mundo en el que vivimos, donde seguir aprendiendo a lo largo de la vida es un desafío que todos enfrentamos, esperamos que el número que aquí presentamos contribuya a ese aprendizaje constante.









# UN MEREcido HOMENAJE AL MAESTRO LUIS F. IGLESIAS

PRESENTACIÓN DE LA DIRECTORA PROVINCIAL DE  
PLANEAMIENTO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

MG.  
LAURA MANOLAKIS

---

Hoy ponemos en circulación el N° 2 de la nueva etapa digital de la revista *Anales de la Educación común*. Maestro de maestros, con esta nueva publicación nos proponemos homenajear a Luis Fortunato Iglesias, quien sigue desde su impronta enseñándonos y desafiándonos a innovar en las aulas.

En la Dirección Provincial de Planeamiento nos proponemos difundir las buenas prácticas que ustedes, desde sus escuelas, llevan a cabo en forma cotidiana. Y creemos que este homenaje es también un reconocimiento para cada comunidad educativa que procura mejorar su tarea, comprometiéndose más con la enseñanza.

Así, en primer lugar, Andrea Alliaud abre el juego y nos invita a pensar en la formación docente a partir de recuperar las experiencias desarrolladas en diferentes tiempos y contextos.

De esta manera inicia este “Homenaje al maestro Luis F. Iglesias”, como una de las figuras emblemáticas que continúa enseñando a las nuevas generaciones.

Luego, el recorrido realizado por Lea F. Vezub, Ana Padawer, Roberta Paula Spregelburd y Susana Vital, todas ellas especialistas en la obra de Luis F. Iglesias, nos permite ingresar en el pensamiento del maestro y en las bases que sustentaron sus prácticas. El análisis de las diferentes estrategias didácticas, tanto como de su postura política, nos permite repensarnos como educadores cada día.

Y ese es el desafío que recogen Carina Lion y Verónica Perosi, quienes comparten algunas buenas prácticas desarrolladas a partir de videojuegos para enriquecer los aprendizajes en la actualidad. Daniel Brailovsky, por su parte, acerca una mirada diferente a partir del análisis de distintas experiencias de juego y de lectura. Sandro Ulloa y Paula Bécares, desde Bahía Blanca, cierran la sección de artículos repensando la formación docente a la luz de la obra del maestro Iglesias.

La entrevista a Francesco Tonucci engalana esta publicación y evidencia, una vez más, la necesidad de mirarnos y de mirar el mundo con ojos curiosos –con ojos de niño, señalaría Frato, *alter ego* de Tonucci–, con ansias de preguntar y de encontrar nuevas respuestas.

Quiero felicitar, una vez más, al grupo de excelentes profesionales que hacen *Anales de la Educación común* y a todos los que ponen en valor la obra del maestro Iglesias a partir de su biblioteca personal, ambas valiosísimas tareas que lleva adelante el Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie).

Así también, agradecer la palabra de Virginia Verdugo, Rosa Aprile, Mariano Botindari, Santiago Laffaye y a la familia Fernández Pascal, quienes comparten sus “Recuerdos de Escuela” en este número y nos obligan especialmente a construir una escuela común más inclusiva, más abierta a las singularidades y más atenta a este siglo XXI que estamos transitando pero, también, construyendo.

# EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN FORMACIÓN DOCENTE O ACERCA DE CÓMO FORMAR DOCENTES QUE SEPAN Y PUEDAN ENSEÑAR HOY

“La pasión por la lectura me llevó a la pasión por escribir, por contar. Como lector aprendí todo el oficio y la pasión del maestro”.

**Luis Iglesias, 2009.**

## ANDREA ALLIAUD

.....  
 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta y Directora de Proyectos de Investigación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Especialista en Formación Docente.

Al referirse a la escuela de los tiempos que corren muchos señalan el estado de “crisis” por el que atraviesa. Nosotros preferimos nombrarla como una institución “mutada”, es decir, distinta (en muchos aspectos, no en todos) a la escuela de antes: la que surgió en la modernidad, la que transitamos en nuestra época de alumnos y la que todavía imaginamos. La diferenciación no es solo escolar. La mayoría de las instituciones “modernas” han cambiado, producto de las transformaciones sociales y culturales que se vienen sucediendo hace más de medio siglo y que se han acrecentado en las últimas décadas.

A raíz de las mutaciones sucedidas, “la escuela ya no es lo que era” como sostienen quienes a diario la habitan. Y es cierto. Pero también lo es que estas instituciones funcionan y tienen que seguir funcionando siendo que son, por el momento, las únicas que aseguran la transmisión cultural entre las generaciones de manera sistemática, pautada y masiva.

El desafío que se nos plantea entonces es, antes que negarlas o criticarlas añorando una imagen del pasado que ya no es, preguntarnos cómo habitarlas, cómo afrontar los desafíos que presentan y cómo descubrir en ellas maneras distintas de posicionarnos, de vincularnos, de reconocernos y de enseñar/enseñarnos.

Si bien dar clases a un grupo de 20, 30, 40 niños o adolescentes nunca fue tarea sencilla, podemos decir que en el presente enseñar se complica. A todos se nos complica, en cualquier institución educativa (y aun en el seno familiar), más allá de sus características sociales, espaciales o etarias específicas. Entre otras razones porque los niños y jóvenes de estos tiempos suelen resistir a la intervención adulta y a una escuela que se presenta bastante diferente a las formas predominantes por las que las nuevas generaciones se comunican y socializan.

Para enseñar, y poder hacerlo en estas condiciones, hay que pensar la enseñanza de otra manera y, fundamentalmente, hay que estar preparado/formado para saber cómo hacerlo. Muchas veces maestros y profesores suelen decir: “no sé qué hacer”, con las consecuencias que esta apreciación trae aparejadas: no hacen, no enseñan.

Es en este punto donde tenemos que acudir a la formación. ¿Cómo fueron y son formados los actuales docentes? Más allá de las sucesivas modificaciones

curriculares e institucionales acaecidas en los ámbitos de formación profesional, predomina una concepción por la que se concibe que “enseñar es aplicar” lo que se aprende “teóricamente” en el profesorado, al espacio de las aulas.

Si bien ello nunca fue así, hoy más que nunca enseñar es “saber y poder” disponer de todos los conocimientos y técnicas aprendidos para crear, innovar, recrear, en función de las particularidades y complejidades que las situaciones pedagógicas a diario presentan. Para saber y poder enseñar en los tiempos que corren, hay que estar formado –antes que para aplicar, bajar, o reproducir–, para la prueba y la experimentación situadas. Y enseñar y seguir enseñando y seguir probando, experimentando, creando, innovando, recreando, inventando, indagando. Y aprendiendo a partir de esas intervenciones y seguir aprendiendo mientras suceden.

La pregunta que podría plantearse a continuación es ¿cómo formar docentes que sepan y puedan crear, innovar, bucear en maneras alternativas de dar a conocer el mundo?, lo cual sería equivalente a preguntarnos ¿cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy?

No es por la vía de acrecentar y complejizar los conocimientos formalizados y aumentar la formación en la práctica como se logrará la aspiración planteada, mientras estas instancias (comúnmente identificadas con la teoría y la prác-

tica) permanezcan divorciadas en el largo trayecto de la formación. Si bien celebramos acrecentamientos y complejidades, consideramos que la práctica o el oficio para el que estamos formando (la enseñanza) tiene que ser convocada permanentemente en todos los espacios curriculares de la formación y no solo en el campo o trayecto específico. Es decir, el oficio de enseñar tendría que atravesar la totalidad de la propuesta formativa y convertirse en el eje central del desarrollo curricular si pretendemos formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy.

Concretamente esta apuesta implica convocar las situaciones y desafíos propios de la enseñanza en TODOS los espacios, unidades curriculares o materias que compongan un plan de formación determinado. Desde esta perspectiva, “acostumbraremos” o prepararemos a los docentes en formación para poder interpelar, interrogar al conocimiento formalizado en función de las situaciones que el desempeño profesional plantea.

¿Significa esto que todos tenemos que ir todo el tiempo a la escuela? Noooo. La práctica profesional puede convocarse mediante casos, incidentes críticos, relatos de experiencias, material fílmico y literario, simulaciones, narraciones de docentes experimentados. Junto con la propia práctica desarrollada en las escuelas, “todos estos recursos posibilitan la integración de la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, siempre que se efectivicen con actividades de análisis y reflexión en espacios de trabajo colaborativo, integrando los elementos conceptuales pertinentes en cada caso”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ministerio de Educación de la Nación 2015. *Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la Formación Docente Inicial. Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria*, INFD, Serie Evaluación Integral de la Formación Docente. Disponible en: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Informe\\_PEI\\_PEP.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Informe_PEI_PEP.pdf)

«HOY MÁS QUE  
NUNCA ENSEÑAR  
ES ‘SABER Y  
PODER’ DISPONER  
DE TODOS LOS  
CONOCIMIENTOS  
Y TÉCNICAS  
APRENDIDOS PARA  
CREAR, INNOVAR,  
RE-CREAR»



Rescatamos así el valor que cobra la experiencia vivida por otros y la que van viviendo y protagonizando los docentes en formación para el aprendizaje del oficio para el que estamos formando. El desafío que se nos plantea como formadores radicaría en detectar experiencias pedagógicas convocantes, potencialmente ricas para promover el análisis, la reflexión, la indagación y, de esta manera, aprender de ellas acrecentando e interpelando nuestra imaginación, nuestra propia creación, nuestra propia capacidad de producción.

Desde maestros actuales que cuentan, hablan o escriben sobre sus experiencias escolares, hasta producciones que nos llegan desde el pasado mediante obras, relatos o documentales, el acervo de saber se acrecienta en tanto lo que caracteriza a este tipo de producciones es la unión de aquello que la formación suele abordar de manera separada: la teoría y la práctica; el saber y el hacer; el pensamiento y la acción.

Maestros y pedagogos, o maestros pedagogos o pedagogos maestros escriben, hablan y cuentan de sus enseñanzas y en esas narraciones se producen reflexiones y teorizaciones que “se desprende de” pero “están ligadas a” lo que aconteció o, mejor dicho, a lo que “les” pasó a sujetos particulares en situaciones determinadas. Son de este modo, relatos que se desprenden de vivencias cotidianas pero que, al decir de Larrosa

(2003), tienen el plus de lo “extraordinario” y así devienen en experiencias.

Son en general desafíos que han asumido maestros y profesores ante situaciones adversas, diferentes, ante las cuales, la mayoría de las veces, sentían que no estaban preparados o no contaban con las famosas “condiciones” o recursos “adecuados” pero que,<sup>2</sup> a pesar de ello o gracias a ello, pudieron hacer algo diferente (“extraordinario”) de lo que venían haciendo.

Pensemos en el maestro Luis F. Iglesias (1915-2010) a quien el “destierro” o el “exilio” (que no fue tal, como se aclara en el documental que lleva su nombre)<sup>3</sup> lo condujo a una escuela rural de la provincia de Buenos Aires en la que todo estaba por hacerse. El trabajo especializado por áreas llevaba a los alumnos a trabajar los contenidos específicos en distintos espacios, el museo, el trabajo con el periódico, y hasta la creación de un libro (*Viento de Estrellas*) en el que se les encomendaba la “tarea” de expresar sus ideas, dieron forma a una manera de enseñar y aprender en la que se hacía, se pensaba y se sentía al mismo tiempo. Todo eso acontecía en nuestro país, entre los años 40 y 50 del pasado siglo. “Lo que él hacía [Iglesias]

<sup>2</sup> ¿No se parece bastante a lo que significa enseñar hoy? Quizás la diferencia radique en que lo que antes era extraordinario hoy resulta ser moneda corriente.

<sup>3</sup> “Luis Iglesias, el camino de un maestro”, Ministerio de Educación de la Nación. INFD, 2009, Disponible en: [http://audiovisuales.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_item=5&wid\\_seccion=27](http://audiovisuales.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_item=5&wid_seccion=27)

era pensar y escribir sobre lo que estaba haciendo y de esa manera formuló su propuesta. Tiene aspectos originales y compartidos con otros maestros innovadores o experimentadores como las hermanas Cossettini o el maestro Jesualdo. A él le interesaba difundir su experiencia y, sobre todo, que lo que proponía se utilizara” (Ana Padawer en documental, op. cit).

Hay muchos o varios Iglesias, aquí o allá en distintos contextos y momentos históricos. Lo importante es reconocerlos y convocarlos a los espacios de formación. No para producir o replicar “iglesitas” o clones de estos maestros innovadores/experimentadores, sino para que estas experiencias, y el saber que portan, constituyan referentes para acrecentar la imaginación y fomentar la creación de los maestros en formación. Algo así como sucede en el arte, campo en el que las obras de los “grandes” resultan inspiradoras de la obra propia.

Para finalizar, si, como habíamos sostenido anteriormente, la pregunta por la formación de los futuros docentes asocia el saber y el poder enseñar con la creación, la innovación, la prueba, la experimentación y la indagación, podríamos responder que:

- Necesitamos poblar los espacios formativos de conocimientos formalizados más y más complejos pero, fundamentalmente, necesitamos que esos conocimientos estén puestos al servicio de situaciones de enseñanza.
- Necesitamos ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de toda la formación, mediante formas de formar que no disocien el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción.
- En todos los espacios de formación, tendríamos que apelar y convocar muchas y varia-

EL DESAFÍO QUE  
SE NOS PLANTEA  
ES DETECTAR  
EXPERIENCIAS  
PEDAGÓGICAS  
CONVOCANTES  
PARA PROMOVER  
EL ANÁLISIS, LA  
REFLEXIÓN, LA  
INDAGACIÓN

das experiencias de enseñanza. Experiencias que nos impliquen, experiencias convocantes, que promuevan el pensamiento, la invención, la producción de cursos alternativos de acción. Experiencias que alienten la imaginación, que preparen a los futuros docentes a abrirse a lo inesperado, a lo que sucede, ¿o acaso de eso no se trata enseñar hoy? Experiencias que habiliten a experimentar, a probar. Porque de ese modo, se garantiza la adquisición de saber. Mientras los conocimientos remiten a un conjunto de significados creados por el hombre, saber es probar (Alliaud y Antelo, 2009).

Necesitamos, en fin, formar docentes que hayan experimentado/ probado, muchas, varias y variadas maneras de enseñanza. Convoquemos a los que supieron y pudieron hacer, pensar, sentir, innovar, crear, probar, experimentar, es decir, enseñar a los espacios de formación profesional.

#### **Bibliografía**

Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique, 2009.

Larrosa, Jorge, “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”, en Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI (Conferencia)”, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/ Organización de Estados Iberoamericanos, 2003.

# CONVERTIR LA EXPERIENCIA EN SABER PEDAGÓGICO

La obra de Luis Iglesias

LEA VEZUB

.....  
 Doctora en Educación, UBA. Docente e investigadora del IICE (FFYL, UBA) y de la UNM en temas de formación y políticas docentes, trayectorias e identidades del profesorado sobre los que realizó diversas publicaciones. Investigadora asociada CIC, provincia de Buenos Aires.\*

\*Universidad de Buenos Aires (UBA); Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE); Facultad de Filosofía y Letras (FFYL); Universidad Nacional de Moreno (UNM); Comisión de Investigaciones Científicas (CIC).

En los últimos años se ha producido un reconocimiento y puesta en valor de la obra del maestro y pedagogo Luis Iglesias (1915-2010). Diversas iniciativas, como la de este número de la revista *Anales*, dan cuenta de este movimiento.<sup>1</sup> En lo personal, he revisitado su *Didáctica de la libre expresión* para analizar, en la experiencia de Iglesias, sus concepciones sobre la enseñanza, el papel del docente y los principios de su método: la didáctica de la libre expresión (Vezub, 2010).

En este artículo nos interesa relacionar su experiencia con el saber pedagógico hoy necesario para formar a los docentes. Esperamos contribuir a revisar parte de ese saber pedagógico que, ayer y hoy, resulta esencial para afrontar los desafíos de la enseñanza y del trabajo docente.

## Saber reflexionar sobre la práctica

En *Didáctica de la libre expresión* (1979) Luis Iglesias narra su experiencia pedagógica, sus convicciones y las pequeñas certe-

<sup>1</sup> Otros ejemplos al respecto son, el documental del Instituto Nacional de Formación Docente (2009) y la publicación del libro *Confieso que he enseñado* (2004) que reúne las reflexiones pedagógicas de Iglesias para homenajear a los maestros que “han hecho escuela” y difundir sus buenas prácticas.

zas a las que arriba al reflexionar sobre su trabajo como maestro en una escuela rural-unitaria entre los años 1938 y 1948. En la obra no solo se escucha su testimonio, sino que el maestro da lugar a las voces de los alumnos, a sus modos de expresión, sus vivencias, colores, olores y ruidos, a sus maneras de percibir y dar sentido al mundo que los rodea. Se preocupa por reflexionar, explicar, disecionar las características de su método brinda sugerencias y propuestas a otros maestros que quieran desarrollar una práctica y didáctica liberadora de la expresión escrita de los alumnos.

En una investigación exploratoria (Vezub, 2016) los formadores atribuían gran importancia a la capacidad de analizar la práctica de sus estudiantes, consideraban central formarlos en la reflexión en y sobre la acción. Aprender de la práctica profesional, de la observación de los docentes co-formadores, del intercambio y la observación de otros compañeros de práctica parece fundamental; se trata de un aprendizaje colaborativo y situacional. Los conocimientos de la práctica profesional surgen en situación, al recuperar la experiencia, sistematizarla y compartirla. Los saberes prácticos están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los estudios fenomenológicos describen la experiencia vivida por los maestros y establecen que el conocimiento práctico es indisociable de sus vivencias personales, los conoci-

mientos pragmáticos integran lo cognitivo y lo afectivo (Altet, 2005). Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica (De Tezanos, 2007).

La obra de Iglesias también pone en evidencia que el saber surge enraizado en la experiencia, como producto de la reflexión sistemática sobre la práctica. Su trabajo constituye un claro ejemplo de cómo la experiencia se convierte en saber pedagógico cuando se la analiza rigurosamente, se toma distancia de la acción y se la objetiva generando categorías pedagógicas y didácticas.

Iglesias no solo trasmite las certezas a las que arriba, el saber pedagógico acabado, sino que muestra su proceso de pensamiento, las incertidumbres, los problemas que enfrentó. En *Diario de Ruta* confiesa:

Concluyo la mañana abatido, casi desesperado. En primero superior, Lilian ha olvidado el mecanismo de la suma; en segundo, Abel, no recuerda casos de resta; en tercero, Raúl no escribe, garrapatea...(Iglesias, 1963).

Una de las competencias señaladas por Perrenoud (2007) es “afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales”. Este parece haber sido el caso de Iglesias cuando muestra de qué manera



ha analizado esas situaciones y encontrado soluciones, para que otros docentes ensayen y encuentren sus soluciones. Los formadores de docentes que consultamos (Vezub, 2016) también enfatizan la preparación de los estudiantes para enfrentar problemas, resolver situaciones imprevistas, enseñar a alumnos cultural y socialmente diversos, en contextos complejos y difíciles.

### **Saber sobre el contexto y los alumnos**

A la escuela rural de Tristán Suárez donde Iglesias enseñó durante veinte años asistían niños de familias campesinas que “desde temprano conocían y sufrían la acción de la violencia y la agresividad, de la enajenación y la deshumanización” (1979:143). Considerar el ambiente familiar y la realidad social que viven los alumnos era un elemento clave de la enseñanza.

Uno de los saberes que destacan los docentes en actividad (Alliaud y Vezub, 2015) es el conocimiento de los alumnos, del contexto y de la comunidad en la que trabajan. Consideran que para enseñar mejor es fundamental motivar e implicar a los estudiantes en el contenido escolar. La bibliografía también incorpora este saber al conocimiento profesional y cada vez insiste más en que los futuros docentes conozcan y puedan emplear estrategias para enseñar en la diversidad, adaptar la enseñanza a los contextos y a alumnos singulares, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, asegurando la inclusión y el derecho a la educación (véase Nóvoa, 2009).

Para Iglesias ese saber se inicia con la observación de los niños, de sus juegos, de sus expresiones. Conocer a los alumnos, sus condiciones de vida, es un elemento clave al momento de planificar la enseñanza, elegir los métodos y los materiales más adecuados.

**LA OBRA DE IGLESIAS  
PONE EN EVIDENCIA  
QUE EL SABER SURGE  
ENRAIZADO EN  
LA EXPERIENCIA,  
COMO PRODUCTO  
DE LA REFLEXIÓN  
SISTEMÁTICA SOBRE  
LA PRÁCTICA.**

## **Saber las técnicas pedagógicas para enseñar**

El método, tema clásico y de preocupación constante de la didáctica y de quienes dedican su vida a enseñar, es central en la experiencia de Iglesias. Para él es fundamental sistematizarlo, analizar la técnica, validarla y recrearla en la transmisión e intercambio con otros docentes, en los cursos de perfeccionamiento y talleres, en los seminarios y charlas que se dedicó a dictar durante su trayectoria. En esas ocasiones Iglesias se detiene justamente en su método de enseñanza y en los detalles que lo constituyen: “hemos explicado minuciosamente las instancias que para nosotros tiene ese inquietante cómo, al que no dejamos de sumar las reflexiones sobre los no menos importantes por qué y para qué” (1979: 29).

El conocimiento y la puesta en práctica de las estrategias y técnicas de enseñanza no están dissociados de los fines y principios de la educación. Para Iglesias es impensable establecer los medios adecuados sin considerar tanto el contexto, como los propósitos y las intenciones educativas.

Uno de los principios que establece para lograr resultados, y que menciona en términos de “verdad axiomática”, es: si quieres aprender, enseña. Para Iglesias cualquier dibujo, escrito, anécdota o intercambio que se realiza con los niños

sobre acontecimientos vividos (importantes o triviales) puede dar lugar, ser suficiente para despertar la curiosidad, el deseo de aprender. Es condición básica del método que el maestro siga y conduzca la expresión creadora del alumno, sin apremios, que confíe en su capacidad, respetando su ritmo, sus tiempos para aprender. Es preciso que la escuela enseñe el arte de escribir, ya que de este depende a su vez el pensamiento. Para ello conviene ir paso a paso, aconseja Iglesias, desarrollar la clase de manera activa, como un proceso de búsqueda, de información, de experiencias, donde lo que más importa es “la forma de andar, más que el pronto llegar”.

