

Ruralidad y escolanovismo: las experiencias pedagógicas de dos maestros en ambos lados del Atlántico

Rurality and the new education movement: pedagogical experiences of two teachers on both sides of the Atlantic

María Florencia Serra

e-mail: mfserra12@gmail.com

IRICE CONICET UNR Facultad de Humanidades y Artes UNR, Argentina

Juan Agustín González

e-mail: agustin.gonzalez@udl.cat

Universitat de Lleida, Spain.

Resumen: Este artículo analiza las experiencias pedagógicas de Montserrat Dalmases (España) y Luis Iglesias (Argentina), dos maestros rurales que ejercieron entre los años 40 y 60 del siglo XX. Mediante una metodología cualitativa basada en entrevistas personales, análisis de textos escritos por los propios docentes y fuentes secundarias, se identificaron puntos clave en sus enfoques pedagógicos. Los hallazgos muestran que ambos desarrollaron propuestas innovadoras vinculadas con el escolanovismo, adaptadas a las características de sus contextos rurales. Dalmases creó materiales didácticos personalizados y reorganizó el espacio escolar para promover la autonomía y el aprendizaje activo, mientras que Iglesias integró contenidos locales y diseñó estrategias colaborativas que conectaban con la enseñanza con la realidad agraria. Ambos maestros enfrentaron desafíos similares, como la escasez de recursos y las dificultades propias de las escuelas rurales, pero lograron transformar estas limitaciones en oportunidades para la innovación educativa. Este estudio concluye que el entorno rural favoreció el surgimiento de propuestas pedagógicas alternativas y destaca la necesidad de políticas educativas que apoyen y valoren estas prácticas en contextos rurales.

Palabras clave: Escuela rural, Ruralidad, Escuela Nueva, Propuestas pedagógicas Alternativas, Maestros.

Abstract: This paper examines the pedagogical experiences of Montserrat Dalmases (Spain) and Luis Iglesias (Argentina), two rural teachers who practiced between the 1940s and 1960s. Using a qualitative methodology based on personal interviews, analysis of texts written by the teachers themselves, and secondary sources, key aspects of their pedagogical approaches were identified. The findings show that both developed innovative proposals linked to the New Education movement, adapted to the characteristics of their rural contexts. Dalmases created customized teaching materials and reorganized the school space to promote autonomy and active learning, while Iglesias integrated local content and designed collaborative strategies that connected teaching with agrarian realities. Both teachers faced similar challenges, such as a lack of resources and the inherent difficulties of rural schools, yet they managed to turn these limitations into opportunities for educational innovation. This study concludes that the rural

environment fostered the emergence of alternative pedagogical approaches and highlights the need for educational policies that support and value these practices in rural contexts.

Keywords: Rural School, Rurality, New School, Alternative Pedagogical Proposals, Teachers.

Received: 20-09-2024

Accepted: 24-12-2024

1. Introducción

La educación rural ha sido una deuda en las políticas públicas de diferentes países. Con singulares características y desarrollos es posible reconocer tanto en Argentina como en España que durante muchos años ha sido una modalidad descuidada¹. Interesa recuperar en el presente artículo experiencias pedagógicas que significaron propuestas alternativas para hacer escuela en el medio rural a mediados del siglo XX.

En un análisis reciente de las revistas científicas más relevantes de historia de la educación, la educación rural o términos afines no se encontraban entre las 40 palabras clave más usadas por los autores (Roda-Segarra, Payá Rico, y Hernández Huerta, 2023), dato que resulta sorprendente si se tiene en cuenta el desarrollo reciente de las investigaciones en dicho campo (Hernández Huerta y Payá Rico, 2022). Este hecho evidencia que la educación rural y los maestros rurales han sido actores olvidados por la academia, pese al reciente crecimiento de la disciplina. Se trata de una tendencia global, pero que se puede palpar claramente en Europa mediterránea y Latinoamérica (Hofstetter y McLeod, 2022). Urge, por tanto, más trabajos que aborden estas cuestiones en entornos, donde, además, la educación rural ha tenido una gran relevancia.

Indagando en los sentidos que los organismos estatales argentinos y españoles brindan a la escolaridad en el campo y en las políticas que se ponen a disposición, Cerdá y Serra (2020) plantean que en ambos países resulta posible reconocer “una distinción de políticas entre escuelas rurales y urbanas, no siempre con la intención de considerar las particularidades del territorio y configurando escuelas que dialoguen con este (muchas veces las formas del urbano se extrapolan al medio rural)”, y, a pesar de algunas voluntades, el sector suele quedar descuidado y las políticas desplegadas no ser suficientes (Cerdá y Serra, 2020).

Algunas deudas que se tienen con el desarrollo de la educación rural argentina se vinculan con haberla diseñado como una copia de la escuela de la ciudad, no considerar los regionalismos (Ezpeleta, 1997; Fainholc, 1980), no atender a las relaciones con el territorio al definir su emplazamiento (Serra, 2022), entre otras cuestiones. Un desafío con el que históricamente han lidiado las escuelas primarias rurales argentinas tiene que ver con la cuestión edilicia, con, por ejemplo, funcionar en edificios prestados o que no fueron proyectados para ser instituciones educativas. El funcionamiento en edificios prestados o la construcción en terrenos que no pertenecían a estamentos gubernamentales ha generado lidiar con propietarios que los requerían e impedían sostener el funcionamiento, que no permitían incorporar aulas o hacer refracciones, múltiples situaciones de mudanzas, etc. (Petitti, 2016). Además de la cuestión edilicia,

¹ La población rural en Argentina viene disminuyendo desde la segunda mitad del siglo XX. Hacia el 2008 Argentina contaba con “11.454 servicios educativos rurales estatales de educación primaria común, los cuales constituyen el 51,6% de las unidades educativas primarias y el 61,6% de las estatales, lo que habla de que la mayor cobertura educativa en las zonas rurales está a cargo del Estado. La distribución por provincias es disímil, con las mayores concentraciones en provincias específicas del NOA y el NEA.” (Terigi, 2008). En el presente, en Argentina, “más de 12.000 maestros y maestras trabajan en plurigrados”. (Buitron et al., 2021). En España, la situación no fue diferente para el entorno rural. La población de los municipios más pequeños lleva sufriendo un constante proceso de despoblamiento que llega hasta nuestro días (Moyano Estrada, 2020). Entre otros elementos, este proceso afectó a las escuelas rurales. Pese a las políticas dirigidas a evitar la desaparición de este tipo de centros, la reducción del potencial alumnado hace que su supervivencia sea cuestionada (Santamaría Conde, 2006).

otro desafío ha sido para los docentes quienes tenían entre sus opciones vivir en la escuela o recorrer grandes extensiones cada día, aspecto que en ocasiones se traducía en pedir traslados y dejar cargos (Petitti, 2020). La cuestión de los caminos, traslados, accesibilidad y distancias atraviesa aún en el presente a la educación rural.

Por su parte, España en la segunda mitad del siglo XX vivió la posguerra, la mayor parte de la población habitaba en pequeñas poblaciones alejadas de las grandes urbes y, consecuentemente, la mayoría de las escuelas eran rurales. Aunque en la primera fase de la dictadura franquista se destacaba la exaltación de los valores rurales y tradicionalistas (Ramos Zamora y Colmenar Orzaes, 2014), las escuelas rurales suponían una gran complicación para el régimen. La falta de personal y la escasez de recursos propios de la época, acabó generando que las escuelas rurales fueran vistas como instituciones educativas costosas y de baja calidad (Cruz Sayavera, 2016). En los años 50 empezó una política agresiva contra la escuela rural, con una voluntad homogeneizadora por parte de la dictadura. Se planteó el objetivo de uniformizar los centros educativos bajo un sistema de graduación escolar que los centros rurales rara vez podían cumplir. La ley preveía la necesidad de suprimir colegios en caso de no alcanzar el número de alumnos estipulado (Ley 14/1970, Art. 134). De este modo, se facilitaba el mecanismo de lo conocido como *concentración escolar*, instando a los centros a agruparse y juntar a los alumnos en una única escuela en la población más habitada (Carmena y González Regidor, 1981). Es así que durante el franquismo las escuelas rurales pasaron de ser los centros donde resurgiría la patria a ser cuestionados pedagógica, política y económicamente. Y pese a no hacer nunca una política activa en contra de las escuelas rurales, el régimen con medidas basadas en la escasa financiación, la elevación de la vida urbana, el desdén de la vida rural, el fomento de los procesos migratorios y la aprobación de una ley que buscaba la uniformidad, casi consigue que la escuela rural estuviera a punto de perecer.