## **Saber docente y formación**

Se ha avanzado mucho en establecer cuáles son los saberes, las capacidades o las competencias que hacen al buen docente. Pero todavía existen polémicas sobre el modelo de formación y las prácticas más potentes y consecuentes para que los maestros dominen esos saberes y se acerquen al docente que pretendemos. La sociedad hoy le plantea a la escolarización nuevas necesidades, aumentan las demandas a la escuela y a los docentes, como consecuencia también, de los cambios en los sujetos de la educación.

La obra de Iglesias permite apreciar que algunos saberes y preocupaciones –a pesar de las épocas, de los contextos y cambios ocurridos– se mantienen en la práctica de los

buenos docentes. Entre estos hemos identificado: el desarrollo del juicio pedagógico, la reflexión sobre la práctica, el sentido político del acto de educar, la preocupación por el método y las estrategias adecuadas de enseñanza, el conocimiento de los alumnos y la integración de su contexto de vida, significativo, a los ambientes de clase. Todos estos elementos forman parte de la identidad profesional que aspiramos a forjar en las futuras generaciones de maestros.

Como escribe Iglesias, al reflexionar sobre la aplicación de su método en otro tipo de escuelas (urbanas, con niños villeros, de contextos difíciles), “sabemos que un maestro sensible, con sentido social, sereno y tenaz, siempre será capaz de revertir situaciones semejantes. De lo contrario, para qué estudiamos y respetamos a la pedagogía, en definitiva, para qué nos hace falta si no sirve para intervenir positivamente junto al niño más necesitado, confundido y oprimido” (1979: 141).

#### Bibliografía

- Alliaud, Andrea y Vezub, Lea, “Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 11, núm. 10, 111-130, Universidad Nacional de Rosario, 2015.
- Altet, Marguerite, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en Paquay, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Evelyne; y Perrenoud, Philippe, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- De Tezanos, Araceli, “Oficio de enseñar - saber pedagógico. La relación fundante”. *Educación y Ciudad*, N° 12, 7-26, 2007.
- Nóvoa, António “Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?”, en Vélaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid, Fundación Santillana, 2009.
- Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, [2004] Barcelona, Graó, 2007.
- Vezub, Lea, “Desandar el orden de la experiencia Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión”. *Cuadernos de Educación*, año VII, N° 8, 13-31, Universidad Nacional de Córdoba, 2010. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/795>
- Vezub, Lea, “Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores”, en *Pensamiento Educativo. Revista de investigación Educativa Latinoamericana*, N°53 (1), 1-14, 2016.

#### Referencias bibliográficas

- Iglesias, Luis, *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979.
- Iglesias, Luis, *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*, [1963] Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1980.

UNO DE LOS PRINCIPIOS QUE ESTABLECE PARA LOGRAR RESULTADOS, Y QUE MENCIONA EN TÉRMINOS DE “VERDAD AXIOMÁTICA”, ES: SI QUIERES APRENDER, ENSEÑA.



# LAS ESCUELAS RURALES EN EL SIGLO XXI

Las lecciones del maestro Luis F. Iglesias

**ANA PADAWER**

.....  
Doctora en Antropología, UBA.

Investigadora del Conicet.

Dirige actualmente proyectos de investigación sobre educación en poblaciones indígenas y migrantes.

Se desempeña como investigadora y profesora adjunta regular, FFyL, UBA.\*

¿Cómo enseñar en las escuelas rurales de maestro único o multigrado? Esta ha sido una pregunta a la que las y los docentes que llegaron por primera vez a este tipo de establecimientos siempre se han planteado. Si bien recientemente se ha reflexionado más sobre cómo enseñar en este tipo de escuelas dentro de la formación docente, continúan planteándose desafíos para trabajar con niños de distintas edades en un mismo espacio, a los que podemos sumar los retos que implican los cambios en el espacio social rural, cada vez más tecnificado y a la vez con menos oportunidades de empleo o trabajo auto-suficiente, para poder definir el sentido de la formación que proporciona la escuela para las familias que viven en el campo.

Luis F. Iglesias fue un maestro que se desempeñó entre 1938 y 1957 en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires. La recuperación de su experiencia permite describir, en sus especificidades históricas y en su potencialidad actual, una perspectiva crítica a la escuela común y uniforme que refuerza desigualdades sociales, frente a la cual este maestro propuso

---

\*Universidad de Buenos Aires (UBA); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet); Facultad de Filosofía y Letras (FFyL).



modificaciones en la enseñanza.<sup>1</sup>

Su objetivo era que los niños campesinos pudieran aprender sin condicionamientos, aprovechando entre otros recursos la ayuda mutua, la flexibilidad de agrupamientos para la realización de actividades, los guiones didácticos, la libre expresión, el vínculo con el entorno natural y social, y el autocontrol de los niños respecto del cumplimiento de sus tareas escolares. Estos recursos renovaron sustantivamente su práctica docente y constituyen, a 50 años de su elaboración, una propuesta renovadora para las aulas en cualquier contexto social.

Esta potencialidad se vincula con que Luis Iglesias intentaba solucionar los problemas pedagógicos de la escuela rural unidocente pero reivindicaba la escuela única, aquella que proporcionaba a los niños rurales las mismas oportunidades formativas que a los niños urbanos, aprovechando en cambio las oportunidades educativas que el entorno les brindaba. En este sentido, sus aportes específicos respecto de la enseñanza en contextos agrarios tienen vigencia porque el establecimiento de la Modalidad de Educación Rural, a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), ha renovado las preguntas sobre la especificidad de la formación de niños y jóvenes en contextos rurales.

La contribución de Luis F. Iglesias ha sido la de mostrar, a través de su propia experiencia, cómo las posiciones que habitualmente

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la tesis doctoral aprobada en 2007 (Padawer, 2008); una síntesis del trabajo acerca de Luis Iglesias se publicó posteriormente en Roitenburd, 2010.

se presentan como antagónicas pueden sintetizarse: los contenidos que proponía a los alumnos debían ser generales, pero recuperando las especificidades de lo local-agrario como estímulo para aprender y otorgar relevancia social a los conocimientos.

La propuesta de Luis Iglesias fue elaborada en un momento en el que la escuela nueva enfrentaba al normalismo de cuño positivista. Su experiencia pedagógica, enmarcada en ese espíritu de época pero con una impronta propia, le implicó apartarse y distinguirse de las prácticas docentes que llevaba adelante hasta ese momento. Fue así como este maestro rural buscó laboriosamente los libros que traían las novedades pedagógicas de la época en la propuesta de autores como Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Maria Montessori y John Dewey<sup>2</sup>, con quienes pudo refundar su práctica cotidiana tras reflexionar sistemáticamente sobre sus fundamentos: ¿en qué niño estaba pensando cuando dictaba clase en la escuela rural N° 11 de Tristán Suárez?

Luis F. Iglesias quería que la escolarización de los niños rurales fuera tan buena como en las grandes ciudades, y que a la vez se adecuara a sus condiciones de vida, fundamentalmente su alternancia con el trabajo rural. Para ello elaboró variados instrumentos, que permitían un trabajo autónomo de los alumnos fuera del ámbito escolar. Estos instrumentos complementaban una propuesta pedagógica más amplia, consistente en la

---

<sup>2</sup> La biblioteca de Luis F. Iglesias fue donada por su familia al Cendie, la misma se encuentra en proceso de catalogación [N. de E.].

disposición de una escuela atractiva donde la ayuda mutua y la auto conducción mediante guiones permitían un trabajo sin la intervención constante del maestro, y donde la expresión de vivencias personales era el punto de partida para la enseñanza.

Luis Iglesias pensaba en la enseñanza en un contexto de pobreza rural como la construcción de un espacio con múltiples materiales, actividades e intereses para los niños. La escuela se fue proveyendo así de una juegoteca, dos bibliotecas, una estación meteorológica, un rincón de medidas, un sector de meditación, un herbario, una zona de peceras, espacios con material de trabajo, una revista y un diario murales, un laboratorio, un tocadiscos, una máquina de proyecciones, así como una sección específica para los niños de 1er grado (Piña, 1990: 29). En palabras del mismo maestro:

Estos chicos de tanto sacrificio, entraron en el mundo de la escuela. Porque la escuela se hizo una comunidad viva; tenían de todo. Y lo que más me preocupó fue darles todas las oportunidades además de hacer una enseñanza seria, que realmente no los hiciera desertores, sino que los entusiasmara para toda la vida. Porque así fue: se entusiasaban tanto, había tanta alegría en la vida de la escuela, hacían tantas cosas de las que estaban tan orgullosos, que la escuela se convirtió en un imán para ellos. Los más chicos que no venían a la escuela estaban soñando venir porque sabían, por sus hermanos, lo que vendría; ya al ingresar tenían una Biblioteca Menor, es decir una biblioteca para los más chiquitos: en la Biblioteca Menor estaban todos los libros, sin forros, con las tapas a la vista que los atraían.<sup>3</sup>

En 1963 Iglesias publicó, por primera vez, un libro escrito quince años antes: *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. En una segunda edición, en 1973 incorporó a su

LA CONTRIBUCIÓN  
DE IGLESIAS  
HA SIDO LA  
DE MOSTRAR,  
A TRAVÉS DE  
SU PROPIA  
EXPERIENCIA,  
CÓMO LAS  
POSICIONES QUE  
HABITUALMENTE  
SE PRESENTAN  
COMO  
ANTAGÓNICAS  
PUEDEN  
SINTETIZARSE.

<sup>3</sup> El extracto corresponde a una entrevista con Luis F. Iglesias, realizada por Padawer en 1998.

trabajo fotografías, dibujos y acuarelas de los alumnos como parte de un libro más extenso: *Pedagogía Creadora*, que constó de 4 tomos. En ese material Iglesias realizó un relato casi diario de eventos significativos de cada jornada de trabajo “con una treintena de niños a cargo y la totalidad de los grados en funciones” (Iglesias, 1980b: 12).

*Viento de Estrellas* fue su primera publicación, efectuada en 1942 mediante técnicas artesanales que realizaron los alumnos. El texto incluyó una breve presentación de cada niño, seguida de una selección de frases, narraciones breves, entradas de diarios e ilustraciones, que el maestro seleccionó en dos o tres años de trabajo. Este texto fue resultado de una concepción pedagógica donde los atractivos visuales y la comunicación gráfica se combinaban con una didáctica del lenguaje escrito donde la libre expresión era el eje central. En el trabajo cotidiano de la escuela recurría con este fin a los Cuadernillos de pensamientos propios, destinados a que los alumnos desarrollaran y preservaran su identidad, escribieran y dibujaran permanentemente en función de sus vivencias y experiencias, para producir un material que, a diferencia de los diarios íntimos, estuviera destinado tanto a la afirmación personal como a la vida colectiva (Bianco, 1992: 36-37). Así lo mostró el propio Iglesias en *Diario de ruta*:

Octubre 14: Por intermedio de Betti, llegan unas líneas de Haydée que se ha quedado en el tambo reemplazando a su hermano mayor. Pide un texto para

concluir su Capítulo de Historia y nos envía varias acuarelas. [...] César observa el trabajo detenidamente y estudia las combinaciones de tonos que tanto lo vienen preocupando.

—Aquí usó el violeta suave, para dar color al suelo. Qué bien queda. Yo no hubiera creído —dice.

[...] Extiendo ante sus ojos diversas acuarelas de Haydée, aquellas de sus búsquedas, y otras más avanzadas de su serie. De páginas de un solo color puro y fuerte, Haydée fue pasando por combinaciones rudimentarias hasta la claridad y transparencia de sus últimas realizaciones. Nos pasamos impensadamente el intermedio del descanso estudiando y discutiendo cielos (Iglesias, 1980b: 227).

Las actividades en la escuela rural N° 11 eran en gran medida grupales, y se orientaban mediante los guiones didácticos. Iglesias concibió a estos materiales como una técnica de trabajo, consistente en “indicaciones escritas que encaminan las actividades y esbozan la estructura general del informe con el que finaliza cada tarea del alumno” (Iglesias, 1995: 49). La importancia de esta herramienta radicaba en que permitía realizar las tareas escolares sin la orientación permanente del maestro, cuestión central en las escuelas rurales de maestro único.

Los guiones didácticos no tenían una estructura y elementos fijos, sino que podían incluir indicaciones, preguntas, oraciones incompletas, esquemas, información, con los que el

maestro orientaba por escrito el trabajo individual y colectivo que se desarrollaba entre el aula, la biblioteca, el museo, el exterior de la escuela. Estos guiones eran ampliados y reformados con el uso, y el docente aprovechaba la experiencia de cada año para consolidarlos hasta que los consideraba provisoriamente aceptables y adquirirían una compaginación más definitiva.

En los grados superiores los guiones eran más extensos y se realizaban en varios días, ininterrumpidamente, en la escuela y/o en la casa. A diferencia del horario mosaico tradicional de la escuela, donde el docente determina una estructura fija de asignaturas para cada día, aquí los niños mayores conocían los trabajos pendientes mediante planillas de autocontrol, de modo que podían organizar su jornada autónomamente eligiendo, por ejemplo, dedicar días enteros a la finalización de un tema.

Iglesias distinguía el guion del cuestionario habitualmente usado en las escuelas, porque consideraba que en el segundo, el aprendizaje se rutinizaba dirigiendo al alumno a la copia textual. Iglesias cuestionaba el trabajo a partir de actividades individuales o grupales, porque suponía un niño prototípico, en situaciones descontextualizadas. Con inspiración en el constructivismo piagetiano, este maestro tempranamente propuso que mediante los guiones, “el grupo de investigadores escolares se ocupe activamente de los hechos que tiene entre sus manos, para buscar y realizar las soluciones adecuadas” (Iglesias, 1995: 61-63).

En esta investigación, cada niño inicia su tarea como un buceador solitario; sin embargo, a poco de andar, se establece el diálogo con el compañero y la conversación con el grupo [...] ellos no se sorprenden si en lo más acalorado de sus debates intervenimos con nuestro punto de vista [se refiere al maestro], cuando parecíamos ajenos y lejanos. Si el gui<sup>4</sup> conduce a la biblioteca, al

<sup>4</sup> Se respeta en este caso la ortografía de *guion* vigente al momento de escritura del texto citado [N. de E.].

IGLESIAS REALIZÓ  
UN RELATO  
CASI DIARIO  
DE EVENTOS  
SIGNIFICATIVOS  
DE CADA JORNADA  
DE TRABAJO “CON  
UNA TREINTENA DE  
NIÑOS A CARGO Y  
LA TOTALIDAD DE  
LOS GRADOS EN  
FUNCIONES”.



diccionario o al archivo, en el momento en que lo necesitan ellos realizan las consultas sin autorización previa [...] raras veces falta entre ellos el que sabe cómo se maneja un termómetro, cómo se busca una palabra en el diccionario o se interpreta una vértebra de una vaca (Iglesias, 1995: 63-64).

Los compromisos y las planillas de autocontrol permitían el trabajo de los alumnos durante el receso de verano, las temporadas de mal tiempo o los períodos en que los niños no concurrían a la escuela porque se intensificaba su aporte al trabajo familiar. La ayuda mutua y la autonomía fueron pilares de su propuesta, que estimulaba tanto la consulta permanente a los materiales y los compañeros, como el juicio personal y la ampliación en el momento de redactar los informes escritos.

Esta perspectiva no eludía, por lo tanto, el seguimiento del trabajo de los alumnos a nivel individual; y para ello implementó planillas de autocontrol, a las que se refirió en varias de sus publicaciones:

Segunda jornada. 21 de julio: Es un día frío este de la reiniciación. Llega con nosotros sólo<sup>5</sup> un grupo muy reducido, pero poco a poco crece y adquiere su número habitual. Algunos, todavía no volverán sino después de pasados varios días más. [...] Ocupamos casi todo el día en recoger y comentar los trabajos de

4 Se respeta en este caso la ortografía de *solo* vigente al momento de escritura del texto citado [N. de E.].

vacaciones, constatando el cumplimiento de los compromisos firmados. [...]

En el aula se lee uno por uno cada compromiso, se informa sobre las tareas realizadas, asentando en detalle –firmado y sellado– esto último, en el reverso de cada documento. Si el informante está en condiciones de declarar: “...y por lo tanto he cumplido mi compromiso”, un clamoroso aplauso premia y corona su triunfo. En realidad, las ganas de aplaudir en un día frío como el de hoy, los tiene poseídos.[...]

–¿Qué te pasa, Raulito? –preguntan grandes y chicos, asombrados. Raulito, extrañamente silencioso, mustio, quieto, como cansado, ni siquiera responde [...] pero yo estoy en su secreto. Demasiado precipitadamente pasaron para él los diez días, tentadores de aventuras y juegos. En la mañana de hoy, bruscamente se dio de boca con la realidad: volvíamos a la escuela y él no había concluido su libro *Robin Hood*, ni había compaginado su carpeta de rotograbado [...]. Muy dificultosamente lo trajimos con nosotros, luego sufrí con él la escuálida carnadura de su informe y hube de decir unas elegidas palabras de reclamo y reprobación. Le dolió sin duda todo esto, y más aun, su final sin aplausos, en medio de la indiferencia de los suyos. Y entró en crisis; crisis de rectificación y crecimiento, camino por donde casi siempre se afirman en él las conquistas positivas de su ríspido carácter (Iglesias, 1980b: 137).



Iglesias desarrolló una serie de estrategias adicionales que involucraban personalmente al niño con el trabajo escolar y lo mantenían activo aun en períodos de receso escolar, como la distribución de responsabilidades para el mantenimiento del aula y la comunicación epistolar en períodos de vacaciones. Sin duda sus experiencias constituyen una caja de herramientas de plena vigencia. Pero lo que lo hace imprescindible para pensar la práctica docente hoy en las escuelas rurales es su pregunta permanente por el propio quehacer y el reconocimiento pleno de los niños en sus capacidades.

LA AYUDA MUTUA  
Y LA AUTONOMÍA  
FUERON PILARES  
DE SU PROPUESTA,  
QUE ESTIMULABA  
LA CONSULTA  
PERMANENTE  
A MATERIALES,  
COMPAÑEROS Y EL  
JUICIO PERSONAL.

#### Referencias bibliográficas

- Bianco, Augusto, "Luis Iglesias, un maestrillo gigante", revista *Educoo* N° 9, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Iglesias, Luis, *Viento de estrellas*, [1942] Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1980a.
- Iglesias, Luis, *La Escuela Rural Unitaria*, 7<sup>ma</sup> edición, [1957] Buenos Aires, Magisterio, 1995.
- Iglesias, Luis, *Diario de ruta*, [1963] Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1980b.
- Iglesias, Luis, *Pedagogía Creadora*, Buenos Aires, Ediciones Bach, 1973.
- Iglesias, Luis, *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979.
- Iglesias, Luis, *Aprendizaje vivencial de la lectura y escritura*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1987.
- Iglesias, Luis, *Los guiones didácticos*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1988.
- Padawer, Ana, *Cuando los grados hablan de desigualdad*, Buenos Aires, Teseo, 2008.
- Padawer, Ana, "De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis Iglesias en la escuela rural unitaria". En Roitenburd, Silvia, *Historia de la Educación en la Argentina: del proyecto sarmientino a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Córdoba, Brujas, 2010, p. 143-166.
- Piña, Cristina, "Luis Fortunato Iglesias o una pedagogía de la creación y la libertad". En: *Maestros rurales en Argentina. Una epopeya silenciosa*, Buenos Aires, Fundación Navarro Viola, 1990.



# LUIS IGLESIAS, DIRECTOR DEL PERIÓDICO *Educación Popular*

**ROBERTA P. SPREGELBURD**

.....  
Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, y Magíster en Política y Gestión de la Educación. Docente en UNLU. Directora del programa de investigación “Histelea”, Departamento de Educación, UNLU\*.

*Educación Popular* fue nombre de una publicación periódica dirigida por el maestro Luis Iglesias que expresaba las posiciones político-pedagógicas y sindicales de un grupo progresista, aunque heterogéneo desde el punto de vista ideológico, aunado bajo la defensa de la escuela pública.

Se publicó entre 1961 y 1978 y llegó a poner en circulación más de setenta números en un contexto adverso, tanto por las dificultades presupuestarias como por la persecución política, ya que de sus diecisiete años de funcionamiento pasó alrededor de diez bajo gobiernos dictatoriales.

El título *Educación Popular* remite inevitablemente a Sarmiento, cuya figura está presente a lo largo de toda la publicación, basándose en la identificación de este concepto con la reivindicación de la escuela única, obligatoria, gratuita, mixta y laica. Esta posición hagiográfica sarmientina es una marca de identidad del periódico y unifica al conjunto de colaboradores y participantes, en momentos en que algunas políticas oficiales contrariaban esos principios alentando el avance de la educación confesional y privada, y planteando la subsidiariedad del Estado en

\*Universidad Nacional de Luján (UNLU), *Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina* (Histela).

educación. Sin embargo, la reivindicación de la “educación popular” no representaba solo una consigna de resistencia (aunque también lo fue) sino un ideario que el grupo sostenía con convicción.

El periódico incluía un amplio abanico de temas relacionados con las posiciones del grupo acerca de las políticas educativas contemporáneas desde una postura de defensa de la ley 1420 y del Estatuto del Docente, así como de sus demandas gremiales y sus análisis de corte pedagógico-didáctico.

Luis Iglesias –fundador y director permanente de la publicación– utilizó distintos tipos de escritura: el diario, en el que registraba su trabajo como maestro, publicado posteriormente en *La escuela Rural Unitaria* (1957); la antología, que reúne las escrituras de los niños en *Viento de estrellas* (1950) y la publicación de otros libros didácticos. ¿Por qué, entonces, el interés por producir y sostener en el tiempo la publicación de un periódico?

Desde sus primeras obras es posible observar una preocupación por difundir, entre los maestros, experiencias innovadoras de enseñanza que cuestionaban las prácticas normalizadoras y proponían el trabajo creativo y autónomo por parte de los niños. También es posible observar el interés por promover la inclusión de niños de sectores populares en la cultura escrita –como desarrolló en su experiencia de Tristán Suárez, [provincia de Buenos Aires], básicamente con niños del ámbito rural (Vital, 2016). El periódico tenía como principales destinatarios, justamente, a los docentes y se asentaba sobre una historia de décadas de

circulación entre ellos de revistas pedagógicas. Se entiende que quienes querían difundir sus ideas y formar opinión entre el profesorado hayan apelado a este tipo de publicación, que se inscribía en la cultura escrita y también en la cultura política de la época.

El formato que elige Luis Iglesias se asimila en gran medida a los periódicos de contenido político. Desde el punto de vista de la materialidad, está impreso en papel de diario y su tamaño es amplio. La cantidad de páginas varía entre ocho y cuatro, probablemente según la disponibilidad de presupuesto. También la forma de distribución lo emparenta con la circulación que tenía la prensa política, ya que se entregaba por medio de suscripciones o, muchas veces, en mano.

La disposición gráfica apela a las prácticas de lectura propias de las publicaciones periódicas: varios artículos en la misma página que invitan al lector a pasar rápidamente de uno a otro. La extensión variable de los mismos (aunque no demasiado extensos), la incorporación de algunas fotografías o imágenes y el paratexto expresado en una tipografía diferenciada de títulos, subtítulos, copetes y artículos con tamaños de letras diferentes, son marcas que proponen una lectura transversal del contenido y una detención según los intereses del lector.

En general en la primera página aparece una nota central que actúa a modo de editorial. Los temas tratados allí se inscriben en el orden de la política educativa o en la problemática sindical: fueron constantes los reclamos por mayor presupuesto para educación, por la enseñan-

za científica, por la unidad del sistema educativo nacional, por la atención al problema del analfabetismo y a la educación de adultos, por la coeducación de los sexos, por una educación que rechazara el segregacionismo racial. También insistía en la participación de los docentes en la toma de decisiones, cuestionando las medidas tomadas “a puertas cerradas”.<sup>1</sup> Fue desde estas posturas que el periódico expresó, por ejemplo, su rechazo a la reforma del sistema educativo propuesta por el ministro José Mariano Astigueta (hijo) durante la presidencia de Juan Carlos Onganía [1966-1970].

Por otro lado, incluía artículos que reflejaban las posturas de las distintas agrupaciones docentes, abogando por la unidad de las mismas. Puede seguirse a través de sus páginas el largo proceso que culminó en la constitución de la Ctera durante 1973<sup>2</sup>, acontecimiento que fue informado y festejado en el periódico.

En paralelo, la presencia de artículos sobre pedagogía, didáctica, psicología y fisiología del aprendizaje no era secundaria y conllevaba una concepción explícita acerca de la necesidad de que el sistema educativo funcionara según los principios de las investigaciones científicas más recientes, a fin de resolver los problemas de aprendizaje. La repitencia y la deserción escolar eran vistos como problemas estructurales cuya responsabilidad no debía recaer en la culpabilización individual o familiar sino como fallas que el propio sistema debía reparar. Así, las propuestas didácticas no eran presentadas como técnicas asépticas sino como respuestas de la escuela ante sus problemas históricos. Encontramos en sus páginas, por ejemplo, difusión de experiencias pedagógicas alternativas y análisis críticos de los distintos métodos pedagógicos que confrontaban en la época –como el de palabra generadora y el método global para la enseñanza de la lectura– así como una denuncia de la falta de científicidad o la especulación comercial en relación a otros que intentaban introducirse (como el método Caleb-Gateño y el método Bleecker).

<sup>1</sup> La expresión entrecomillada es el título de uno de los artículos editoriales publicado en el N° 3, noviembre de 1961.

<sup>2</sup> Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera).

DESDE SUS  
PRIMERAS OBRAS  
ES POSIBLE  
OBSERVAR UNA  
PREOCUPACIÓN  
POR DIFUNDIR  
ENTRE LOS  
MAESTROS  
EXPERIENCIAS  
INNOVADORAS DE  
ENSEÑANZA.



Muchos de los colaboradores fueron figuras destacadas dentro del campo político pedagógico en ese momento o en las décadas siguientes: Olga Cossettini, Telma Reca, Nicolás Tavela, Juan Azcoaga, Berta Braslavsky, Héctor Félix Bravo, Amanda Toubes, Risieri Frondizi, Jesualdo Sosa, Ricardo Nassif, Rubén Cucuzza, Alberto Fesquet, Álvaro Yunque, entre muchos otros. El grupo de participantes tenía procedencias distintas, no excluyentes, en las que se combinaban la docencia en el sistema educativo (profesores, maestros o inspectores como el propio Luis Iglesias), el sindicalismo docente y la actuación académica universitaria (profesores universitarios fundamentalmente en psicología, pedagogía y ciencias de la educación, tanto de la Universidad de Buenos Aires como de la Universidad Nacional de La Plata).

La dirección estaba a cargo (como ya mencionamos) de Luis Iglesias, quien contaba hacia comienzos de la década del 60 con una larga trayectoria en el sistema educativo como maestro e inspector, e iniciaba una reconocida tarea como autor y conferencista. Dicha trayectoria estaba marcada por el compromiso político y social con el que había encarado su actividad docente en la escuela rural unitaria N° 11 de Tris-

tán Suárez donde había experimentado durante veinte años propuestas pedagógicas innovadoras de inspiración escolanovista. De la misma manera, su concepción pedagógica no estaba aislada de su compromiso sindical y político marcado por su acercamiento al Partido Comunista, al que adhería sin llegar a desarrollar una militancia orgánica (Iglesias, 2004:119). Aunque durante algunos años compartió la dirección con Rosa G. de Falco y Juan Ricardo Nervi, Luis Iglesias fue quien asumió la dirección en forma permanente.

El periódico fue un instrumento de organización que no se circunscribía únicamente a la difusión. Además de ello constituía un núcleo a partir del cual se realizaban múltiples actividades, tanto académicas como gremiales: participación en congresos nacionales e internacionales, dictado de cursos, organización de jornadas y paneles. En síntesis, fue un medio que intentaba formar opinión sobre políticas pedagógicas así como desarrollar una intensa intervención sobre la realidad del sistema educativo apelando a la “sensibilidad y militancia social del maestro”, como quedó reflejado en el título de uno de sus artículos editoriales (*Educación Popular* N° 27, marzo- abril de 1967).

### **Bibliografía**

Colección de periódicos *Educación Popular* perteneciente al Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias, Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Luján.

Iglesias, Luis, *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Educación Paper Editores, 2004.

Méndez, Jorgelina, Vuksinic, Natalia, “La problemática educativa argentina de la década del '60: un análisis del periódico *Educación Popular*”, en *Revista Temas em Educação, João Pessoa*, v. 24, n. Especial, p. 58-86, 2015, en <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/26276>

Nervi, Ricardo, *Luis F. Iglesias. Discurso pronunciado por Juan Ricardo Nervi en la entrega del Premio Aníbal Ponce (1985) al maestro Luis F. Iglesias*, Ediciones Amigos de Aníbal Ponce, consultado en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n09a11nervi.pdf> s/f, junio 2017.

Padawer, Ana, *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*, Buenos Aires, Teseo, 2008.

Vital, Susana, “La experiencia de la enseñanza de la lectura de Luis F. Iglesias: una propuesta pedagógica inclusiva y alternativa al sistema educativo tradicional”, en Informe final de investigación *Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI*, Universidad Nacional de Luján, Mimeo, 2016.



# UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN LA CULTURA ESCRITA

LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL MAESTRO LUIS F. IGLESIAS

SUSANA VITAL

Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Especialista en Currículum y Prácticas escolares en contexto, Flacso. Profesora adjunta, UNLU. Investigadora del programa “Histelea”, UNLU. Autora de capítulos relacionados con este tema. Capacitadora en los ETR, DFC, DGCYE.\*

\*Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); Universidad Nacional de Luján (UNLU); Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina (Histelea); Equipos Técnicos Regionales (ETR); Dirección de Formación Continua (DFC); Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE).

## Breve introducción

En este artículo presentaremos parte de la obra pedagógica del maestro argentino Luis F. Iglesias en lo referido a la propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de la escuela primaria en el ámbito rural. La decisión de abordar esta temática se sustenta en el interés concitado por la obra de este docente, caracterizada por la agudeza y la creatividad con que desarrolló, registró y difundió el trabajo diario de la escuela rural unitaria, experiencia educativa que se llevó a cabo a partir de 1938 y que se prolongó durante veinte años. Con la intención entonces de exponer el tema anunciado, presentaremos una breve descripción del contexto en el que se inscribió su accionar para luego abocarnos específicamente a la propuesta de enseñanza de la lectura en los primeros años tal como fue concebida y narrada por Luis Iglesias.

## La escuela rural unitaria de Luis Iglesias

Comenzaremos entonces por caracterizar brevemente la denominada escuela rural unitaria, contexto en el cual se despliega la experiencia de Luis Iglesias a lo largo de veinte años. El mismo Iglesias la define en un reportaje que el maestro y escritor José Murillo le hiciera en diciembre de 1974.

Es la escuela en la que un solo maestro realiza todo el ciclo de la enseñanza primaria y sigue siendo un instrumento pedagógico imprescindible para ayudar a resolver los problemas de la educación primaria en América Latina. Y esto se comprende mejor si se piensa que ésta es la organización de enseñanza más ágil y flexible, más liviana y económica que puede arraigar en la llanura, trepar a la serranía, penetrar en las regiones boscosas sin plantear exigencias previas insuperables. Esencialmente, cumple la misión primordial de acercar la escuela al niño (Jesiot, s/d).

Ahora bien, la llegada de Luis Iglesias a la escuela rural N° 11 de Tristán Suárez se dio luego de un episodio que resulta interesante reseñar. Luego de obtener su título de maestro en 1935, Luis comienza a desempeñarse en una escuela urbana. Profundo lector e inquieto docente, se destaca muy rápidamente y, según el relato de Juan Jesiot –su amigo y posterior editor– es convocado para elaborar el discurso del 25 de Mayo. Es entonces cuando traza un discurso fervoroso que sorprende a las autoridades con-

servadoras, por lo cual es “castigado” con el traslado a una escuela rancho, escuela rural precaria, situada en pleno campo a diez kilómetros del poblado. Este correctivo, utilizado para desprenderse y penar a este joven y díscolo maestro, dio origen a la experiencia “viva” de la escuela rural unitaria, “en contacto con la dura realidad campesina, realidad que confrontaba con las teorías de filósofos y pensadores que se exponían en los libros” (Jesiot, s/d). Efectivamente, el maestro admite antecedentes en lecturas de pedagogos como Rousseau y Pestalozzi, Decroly, Dewey, Cousinet y Tolstoi, pero fundamentalmente su obra remite a Célestin Freinet.

Es en Tristán Suárez donde se manifiesta la pedagogía socialista y profundamente humanista de Iglesias, se plasma su pensamiento político-pedagógico y, de alguna manera, se vislumbra el carácter contra-hegemónico y alternativo de su propuesta. En este sentido, dos notas son características de esta escuela: su estructuración pedagógica, que responde a los intereses más urgentes de la infancia, y la libertad de acción que en ella tienen asegurada sus transitorios moradores.

### Propuesta pedagógica del maestro para la enseñanza de la lectura

El método que Luis Iglesias propone para la enseñanza de la lectura en los primeros años ha sido definido por él mismo como “didáctica de la libre expresión”, metodología capaz de lograr que los alumnos de todos los niveles adquieran el dominio del lenguaje escrito ,per-

sonal, consciente y creativo. Cabe señalar que este maestro destaca inicialmente las virtudes del método global, en particular en su utilización con niños que provenían del ámbito rural. Sin embargo, Iglesias señalará luego que, si bien su experiencia encontró en las formas globales condiciones adecuadas para la realización del aprendizaje, esto no significa que ese haya sido el único camino, ni es posible demostrar científicamente que haya sido el mejor. Asimismo, la propuesta de Iglesias se acerca a la de Decroly, quien plantea que el interés genuino está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles, organizando la escuela alrededor de diferentes “centros de interés” de acuerdo con la edad de los niños, así como “las ideas asociadas” a ellos.

El maestro Iglesias realizó fuertes críticas al formalismo de la pedagogía tradicional que, desde su perspectiva, conducía a una formación para la mentira y la hipocresía. Así, el gramaticalismo y el dominio de la composición con un tema dado, según él, vaciaron de vitalidad pedagógica el lenguaje escrito y su aprendizaje; para él, esas actividades escolares semejabán estructuras especialmente concebidas para separar al niño y al adolescente de la expresión propia más accesible.

Resulta para Iglesias de vital importancia la presencia de un ambiente adaptado a las necesidades e intereses del alumno y que resulte favorecedor del aprendizaje. Por ello, inicialmente, propone que el grupo se familiarice con el ambiente del aula y los elementos de trabajo, para luego consagrarse a la enseñanza más sistematizada, apoyada en el uso de material especialmente elaborado. En cuanto a dichos recursos, en el aula se exhibían cartones con dibujos muy simples, hechos al pastel o tiras de colores y fijados con barniz. No debían faltar los carteles con oraciones, frases, palabras, sílabas y letras, signos y números, con los días de las semanas, con los nombres de los niños, que favorecen su reconocimiento. Podían además encontrarse pizarras grandes y chicas, dominós, loterías, cajas con palabras, tarjetas con ejercicios combinados, libros, lápices de colores, pinturas, hojas y cuadernos.

EN SU TRABAJO  
EN LA ESCUELA  
SE MANIFIESTA  
SU PEDAGOGÍA  
SOCIALISTA Y  
PROFUNDAMENTE  
HUMANISTA, DE  
CARÁCTER CONTRA-  
HEGEMÓNICO Y  
ALTERNATIVO.

En este marco, veamos entonces la secuencia que Iglesias proponía para la enseñanza de la lectoescritura, proceso cuya culminación consistía en la elaboración de un libro escrito por los niños. En primer lugar, al iniciar la clase les solicitaba que dibujaran a sus madres en el pizarrón mayor. En el menor, se armaba la frase “mi mamá” debajo de la imagen dibujada en un cartón del panel y se invitaba a los niños a reconocerla y buscarla en sus respectivos equipos. Luego se los convocaba a modelar en plastilina el cuerpo completo de la mamá y la frase “mi mamá”. A continuación, reunidos alrededor del maestro, los niños asistían al nacimiento de la primera hoja del primer libro que iban a confeccionar, en la cual el maestro escribía la frase ya reconocida por todos. En este proceso, Iglesias destacaba la importancia de que el niño viera dibujar y escribir al maestro pues esta observación le permitiría desinhibirse y experimentar. Mientras escribía, el maestro leía lo que escribía y hacía que se percibiera con claridad cómo pronunciaba y modelaba cada sonido. Al recibir su hoja, cada niño la ilustraba y la coloreaba. La última etapa del aprendizaje diario comprendía los ejercicios de ilustración y escritura de la frase aprendida en los cuadernos. Interesa señalar que el ordenamiento de los diversos pasos no era rígido, solía alterarse, suprimiendo, sintetizando o agregando ejercicios. Así, el librito seguía creciendo, lo que resultaba de suma utilidad pues el niño recurriría a este durante todo el año y en años sucesivos. De este modo, durante la primera mitad del año los alumnos continuaban dibujando, modelando

y escribiendo y luego realizaban actividades auto-conductoras, solos o ayudados por los compañeros más avanzados. Finalmente, a partir del quinto o sexto mes se comenzaba con la diferenciación y el reconocimiento de sílabas, con la apoyatura del material didáctico.

En este proceso, resultaban de fundamental importancia las producciones escritas que acompañaban, guiaban y facilitaban el trabajo de los alumnos y que han sido objeto de preocupación constante por parte de Iglesias: los Guiones didácticos y los Cuadernillos de pensamientos propios. Los Guiones didácticos nacieron de la necesidad de manejar el pensamiento, generar y acompañar el conocimiento autónomo que se construye en la realidad y a través de ella. Los mismos consistían en indicaciones escritas que encaminaban las actividades y esbozaban la estructura general del informe que el alumno presentará al finalizar la tarea. En cuanto a los Cuadernillos de pensamientos propios, cada niño relataba algún acontecimiento, alguna idea, algo que le había sucedido. Luego se leían y se comentaban espontáneamente y sin temor. Estos cuadernos, según Iglesias, se oponían al clásico y rutinario cuaderno de deberes y encontraban su fundamento en la necesidad de evitar la deserción o el aislamiento, teniendo en cuenta las dificultades de asistencia en la escuela rural. Esta misma preocupación se revelaba en la elaboración del Diario de ruta, donde el maestro mismo registraba diariamente las experiencias, las observaciones y las reflexiones. En este sentido, es destacable la perseverancia y la minuciosidad con que Iglesias realizó

el registro y la narración de cada una de las prácticas, evidenciando en esas producciones su profundo conocimiento de los niños y su aguda observación de la realidad. Es por ello que el énfasis puesto en el registro es uno de los rasgos sobresalientes de la propuesta de Iglesias: maestro y escritor, intentó con éxito dejar plasmados detallada y rigurosamente sus pensamientos, los de sus alumnos y la tarea diaria. Su propósito fue difundir su experiencia para que pudiera utilizarse y contribuir de ese modo a la formación docente y, más globalmente, a la promoción del cambio educativo.

Finalmente, resulta insoslayable referirse al papel del maestro en este proceso, que es caracterizado por Iglesias como relevante en tanto estimulador y desbrozador pues

confiadas a su tacto están las posibilidades de despertar en cada niño el deseo de poseer su propio cuadernillo y habituarlo a su uso diario, de destacar los valores personales cortando de cuajo toda intervención directa de los familiares, y en contadas ocasiones de agilizar a los más lerdos y reclamar a los olvidadizos (Iglesias, 1995:205).

Sostiene asimismo que, en la labor pedagógica en una escuela unitaria, se hacen indispensables las prácticas sencillas de autonomía infantil que estimulen desde el inicio los esfuerzos individuales responsables, en coordinación con la acción colectiva de ayuda mutua.

### **A modo de conclusión**

Luis Iglesias fue un hombre de su época, profundamente arraigado a su contexto. Ese mismo arraigo es la clave que dota de sentido alternativo, transgresor y superador a su práctica. Rescatamos de su recorrido y de su propuesta su absoluta confianza en las posibilidades de la escuela y, particularmente, el valor libera-

**EN LOS CUADERNILLOS  
DE PENSAMIENTOS  
PROPIOS, CADA NIÑO  
RELATABA ALGÚN  
ACONTECIMIENTO,  
ALGUNA IDEA.  
LUEGO SE LEÍAN Y  
SE COMENTABAN  
ESPONTÁNEAMENTE Y  
SIN TEMOR.**



dor otorgado a la lectura y la escritura, valoración que se traduce en la asunción del desafío de la enseñanza a niños que provienen del ámbito rural. Se pone de manifiesto en Iglesias, y tal vez ese sea

su mayor legado, el férreo compromiso con aquellos niños de sectores más desfavorecidos, que se materializa en un planteo didáctico anclado en firmes convicciones políticas y pedagógicas.

#### **Bibliografía y referencias bibliográficas**

- Carli, Sandra, “Escuela Nueva, cultura y política”, en Biagini, Hugo E. y Roig, Arturo (Dir.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del Siglo XX*, Tomo I, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Escolano, Agustín, “Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar”, *Revista de Educación*, N° 298, Madrid, 1992.
- Iglesias, Luis, *Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*, [1957] Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata, 1995.
- Iglesias, Luis, *Pedagogía Creadora*. Tomo 1, Buenos Aires, Ediciones Bach, 1973.
- Iglesias, Luis, *Pedagogía Creadora*. Tomo 4, Buenos Aires, Ediciones Bach, 1973.
- Iglesias, Luis, *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979.
- Iglesias, Luis, *Aprendizaje vivencial de la lectura y escritura*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1987.
- Iglesias, Luis, *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers editores, 2004.
- Instituto Nacional de Formación Docente, *El camino de un maestro* (documental), Cinthia Rajschmir (idea y dir.), 2009. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96954>
- Jesiot, Juan, *El valioso aporte pedagógico del maestro argentino Luis F. Iglesias*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, s/d.
- Padawer, Ana, *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*, Buenos Aires, Teseo, 2008.
- Puigrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación Argentina*, Tomo III, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1998.



# LOS VIDEOJUEGOS SERIOS: PUENTES DE CREATIVIDAD Y EXPANSIÓN EDUCATIVA

CARINA LION /  
MARÍA VERÓNICA PEROSI

**Carina Lion.** Doctora en Educación, UBA. Especialista en Formación de formadores. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación para Nivel medio y Superior, UBA. Docente de grado y posgrado. Ha publicado numerosos libros y artículos en Argentina y otros países.

**María Verónica Perosi.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y Magister en Didáctica, UBA. Docente en UBA. Asesora en temas de tecnología educativa en instituciones educativas y desarrolladora de videojuegos serios. Autora de *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*, 2012, entre otros.\*

\* Universidad de Buenos Aires (UBA).

## Videjuegos serios: el desafío de enseñar jugando

En la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) atraviesan contextos culturales, sociales y políticos que a su vez las reconfiguran y les dan significatividad. Enmarcar las tecnologías en rasgos de época nos permite comprender que son producciones culturales estrechamente integradas en los contextos socio-históricos de referencia. Entre los rasgos de época, reconocemos como valiosos ciertos objetos culturales que por su potencia y proyección generan modos novedosos de construcción del conocimiento. Los videojuegos constituyen entornos inmersivos y experimentales (Oblinger, 2006). Dentro de los videojuegos, los videojuegos “serios” son aquellos que se usan para educar, capacitar, entrenar e informar, aprovechando sus características lúdicas y atractivas. Tienen intereses manifiestos en sus contenidos: políticos, económicos, psicológicos, sociales, formativos. Específicamente se encuentran vinculados con algún aspecto de la realidad, lo cual favorece la identi-

ficación del jugador con el entorno de juego. Constituyen un ambiente “seguro” para prácticas de acciones arriesgadas como, por ejemplo, el salvamento de vidas en situaciones de catástrofes climáticas, ambientales, entre otras. Este ambiente de experimentación favorece la resolución de situaciones problemáticas en ámbitos lúdicos que comprometen al estudiante de manera diferente cuando se trata de misiones y de un desafío épico. Ofrecen, por otra parte, una oportunidad para modificar el escenario, reinventar los contextos, incorporar nuevas situaciones y proponer asambleas o reuniones, a posteriori de la experiencia, con el objeto de someter a análisis las conductas y actividades que se desplegaron.