Aunque la educación rural y los maestros rurales han sido tradicionalmente ignorados en la literatura académica, este estudio llena una brecha crítica al explorar cómo dos contextos geográfica y culturalmente distantes, España y Argentina, compartieron desafíos similares y fomentaron innovaciones pedagógicas en entornos rurales durante el siglo XX. Con unas y otras particularidades, en ambos países existieron docentes que se propusieron hacer escuela en el medio rural defendiendo la importancia de la misma y generando estrategias para su funcionamiento. Al enfocarse en las experiencias de Montserrat Dalmases y Luis Iglesias, este trabajo contribuye de manera única al campo al conectar perspectivas transatlánticas sobre educación rural y al resaltar las posibilidades transformadoras del escolanovismo en estos entornos específicos.

El propósito de esta investigación es explorar las propuestas y experiencias pedagógicas de dos maestros de contextos nacionales distintos, España y Argentina, que compartieron un periodo histórico y desarrollaron su labor en el medio rural. En particular, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué elementos comunes y específicos se identifican en las prácticas pedagógicas de Montserrat Dalmases y Luis Iglesias en contextos rurales? ¿Cómo influyeron las particularidades del entorno rural y los planteamientos escolanovistas en el desarrollo de estas propuestas educativas? Este estudio se enmarca en el aumento de colaboraciones y la “circulación global de investigadores y de artículos” que destaca Hernández Huerta, Payà Rico y Sanchidrián Blanco (2019), como un esfuerzo por conectar prácticas educativas transatlánticas y contribuir al diálogo en la historia de la educación.

2. Metodología

El trabajo de campo y la recolección de los datos se llevó a cabo en dos momentos distintos y en dos regiones específicas: España y Argentina. Los datos sobre la maestra Montserrat Dalmases en España se recopilaron en 2014, mientras que la información sobre el maestro Luis Iglesias en Argentina se obtuvo en 2023. La elección de estas dos regiones responde a su relevancia histórica y geográfica en la educación rural. España, particularmente en la posguerra franquista, vivió un período de migración del campo a la ciudad y una política educativa centralizadora que afectó significativamente a las escuelas rurales, consideradas costosas y de baja calidad (Cruz Sayavera, 2016). Por otro lado, en Argentina, el analfabetismo y la deserción escolar eran una preocupación de los gobernantes que se profundizaba notablemente en el medio rural (Petitti, 2020). En España los datos se recogieron en el año 2014, y la información del docente argentino se recopiló en el 2023. Los criterios de inclusión utilizados para seleccionar a los docentes fueron que hayan trabajado en escuelas rurales (1), que hayan ejercido entre los años 40 y 60 del siglo XX (2) y que hubiesen implementado propuestas alternativas (3). No se establecieron criterios de exclusión. Siguiendo estos criterios, se usó un muestreo intencional y, finalmente, se seleccionaron dos participantes de cada país: Montserrat Dalmases (España, 1924-2017) y Luis Iglesias (Argentina, 1915-2010). Se trata de dos docentes, en la actualidad fallecidos, que ejercieron en escuelas rurales durante las décadas de interés del estudio.

Para la recolección de datos se recurrió a fuentes secundarias. En el caso de la maestra catalana se realizaron 4 entrevistas personales donde relató sus experiencias vividas, que actualmente están recopiladas en el fondo Montserrat Dalmases de la Biblioteca Jaume Porta. Tres de estas entrevistas fueron realizadas en la biblioteca Jaume Porta (Universidad de Lleida) y la cuarta tuvo lugar en el hogar de la maestra. Las entrevistas fueron realizadas por las investigadoras Dolors Mayoral y Olga Bernad, ambas profesoras de la Universidad de Lleida, doctoras en el ámbito educativo y con amplia experiencia en la metodología cualitativa. Las entrevistas tuvieron una duración media de 60 minutos, todas ellas grabadas en vídeos para poder observar la comunicación no verbal y el uso de los materiales docentes. Posteriormente, fueron transcritas. Para la realización de las entrevistas, se siguió el protocolo de entrevista acordado por el proyecto *Escoles i territoris rurals: innovació, sostenibilitat i desenvolupament territorial* centrado en las vivencias de docente rurales, entre los que se encontraba Dalmases. Una vez realizada la transcripción, se enviaron a la docente para que pudiera añadir elementos que considerara oportunos. Las transcripciones fueron incluidas en la unidad hermenéutica analizada usando el programa informático Atlas.ti 8.0. La recolección de los datos se detuvo cuando no surgía información novedosa en el proceso de análisis y se concluyó que se había alcanzado la saturación de los datos (Green y Thorogood, 2018).