En este marco, los videojuegos serios reconocen el valor del juego como motor de la experiencia que permite que afloren el buen humor y la alegría, con el objeto de que dichas experiencias estén lejos de ser traumáticas y nos permitan reírnos de nuestras dificultades o inseguridades. Se trata de desdramatizar lo dramático con el firme propósito de aprender, sin sentir los riesgos que conlleva el error sino de reconocerlos como una estrategia de aprendizaje válida para cualquier tiempo y circunstancia.

Asimismo, estas propuestas al poner foco central en la experiencia, promueven el desarrollo de estrategias de indagación, hipotetización, transferencia de conocimientos a situaciones nuevas, la resolución del problema, volveremos a esto más adelante.

En la última década, los desarrollos de estos

juegos de realidad alternativa se han dado en la modalidad de videojuego que combina el entorno virtual con la realidad de los jugadores. Esto último se hace a través de la incorporación de la mensajería instantánea a través del móvil y el chat, o los mensajes vía correo electrónico. Los jugadores también pueden participar en un blog del juego para plantear soluciones u opiniones de las situaciones vividas. En estos juegos se busca encontrar la solución de forma colectiva y colaborativa (Lévy, 2004) a los problemas planteados. Estos procesos revisten un valor especial desde el punto de vista educativo. Los fenómenos vinculados a la interacción, la cooperación, la colaboración, la inteligencia colectiva han sido, durante décadas, los temas de interés de la psicología cultural, la que desarrolló aportes sustantivos a nuestra comprensión acerca del lugar del otro en relación con nuestros aprendizajes. También fortalecen los lazos desde un punto de vista vivencial y experiencial.

### **Metáforas teóricas para visitar los videojuegos serios**

Hemos elegido tres metáforas teóricas que permiten ilustrar y reconocer dimensiones analíticas potentes del enriquecimiento cognitivo y lúdico de los videojuegos en educación.

**1. El panel cognitivo.** La metáfora del panel cognitivo (Lion, 2006) muestra la potencia de las cogniciones en red. Las tecnologías resultan potentes para compartir ideas, entre colegas y con expertos. El panel es una es-

estructura formada por celdillas de cera, que comparten paredes en común, y que permiten acopiar miel y polen. Requiere de un esfuerzo múltiple y común; como metáfora, nos permite reflexionar en torno de los procesos de cognición que pueden darse a través y con las redes. De eso se trata, de ayudar a imaginar y crear de manera personal; a su vez, se trata de aportar a un panal en el que la cognición fluya con porosidades, a través de paredes flexibles y con cierta guía experta que pueda direccionar. Desde este lugar podemos pensar nuevas perspectivas para el análisis de videojuegos serios, entre otras:

- Actividades que necesariamente generen la necesidad de compartir la información.
- Productos que requieran de una organización sostenida e ideas consensuadas.
- Experiencias de transferencia de contenido y articulaciones entre lo que se aprende en el videojuego y lo que se aprende del contexto cotidiano.
- Propuestas que den cuenta de la relevancia de la interacción con otros y de otros.
- Actividades que inviten al trabajo a partir de diferentes entornos; de manera formal e informal.

**2. La inteligencia colectiva.** Lévy (2004) avizoró la idea de inteligencia colectiva que más de dos décadas después constituye uno de los fenómenos en expansión de nuestra cultura. En esta perspectiva, la inteligencia y el aprendizaje colectivo se potencian en un proceso transformador que a su vez muta.

Lo mejor no cesa de desplazarse, no solo porque las situaciones objetivas evolucionan, sino porque el conocimiento de las situaciones se acrisola o se enturbia (lo que constituye *ipso facto* un cambio de situación), porque los criterios de selección cambian en función de las transformaciones del entorno y de la evolución de los proyectos. Cada nueva selección es tomada en una vía original e imprevisible de

PARA LOS  
LIBERALES, FUE  
EL PROMOTOR  
DEL ORDEN, LA  
CIVILIZACIÓN Y  
LA EDUCACIÓN.  
PARA LOS  
NACIONALISTAS, EL  
CRUEL OPOSITOR A  
LOS CAUDILLOS.

aprendizaje colectivo y de invención de sí (Lévy, 2004: 140).

Reconocer la fuerza de la inteligencia colectiva como fenómeno de nuestra época nos permite aprovecharla como componente del aprendizaje en la actualidad.

**3. La inmersión.** Rose (2011) sostiene que Internet es un camaleón: el primer medio que puede actuar como todos los medios de comunicación, puede ser texto o audio, o video, o todo lo anterior. Es no lineal, no solo interactiva sino intrínsecamente participativo e inmersivo. La inmersión, para Rose, constituye una experiencia en la que uno puede ir tan profundamente como lo desee. Desde la perspectiva de Rose en estas experiencias se combina el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– y el involucramiento en línea y en primera persona de los juegos.

Los movimientos que los entornos inmersivos generan en la web resumen los rasgos de lo que queremos para nuestros estudiantes: compromiso, vivencia, cooperación, habilidades de pensamiento, motivación, participación, entre otras.

### **Los desafíos en los escenarios de futuro**

La irrupción de la web 2.0 generó condiciones para recuperar nuestra capacidad de producir en Internet y liberarnos de las dependencias técnicas –es decir, de sujetos que dominaban técnicas que los docentes

no– a las que nos sometió el formato html. La participación se expandió en actividades de baja riqueza productiva tales como votar, compartir y comentar. La producción devino en formas textuales cada vez más breves. En la actualidad, la web configura el ámbito natural en el que producir y el alcance de lo producido penetra todas las áreas.

En nuestro videojuego sobre liderazgo emergente destinado a jóvenes de escuela media, nos hemos dedicado a fortalecer capacidades cognitivas vinculadas con la toma de decisiones. La principal mecánica en este videojuego, por ejemplo, es la toma de decisiones estratégicas en torno a acciones de desarrollo local, en base a situaciones clave de cada comunidad local. A medida que se resuelven las misiones y se adquiere reconocimiento comunitario mediante un sistema de seguidores, se va ascendiendo en la escala de liderazgo que se compone de varios factores: reclutamiento de seguidores, de fondos, resolución de misiones y aporte de nuevas soluciones a los problemas. La escala en el liderazgo lo habilita para funciones cada vez más complejas y de relevancia social. El desafío es generar propuestas que resulten atractivas, desde el punto de vista lúdico, a la vez que generar construcciones colectivas que resulten pertinentes desde el punto de vista educativo. Los videojuegos requieren que el jugador tome frecuentes e importantes decisiones. En este caso, las decisiones y la búsqueda de soluciones creativas y efectivas son vitales para crecer en liderazgo, que es la meta del videojuego junto

con el reconocimiento de la comunidad en las redes, componente necesario en los videojuegos actuales. Al jugarse en red se interactúa necesariamente con otros para la toma de estas decisiones.

En los videojuegos vale la experiencia, la creatividad en nuestras acciones y decisiones; dimensiones muy valiosas para profundizar en una educación enriquecida.

RECONOCER LA  
FUERZA DE LA  
INTELIGENCIA  
COLECTIVA COMO  
FENÓMENO DE  
NUESTRA ÉPOCA  
NOS PERMITE  
APROVECHARLA  
COMO  
COMPONENTE DEL  
APRENDIZAJE.

#### Referencias bibliográficas

Lévy, Pierre, *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*, Organización Panamericana de la Salud, Washington D.C., 2004. Versión original: Lévy, Pierre [1990], *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*, París, La Découverte.

Lion, Carina, *Imaginar con tecnologías Relaciones entre tecnología y conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Stella, Ediciones La Crujía, 2006.

Oblinger, Diana, "Simulations, Games, and Learning", Boston, Harvard Press, 2006.

Salomon, Gavriel (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

Rose, Frank, *The Art of Immersion: How the Digital Generation is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*, Nueva York, W. W. Norton & Company, 2011.

Salomon, Gavriel, Perkins, David y Globerson, Tamar, "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En revista *Comunicación, lenguaje y educación*. N° 13, Madrid, 1992.

Wenger, Étienne; White, Nancy, y Smith, John D., *Digital Habitats: stewarding technology for communities*, Portland, OR, CPsquare, 2009.



# ELIGE TU PROPIO VIDEOJUEGO

## DANIEL BRAILOVSKY

---

Pedagogo. Maestro de Nivel Inicial y Doctor en Educación. Profesor e investigador de Flacso/Argentina y del ISPEI Sara Eccleston. Autor de *La escuela y las cosas*, *El juego y la clase*, *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*, entre otros. Ha creado y desarrolla el sitio [www.nopuedonegarlemivoz.com.ar](http://www.nopuedonegarlemivoz.com.ar)

\* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial (ISPEI).

## Aventuras, ante todo

Cuando me formé como maestro, mi profesor de literatura Daniel Menéndez Vigil me dio a leer *El corral de la infancia*, de Graciela Montes. Allí descubrí, además del universo maravilloso de Carroll, los ardidés del discurso que encierra a las infancias en estereotipos: comencé a mirar las “herramientas” del docente como construcciones no ingenuas, y me inicié en la búsqueda de esa particular forma de lucidez que propone el análisis pedagógico crítico. Sus obras literarias, además, me acompañaron por años, como maestro y como padre. Una de las más fuertes críticas de la autora, sin embargo, me hizo entrar en conflicto con mis propios recuerdos infantiles. Ella ataca sin piedad a los libros de la colección *Elige tu propia aventura*, volúmenes que acompañaron mis inicios como lector y de los que guardo un recuerdo tierno y nostálgico. De hecho, me encantaban. Por eso, cuando llegué al capítulo en cuestión y leí que en estos libros la comunicación entre autor y lector está escamoteada, que en ellos se inventa “un cierto

lector imaginario, a la vez protagonista, definido en su situación desde el comienzo y que debe moverse dentro de estructuras muy rígidas” y que “mediante el ardid de ser incorporado –falsamente– a la historia con un papel protagónico, el lector real desaparece, es avasallado, se mimetiza necesariamente con el lector previsible, y su compromiso se limita a una tibia opción dentro de esquemas muy lineales” (Montes, 2001:88); cuando leí semejante juicio a mis libros preferidos de la infancia, realizado desde mi nuevo libro preferido de la formación magisterial, quedé encerrado en una encrucijada imposible, y algo quedó pendiente de ser pensado otra vez. Y hoy, muchos años después, quise aprovechar esta invitación a escribir para retomar esa cuestión, a la que una conversación aparentemente inconexa, me trajo de regreso.

La conversación inconexa tiene que ver con los videojuegos, y con las actuales discusiones (bastante aburridas) acerca de si los mismos son en verdad juegos, si educan o pervierten a los niños, si tienen un lugar en la escuela, etcétera.<sup>1</sup> Leyendo sobre el asunto, y analizando algunos videojuegos en particular, reconocí que en ellos, como en los libros de *Elige tu propia aventura*, y tal como decía Graciela Montes, a quien cito, “las acciones arrojadas pero prudentes, ambiciosas pero controladas, son las que llevan a la gloria”. También hay en los videojuegos (o en muchos de ellos) la necesidad de “optar entre estereotipos de acción, pero siempre dentro de ese marco rígido y universal donde los buenos y los malos están definidos de antemano y para siempre”. Además en los videojuegos se le hace creer al jugador/lector que decide, pero en realidad “se le imponen situaciones, y hasta una personalidad” (Montes, ob.cit.:90). Y tras constatar estas pistas

Y TRAS CONSTATAR  
ESTAS PISTAS DE  
SEMEJANZA, YA  
NO PUEDO EVITAR  
ESBOZAR LA IDEA  
DE UNA RELACIÓN  
ENTRE AQUELLOS  
¿LIBROS? Y ESTOS  
¿JUEGOS?.

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo: Aragón Carretero (2011); Valderrama Ramos (2012), entre muchos otros.

de semejanza, ya no puedo evitar esbozar la idea de una relación entre aquellos ¿libros? y estos ¿juegos? que vienen quitando el sueño a los defensores de causas tan nobles como la de los universos lúdicos y literarios.

En la detallada historia de los videojuegos que escribieron Belli y López Raventós (2008) se dice, entre muchas otras cosas, que son la puerta de entrada de niños y jóvenes en las TIC. Idéntico argumento sostienen los defensores de esta taquillera colección de libros: estos libros lúdicos, “fáciles de leer”, constituyen una especie de puerta de acceso a la lectura. Lo mismo se decía en defensa de la saga Harry Potter cuando se la acusaba de ser demasiado comercial, estereotipada o yanqui. La lógica del argumento parece ser: podemos perdonarles su carácter de productos comerciales, despojados de originalidad o con escaso valor estético porque gracias a ellos es más fluido, más ¿indoloro? el acceso de los niños a universos simbólicos valiosos, como el de la lectura y el de la alfabetización digital. Un trabajo interesantísimo de la española Mirian Checa Romero, analizando lazos entre videojuegos y lenguaje cinematográfico, señala, como sumándose al ensayo de hacer conversar a los juegos de pantalla con los libritos denostados, que “en los guiones de los videojuegos, el jugador es su propio guionista, actor y director a la vez” (Checa Romero, 2010).

No sé, en realidad, cuál es la moraleja de todo esto. La propia Graciela Montes me ha enseñado que no hay que ir corriendo a extraer moralejas de un texto. Seguramente los

parecidos entre el videojuego y el librojuego sean atribuibles al impulso del mercado a absorber y devorar todo aquello que sea rentable, para convertirlo en mercancía. Si el libro o el videojuego necesitan mimetizarse con los estereotipos más banales, sexistas, discriminatorios y antiestéticos para vender más, claro que lo harán. Y más aun en estos tiempos, tan ricos en oportunidades para esa forma de concebir el mundo. Pero todo esto no significa que el niño que lee, o que juega, o que lee y juega al mismo tiempo, no pueda ser, a la vez que víctima ingenua de un mercantilismo avasallante, sujeto de una increíble aventura que marcará su vida.

### **Los videojuegos no son todos iguales**

Mucho se ha criticado a los videojuegos por promover violencias, estereotipias, valores negativos. Mucho se los ha defendido como oportunidades de educar. Pero muy poco se ha explorado el universo de los videojuegos para ver las enormes diferencias que existen entre ellos. Y para explorar el abanico diverso y heterogéneo que conforman, propongo describir y analizar tres ejemplos de juegos a los que he jugado bastante. Aquí van:

El primer juego se llama *Niño de fuego y Niña de agua (Fireboy and Watergirl)*.<sup>2</sup> La escena del juego nos ubica en una caverna de aspecto medieval, subterránea, de la que dos personajes protagonistas deben lograr

<sup>2</sup> El juego fue desarrollado por Oslo Albet y distribuido por las compañías Miniclip.com y ArmorGames (www.fireboynwatergirl.com).

salir. Los personajes son elementos esenciales del universo: el agua y el fuego, en estado puro, como surgidos de la física de Aristóteles o del zodíaco y las historias legendarias. El fuego, masculino. El agua, femenina. Los personajes deben cooperar entre sí para salir adelante, ya que ambos son diferencialmente vulnerables a los distintos peligros que deben sortear juntos para huir de la exótica caverna, evocativa de estéticas emparentadas con el cine de fantasía, como la serie *Game of Thrones*, o la saga El Señor de los Anillos. El gran tema del juego es complementar las habilidades de ambos personajes, que son manejados por dos niños que juegan juntos en la misma computadora, sin competir entre sí. Los obstáculos están dados de tal manera que algunos deben ser resueltos por el fuego, y otros por el agua.

En segundo lugar, *Agar.io*,<sup>3</sup> que no por nada es el juego favorito de Frank Underwood, el personaje de Kevin Spacey en *House of Cards*. Una estética simple y unas reglas aun más simples: un círculo más bien pequeño debe andar libremente, sin dirección, dentro de un espacio vacío, habitado por otros círculos de colores en movimiento. Los mayores son una amenaza, porque si alcanzan al nuestro, lo devoran. Los pequeños son alimento: si el jugador los alcanza, crece en tamaño. Es la imagen de la jungla, de la supervivencia. El jugador debe matar y huir permanentemente. Si se queda quieto, muere. No hay donde ir, ni otro objetivo que cumplir más que la propia supervivencia, basada en la premisa de eliminar la competencia. Metáfora brutal del capitalismo, sin mucho más que agregar.

Finalmente, *Club Penguin*, que más que un juego es un entorno virtual con potencialidades de red social, donde es posible jugar a distintos juegos y ejercitar las habilidades del buen consumidor, funcional a la ideología de la gigantesca Disney, que lo distribuye y comercializa. El entorno y los juegos son dos dimensiones diferentes de la propuesta. El pingüino que representa al jugador recibe de su dueño un

MUY POCO SE HA EXPLORADO EL UNIVERSO DE LOS VIDEOJUEGOS PARA VER LAS ENORMES DIFERENCIAS QUE EXISTEN ENTRE ELLOS.

<sup>3</sup> Juego creado en 2015 por un desarrollador independiente de *Reddit*.

nombre y una apariencia personalizada, y sale a recorrer el espacio, en todo idéntico a un *shopping center*: hay mucho para ver, y sobre todo para comprar. Cuando el pingüino se encuentra con otros pingüinos, estos son avatares de otros humanos que, tras sus pantallas, los crearon para encontrarse allí. Se puede incluso teclear algo y que aparezca en un globito de diálogo sobre la cabeza del personaje: en ese sentido es que se parece a una red social. El juego aparece como la actividad que debe desarrollarse para ganar dinero, y poder consumir. Jugando se consiguen monedas. Los juegos más “lucrativos” son, en general, aburridos y repetitivos: demandan, sobre todo, tiempo y paciencia. Y apenas se ha terminado de jugar, aparece un cartel con opciones para gastar las mo-

nedas que se acaban de ganar. Metáfora del consumo llevada al extremo. En su versión *premium* (tarjeta de crédito mediante) se accede a tiendas exclusivas, se reciben más monedas, etcétera. El jugador debe convencer a su padre o su madre de que pase la tarjeta, para lograr el esperado ascenso social.

No hace falta demasiado análisis para notar las profundas diferencias entre ellos. Mientras unos estimulan las ganas de pensar, otros convocan las de destruir. Mientras unos invitan a la colaboración y el placer compartido del juego, otros equiparan el juego al trabajo alienado y se instituyen en burda treta para promover y materializar el consumo. Queda claro que, a la hora de hablar de videojuegos, cada uno elige su propia aventura.

#### Referencias bibliográficas

- Aragón Carretero, Yolanda, “Desarmando el poder antisocial de los videojuegos”, *REIFOP*, 14 (2), 2011.
- Belli, Simone y López Raventós, Cristian, “Breve historia de los videojuegos”, *Athenea Digital*, núm. 14, 2008.
- Checa Romero, Mirian, “Discursos audiovisuales en las aulas: cine, videojuegos y machinima”, Tesis Doctoral, Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Alcalá, 2010.
- Gosciola, Vicente, “Narrativa audiovisual de los video juegos: Aspectos comunes con el cine”, Barcelona, *Cuadernos de información*, N° 25, 2009.
- Montes, Graciela, *El corral de la infancia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Sánchez i Peris, Francesc Josep (coord.), “Videojuegos: Una herramienta en el proceso educativo del ‘Homo Digitalis’”, *Teoría de la Educación*, vol. 9, N° 3, noviembre, 2008.
- Valderrama Ramos, José Antonio, “Los videojuegos: conectar alumnos para aprender”, *Sinéctica*, (39), 2012.



# “FORMAR AL MAESTRO ES COMO FORMAR AL SER HUMANO”

PAULA BÉCARES /  
SANDRO EMMANUEL ULLOA

**Paula Bécares.** Profesora en Ciencias de la Educación y en Educación Primaria. Docente en ISFD N° 3 y N° 86, Bahía Blanca, provincia Buenos Aires.

**Sandro Emanuel Ulloa.** Profesor y licenciado en Filosofía. Especialista en Gestión de la Educación y sus Instituciones. Docente en ISFD N° 3, N° 86 y Escuela Artes Visuales, Bahía Blanca, provincia Buenos Aires. Capacitador CIEE, Región XXII.

## Interrogantes iniciales

En el documental *El camino del maestro* (INFD, 2009), Luis Iglesias reflexiona acerca de su propia biografía laboral y sobre cómo él entiende a la formación para la docencia. Allí, entre otras muchas nutridas ideas, comenta que “formar al maestro es como formar al ser humano” (INFD 2009). Pero ¿qué implica formar a las y los maestros en la actualidad? ¿Para qué humanidad o con qué concepción de ser humano? ¿Cómo pensar la formación para la docencia en las tensiones que se producen entre la cultura dominante, la cultura subalterna y la cultura “oculta” y deslegitimada? ¿Cómo fortalecer las trayectorias de formación de las/os docentes entre las herramientas culturales que aporta la formación inicial, la vida y la cultura situada de las/os estudiantes y las expectativas-demandas que el Estado y la sociedad depositan en la docencia?

## Acerca de la formación docente

A partir de los interrogantes que nos hemos formulado e inspirados en las palabras del maestro Iglesias, nos parece importante recordar cómo ha sido la formación docente en nuestro país, en las postrimerías de los bicentenarios patrios. Aquí quizá debamos aclarar que la formación docente ha ido formalizándose y profesionalizándose a lo largo de las distintas décadas, a la par que ha ido aumentando el volumen de publicaciones y trabajos que reflexionan acerca de la profesionalización y la formación específica para un trabajo que, podríamos consensuar, se presenta siempre como complejo, más allá de las épocas, los contextos y las/os sujetos.

En esta formalización y en estas reflexiones, la docencia también ha ido complejizándose respecto a, si se nos permite, tres variables: quiénes forman (qué instituciones y qué sujetos); a quiénes se forma (con qué habilidades, condiciones y necesidades) y, por último, en qué y desde dónde se las/os forma (es decir, desde qué paradigmas, ideologías y posicionamientos epistémicos). Para analizar esta cuestión, lo primero que queremos recordar es que la formación docente, sobre todo para la escolarización primaria, ha estado concentrada en los institutos de formación docente que se han erigido a lo largo de todo el país con la intención de garantizar el viejo y vigente ideal normalizador (sin el tono peyorativo que este término podría implicar). Por otra parte, estas instituciones formadoras se han ido desarrollando

a partir de los diferentes lineamientos políticos y de Estado, pero también en base a las demandas económicas, las luchas de poder con las instituciones universitarias y en medio de tensiones vinculadas con el prestigio, la calidad y la excelencia que forman parte del imaginario social.