En el caso de Luis Iglesias, se optó por analizar textos escritos por el propio docente, como diarios de clase que posteriormente él mismo sistematizó y publicó. Luis Iglesias ha sido considerado “un maestro autor de obra” (Abramowski, 2009). La escritura en primera persona alude a una producción pedagógica que se vuelve propia de quien relata,

Los diarios de clase tienen un valor analítico muy importante en tanto dan cuenta de un itinerario de decisiones didácticas, incorporan las voces de los niños

permitiendo seguir el proceso de aprendizaje y expresan valores pedagógicos (...) Es en los diarios donde el cotidiano escolar se torna visible y relevante (Fattore y Pierella, 2008)

De esta manera se procedió a analizar entre sus producciones aquellas que refieren a su tránsito por la escuela rural y el desarrollo de experiencias alternativas: “La escuela rural unitaria” (1957, Tomo I y II), “Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural” (1963), “Pedagogía creadora” (1973) y “Confieso que he enseñado” (2004).

Para el análisis de los datos, se siguieron las fases del enfoque reflexivo propuesto por Braun y Clarke (2021). En primer lugar, se inició con la familiarización de los datos (Fase 1). Esto implicó una revisión exhaustiva de todas las transcripciones y textos para extraer un significado general. Luego se procedió a una relectura con anotaciones utilizando la función de memorandos en Atlas.ti. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación sistemática de los datos (Fase 2). Los fragmentos más relevantes de las transcripciones y fragmentos de los diarios de clase, se codificaron mediante las técnicas de *open coding* y *coding in vivo* en Atlas.ti 8.0. Después de esta fase, se procedió a la generalización de los temas iniciales (Fase 3). Se eliminaron los códigos anecdóticos y se conservaron aquellos que estaban arraigados en un patrón de significado compartido y conectados por una idea central. Luego se realizó el desarrollo y revisión de los temas (Fase 4) y se verificó que se alinearan adecuadamente con los códigos que agrupaban y con las citas codificadas dentro de esos códigos. Finalmente, se llevaron a cabo la denominación y definición de los códigos (Fase 5), revisando los temas extraídos. Se perfeccionó la denominación de cada tema y se procedió a la redacción del informe final (Fase 6).

El artículo se estructura en dos partes, primero la presentación de los maestros y las propuestas pedagógicas de cada uno, y luego un análisis de los puntos compartidos entre ambos.

Desde el punto de vista ético, el estudio se ajusta a las normas establecidas para la investigación cualitativa en ciencias sociales. Respecto al caso de Montserrat Dalmases, todas las entrevistas fueron grabadas con su consentimiento informado y se llevaron a cabo en el marco del proyecto *Escoles i territoris rurals: innovació, sostenibilitat i desenvolupament territorial*. Las entrevistas se realizaron con un protocolo que aseguraba su voluntariedad y condición confidencial, y tanto la maestra como la investigadora supervisaron la transcripción. En cuanto a Luis Iglesias, al haber fallecido el participante antes de la redacción de este manuscrito, la base para el análisis fueron documentos publicados por el propio docente. Estos elementos son de libre acceso y se utilizaron manteniendo su integridad y contexto original. Los dos casos se trataron con el mayor cuidado, garantizando la preservación de la privacidad y la dignidad de las personas. La información recopilada se manejó a la luz de los principios éticos de respeto, confidencialidad y transparencia en la presentación de los resultados.

3. Hallazgos

3.1. *Dos maestros, dos orillas y unas preocupaciones compartidas: hacer escuela en el medio rural*

En una de las orillas, Luis Fortunato Iglesias (1915-2010), quien nació en Tristán Suárez, un pueblo de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Fue un maestro argentino

formado en una tradición normalista² con la cual tuvo diferencias de pensamiento en tanto la consideraba “demasiado general y ambigua, que contrastaba notablemente con la precisa objetividad de los urgentes planteamientos que allí (en la escuela rural unitaria) nos esperaban” (Iglesias, 1957). Entre sus pilares se destacan su paso por la Escuela Normal de Lomas de Zamora (y los saberes de la educadora Lidia Bassi quien lo adentró en el positivismo y el gusto por la enseñanza), previo a ello, la influencia de las ideologías socialistas y humanistas que recibió de su maestra de cuarto grado, Isolina Maffía; y años más tarde (desde 1943) su participación en el grupo de intelectuales denominado Lilulí, conformado por escritores, filósofos y artistas (Deldivedro, 2024; Deldivedro y Garatte, 2022; Rajschmir, 2009).