Ahora bien, ¿cómo pensar la formación de las/os futuros docentes apelando a las tradiciones de formación, atendiendo a las nuevas demandas sociales y, más que nada, considerando las muchas reflexiones y análisis teóricos y empíricos que se han producido en la historia de la formación? La respuesta a esta pregunta no parece ser fácil y, mucho menos, unívoca y homogénea, pero quizá sea el momento de posicionarnos ideológicamente para sentar los axiomas de nuestras reflexiones. Así, estamos en condiciones de afirmar que para nosotros, la formación docente debe, en principio, trabajar, considerar y tratar a las/os futuros docentes como sujetos de derecho y, además, que el objetivo fundamental y concreto debe vincularse con la necesidad de ampliar el horizonte cultural de todas y todos, en principio de quienes aspiran a ser maestras y maestros y, luego, de quienes serán sus estudiantes.

## ¿Volver al viejo ideal “civilización *versus* barbarie”?

Durante mucho tiempo y no solo en nuestro país se pensó (se piensa) que la cultura, la educación y la formación estaban revestidas de signos elitistas que separaban

en castas o grupos a las personas: las personas cultas de las incultas, las personas que sabían de las que ignoraban, las personas educadas y refinadas de las que no lo eran. Sin embargo, lejos estamos de pensar que “ampliar el horizonte cultural” de las/os futuros maestros sea sinónimo de “iluminarlos”, es decir, de salvarlos de la ignorancia casi en estado “de naturaleza” en la que se encuentran en el momento previo al arribo escolar.

Distanciándonos de los paradigmas que interpretan que la escuela y, en particular, los institutos de formación docente, “recuperan” y “fabrican” a las/os sujetos, consideramos que estas instituciones contribuyen en la habilitación de espacios para ampliar las herramientas simbólicas y permitir otra visión del mundo distinta a la que se poseía en el momento de llegar a ellas. Así, las experiencias culturales de las/os futuros maestros son significadas, cuestionadas e interpeladas en la formación docente. De este modo, la escuela –y los institutos de formación docente– pierde el privilegio de ser la única otorgadora de sentidos culturales en la formación de las/os sujetos, pero gana la función de ser la que posibilita la reflexión acerca de las múltiples experiencias posibles de quienes se forman como docentes, sin deslegitimar todos los espacios, las organizaciones y las vivencias que estas/os sujetos tienen y tendrán a lo largo de toda su trayectoria de formación profesional y humana.

### **La posibilidad del encuentro**

Uno de los principales espacios culturales que habilita la formación docente –y cualquier otra institución educativa– es la del encuentro con el otro, con aquel que, aun siendo un próximo, es un otro distinto de mí, es decir, es un “no-yo”. Aquí surge la posibilidad de involucrarme, comprometerme y cuidar al otro, sabiendo que solo somos las/os sujetos que somos, por y con los otros, sin prescindir de ellos, a pesar de ellos y gracias a ellos; en este sentido, es que la experiencia

LA ESCUELA COBRA  
RELEVANCIA  
VOLVIÉNDOSE EL  
ESPACIO DE LA  
DEMOCRACIA, EN  
EL QUE LAS/OS  
DISTINTOS SE JUNTAN  
CONSTRUYENDO  
SENTIDOS  
COLECTIVOS.

humana se vuelve de modo intrínseco, una experiencia social. Allí también la escuela cobra relevancia volviéndose, por excelencia, el espacio de la democracia, es decir, el ámbito en el que las/os distintos se juntan construyendo sentidos colectivos para el mundo e interrumpiendo su tiempo personal. En este proceso, las/os maestros deben asumir un rol protagónico, siendo quienes permitan y potencien la democratización en el espacio escolar; pero para ello, nuestras/os estudiantes deben enfrentarse y vivenciar, en el transcurso de su formación, esas mismas posibilidades. Parafraseando a Jacques Rancière (2007), podríamos asegurar que quienes deben velar por el espacio escolar democrático también deben (debieron) vivirlo y practicarlo en su propia formación.

En todos estos encuentros, las/os maestros memorables tienen un rol importante, no como “modelos-ejemplos” a seguir, sino como inspiradores de pasión y deseo. En infinidad de relatos de nuestras/os estudiantes hemos observado de qué manera esos maestros han podido interpelar las trayectorias de vida y las trayectorias escolares de las/os futuros docentes, dejando en ellos marcas o huellas imborrables en sus procesos de subjetivación. Como dice María Serra:

Quienes hemos tenido la suerte de contar con algún maestro, o con compañeros de ruta y de pensamiento [...] sabemos que [...] hay enseñantes que con sus instrucciones nos legan su arte. Hay libros que nos contagian el deseo

de pensar, e invitaciones a pensar que nos estimulan a animarnos por caminos insospechados (Serra, 2010:81).

### **Posibilidades para la emancipación**

Frente a los múltiples interrogantes y las muchas respuestas que podemos ir construyendo, hoy tenemos la convicción (¿la certeza?) de que la formación docente debe alterar algo. Debe cambiar o torcer el orden de las cosas. Debe habilitar espacios para que las/os sujetos puedan ampliar sus herramientas simbólicas y mirar el mundo desde otro lugar, y encontrar nuevas formas de intervenir en él.

Si la emancipación, como estado de completud, es una utopía, no lo es sin embargo el camino que recorreremos hacia ella. Se trata de una forma de ser y estar en el mundo. Se trata de una formación que agite las alas de nuestro propio pensamiento, que nos conmueva, que nos despierte emociones y sensaciones frente al conocimiento de lo ya creado, que amplíe nuestra capacidad de entendimiento, que promueva el desarrollo de la sensibilidad artística, social y política.

La escuela tiene que enseñar aquello que para muchas personas es casi imposible aprender fuera de ella. Las/os docentes son los encargados de acompañar, de guiar, de andamiar la construcción de ese capital cultural que le permita a las/os sujetos ir transitando el camino hacia la emancipación, y para ello es necesario que

esas/os docentes celebren en sus propias vidas la incertidumbre que genera el recorrido de dicho camino.

La escuela también debe –si no puede trastocar y modificar– al menos poder mejorar las condiciones de vulnerabilidad, desasosiego y desigualdad, más allá de las múltiples reproducciones y estándares que reproduce y genera, casi de modo necesario. Como dicen Maarten Simons y Jan Masschelein: “[...] la escuela crea una ‘fractura/ruptura en el tiempo’ e induce una ‘jugada’ en el orden social” (2011:321).

En la formación docente debemos tener claro que no alcanza con saber muchas cosas, esto solo no será suficiente si no tenemos la intención de formar seres capaces de asumirse como seres incompletos, que no se comporten des-existiendo todo lo que ignoran, como si lo no conocido, aquello de lo que no han podido apropiarse aún, no sirviera para nada o careciera de valor. El desafío es despertar en nuestras/os estudiantes el placer y el deseo por la búsqueda constante, y la valentía necesaria para vivir sin quedarnos quietos.

#### **Bibliografía**

- Rancière, Jaques, *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Del Zorzal, 2007.  
Serra, María Silvia, “¿Cuánto es una pizca de sal?”, en Frigerio, G. y Diker G., *Educación: saberes alterados*, Paraná, Fundación La Hendija, 2010.  
Simons, Marteen, Masschelein, Jan, y Larrosa, Jorge, *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011.





# «UN NIÑO ES UN MOVIMIENTO CONSTANTE»

ENTREVISTA A FRANCESCO TONUCCI, POR ELSA AUBERT

## FRANCESCO TONUCCI

Nació en Fano en 1940. Maestro, pensador, psicopedagogo y dibujante italiano. Es autor de numerosos libros y artículos. Estudió pedagogía en la Universidad Católica del Sagrado Corazón, Milán, Italia. Ha recibido numerosos premios y distinciones. Es investigador en el Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación, donde desarrolla un programa de educación ambiental.

*El prestigioso pedagogo y pensador italiano, Francesco Tonucci, dice que un niño es movimiento constante y bajo esta premisa articula su análisis y mirada sobre la escuela actual, los procesos de aprendizaje, la arquitectura espacial de la institución escolar, las evaluaciones, la formación docente, las tecnologías, entre muchos otros aspectos.*

*A fines del 2016 hizo un alto en sus vacaciones por Italia para conversar con la Directora del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie), Elsa Aubert. Compartimos aquí algunos de los trazos más significativos de una extensa charla por Skype que rompió con la distancia física y nos acercó a la palabra y la mirada crítica de Francesco Tonucci, para quien la escuela debería ser muy distinta de lo que es, habitada por niños con conciencia crítica, capaces incluso de criticar a los docentes, alumnos que aprenden porque son personas libres en sus ideas.*

**En primer lugar, queremos agradecerle especialmente que esté compartiendo con nosotros su siempre interesante y desafiante visión acerca del sistema educativo. ¿Qué tan distinta debería ser la escuela de hoy? ¿Cómo plantear una situación pedagógica diferente a la de décadas atrás, teniendo en cuenta las múltiples infancias que habitan las aulas actuales?**

Lo que deberíamos pensar es cómo hacemos adecuada la escuela para los más débiles, no para nuestros hijos que no tienen muchas dificultades y, probablemente, tengan posibilidades de aprender no sólo de la escuela, sino también de sus familias. Hay un grupo de niños a los que solamente la escuela puede ayudarlos, y es importante atender a esa problemática. Creo que, en lugar que tenerlos encerrados en un aula, entre niños de la misma edad, sería mucho más fácil, renunciar a la idea del aula como espacio centralizado y crear una escuela con espacios diferentes. De esa manera me gustaría ver a la escuela: como un lugar que permita que los alumnos puedan moverse libremente para habitar distintos espacios. Ir, por ejemplo, del laboratorio a la huerta y de ahí a la biblioteca. Lo ideal sería que los grupos de alumnos no fuera organizados por edades, sino que estuvieran mezclados, de manera que los mayores puedan ayudar a los menores y los menores puedan vi-

vir con los aportes de los mayores. Sería bueno que los mayores pudieran aprender la sensibilidad de tener en cuenta que hay personas que piensan de otra manera; que son menores de edad, pero pueden ser menores también en cultura y capacidades.

**Este planteo que usted presenta es también parte de la tarea realizada por el maestro Luis Iglesias, a quien homenajeamos en este número de la Revista. En el caso de él, trabajando en escuelas rurales con aulas no graduadas, integradas.**

Claro, ese es el modelo que estoy proponiendo para el futuro.

**¿Por qué le parece que ese modelo podría funcionar mejor que el que actualmente aplicamos, desde Comenio hasta ahora?**

Porque uno de los temas críticos es el concepto del aula. La idea de un lugar donde se sientan, a veces, más de treinta niños de la misma edad para hacer una serie de variadas tareas. Creo que el aula es un ambiente antinatural. En ese contexto, los chicos que tienen más dificultades de inserción son los niños de niveles sociales vulnerables o aquellos que llegan de otras culturas, ya sea de distintos países o costumbres dentro de un mismo territorio. Eso sucede porque se los somete a tener que pasar de una actividad a otra sin ningún estímulo

exterior. Simplemente, suena una campanilla, un docente sale, otro entra en pocos minutos y hay que cambiar, no solo de libro o de cuaderno, sino de manera de pensar e incluso de lenguaje cuando pasamos, por ejemplo, de lengua a matemática.

**¿Cómo podríamos hacer hoy, con las distintas realidades que vivimos (históricas, sociales, culturales) para que el docente pueda desplegar un repertorio lúdico o pedagogías más integrales que la tradicional?**

Yo no creo que la escuela deba ocuparse de lo lúdico, sino de lo interesante. Por un lado, se plantea el ideal de una propuesta individualizada para cada uno de los alumnos. Yo creo que es a la inversa: que cada uno debería poder encontrar lo suyo, pero no porque alguien piensa un curriculum distinto para cada uno de los alumnos, sino porque se ofrece una propuesta abierta. La idea no es contar con un maestro capaz de adivinar las dificultades de cada uno de sus alumnos, sino con alguien preparado para estar permanentemente abierto, interesado, curioso. Alguien que pueda contar con lo que los alumnos saben, no con lo que no saben, cualquiera sea su nivel. Alguien que pueda ver que los alumnos saben y saben cosas que él no sabe. Para ello es fundamental el diálogo: que el maestro pida, que el maestro escuche; no que solamente hable. En definitiva, lo que necesitamos no son maestros milagrosos sino, simplemente, buenos profesionales, bien preparados. Esto es lo que les falta a nuestros sistemas educativos.

En Italia, en los últimos cincuenta años cada gobierno piensa que debe hacer una reforma educativa y así, han cambiado varias veces los programas, la arquitectura escolar, las disciplinas, los libros de texto, y hasta los materiales escolares. Podríamos decir que ha

LO QUE  
DEBERÍAMOS  
PENSAR ES  
CÓMO HACEMOS  
ADECUADA  
LA ESCUELA  
PARA LOS MÁS  
DÉBILES.

cambiado todo; lo único que ha quedado prácticamente igual, es la escuela. Es decir que, a pesar de todo el esfuerzo, la escuela a la que asiste hoy mi nietita de nueve años es casi igual a la escuela a la que yo asistía hace setenta años. En Italia ha habido una reforma en lo que respecta a la capacitación docente. Antes, con apenas 18 años, los estudiantes estaban habilitados para dar clase; era una vergüenza. Hace poco más de 10 años, el título se ha trasladado a la universidad y tiene otras exigencias, sin embargo, no ha cambiado en nada la concepción de enseñanza de los futuros docentes. Los profesores siguen dictando temas y los alumnos tomando apuntes, para que en los exámenes puedan repetir lo que el profesor ha dicho.

**Tal vez podríamos pensar en la filosofía Reggio Emilia o de Montessori<sup>1</sup> que, si bien no abandonan completamente la asimetría maestro-alumno permiten otro recorrido, otra arquitectura que posibilite que los niños generen otras cosas...**

El tema es aun más complicado y tiene que ver con lo que decíamos recién del docente y su formación. Resulta que un

<sup>1</sup> Se refiere a los famosos métodos conocidos por estos nombres. El primero, que se le atribuye al maestro de escuela primaria Loris Malaguzzi (1920-1994), quien lo desarrolló tras los desastres causados por la Segunda Guerra Mundial, donde coordinó a las familias, los niños, las niñas y los educadores, en la ciudad de Reggio Emilia para crear una escuela cooperativa. El segundo, el de María Montessori (1870-1952, Italia) cuyas ideas se inspiraron en Pestalozzi, Rousseau, Itard, entre otros. [N. de E.]

joven o una joven de veinte y pico de años se encuentran un día frente a una clase de 30 o 40 alumnos y se pregunta ¿y ahora qué hago? Y empieza a recordar, a volver a todo lo que la universidad le enseñó en estos cuatro o cinco años, y no encuentra nada útil para aplicar en este momento histórico y crítico de empezar una relación con sus nuevos alumnos. Y ¿qué hace?, lo único que funciona en su memoria: lo mismo que hacía su maestro cuando él tenía seis años. Por lo tanto, el modelo que funciona, es el modelo de hace 20 años y no el modelo moderno y actualizado que necesitamos.

En su famosa poesía, Loris Malaguzzi decía que los niños tienen cien lenguas, cien manos... pero le roban noventa y nueve.<sup>2</sup> El tema es quién roba a los ni-

<sup>2</sup> “El niño//está hecho de cien//El niño tiene//cien lenguas//cien manos//cien pensamientos//cien maneras de pensar//de jugar y de hablar//cien, siempre cien//maneras de escuchar//de sorprenderse, de amar //cien alegrías// para cantar y entender//cien mundos//que descubrir//cien mundos //que inventar//cien mundos//que soñar//El niño tiene//cien lenguas//(y además cien, cien, y cien)//pero se le roban noventa y nueve//La escuela y la cultura//le separan la cabeza del cuerpo//Le hablan://de pensar sin manos//de actuar sin cabeza//de escuchar y no hablar//de entender sin alegría //de amar y sorprenderse//sólo en Pascua y en Navidad//Le hablan://de descubrir el mundo que ya existe//y de cien//le roban noventa y nueve//Le dicen que el juego y el trabajo,//la realidad y la fantasía,//la ciencia y la imaginación,//el cielo y la tierra, //la razón y el sueño,//son cosas//que no van juntas//Le dicen en suma // que el cien no existe//Y el niño dice://En cambio el cien existe//El niño//está hecho de cien//El niño tiene cien lenguas//cien manos//cien pensamientos//cien maneras de pensar//de jugar y de hablar//cien, siempre cien//maneras de escuchar//de sorprenderse, de amar //cien alegrías// para cantar y entender//cien mundos//que descubrir//cien mundos //que inventar//cien mundos//que soñar//El niño tiene//cien lenguas//(y además cien, cien, y cien)//pero se le roban noventa y nueve//La escuela y la cultura//le separan la cabeza del cuerpo//Le hablan://de pensar sin manos//de actuar sin cabeza//de escuchar y no hablar//de



ños. Evidentemente, no solo la escuela. Seguramente la escuela tiene una responsabilidad importante. Y ¿cómo hace la escuela para robar tanto a los niños? Simplemente, ofreciendo poco. Es decir, la escuela propone una cultura que tiene un abanico muy estrecho de propuestas y de lenguas gráficas, lejos está de las cien lenguas, ofrece dos y nada más.

Los que encajan en esto son los que funcionan, siguen, van para adelante, los que llegarán a la universidad. Los que están afuera de este marco, están perdidos. No aprenden, y no aprenderán. Son los que nacieron bailarines, pintores, músicos o también exploradores, investigadores, científicos de verdad. En la escuela actual, no caben, porque no es para ellos. Por lo tanto, se van o se quedan sin aprender. Y ésta es la historia de la mayoría de los alumnos.

Suele pasar que cuando un niño es activo la escuela dice que es hiperactivo y, normalmente, lo catalogan como un niño problemático. Yo creo que un niño quieto es casi una contradicción interna; un niño no debe estar quieto. Un niño quieto es el alumno ideal para la escuela porque no molesta, pero probablemente es un niño que tiene problemas.

Pienso una buena escuela con niños con sentido crítico, capaces, incluso, de criticar a los docentes, de decir: “No estoy de acuerdo”; “Yo no quiero pasar todo mi tiempo libre sobre un cuaderno para hacer tarea”. Ese es un alumno que aprende mucho porque es, justamente, una persona libre con sus ideas, que entiende que su opinión puede ser distinta de la de maestro. Y el maestro debería ver esto como un éxito. Debería decir: “fui un buen maestro porque tengo alumnos que piensan distinto a mí”.

---

entender sin alegría//de amar y sorprenderse//sólo en Pascua y en Navidad.//  
Le hablan://de descubrir el mundo que ya existe y de cien//le roban noventa y nueve.//Le dicen //que el juego y el trabajo, //la realidad y la fantasía, //la ciencia y la imaginación, //el cielo y la tierra, //la razón y el sueño, //son cosas que no van juntas.//Le dicen en suma //que el cien no existe.//Y el niño dice: En cambio el cien existe”. [N. de E.]

**DE ESA MANERA  
ME GUSTARÍA VER  
A LA ESCUELA:  
COMO UN LUGAR  
QUE PERMITA QUE  
LOS ALUMNOS  
PUEDAN MOVERSE  
LIBREMENTE PARA  
HABITAR DISTINTOS  
ESPACIOS.**

## Y el juego, ¿cuál es el rol que desempeña en el ámbito escolar?

Para mí la escuela no es el lugar del juego. ¿Por qué? Porque el juego es un tema en sí mismo y yo prefiero defenderlo como tal y la escuela lo que debería hacer es respetarlo mucho y favorecerlo. Por eso, para mí, no debería haber deberes por la tarde para no molestar a los niños en su actividad lúdica. Esa debería ser una actividad que se realiza fuera de la escuela, con suficiente autonomía y libertad, entre los niños y sus amigos. Ellos deberían poder explorar el mundo alrededor de su casa, vivir experiencias de fantasía, de invención, descubrir cosas nuevas y, al otro día, poder contarlas en la escuela. La escuela necesita de aportes de niños que han podido vivir, fuera de la escuela, experiencias ricas que serán el alimento de la actividad escolar. La mejor escuela no se hace sobre programas, no se hace sobre libros de textos.

**En su libro *Cuando los niños dicen ¡basta!*,<sup>3</sup> usted narra cómo fue construida la escuela y destaca la importancia del trabajo comunitario y su vinculación con el entorno. Hoy, muchas veces, la escuela está bien, pero está aislada. Sucede que lo que ocurre ahí adentro no interesa a la comunidad y lo que ocurre en la comunidad no interesa a la escuela...**

<sup>3</sup> Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004. [N. de E.]

Exactamente. Y la primera comunidad por la cual debería interesarse la escuela, es la comunidad de alumnos. Parece una banalidad, pero no lo es.

**Es cierto, pero antes, cuando yo era chica (tengo 46 años) había una especie de alianza entre el maestro y los padres, se defendían mutuamente. Yo no podía decirle nada a mi mamá de la maestra porque me llevaba de la mano arrastrando y me decía: “Decile a tu maestra lo que me dijiste”. Era como un complot, padres y docentes. En cambio, ahora, el maestro es muy cuestionado en sus prácticas. Y cuando intenta recrear alguna práctica del constructivismo, o proponer algo un poco más abierto, el padre va a exigirle que el chico aprenda, y que aprenda de la manera en la que él aprendió también.**

Bueno, esto es todo un tema: la relación entre la escuela y la familia. Efectivamente, en estos últimos años, por razones que no sé interpretar hasta el fondo, esta relación se ha roto, tal como usted describe. La familia funciona casi como sindicalista de sus hijos contra la escuela. En cambio, cuando éramos chicos, si algo ocurría en la escuela, seguro iba a ocurrir algo más en la familia. Por ejemplo, una mala nota en la escuela era un problema, porque seguro venía acompañada de un castigo en la familia. Hoy es muy probable (por lo menos en Italia) que el niño que llega a la casa con una mala nota, reciba del padre un

comentario del tipo: “No te preocupes, mañana voy yo y lo arreglo”. Y ese “lo arreglo” significa una amenaza.

### **El rol del maestro es clave, pero ¿cómo redefinir su figura en un modelo actualizado?**

El tema es que los maestros no son ni los programas, ni las reformas, ni las leyes. Nunca las leyes han sido capaces de cambiar una realidad completa, en particular, la escuela. Lo que no se ha hecho en nuestros países, y que hay que hacer a toda costa y rápidamente, es reformar la formación de los maestros. Hacer una formación profesional de alto nivel, que parte de ciertos principios básicos; uno de ellos debería ser que no todos pueden ser maestros. En Italia funciona exactamente al revés: quien no pueda hacer algo mejor, que sea maestro. Yo lo he dicho muchas veces y lo digo sin vergüenza: yo fui maestro porque era un mal alumno. Y la familia pensó que como no tenía muchas ganas de estudiar, para mí, lo mejor, era ser maestro. No sonaba raro. Lo normal era que los alumnos más débiles, los que no tenían grandes ambiciones, optaran por el magisterio. No todos pueden ser maestros. Nuestros países deben entender que la profesión del maestro debe ser una de las más reconocidas, tanto socialmente como económicamente. Por otra parte, es fundamental averiguar si los futuros maestros tienen las aptitudes necesarias para poder establecer un buen vínculo con los niños. En Finlandia, por ejemplo, en los primeros años de formación del maestro, hay unidades que observan cómo los futuros maestros se portan frente a estos niños, tanto en la escuela como en tiempo libre. Si notan que no tienen la actitud adecuada, le dicen: “bueno, esto no es para ti”. Bueno, yo creo que no es difícil pensar en una formación buena.

**LO QUE  
NECESITAMOS NO  
SON MAESTROS  
MILAGROSOS SINO,  
SIMPLEMENTE,  
BUENOS  
PROFESIONALES,  
BIEN PREPARADOS.**

**En Argentina, la idea de modificar el recorrido formativo de los docentes genera cierta resistencia. ¿De qué manera se rompe con esta inercia?**

Es verdad que hay resistencias, pero hay momentos en los cuales hay que cambiar. Cuando llegaron nuevas tecnologías, hubo resistencias; cuando llegaron las máquinas en la producción industrial, los obreros tuvieron que adaptarse. No fue fácil, pero se hizo. No se entiende por qué la escuela debe seguir igual. No tiene sentido. No tiene sentido que mi nieta siga completando páginas de letras del alfabeto como hacía yo hace setenta años. Hay que superar las resistencias y cambiar totalmente la formación inicial, para hacerla coherente con el modelo educativo que queremos que los maestros futuros apliquen en la escuela. Si queremos una escuela creativa, una escuela científica, una escuela democrática, la formación debe ser creativa, científica y democrática. No puede seguir vigente la formación de profesores que dictan lecciones para que los alumnos repitan en los exámenes. Es decir, si queremos una escuela con muchos lenguajes, la formación debe ser con muchos lenguajes.

**Antes mencionó las resistencias que genera la tecnología. En ese orden ¿qué opina sobre el aporte de las nuevas tecnologías al aula?**

Como siempre, todas las tecnologías han ingresado en el aula de un buen maestro. Freinet, para muchos de nosotros un punto de

referencia fundamental, utilizaba en sus clases la tipografía con caracteres de plomo. A mitad del siglo pasado, poner una tipografía dentro de un aula escolar era, probablemente, mucho más que poner hoy una computadora. Y los buenos maestros en sus clases tenían lupas, microscopio, guitarras, títeres. Un buen maestro siempre aprovecha todo lo que la producción, la cultura, las tecnologías le ofrecen.

Lo que yo me pregunto es ¿qué está haciendo un maestro que hace escribir a su alumno las letras del alfabeto en un cuaderno? Un maestro que todos los días usa solo el libro de texto con la secuencia que el libro de texto contiene. Este maestro ¿qué hace con una computadora?, ¿qué hace con la tecnología?, ¿qué hace con una guitarra electrónica? Prácticamente, nada. Si lo usa, lo usa mal. Por lo tanto, es un gasto enorme que no tiene ningún sentido. De nuevo, un buen maestro seguro que va aprovechar esos medios correctamente. Pero pensar que podemos salvar la escuela ofreciendo a cada alumno una tableta y a cada clase una guitarra electrónica, yo creo que no tiene ningún sentido concreto. Solo se trata de un interés comercial muy alto.

**Actualmente, los chicos tienen un conocimiento extra o diferente, para definirlo de alguna manera, en relación con los videojuegos; y esa es una variable que el docente no maneja y que, algunas veces, asusta. ¿Cómo cree usted que funciona esta situación?**

Normalmente todo lo que no se conoce se considera peligroso. Es un mecanismo de defensa. Por eso, es muy probable que la gente mayor diga que las nuevas tecnologías son peligrosas. Sucede que, para nosotros, son tan complicadas, superan en tanto nuestras capacidades que no podemos imaginar que sean necesarias simplemente porque las consideramos poco importantes. En cuanto al videojuego, creo que es una forma de juego sin dudas, pero es una estrategia que tiene mucho que ver con la soledad y con la imposibilidad de los niños de salir de casa y de comunicarse entre ellos. Lo interesante es que, cuando los niños pueden salir de casa y vivir el juego, yo noto que el juego sigue siendo lo mismo. Los niños siguen disfrutando de las mismas cosas. Y los juegos que yo hacía de pequeño, cuando los juegan mis nietos, también les gustan. Claro que todo esto se complica si no hay personas que interactúen con ellos, si ellos no pueden salir de casa sin acompañamiento de adultos y jugar y relacionarse libremente con amigos. En los tiempos que corren, teniendo en cuenta que el niño pasa mucho tiempo solo en su habitación, el videojuego consigue un alto éxito. Si el juego se limita a ser un juego individual y agresivo consigo mismo, no creo que sea productivo. Si lo pensamos en el sentido que decía al empezar, como algo que puede mañana ser un aporte importante a la escuela, me pregunto qué hacer. Bueno, hay que pensar qué hacer con el videojuego. Más allá de la satisfacción del niño por alcanzar niveles más altos, cómo se hace para que esto se transforme en un cuento o un aporte interesante para que en la clase se pueda discutir y vivir la experiencia.

**Parar cerrar, me gustaría preguntarle su opinión acerca de los métodos de evaluación del modelo actual.**

La escuela que yo espero, que yo deseo, que los niños esperan, debería evaluar solo positivamente. A mí me

UN BUEN  
MAESTRO SIEMPRE  
APROVECHA  
TODO LO QUE LA  
PRODUCCIÓN,  
LA CULTURA, LAS  
TECNOLOGÍAS LE  
OFRECEN.



gustaría mucho un maestro que se preocupara por explotar las capacidades de cada uno de sus alumnos. Ver lo que sabe hacer muy bien, teniendo en cuenta que cada uno tiene un ámbito de excelencia. El mundo de la educación debería tener como objetivo descubrir las fortalezas de cada alumno. La escuela actual se preocupa por detectar solo lo que les falta a los alumnos y exigirles que se esfuercen por recuperar eso que les falta. Es muy

triste si lo pensamos. Claro que, si yo soy cojo, no me pueden pedir que salte. Es casi vulgar que se me pida como esfuerzo máximo que un día pueda saltar. Es frustrante porque no saltaré porque soy cojo, pero puedo hacer muchas cosas estando sentado. Me gustaría que la escuela se dedicara a descubrir las fortalezas de los alumnos, en lugar de concentrarse en sus carencias. Creo que los alumnos apreciarían mucho esta actitud.

# LA ESCUELA DEL MAESTRO LUIS F. IGLESIAS

ESCUELA PRIMARIA N° 4 (EX 11) DE TRISTÁN SUÁREZ, EZEIZA

VIRGINIA E. VERDUGO

.....  
Bibliotecaria Escolar. Diplomada en Alfabetización Inicial, licenciada en Didáctica de la Lengua y la Literatura para el Nivel Primario, Unipe. Fue bibliotecaria capacitadora referente del Cendie; Región V. Actualmente es bibliotecaria y docente en Unipe. Ha publicado *La intervención docente en las situaciones de lectura literaria*, UNRN, 2014.\*

\* Universidad Pedagógica Nacional (Unipe). Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie). Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

En el año 2010, en el marco del Programa Nacional de Archivos Históricos Escolares,<sup>1</sup> fui invitada como referente del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie) en la región V a compartir el acto del día del maestro en la Escuela Primaria Rural N° 4 (Ex 11) del distrito de Ezeiza.<sup>2</sup> Sensibilizar a la comunidad educativa de la escuela en la cual había desarrollado su trabajo como maestro Luis Fortunato Iglesias, “el maestro Iglesias”, era parte del objetivo formulado. Se procuraba que la comunidad escolar pudiera recu-

1 “El Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos Históricos, tiene su antecedente en el Programa Nacional Archivos Escolares. Fuentes documentales de la cultura escolar, (Resolución N° 1422/07), y el Proyecto de Museos Escolares que se inició en el año 2007. En el año 2013, se creó este Programa (Resolución N° 717) como una fusión de los proyectos mencionados anteriormente. Uno de sus objetivos es gestar en las comunidades educativas una actitud comprometida con su patrimonio documental (archivos y museos), promoviendo su conservación y utilización, en el marco del fortalecimiento de su memoria institucional y pedagógica”. Fuente: [http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/archivos\\_escolares.php](http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/archivos_escolares.php), consultado junio 2017 [N. de E.].

2 La administración del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires está organizada en regiones educativas. En el siguiente enlace puede consultarse la actual regionalización, <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/regiones.cfm>, consultado junio 2017 [N. de E.].

perar y preservar los diversos materiales que hubieran permanecido en la institución desde la época del maestro. La directora me mostró que frente al edificio actual descansa una placa en honor al maestro Iglesias, bajo el árbol en el cual leía a sus alumnos. Aquel lugar es donde estaba la escuela y allí el maestro desarrollaba los guiones didácticos y tantas otras prácticas innovadoras.

El acto fue emotivo, la madre de un alumno leyó unas líneas dedicadas a las maestras, el texto recuperaba la lucha histórica de maestros y maestras por la educación pública. Al final del mismo, compartimos en el comedor de la escuela la proyección de un video sobre la vida del maestro Iglesias, de este momento participaron ex alumnos y familiares.

Hoy en día la escuela continúa recibiendo alumnos de clases humildes y se encuentra cercada por barrios privados. No son los niños de estos barrios vecinos sus alumnos, son los hijos de empleadas y empleados de esos barrios opulentos. La institución hoy es una puerta que se abre entre esos muros para recordar que la escuela pública ha dado al país maestros como Luis Fortunato Iglesias, maestro castigado por sus convicciones, por el compromiso político y social con el que afrontó su época. Medio siglo más tarde, los cambios sociales dibujaron otro paisaje, poco queda en los alrededores de la época del maestro. Sin embargo, como entonces, las maestras y maestros volvemos a los puntos de partida, a la lucha, a la resistencia...

# BAILAR. CREAR. COMUNICAR.

## MARIANO BOTINDARI

---

Coreógrafo.

En mi familia se daba por sentado que los niños crecerían para convertirse en abogados, médicos, psicólogos o ingenieros. Siendo yo el mayor de la nueva generación de la familia y habiendo obtenido excelentes calificaciones durante toda mi educación primaria y también secundaria, siendo además abanderado y extremadamente responsable, jamás se hubiesen imaginado que sería el primero, y el único hasta el momento, en romper el mandato familiar y optar por otro tipo de vida.

Mi acercamiento al arte sucedió desde muy pequeño. Tocar el teclado y la guitarra, dibujar y participar en talleres de teatro, son algunas de las actividades artísticas que acompañaron mi crecimiento. Pero la danza apareció, para quedarse en mí, para enamorarme, para estremecerme, para cambiar mi vida para siempre, durante el 4º año de la escuela secundaria.

Si bien, como se ha dicho, era alumno de altas calificaciones, me aburría por demás en las clases, sobre todo

en las horas de inglés, puesto que mi madre había insistido en que estudiase el idioma en un instituto, en paralelo a mi educación en el colegio. Una mañana alumnos de 5° año pasaron aula por aula preguntando quién quería bailar el Pericón Nacional para el acto escolar del 25 de mayo.<sup>1</sup> Sin dudarlo y con el solo objetivo de no perder mi tiempo aburriéndome en la clase me ofrecí para hacerlo. La experiencia fue maravillosamente modificadora. Una chispa se había encendido en mí y ya era imposible apagar el incendio de emociones que suceden en mi interior cada vez que mi cuerpo vuela con la música.

Luego del acto escolar decidí buscar donde bailar, y me inscribí en un taller de folclore de la sociedad de fomento del barrio. Para el 9 de Julio de ese mismo año, fui yo el encargado de diseñar y coordinar el acto.

Al año siguiente terminé el secundario, y me había convertido en un adolescente lleno de dudas respecto a qué hacer de mi vida. El test vocacional al que me sometí dio como resultado –nada sorpresivo– que me dedicara a bailar. La licenciada que me realizó el test me aconsejó de todas formas seguir una carrera universitaria, ella consideraba que también tenía muchas aptitudes para ser un comunicador social.

Me inscribo en la universidad como

---

<sup>1</sup> Se trata de una danza que integra la tradición folclórica tanto en Argentina como en Uruguay, Chile y Paraguay. [N. de E.]

estaba previsto por mi familia y además obtengo –casi por “casualidad”, si bien no creo en ellas– una beca completa en el Estudio Julio Bocca.<sup>2</sup> Mi mundo se expandía, mi corazón se emocionaba y mi cabeza en lo único que pensaba era en bailar.

Un año después decidí dejar la carrera universitaria y dedicarme el cien por ciento a lo que mi corazón pedía a gritos: bailar.

Hoy, casi 20 años después, no tengo dudas de que esa fue la decisión correcta, la danza me permitió pagar mis cuentas y más, comprar mi casa, viajar y conocer el mundo y, por supuesto, salvó mi vida.

Aunque, pensándolo bien, la licenciada que me realizó el test no estaba tan equivocada, a fin de cuentas y a mi manera, soy un comunicador.

---

<sup>2</sup> Se refiere al estudio de danza de la Fundación Julio Bocca. [N. de E.]



# «LOS CAMINOS DE LA VIDA»\*

EQUIPO  
TÉCNICO-PEDAGÓGICO,  
revista *Anales de la  
Educación común*

*Por intermedio de Gastón Bellafanti Zaghet, bibliotecario referente del Cendie, tuvimos la oportunidad de conocer a Analia Fernández Pascal. Su padre, Roberto Fernández, fue alumno del Maestro Luis Fortunato Iglesias. Aquí, transcribimos a partir de algunas preguntas de hija a padre, recuerdos de esa infancia en la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez.*

“Conocí al maestro [Luis Fortunato Iglesias] de muy pequeño, por ser vecino de esta pequeña localidad de Tristán Suárez, que tenía todas sus calles de tierra en ese momento. Fue amigo de mis padres, pues mi papá compartió toda su niñez y adolescencia junto con él. Siendo ellos quienes confiaron en su enseñanza y en lugar de asistir a la Escuela N°4 en el pueblo, a cuatro cuadras de mi casa, decidieron que acompañara al maestro en una chatita Ford T a 11 kilómetros de distancia, a la hoy famosa escuelita rural N°11 de Tristán Suárez, partido de Esteban Echeverría en ese momento. En invierno, si llovía, nos empapábamos por-

\*En alusión a la canción del mismo nombre del colombiano Omar Geles, popularizada por Vicentico.

que viajábamos en la caja y chapaleando barro, con cadena para no empantanarnos, o en los tórridos veranos con mucha tierra suelta, volvíamos directamente a bañarnos.

Como herrero y carpintero, sé que realizó muchas obras en la escuelita. Por ejemplo las dos bibliotecas dentro del aula, el escritorio del maestro y en el museo taller, lo completó totalmente él.<sup>1</sup> Paredes de chapa, puerta doble, con la ventana que se rebatía para hacerla una mesa de trabajo, estanterías con cajoneras, etcétera.

Fue y es un gran orgullo tenerlo como maestro. Tuve la satisfacción de poder comentarle todas mis experiencias en la vida personalmente porque lo visité hasta sus últimos días en su departamento del barrio de Barracas para saludarlo cada 11 de septiembre y además los 28 de diciembre, día de su cumpleaños”.

Tiempo después de registrar estos recuerdos en algunas grabaciones, Roberto Fernández falleció. El presente número de la *Revista Anales de la Educación común, Homenaje al Maestro Luis Iglesias* trajo el recuerdo de esta entrevista nunca publicada. Los cuadernos del señor Fernández forman parte de la Colección del maestro Iglesias radicada en el Cendie.

---

<sup>1</sup> Parte de este mobiliario fue donado al Cendie por la familia de Iglesias, junto con su biblioteca.

# HAY COSAS QUE NUNCA VOY A ENTENDER

## SANTIAGO LAFFAYE

Arquitecto. Su bien máspreciado es su biblioteca. Hace cinco años que participa en talleres de escritura. Está escribiendo su primer libro, la crónica de un viaje en bicicleta por la Patagonia.

Ya sé que en el recreo hay que salir al patio, aunque no entiendo bien por qué. Ya sé que está mal patear las pelotitas de plastilina al techo como hicimos. Pero era tan divertido, se quedaban pegadas un ratito y se caían. Nos matábamos de risa. Yo tuve tanta mala suerte que una fue a dar en el tubo de luz, que creo que estaba caliente y por eso la pelotita no se despegaba. ¡Se iba a dar cuenta la maestra! Antes de que empezara la clase tenía que hacer algo. Agarré un paraguas de los largos y con la punta traté de despegarla. El tubo se vino abajo, hizo una explosión tremenda y casi me muero del susto. La señorita vino corriendo y acá estoy sentado frente a la dirección todo el día.

Lo que no entiendo y me da mucha bronca es lo que puso la directora en mi cuaderno. Yo le dije lo que había pasado, y escribió una mentira. ¿Por qué escribe una mentira si a nosotros nos dicen que siempre hay que decir la verdad? Yo no quise romper el tubo a propósito.

“No contento con ello, y como no logró su objetivo de

romper el tubo de un pelotazo, tomó un paraguas y se subió a un banco para hacer estallar el tubo de luz de un golpe”.

¿Quién le dijo eso? ¿Cómo sabe, si ella no estaba? Yo lo que quería era despegar la plastilina. Me suspendieron por un día. Tampoco entiendo que faltar un día al colegio sea una penitencia, debería ser un premio.

“Estimados padres: Juan dio una muy buena lección. Sabe tanto que no es necesario que venga el viernes, los compañeros van a repasar. Que tenga un lindo fin de semana largo, se merece que lo lleven a la calesita y le compren un helado. Firmado: su maestra”.

Así debería ser.

Estoy llorado de bronca, no me importa nada que me suspendan.

Cuando empecé primer grado, hace dos años, ya iba a comprar la leche y el pan al almacén de la cuadra y sabía contar el vuelto. Todavía no me dejaban cruzar y el portero me cuidaba desde la puerta. También sabíamos contar el envido y los puntos del truco con mis amigos. Pero en la escuela nos enseñaron los números de a uno como si fueran una sorpresa. No entiendo por qué nos tratan como si fuéramos tontos, por qué hacen las cosas tan aburridas.

No entiendo por qué inventaron la B y la V y unas reglas rarísimas para poner una o la otra, si suenan igual. Para qué inventaron la H si no suena. Por qué a veces va la C en vez de la S y para qué

inventaron la Z, si con la S sola alcanzaba para todas las palabras. Y menos entiendo que cuando pregunto estas cosas, me retan y me hacen callar.

No entiendo qué quiere decir pretérito, y menos, pluscuamperfecto. ¿Quién inventa esos nombres rarísimos que no quieren decir nada? O capaz quieren decir algo pero ni la maestra lo sabe. Perfecto sé que quiere decir. Pero, ¿cómo es un pasado perfecto? ¿Pasado perfecto sería que Argentina hubiera ganado el Mundial de España del año pasado y la Guerra de las Malvinas también? A mí, pasado perfecto me parecen algunos cuentos que me cuenta mi abuelo, de cuando él era chico. Me contó que se compró una bici al finalizar el año ahorrando las monedas de cinco centavos que le daban para caramelos. Ahora con dos mil quinientos pesos, que son dos marrones y un verde, me compro un sándwich que hace tres meses valía un marrón nomás. Eso sí que sería un pasado perfecto.

Ya sé que no es eso, que es un verbo. Pero siguen sin explicarme cómo es un pasado perfecto o pluscuamperfecto y, cada vez que pregunto, la maestra se enoja:

— ¿A vos te parece?

— No entiendo. ¿Si me parece bien o mal?

— ¡No me contestes!

— Pero usted me preguntó... no entiendo.

— ¡A dirección, por faltarme el respeto!

No entiendo por qué es falta de respeto contestar una pregunta, mejor no pregunto más.

Mi hermano más grande y sus amigos a veces inventan palabras para hacerme adivinar qué quieren decir, pero al final me cuentan que es un juego y nos reímos todos y cuando jugamos a la pelota en la plaza las decimos y los otros chicos no entienden y nos reímos.

No sé si me va a gustar ese whisky horrible que toma mi abuelo cuando tenga bigotes como él dice, porque hay cosas que te gustan y entendés cuando sos grande. Pero estas cosas que hacen en el colegio creo que no las voy a entender ni cuando sea grande.

\*\*\*

Santiago se sacó uno en todos los dictados que le tomaron en la primaria. En primer año del secundario su profesora de Literatura, Alicia de Carril, notó que esto era muy extraño ya que era un ávido lector. Se propuso ayudarlo y logró corregir su ortografía. Muchos años después un psicólogo le dijo que “obviamente” las faltas de ortografía eran un cuestionamiento a la autoridad y sus normas, dato no tan obvio para sus maestras de primaria.

NO ENTIENDO  
POR QUÉ HAY  
QUE APRENDERSE  
ESAS REGLAS DE  
MEMORIA, SI SE  
ENTENDIERA POR  
QUÉ SERÍA MÁS  
FÁCIL.



# NI MÁS NI MENOS, UN PEDACITO

ROSA C. APRILE

Docente jubilada. Quilmes.

Provincia de Buenos Aires.

Y aquí estoy, reencontrándome con las palabras, mis aliadas de tantos años, tantas vivencias.

No me peleé con ellas, solo me distancié. Desde que me jubilé, la sensación de abandono de una época tan pasada es tal, que me remonta a otra vida.

Les cuento, que en mi “anterior experiencia”, las sensaciones fueron muchas y variadas. Todo comenzó con el primer guardapolvo blanco que hizo mamá, sencillo pero amoroso y que fue cambiando con el correr de los años con agregados de volados, puntillas, alforzas. Así también ocurrió con los niños, pequeños, los casi adolescentes, los alumnos que fueron pasando por mis manos.