Fue en el año 1938 cuando por la explícita oposición de Iglesias a los gobiernos conservadores de la época, fue trasladado a la Escuela Rural N° 11 de Esteban de Echeverría (a 8 km de Tristán Suárez). En esta institución desarrolló su tarea docente hasta 1957, y luego ocupó cargos de director e inspector de escuela en la provincia de Buenos Aires, dictó clases en universidades, fue asesor de UNESCO, entre otros recorridos, hasta su fallecimiento en el año 2010.

En el transcurso de su vida escribió numerosas obras que dan cuenta de una actitud metódica y reflexiva de la tarea de enseñar, entre las que es posible mencionar: “La escuela rural unitaria” (1957), “Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural” (1963), “Pedagogía creadora” (1973), “Confieso que he enseñado” (2004). Fue, desde 1961, director de un periódico denominado “Educación Popular” que aludía a cuestiones pedagógicas.

En el presente, Luis Iglesias es valorado por sus planteos para la escuela rural unitaria, su cercanía con las propuestas escolanovistas y su “plena conciencia humana” (Rajschmir, 2009). Se le reconoce haber ideado una forma de enseñanza para la escuela rural que permita considerar el programa estatal (el que es común a todos) a la vez que los intereses de los niños campesinos, “las especificidades de lo local-agrario” (Padawer, 2017), contemplar el material de enseñanza a utilizar, la matrícula oscilante propia de la escuela rural, las cuestiones climáticas y la posibilidad de bajas por condiciones meteorológicas (Lorenzatti, 2007). Luis Iglesias se destaca por haber enfrentado el desafío de:

Generar una propuesta pedagógica que hiciera posible desarrollar al mismo tiempo cronologías de aprendizaje diferentes, respetando de algún modo las exigencias de los currículos que organizan los aprendizajes por años y grados, y asignan a cada uno de ellos una única secuencia, contando con conocimientos amoldados a esa estructura (Buitron et al., 2021)

En otra orilla del Atlántico, otra docente, que también desarrolla sus tareas en el medio rural, es contemporánea a Iglesias, y sin saberlo comparten preocupaciones pedagógicas: la maestra Montserrat Dalmases (1924-2017). Existe poca información publicada sobre la vida de María Montserrat Dalmases i Orobítg. García, García y Torres (2009) fueron de los pocos autores que estudiaron la vida de la maestra catalana. En su estudio, destacaron que nació el 8 de octubre de 1924 en la ciudad de Tárrega (provincia de Lleida, España) y desde su infancia tuvo el objetivo de ser docente, cuestión que la llevó a estudiar el bachillerato y, posteriormente, presentarse al examen

² El normalismo es una corriente pedagógica que surgió en Europa en el siglo XIX, caracterizado por proponer “un sistema de enseñanza con un formato establecido –específicamente las Escuelas Normales–, cuyo fin era formar docentes para la escolarización primaria” (Fiorucci y Southwell, 2019) bajo el control y gestión de cada Estado nacional de modo de asegurar el acceso a la educación y homogeneidad en la formación de los alumnos.

de estado (Araque Hontangas, 2014). Durante la preparación de su examen sufrió meningitis, esto generó que tenga que estar mucho tiempo en cama y postergar su entrada en la Escuela Normal durante varios años (González Rodríguez et al., 2021).

Una vez recibida de maestra, Dalmases comenzó a ejercer en las escuelas rurales de los municipios ilerdenses de La Tallada, Castell de la Ribera y, finalmente, Clavaralls. Este último centro fue el que ella consideró su propia escuela y donde acabaría ejerciendo durante 30 años (González Rodríguez et al., 2021). En esos años de docencia en Claravalls, Dalmases participó en organizaciones de maestros³ como Isard (González y Zarco, 2022) o la asociación Rosa Sensat (Codina, 2002). Gracias a su paso por esta última institución, la maestra acabaría acercándose a innovaciones que aplicó en su escuela y que la llevaron a ganar la Orden Alfonso X, el Sabio⁴. Continuó ejerciendo la docencia hasta su jubilación y fallecer, posteriormente, en su natal Tárrega a la edad de 93 años en el año 2017 (Biblioteca Jaume Porta, 2013).