Recuerdo muchas caras, nombres, apodos, circunstancias de tristeza, dolor, felicidad plena. No podría especificar un solo momento para contar. ¡Cuántas cosas! Tantísimas. Las expresiones de los chicos en los comienzos de clase, de ansiedad, de susto, de alegría, de... No se podían ni comparar con las mías. Realmente yo sí tenía susto, solo creo que no se me notaba. Es un pensamiento, por ahí era más que evidente

ante otros ojos. Detrás de la fachada pintada con sonrisa estaba la responsabilidad de enseñar, contener, cuidar y defender a esos niños, de seis, de ocho, de doce, de más.

Y el año se pasaba volando, con lecciones, exámenes, actividades, actos escolares, protocolares y de los otros. Se trabajaba mucho y a la par. Terminábamos cansados, a la espera de las ansiadas vacaciones. Costaba despedirse de esas personitas que compartieron con una años de estudio, problemas, familiares o no, tanto de un lado como del otro. La vida es una sola, está bueno hacerse cargo y disfrutarla con la gente, con lo cotidiano, lo humano, lo trascendente.

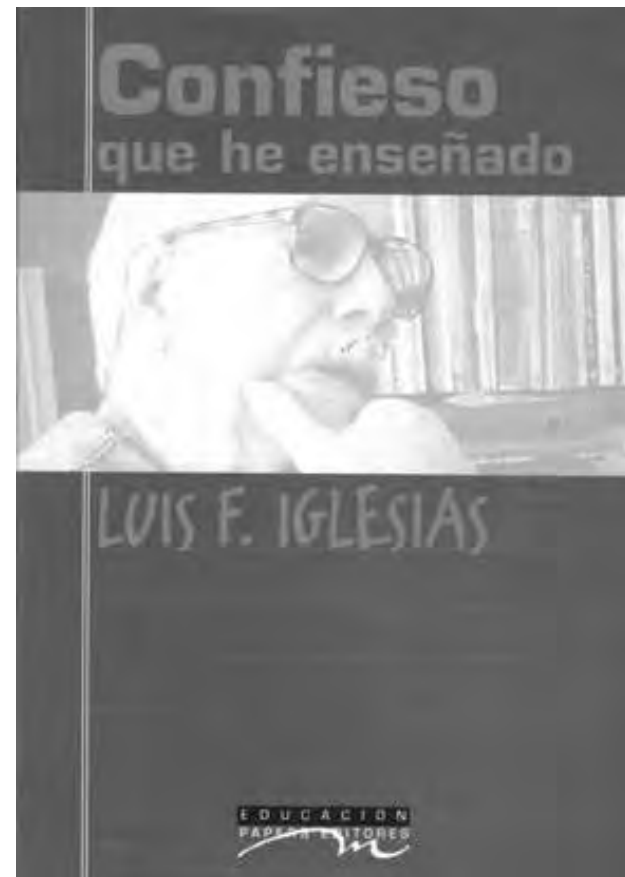
Tuve la suerte de haber transitado esta etapa, en otro momento de la sociedad, en la que los padres, casi en su totalidad, fueron educadores primarios e irremplazables, acompañándome en su continuidad, y en esas lindas locuras creativas que se llevaron a cabo para el bienestar de ambas partes.

Viendo todo lo pasado a la distancia, siento absoluta felicidad. ¿Por qué? Porque he vivido el arte de enseñar sin restricciones de cariño.



## LUIS F. IGLESIAS

*Confieso que he enseñado*,  
Buenos Aires, Papers Editores, 2004,  
ISBN 987-20570-4-4, 124 páginas.



EQUIPO  
TÉCNICO-PEDAGÓGICO,  
revista *Anales de la  
Educación común*

“Desde niño, retuve una imagen en mis pensamientos que me iba a perseguir toda la vida. Mi madre, Doña Joaquina, era analfabeta. Cada vez que llegaban cartas de mis hermanos mayores, se sumía en el abatimiento y la impotencia. [...] No podía comunicarse ni expresarse. [...] A partir de ese momento, tuve una obsesión: la enseñanza del lenguaje escrito.”

Luis F. Iglesias, *Confieso que he enseñado* (2004)

Con introducción de Inés Aguerro, rescatamos este libro que forma parte de la obra escrita del maestro Luis Fortunato Iglesias (1915-2010), uno de los educadores más emblemáticos de la provincia de Buenos Aires, publicada en 2004 por Papers Editores. La colección iniciaba con la recuperación de *Confieso que he enseñado* (2004) justamente por considerar y reconocer a Iglesias como uno de los referentes de las pedagogías de matriz humanista argentinas, cuyo interés por mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la infancia ha tenido una clara centralidad tanto en su praxis como maestro cuanto en su trabajo como escritor. Se trata de esa clase de maestros que “han hecho escuela con su forma

de enseñar”, según señala Aguerro en la Introducción.

Como se refleja en este número de la *Revista* que a él le dedicamos, Iglesias fue capaz de convertir el castigo que le impuso el gobierno conservador en 1938, al apartarlo y enviarlo a la escuela rural plurigrado N° 11 de Tristán Suárez (partido de Ezeiza, provincia de Buenos Aires), en un desafío pedagógico. Lo mismo ocurrirá en 1962, cuando el gobierno dictatorial encabezado por el radical José María Guido lo encarcele durante un mes por su accionar de “agitación pedagógica”,<sup>1</sup> en su rol de director del diario *La Educación popular*.<sup>2</sup>

Esa misma tradición humanista, en sentido amplio, está también compuesta por maestros, maestras y profesores de orientaciones y posicionamientos políticos e ideológicos muy diferentes, incluso, algunos, que tomaron caminos antagónicos en distintos momentos de la historia política de nuestro país.<sup>3</sup> Sin embargo, es posible caracterizarla por algunos de los rasgos que tienen en co-

mún y que el propio Iglesias destaca en este libro: la preocupación por generar condiciones en las aulas escolares para que todos los niños y las niñas pudieran aprender. ¿Cuáles son los desafíos para llevar adelante clases que permitan desarrollar una práctica pedagógica sobre la base del “afecto y la alegría” para desenvolverse? (Iglesias, 2004: 98). Se trata de respetar la “autonomía infantil, la disciplina de trabajo y la conducción de la clase”. Iglesias, que ya en otras obras había señalado la importancia del juego y el trabajo manual, propone acá una serie de recursos didácticos y herramientas para preparar las clases que permitan ordenar la tarea áulica. Para este maestro, el arte y la literatura contribuyen a la enseñanza de la lectura, o lecturas, puesto que distingue la lectura silenciosa e intimista, de la lectura grupal en voz alta, entre otras, pero considera que el objetivo de estas distintas modalidades de lectura es que todas tienen por objeto convertir al niño “en un lector atento y autónomo, capaz de inmiscuirse por sí solo en las más diversas temáticas” (Iglesias, 2004: 60). A fin de fomentar el hábito lector, propone distintas técnicas, sin que su enumeración suponga un límite, ya que para este educador las posibilidades deben ser múltiples y creativas a la hora de enseñar:

- Las “sesiones de lectura”, que son espacios de “intercambio semanal, en donde los alumnos se reúnen para comentar y expresar sus sensaciones sobre las lecturas o para volver a releer las páginas” (Iglesias, 2004: 62).

1 Tras el golpe al presidente Arturo Frondizi, Guido encabezó el gobierno militar dictatorial entre 1962 y 1963.

2 Cfr. Rajschmir, Cinthia, “Al maestro Iglesias, con cariño” en diario *Página 12*, 13 de agosto de 2010, disponible en [www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-151242-2010-08-13.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-151242-2010-08-13.html), consultado junio 2017.

3 De origen comunista, tal vez como reacción frente a la influencia positivista de las pedagogías soviéticas en América Latina, el discurso de Iglesias se inscribe en la corriente del “espiritualismo”, como también el de Jesualdo Sosa. A su vez, como muchos de sus colegas identificados con las ideas y/o la militancia cercana al socialismo y al comunismo, plantearon críticas al positivismo desde posicionamientos liberales en materia educativa, y expresaron un fuerte rechazo a las ideas del peronismo. Cfr. Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge, “Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)”, en Puiggrós, Adriana (Dir.) *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 2006, p. 106.



- Las “cajas de lecturas libres”, que contenían lecturas breves en prosa y verso, tomadas de diferentes libros, revistas, diarios.
- El “diario mural”, donde cada niño/a asumía la responsabilidad de seleccionar y recortar noticias de los diarios que les resultaran significativas.
- La “mesa de revistas” y la “biblioteca”, espacios dispuestos dentro del aula donde los estudiantes tenían al alcance de la mano publicaciones diversas, que elegían con libertad.
- Los cuadernos de “pensamientos propios”, donde los niños/as podían expresarse con absoluta libertad acerca de sus preocupaciones, emociones, ideas.

Todo el sentido de su trabajo busca promover la autonomía y favorecer la confianza de los niños y niñas en sus potencialidades. A su vez, el pensamiento y la praxis de Iglesias se nutren no solo de las ideas de los múltiples referentes de todo el mundo que lee con avidez, tanto del campo pedagógico como de la psicología, la estética, el análisis cultural, la filosofía, como lo testimonia su inmensa y variada biblioteca –que forma parte del acervo patrimonial del Cendie–, sino que Iglesias también observa, reconoce y valora en este texto las contribuciones de colegas coterráneos y contemporáneos que, al igual que él, harán énfasis en la infancia y sus posibilidades, la importancia del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el rol fundamental del trabajo y la lectoescritura. En tal sentido, incluye desde los aportes de las hermanas Olga y Leticia Cossettini (y su experiencia con la “escuela de la señorita Olga” en la provincia de Santa Fe) a María Burnichon de Saleme; Berta Braslavsky o el uruguayo Jesualdo Sosa, diversos pero con algo en común: la innovación pedagógica y el desarrollo de experiencias alternativas. Otro rasgo que comparten estos educadores es un profundo compromiso con la infancia, desde una perspectiva humanística y crítica de lo establecido por el sistema escolar hegemónico formal.

Avanzando un poco más allá del libro, conviene señalar que el maestro Luis Iglesias fue declarado Ciudadano Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires (1996) y de la provincia de Buenos Aires por Ley 12.610/01, “por su incansable aporte a la educación rural”.<sup>4</sup> En 2010 también la Honorable Cámara de Diputados de la Nación expresó su pesar debido a su fallecimiento a los 94 años, y destacó en el texto de la declaración el aporte pedagógico de avanzada del Iglesias maestro y del Iglesias escritor, su consideración de que no hay aprendizaje sin el respeto a la palabra del otro y la importancia de las experiencias para la educación de la infancia.<sup>5</sup>

Este libro, como en general toda la biblioteca del maestro Luis Fortunato Iglesias, tiene mucho todavía para enseñarnos, en especial, a maestros, maestras y profesores.

---

<sup>4</sup> Para ver el texto de la ley [www.gob.gba.gov.ar/intranet/digesto/PDF/112610.pdf](http://www.gob.gba.gov.ar/intranet/digesto/PDF/112610.pdf), consultado junio 2017.

<sup>5</sup> Cfr. en [www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-128/128-1431.pdf](http://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-128/128-1431.pdf), consultado junio 2017.

# ANDREA ALLIAUD

*Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, Paidós, 2017, ISBN 978-950129479-8, 176 páginas.



EQUIPO  
TÉCNICO-PEDAGÓGICO,  
revista *Anales de la  
Educación común*  
.....

Esta obra, escrita por Andrea Alliaud,<sup>1</sup> inspirada en el libro de Richard Sennett, *El artesano* (2009), no surgió de un momento para el otro sino que, como lo plantea su autora, de la misma manera que las artesanías, fue tomando forma a medida que se producía. Resultado de un trabajo intenso de reflexión así como de implicancia profesional con la formación docente, Alliaud intercambia en sus páginas con formadores, estudiantes y académicos sobre cuestiones vinculadas con nuestro sistema educativo y la formación de los futuros educadores.

A lo largo de su obra, nos encontramos con diversas referencias a material fílmico y literario, como así también a la cita recurrente a pedagogos, sociólogos y filósofos como Philip Jackson, Philippe Meirieu, François Dubet, Daniel Pen-nac y George Steiner que le permiten argumentar con esos

<sup>1</sup> Esta autora ya ha colaborado en nuestra publicación, como puede verse en el número 4 de la etapa digital *Formación y capacitación docente*, de marzo de 2015, en su artículo “Acerca de las formas de producción y circulación del saber pedagógico”, disponible en [www.anteriores.revistaanales.abc.gov.ar/acerca-de-las-formas-de-produccion-y-circulacion-del-saber-pedagogico-andrea-alliaud/](http://www.anteriores.revistaanales.abc.gov.ar/acerca-de-las-formas-de-produccion-y-circulacion-del-saber-pedagogico-andrea-alliaud/), consultado mayo 2017.

discursos y sostener su postura acerca del educador como un artesano de la enseñanza, idea que da nombre a su libro.

Según Alliaud, para llegar a ser “artesanos de la enseñanza” es imprescindible no dissociar el pensamiento de la acción, como tampoco dejar fuera el sentimiento como guía para educar y formar, siendo conscientes que en ese mismo acto se transforma a esos otros con los cuales se trabaja. Desde su perspectiva, la emancipación en las prácticas recupera el carácter de oficio de la enseñanza, paso necesario para el fortalecimiento de los docentes en su ejercicio cotidiano.

Ante la heterogeneidad y la multiplicidad de escenarios que se presentan a diario en las aulas de nuestro país, las teorías y las fórmulas únicas resultan insuficientes. Enseñar hoy es, ante todo, para la autora una posibilidad de crear, inventar y reinventar nuevas realidades, saliéndose para ello del guion que ofrecen las posturas modernas en donde todo era considerado controlable, predecible, y respondía a una intencionalidad de homogeneizar.

Con su obra convoca y desafía a maestros, profesores y formadores a seguir enseñando más allá de los tiempos y las circunstancias en la que desempeñan su tarea.

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PARTE INTEGRAL DE LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA

LEANDRO GOROYESKY

.....  
Director Provincial de Educación  
Superior, hasta julio de 2017.\*

La Dirección Provincial de Educación Superior nuclea los Institutos Superiores de Formación Docente y de Formación Técnica, cuya oferta educativa es muy amplia, pues incluye profesorados y tecnicaturas superiores.

Es responsabilidad del Nivel Superior la formación de docentes y técnicos que se desempeñarán en nuestra sociedad; por eso es tan importante la jerarquización y la mejora continua del nivel, así como las acciones articuladas con el resto de los niveles.

La educación debe ser pensada como un cuerpo integrado de conocimientos que formarán a cada sujeto para ser partícipe de una sociedad donde poder desarrollarse; por esto es necesario que el nivel sea una base para la mejora de dicha educación y formación.

Cuando comenzamos a trazar nuestras líneas de trabajo partimos de la premisa de que, por un lado, el nivel es responsable de la formación de la gran mayoría de los docentes que luego integrarán el sistema educativo de la Provincia y que, por lo tanto, serán agentes de la mejora en la enseñanza

\* Al momento de cerrar este número, la nueva Directora Provincial del área es María Laura Roldán.



en los niveles en donde se desempeñen; por otro lado, a raíz del crecimiento de la oferta de la educación técnica, el nivel es responsable también de la formación de una parte importante de profesionales que se desempeñarán en distintos ámbitos de trabajo, aportando al desarrollo productivo articulado con la realidad local en la que se insertan.

Todo esto hizo necesario pensar un proyecto en el que la mejora de la formación es uno de los ejes principales.

Para planear esta mejora y llevarla adelante es imprescindible que la misma sea pensada desde la integralidad del sistema, entendida como la relación y la articulación con todos los niveles y los organismos involucrados, de manera directa o indirecta, con las particularidades de nuestro nivel.

La educación superior se encuentra dentro de un nivel educativo no obligatorio en nuestro actual sistema, y por tanto muchas veces se vio rezagada en cuanto a su fortalecimiento y su visibilidad. En los últimos años, la oferta educativa del nivel superior se incrementó exponencialmente, así como la cantidad de institutos en el territorio, pero aun así sigue invisibilizada para la sociedad o tomada como segunda opción al momento en que los alumnos finalizan los niveles obligatorios de su formación. Por esto, dicha problemática forma parte de una preocupación que nos atraviesa, junto con el desgranamiento que se ve en la mayoría de las carreras al analizar la matrícula en los años superiores.

Todas estas premisas de las que partimos nos llevaron a pensar en un proyecto en don-

de se jerarquice la formación, se ponga en valor su importancia para el desarrollo social.

En general, hablamos de una mejora integral del nivel, pensada como forma de articulación con otras direcciones tanto de nivel como de gestión, ya que estamos inmersos en todas ellas, de alguna forma.

También creemos que para lograr una mejora integral es necesario que exista una gobernabilidad explícita en el sistema, así como seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en las distintas etapas de su formación.

Durante nuestro primer año de gestión planteamos un proyecto anual cuya finalidad fue la realización de acciones tendientes a fortalecer la educación superior, partiendo de aquellos aspectos que consideramos prioritarios.

Fuimos desarrollando distintas líneas de acción en respuesta a un diagnóstico inicial que realizamos al arribar al nivel; por ello, el eje vertebrador de todas ellas es la mejora y el fortalecimiento de la formación en el nivel, teniendo como principal objetivo la jerarquización de la formación superior no universitaria y, principalmente, de la formación docente, ya que creemos que la base para la mejora de la educación es la formación docente inicial.

La mayor parte de nuestras líneas proponen acciones que permitirán tener una visión más amplia de aquello que consideramos prioritario para fortalecer el Nivel Superior, tanto desde la formación como desde la articulación con el resto de los niveles educativos.

Lo que intentamos lograr a partir de nuestro proyecto es, por un lado, dar solución a aquellas problemáticas que son factibles de resolver inmediatamente y, por otro lado, obtener una visión más amplia y transversal de las problemáticas que sabemos que existen en el nivel, para así abordarlas con acciones integrales, que iremos desarrollando paulatinamente.

Básicamente, nuestras líneas de acción se sintetizan de la siguiente forma.

- *Desarrollo normativo*

Revisión y actualización de normativas del Nivel Superior a través de procesos participativos que permitan elaborar documentos de trabajo y reglamentación adecuada.

- *Condiciones institucionales para la mejora de la gobernabilidad del sistema*

Acciones que favorezcan la cobertura de aquellos cargos que son necesarios para el acompañamiento y asesoramiento de las instituciones, así como de los órganos de representación de los Institutos de Educación Superior (ies).

- *Comunicación activa de la oferta de Nivel Superior y actividades de extensión*

Abordaje de la difusión de la oferta educativa del nivel con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, con un análisis pormenorizado de las variables intervinientes local y jurisdiccionalmente.

- *Abordaje integral de los diseños curriculares*

Generación de una permanente mirada sobre el desarrollo de la formación y sobre los diseños curriculares, pensando en los mismos como dispositivos de conocimiento y pilares fundamentales para la mejora de la formación docente.

- *Intervención proactiva en las condiciones de formación de los estudiantes*

LA JERARQUIZACIÓN DE LA FORMACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA Y, DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL ES LA BASE PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN SU CONJUNTO.

Desarrollo de mecanismos que permitan identificar las causas del desgranamiento de la matrícula en el nivel para, a partir de ello, generar documentos de apoyo y dispositivos institucionales de acompañamiento a los estudiantes que permitan la mejora del ingreso, permanencia y egreso de las carreras.

Análisis de la situación y planificación de estrategias que permitan reinsertar a los alumnos que abandonaron sus carreras, aquellos que están en el sistema sin concluir sus estudios, evitar la deserción a partir de los indicadores que producen la misma.

- *Apoyo al fortalecimiento de trayectorias de formación*

Acciones de articulación con los distintos niveles y modalidades involucrados en las trayectorias de formación de los estudiantes del Nivel Superior para propiciar una formación docente integral que responda a las necesidades de todo el sistema educativo de la jurisdicción.

- *Investigación como parte integral de la formación*

Elaboración de proyectos de investigación desde el nivel central para ser trabajados en las instituciones con los alumnos de los últimos años de formación, con el propósito de fortalecer la formación en investigación y analizar problemáticas propias del nivel.

- *Articulación armónica del sistema de educación superior provincial*

Planificación de acciones de complementación y articulación curricular dentro del sistema

a partir de un diagnóstico completo de la oferta académica de las universidades nacionales, provinciales e institutos de formación docente y técnica de la jurisdicción. Hoy es necesario que tanto la formación docente como la formación técnica tengan espacios de discusión y acuerdos entre todos los actores involucrados; por eso, esta articulación y dialogo entre universidades e institutos es el primer paso para pensar en una mejora desde la integralidad del sistema formador.

Como puede apreciarse, todas nuestras líneas de trabajo apuntan a generar un trabajo integral que permita que la mejora del nivel sea paulatina, para dar respuesta tanto a lo que nuestra sociedad como nuestro sistema educativo necesitan hoy.

No debemos olvidar que la educación es el punto de partida para el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, que busca igualar oportunidades. En tal sentido, nuestra meta primordial es mejorar la calidad de la formación docente, fundamentalmente desde el espacio inicial en adelante, porque allí está la clave.

Otro punto importante que se abordó desde la dirección provincial fue la participación en los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES). Hemos representado a la provincia de Buenos Aires en los CPRES bonaerenses y metropolitanos, ámbitos que la Ley de Educación Superior plantea como espacios articuladores entre universidades, institutos, gobiernos y sector productivo.

La Dirección Provincial de Educación Superior plantea como objetivo prioritario culmi-

nar con la dicotomía entre universidades e institutos, velando por una planificación armónica de la educación superior en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Por último, desde esta Dirección se aborda la relación institucional con las universidades provinciales (Universidad Pedagógica, Unipe; Universidad Provincial del Sudoeste, UPSO; Universidad Provincial de Ezeiza, UPE), para mancomunar acciones y compartir la visión de una educación inclusiva y de calidad, que responda a los desafíos del nuevo paradigma educativo del siglo XXI.

Son muchas las acciones que encaramos durante el año 2016 y son muchas las que quedan por realizar; estamos abocados a un proceso que permita garantizar la calidad educativa, de manera paulatina, articulada y acorde con los paradigmas actuales de la educación.

# DE UN GRUPO DE LIBROS A UNA COLECCIÓN

INTERVENCIÓN BIBLIOTECOLÓGICA DE LA  
BIBLIOTECA PERSONAL DEL MAESTRO IGLESIAS\*

JAVIER PEÓN Y EQUIPO  
TÉCNICO-PEDAGÓGICO,  
Departamento de  
Documentación (Cendie)\*

---

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo.”

**Eduardo Galeano**

El Centro de Documentación e Información Educativa de la Provincia de Buenos Aires (Cendie) es una institución que desde sus orígenes en el año 1961 ha logrado conformar un importante acervo documental en el área de educación.

Como parte de su patrimonio atesora un fragmento-destacado de la historia de la educación en la provincia de Buenos Aires que se extendió en América Latina: la biblioteca personal del maestro Luis Fortunato Iglesias, compuesta por diversidad de materiales de biblioteca y archivo, incluyendo también el mobiliario utilizado por el educador y construido con sus propias manos.

\* Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie)

\* Este artículo fue escrito por el Jefe del Departamento de Documentación del Cendie, profesor Javier Peón. El equipo de trabajo del Departamento está integrado por María Ángeles Russo, Leonardo Lambardi, Hernán Albertini, Alicia Canutti y Erika Constantinides.



En el año 2012, luego de su fallecimiento, los hijos del maestro ofrecieron en donación al Cendie la biblioteca de su padre; fue entonces incluida en el marco de las acciones de “Fortalecimiento de la cultura de la donación de libros”, iniciado en 2010 por el Cendie.

Frente a la existencia de todo este fondo documental histórico, ahora parte de la institución, surge el desafío de llevar adelante un proyecto para conformar la colección de la Biblioteca Personal Luis Iglesias, con el propósito de preservar de la mejor manera posible este legado del cual se hace depositario al Cendie, por ser considerado el lugar idóneo para que estos materiales sean organizados y difundidos para la consulta de investigadores y educadores.

El desarrollo del proyecto, que actualmente se encuentra en etapa de implementación, se inició en el Departamento de Documentación con una evaluación exhaustiva del material recibido para elaborar un diagnóstico general del estado de conservación de la donación: más de 4000 libros y publicaciones, cartas, láminas, casetes de audio y de video, posters de exposiciones, maquetas, mobiliario, cuadros, cuadernos de alumnos, fotografías, materiales didácticos confeccionados por el maestro en el transcurso de su trayectoria docente, dibujos, premios, entre muchos otros objetos.

Esta experiencia de trabajo iniciada en 2012 constituye para nosotros un ejercicio de aprendizaje y un aporte al conocimiento que se halla en permanente diálogo con elementos teóricos producidos por la investigación pluridisciplinar, provenientes de diversas disciplinas: Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Microbiología, Restauración, Conservación, Historia, Artes plásticas, Archivología, entre otras.

Como resultado de ello ponemos a disposición del personal de bibliotecas una serie de recomendaciones básicas, propias del quehacer bibliotecológico, que forman parte del proceso de conformación y gestión de una colección, y más específicamente de una biblioteca personal. Dichas orientaciones son el resultado de la experiencia adquirida al enfrentar dificultades

UN ANÁLISIS DE  
ESOS ELEMENTOS  
AGREGADOS EN  
UN LIBRO PERMITE  
POTENCIALMENTE  
DEVELAR UN  
MUNDO DE  
PARTICULARES  
INTERESES Y  
RECORRIDOS DE  
LECTURA QUE  
SU LECTOR HA  
REALIZADO.

o errores que se presentaron durante el proceso, cuya solución o mejora fue abordada con diversas estrategias reparadoras.

He aquí nuestra contribución desde del campo de la ciencia de la bibliotecología que, aunque breve, pone de manifiesto y, a su vez, intenta subsanar la escasa exploración y difusión de resultados de experiencias de trabajo similares, vinculadas con el tratamiento documental puesto en juego para la conformación de la colección de una biblioteca personal.

### **Los primeros pasos**

Un primer aspecto fundamental a evaluar ante la recepción de una donación es la mudanza de la biblioteca, pues las decisiones previas sobre ese proceso definirán todas las acciones posteriores.

Un desacierto que marcó nuestra experiencia de trabajo en 2012 al iniciarse la mudanza fue la falta de planificación, producto del desconocimiento y falta de información accesible para encarar una tarea tan delicada como precisa: desmontar la documentación contenida en la biblioteca.

El factor más subjetivo pero de mayor riqueza que una biblioteca personal puede tener es la ubicación tan íntima y única que su lector le asigna a cada documento u objeto al agruparlos en su biblioteca. La experiencia nos indica que, en la habitación donde se encuentre la biblioteca, seguramente los documentos tengan algún tipo de organización realizada por el lector.

Una estrategia posible podrá consistir en

detectar un probable punto donde iniciaría la biblioteca y comenzar a retirar los documentos respetando el orden en que se encuentran en los estantes. Siempre se observará atentamente la lógica posible de organización que el lector haya establecido (por temática, por país, por autor, por alguna numeración que les haya incorporado, etcétera). Será importante aquí un paso previo: el registro ocular y fotográfico de la biblioteca en general y de sus partes, según la distribución que tenga en la habitación. Luego de encuadres generales, habrá que fotografiar en forma particular cada estante. Esta medida precautoria podrá ser de utilidad al momento de colocar los libros en su ubicación definitiva, durante el armado de la colección, en el espacio donde hayan sido trasladados.

Será conveniente proceder al embalaje progresivo de la biblioteca. Se organizará en paquetes de unos 15-20 documentos (dependiendo del tamaño de los libros), manteniendo el orden en que se hallaban en los estantes; se le asignará a cada paquete un número correlativo y se los ubicará en cajas cuya numeración también será correlativa.

Una vez realizada la mudanza y con todo el material resguardado en un sector específico de la institución destinataria, se decidirá el espacio en donde se ubicará definitivamente la colección y se iniciará el proceso de armado del mobiliario y su ambientación.

Un proceso similar se seguirá con todo aquel material de archivo que también haya sido donado (cajas con fotografías, carpetas con recortes, objetos, etcétera).

## El proceso de conformación de la colección

Las bibliotecas personales poseen características particulares que las hacen únicas y que hoy en día son objeto de culto y reflejan el alto valor cultural que representan para la comunidad. Con el propósito de mantener lo más intacta posible su organización original, será necesario tomar algunas decisiones concretas en relación al proceso que habitualmente se sigue en el campo de la bibliotecología para la conformación de una colección.

Queremos destacar que, para no perder la valiosa información existente que se hallaba principalmente en el interior de los libros de la biblioteca del maestro Luis Iglesias, una de esas decisiones ha sido la de integrar los procesos propios de la cadena documental junto con procesos de conservación y preservación.

Por lo general las bibliotecas personales albergan en el interior de sus documentos, y a modo de paratextos e hipertextos de lectura, una multiplicidad de elementos estratégicamente incorporados por su lector en determinados lugares de cada documento. Este aspecto, aparentemente trivial, debe ser considerado, ya que un análisis minucioso de esos elementos en el contexto de un libro permite potencialmente develar todo un mundo de particulares intereses y recorridos de lectura que su lector ha realizado en su trayectoria de vida. Entre esos elementos se pueden mencionar: señaladores, papeles sueltos con apuntes, marginalias (término acuñado por el poeta Samuel Coleridge, quien denominó así a las marcas, fechas, anotaciones realizadas al margen de las hojas de un documento), fotografías, subrayados, flores y hojas secas, dedicatorias, cartas, recortes de diario (con biografías, entrevistas, decesos, reseñas de libros, etc., que en general responden al contexto de vida y de producción intelectual del autor del libro).

Aclarado este punto ineludible, analizamos a continuación al-

ÉSTAS  
ORIENTACIONES  
PARA LA  
CONFORMACIÓN  
DE UNA COLECCIÓN  
SON EL RESULTADO  
DE LA EXPERIENCIA  
ADQUIRIDA AL  
ENFRENTAR  
DIFICULTADES O  
ERRORES QUE SE  
PRESENTARON  
DURANTE EL  
PROCESO.

gunos pasos necesarios para la conformación de la colección.

Se comienza por elaborar una planilla de doble entrada con número de cajas y paquetes para el control del trabajo que se realiza. El proceso de apertura se realizará de a un paquete por vez, que se trabajará en su totalidad desde el inicio hasta el fin del proceso.

Luego se efectúa la limpieza de cada documento, cuidando minuciosamente que los papeles y los señaladores que contenga en su interior no se corran de su ubicación original; luego se ventilan, en lo posible al aire libre.

Se evalúa el estado general de conservación y preservación de cada documento y se arma un listado de aquellos documentos deteriorados que necesiten ser intervenidos, registrando para cada libro los datos bibliográficos básicos y los deterioros específicos que presente.

A continuación se iniciarán los procesos administrativos de sellado e inventariado patrimonial de cada documento. Luego se realizarán los procesos técnicos de catalogación, descripción y análisis de contenido, mediante los sistemas normalizados internacionalmente de organización del conocimiento (Clasificación Decimal Universal, CDU; tesauros; reglas de catalogación) y la carga en un software de gestión documental. Como valor agregado se podrá optar por la elaboración de un resumen indicativo o descriptivo de cada documento para mayor información del usuario al consultar el catálogo virtual.

Es necesario destacar que cuando un documento contenga en su interior algún tipo

de marca o subrayado realizado por el lector o contenga una dedicatoria en lápiz o tinta dirigida a su persona, será importante que esta información sea registrada en el área de notas del software que se utilice.

El mismo proceder se realizará con los registros de los libros que contengan papeles o señaladores.

Una vez concluido este tratamiento, se realizará el proceso administrativo consistente en la impresión de una oblea en forma de señalador en cuya parte superior aparecerán impresos los datos necesarios para la búsqueda y recuperación de los documentos en el estante. El formato y el papel libre de ácido utilizado responden a criterios de conservación.

Dado que la colección quedará organizada, en lo posible, según los mismos criterios de ordenación y agrupamiento que había decidido su lector en su biblioteca, la ubicación de ese documento será rigurosamente registrada tanto en el registro en catálogo como en la oblea de cada documento, utilizando como una estrategia posible, letras para las estanterías y números para los estantes. A su vez, en cada estante los libros serán ordenados en forma ascendente a partir de los datos que figuran en las obleas.

El paso siguiente, previo a la ubicación del libro en el estante, consistirá en revisar cada documento para detectar y seleccionar aquellos que contengan papeles y señaladores en su interior. Luego se tomará cada documento en forma individual y sus marcadores serán retirados en forma ordenada, registrando su ubicación física dentro del libro en fichas es-

pecialmente elaboradas para este proceso. Los papeles y los marcadores retirados de los libros serán guardados individualmente en folios de polietileno para su preservación. La ficha de registro de cada marcador posibilitará posteriormente la búsqueda y recuperación de estos elementos y a su vez del libro que los contenía, en vistas a la observación o el análisis que pueda hacer el usuario que los solicitare.

Dos pasos finales habrán de dar culminación al proceso iniciado con cada documento: la ubicación de los libros en el estante y la difusión a los usuarios sobre la existencia y la posibilidad de consulta de los documentos de esa colección en la institución.

En relación con todos los pasos mencionados para la conformación de la colección de la Biblioteca Personal del Maestro Luis Iglesias es fundamental comprender que no existen en la actualidad normas o criterios de aplicación universal. Esto significa que cada institución podrá elaborar criterios propios, fundados en tres condiciones a tener en cuenta:

- los recursos humanos, financieros y materiales disponibles;
- la consulta previa de la vasta literatura sobre el tema y las decisiones que se adopten a posteriori;
- la experiencia que se incorpore al avanzar el proceso de conformación de la colección de la biblioteca personal.

Como corolario queremos dejar plasmadas algunas breves reflexiones.

La posibilidad de contar con la relevancia de una biblioteca como la del maestro Luis Iglesias en el Cendie se ha constituido en un desafío que nos comprometió en un trabajo mancomunado, asumido institucionalmente mediante reuniones, debates de ideas y búsqueda de consensos, a fin de elaborar un plan de acción viable y sostenido en el tiempo.

UN ANÁLISIS DE  
ESOS ELEMENTOS  
AGREGADOS EN  
UN LIBRO PERMITE  
POTENCIALMENTE  
DEVELAR UN  
MUNDO DE  
PARTICULARES  
INTERESES Y  
RECORRIDOS DE  
LECTURA QUE  
SU LECTOR HA  
REALIZADO.



Pero también nos llevó a dar un paso más en este desafío, porque su riqueza documental nos obligó a no anclarnos meramente en los procesos de resguardo y preservación, lo cual hubiese hecho de esta colección una biblioteca muerta y privado así a los usuarios de aquellos documentos que fueron sustento teórico de una praxis educativa liberadora, surgida del ámbito de una escuela rural, que traspasó las fronteras de nuestro país.

Difundir la obra y el pensamiento del maestro Luis Iglesias por medio de la puesta en valor de su biblioteca para la consulta de su fondo documental se constituye en nuestro mayor desafío. Potenciar la circulación del saber pedagógico, haciendo avanzar la investigación en el campo de la educación en general y de la educación rural en particular, es y será nuestro mayor logro.



# EL ACCESO A LA INFORMACIÓN Y LA DIFUSIÓN DE LA PRODUCCIÓN EDUCATIVA

MAITE MURIEL CARBALLO  
Y EQUIPO TÉCNICO-  
PEDAGÓGICO,  
Departamento de  
Información (Cendie)\*  
.....

## Acceso a la información y difusión de la producción educativa

El Departamento de Información del Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie) es el área encargada de establecer el vínculo con los responsables de la gestión educativa y dar respuesta a las demandas que ésta pueda presentar a partir del desarrollo de acciones bien definidas.

Una de las tareas de este departamento es desarrollar el ya tradicional Servicio de Información y Referencia, tanto en la sede como en la modalidad virtual,<sup>1</sup> a través de los correos electrónicos y consulta en línea, cubriendo de este modo las necesidades de información documental-bibliográfica así como de consulta de los actos normativos a los distintos usuarios institucionales y particulares. En este escenario el personal bibliotecario referencista asesora a

\* Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie)

<sup>1</sup> La sede del Cendie se encuentra en la diagonal 73 N° 1910 de la capital provincial, la ciudad de La Plata.

los distintos actores del sistema educativo provincial y de otras jurisdicciones, a otros centros de documentación, a bibliotecas y archivos, y al entramado de redes y sistemas que demandan información con fines de capacitación, actualización y perfeccionamiento.

Este tipo de unidades de información como el Cendie tienden a desarrollar sus servicios cada vez más focalizados en el usuario por lo que el Servicio de Información y Referencia se diseña cuidadosamente a su medida. Es por ello que para atender las necesidades de información pedagógica de los distintos tipos de usuarios –docentes de todos los niveles y modalidades, investigadores, bibliotecas, que se encuentran en esta extensa Provincia– es necesario conocerlos, construir una colección adecuada, analizar la normativa, estudiar nuevas tendencias, tipos de requerimientos, niveles, hábitos e intereses.

Asimismo, el departamento trabaja poniendo atención y especial interés en aquellos usuarios potenciales que, por distintos motivos, tienen una necesidad de información o la tendrán en el futuro, como es el caso de los alumnos de las carreras de Bibliotecología. Estos estudiantes se acercan y asisten a visitas guiadas institucionales programadas, como parte de la currícula de la formación de bibliotecarios escolares y otros profesionales de los Institutos Superiores de Formación Docente.

### **Usuarios autónomos, la gran tarea**

La formación de usuarios y la alfabetización informacional son otros de los obje-

tivos que se persiguen.<sup>1</sup> En este sentido, el acompañamiento emprendido con el fin de encontrar, localizar y recuperar información en los catálogos en línea para luego utilizar y producir nuevos conocimientos, apunta a que los usuarios puedan constituirse como individuos autónomos en esa búsqueda, identificación, valoración y uso apropiado de la información, fomentando al mismo tiempo el desarrollo de las habilidades y destrezas informativas.

### **Productos editoriales y comunicación institucional**

Otras de las acciones destacadas en el Departamento de Información, es la de elaboración de productos editoriales y la difusión de contenidos del Cendie en distintos soportes.

Entre las publicaciones producidas por este departamento se destacan *Archivo Adjunto* y el boletín *Cendie Informa*, publicación mensual y digital con más de diez años de existencia.

Asimismo, el área se encarga periódicamente de desarrollar la comunicación institucional por medio de la red social Facebook en su página oficial Dirección Cendie DGCYE, espacio en el cual se difunde información

<sup>1</sup> De acuerdo a la Unesco, “la alfabetización informacional faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y de educación. Las personas que dominan las bases de la información son capaces de acceder a información relativa a su salud, su entorno, su educación y su trabajo, así como de tomar decisiones críticas sobre sus vidas”. Cfr. en [www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy](http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy), recuperado mayo 2017. [N. de E.]

institucional de las actividades desarrolladas por las diversas áreas y departamentos en la sede de La Plata, como así también aquellas que desarrollan en el territorio los Bibliotecarios Referentes Cendie (BRC), organizados en las distintas regiones educativas de la provincia de Buenos Aires.

En definitiva todas las tareas de este departamento, desde el campo bibliotecológico, corresponden al último eslabón de la cadena documental: elaborar materiales institucionales y difundir los documentos y la producción educativa, legal y técnica, por medio de sus servicios especializados y sus productos. La difusión también incluye la circulación de documentos, la consulta en sala de lectura, la consulta en los catálogos en línea, el préstamo y la edición de productos técnicos como bibliografías temáticas, directorios, entre otros.

### **La información educativa al alcance de todos**

En el caso particular de los servicios que ofrece el Departamento de Información, se trabaja en función de una perspectiva de los derechos a la información y la comunicación, sobre la base del derecho al acceso a la información pública. Se entiende que la información institucional –educativa, en este caso– debe ser de acceso público, en consecuencia, debe llegar a la población que la demande. En este marco, en el año 2015 la DGCYE, y el Cendie en particular, firmaron un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación hoy Ministerio de Educación y Deportes y la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) en el cual se estableció que el Cendie se responsabiliza a digitalizar, almacenar, organizar, preservar y difundir en Internet la memoria institucional y la producción de la DGCYE a través de la constitución de un repositorio jurisdiccional, expresado en el Acta Complementaría al Convenio Marco MECYT N°33/03.



DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: MATERIAL EDUCATIVO PARA CONMEMORAR EL “DÍA DE LA CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

<http://abc.gob.ar/material-educativo-para-conmemorar-el-%E2%80%9Cd%C3%A9a-de-la-convivencia-en-la-diversidad-cultural>

Este sitio pone al alcance de los docentes una serie de materiales didácticos producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires para conmemorar el 19 de abril el “Día de la Convivencia en la Diversidad Cultural”, fecha que rememora el Levantamiento del Gueto de Varsovia.

El objetivo de esta propuesta elaborada por el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) mediante la coordinación de la Dirección Provincial de Planeamiento es promover espacios de reflexión en las aulas y acompañar a los docentes de los distintos niveles en la tarea de abordar el tema del Holocausto.

Se destaca el material audiovisual que contiene entrevistas a especialistas en la temática, como así también los cuentos, fotografías, historias de vida, relatos y herramientas digitales, que brindan al docente un abanico de posibilidades para el tratamiento de esta conmemoración en el aula. Jonathan Karszenbaum, Lior Zylberman, Samanta Casareto y Ricardo López Göttig profundizan sobre “el Holocausto y otros genocidios, la construcción de la otredad, los guetos durante el nazismo, el Levantamiento del Gueto de Varsovia y otras formas de resistencia. Asimismo, las producciones audiovisuales están complementadas por un cuadernillo en formato digital de fácil descarga y/o lectura en línea, que reúne otros aportes y actividades.”

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE: MAESTRO LUIS IGLESIAS:  
EL CAMINO DE UN MAESTRO

[http://audiovisuales.infd.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_item=61&wid\\_seccion=27](http://audiovisuales.infd.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_item=61&wid_seccion=27)

El área de Comunicación Institucional del INFD produjo en el año 2008 este documental dirigido por Cinthia Rajhschmir que refleja la trayectoria del maestro Iglesias a

través de un recorrido sobre las ideas, reflexiones y propuestas del pedagogo.

El documental –que abarca la obra de Iglesias durante el período 1938/1978- logra plasmar “la esencia y el camino recorrido por un hombre que se formó junto a otros hombres y mujeres en un ambiente cultural enriquecido de ideas e ilusiones y que, por la fuerza de sus ideas y de sus convicciones, transformó el castigo en una apuesta a la vida, a la niñez y a la sociedad, desde la escuela.”

El relato se construye a partir del propio testimonio de Iglesias, desde los recuerdos de ex alumnos y desde las reflexiones de colegas e investigadores. Incluye también producciones originales tales como dibujos infantiles de sus alumnos, animaciones, fotos y sonidos, las que expresan sus ideas pedagógicas.

La música original es de Horacio Straijer. Duración 40 minutos.

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN: FONDO BIBLIOGRÁFICO MAESTRO LUÍS IGLESIAS

<http://www.fbluisiglesias.unlu.edu.ar/?q=node/7>

Se trata de una colección especial de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Luján que se propone recuperar los textos escolares para su resguardo y para ponerlos en valor como parte del acervo cultural escolar y patrimonio público.

Dentro de la investigación educativa ha habido un creciente interés por hallar fuentes primarias, entre ellas, los textos escolares. En el caso de esta colección, todo el material se encuentra a disposición para su consulta por parte de investigadores, tanto de la Universidad Nacional de Luján como de otras instituciones interesadas.

Dentro de las obras recopiladas, el fondo bibliográfico cuenta con una colección de 410 libros de lectura publicados desde fines del siglo XIX; una colección de obras de didáctica, pedagogía y otros textos dedicados a la formación docente; una colección de textos de diversas disciplinas escolares; la Biblioteca pedagógica personal de María Esther Mauriño; una colección de 330 ejemplares de la revista La Obra (del período 1926-1968); una colección de periódicos “Educación Popular”: publicación mensual dedicada a educación por parte de sectores progresistas, cuyo primer director y editorialista fue Luis Iglesias. Se cuenta con ejemplares publicados entre 1961 (momento de inicio de esta publicación) hasta su cierre como publicación durante la dictadura militar de 1976.









**Buenos Aires**  
Provincia  
DGCyE