En ambos lados del Atlántico dos maestros con preocupaciones compartidas y propuestas pedagógicas alternativas que se vuelven referentes por sus modos de hacer escuela en el medio rural. A continuación se presentan características de la experiencia y aportes de cada uno.

3.2. Notas escolanovistas en la propuesta pedagógica de un maestro rural: Luis Iglesias

Luis Iglesias fue un maestro que puso en juego ideas escolanovistas al organizar su propuesta pedagógica en función de los intereses de la infancia y la libertad de acción (Vital, 2014). En su práctica ha dialogado con escolanovistas de la época, entre ellos las hermanas Cossettini, referentes del movimiento en Argentina (Abramowski, 2009; Vezub, 2010); y ha sido un lector de las obras de Rousseau, a quien referencia cuantiosas veces en sus libros considerándolo uno de sus precursores (Iglesias, 1973).

Un primer planteo posible de reconocer en Iglesias es el vinculado con el respeto a los tiempos de cada niño, la individualización de los procesos y recorridos:

Acostumbramos a esperar la maduración de cada niño, sin que nos exaspere su marcha muchas veces lenta o desigual (...) Sólo a su tiempo cada uno de ellos acogerá con interés y asimilará con provecho lo que necesita y cuánto puede recibir (Iglesias, 1957)

En las referencias que hace acerca del tiempo y el espacio es posible detectar varias notas del movimiento escolanovista. Para presentar la escuela Iglesias reconoce “su estructuración material que responde a los intereses más urgentes de la infancia y la libertad de acción que en ella tienen asegurada los transitorios moradores” (1957). De este modo entabla una relación entre espacio y proyecto escolar que se rige alrededor de los principios del niño, sus intereses y necesidades; y por la idea de libertad, punto característico del escolanovismo que el maestro pretende garantizar a través de lo espacial (Serra, 2024).

En Confieso que he enseñado (2004) postula la necesidad de reflexionar acerca de la escuela y el aula: “*Dime cómo dispones tu espacio y tu tiempo en el aula y te diré cómo enseñas*”. La disposición espacio temporal de la escuela, en general, y del aula, en particular, son condiciones fundamentales para definir el vínculo pedagógico” (Iglesias, 2004). Hay una apuesta en el modo de disponer el aula, de utilizar los tiempos y los espacios y una

³ Las asociaciones de maestros eran agrupaciones de docentes que se reunían con diversas finalidades. Entre ellas, debatir cuestiones educativas, formarse en corrientes pedagógicas o eludir la represión (Sanz Simón y Sonllevea Velasco, 2023).

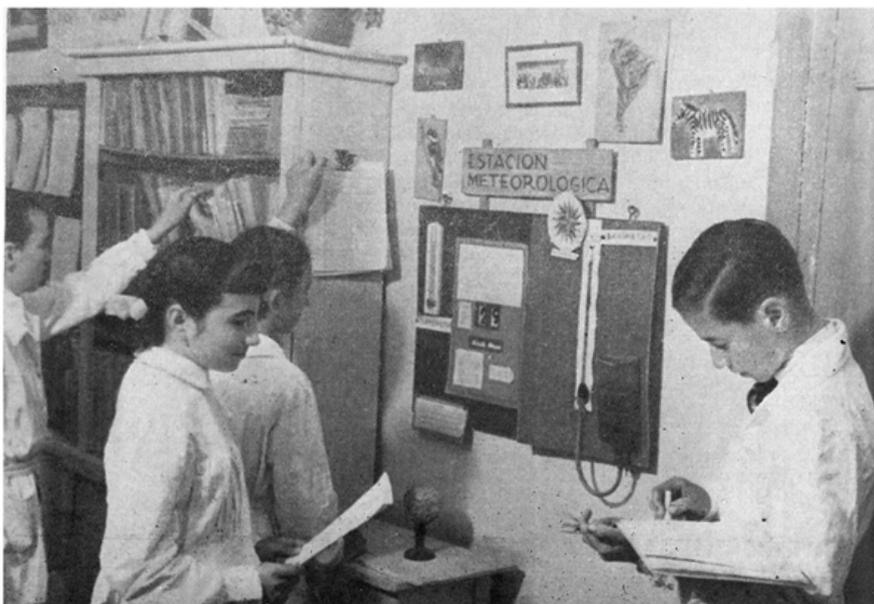
⁴ Ver: BOE (1988).

relación con el modo de enseñar que es posible encontrar en el relato del maestro.

Aunque mantenemos la clásica distribución de los bancos en hileras, ello no implica en manera alguna sujetar al niño claveteándolo junto a su pupitre durante las cuatro horas de clase; por el contrario, la marcha de nuestra experiencia fué reclamando espacios libres, amplios pasillos, ya que la movilidad de los distintos grupos iba creciendo (...) (Iglesias, 1957)

Iglesias presenta al pupitre como una opción más, entre otras, para desarrollar las clases. En este punto discute con Montessori, planteando que los argumentos de la médica italiana “contra el banco deformador” (Iglesias, 1957) no son suficientes para descartar su uso. En palabras del maestro argentino: “el banco es uno de los lugares de trabajo que ofrece la escuela entre otros y que, por cierto, no resulta ni desagradable ni incómodo.” (Iglesias, 1957).

Figura 1: “Sección interior de la estación meteorológica, constituida por barómetro, termómetro, calendario y planillas de registros diarios.” (Iglesias, 1957).



La intención de libertad y de uso de todos los espacios de la escuela, muy presentes en las experiencias escolanovistas, se manifiestan en los relatos de Iglesias.

Toda la escuela, con sus patios, galería, cocina, muebles, juegos, etc., es pertenencia efectiva de los niños; ellos entran, se instalan, usan todo el instrumental libremente, y libremente juegan o incursionan en los alrededores, respetando sus propias reglamentaciones, sin temores a ninguna rigidez impuesta a toque de campana (1957)

En este punto es posible establecer relaciones con los principios de la Liga

Internacional de la Educación Nueva, especialmente el que refiere a “dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género” (Tiana Ferrer, 2008). Poner la escuela a disposición del niño, de sus intereses y posibilidades, reconociendo la importancia de alcanzar una educación integral, que contemple todas las dimensiones de la persona

(...) la escuela es vivida y necesita ser pensada, es un lugar para crear espacios y actividades que permitan hacerla de muchas formas, de otras formas. En ese sentido la escuela es una posibilidad, no solo un hecho ya establecido: siempre está abierta, se la experimenta de múltiples formas, puede cambiar, conservarse, reciclarse y ser pensada de diferentes maneras. Se la construye diariamente, aunque a veces parezca inmutable, permitiendo o clausurando posibilidades (...)(Iglesias, 2004)

En este relato aparecen rasgos de una crítica a la educación imperante en la época, el normalismo, y sus manifestaciones homogeneizantes parecen ser un problema para este maestro rural que propone una escuela que se revisa, que se re arma constantemente y de diversas maneras. Una escuela que para llevarla a cabo requiere de “por un lado oponerse a ciertas cosas que están instituidas y por otra, empezar a arriesgar con nuevas propuestas.” (Iglesias, 2004). Iglesias continúa diciendo que está en contra de “una escuela con fisonomía carcelaria” (2004), el encierro es uno de los elementos más criticados en el movimiento escolanovista y en oposición se propone la búsqueda de la libertad, el uso del aire libre, la relación con la naturaleza y la actividad espontánea del niño, como posibles respuestas.

Figura 2: “El diario mural (...)” (Iglesias, 1957).



En consonancia con las críticas, Iglesias reclama la falta de relación que hay entre el interés del niño y aquello que se enseña: “la pedagogía rutinaria comienza por enseñar a leer mecánicamente palabras o sílabas aisladas, a escribir el dictado y a copiar párrafos absurdamente extraños a la vida del niño” (1957), sin reconocer que lo primordial, dice este maestro, es brindar al niño la posibilidad de decir sus propias ideas y que escribirlas es una forma de poder expresarlas.

Figura 3: Sin título. (Iglesias, 2004).



Resulta interesante la decisión de Iglesias de confeccionar él mismo material especial para sus clases. Una de las razones tiene que ver con una crítica a las revistas de la época que, según él, no colaboran en desarrollar una observación atenta en los niños. Los tarjetones, tal como Iglesias los denomina, surgen debido a que los originales no se correspondían con las edades de sus alumnos y con la apuesta de que al hacerlas de manera “sencilla y concreta, también la hacemos seria y fecunda, ya que la comprensión serena que está a la altura de la capacidad del niño afirma con la conquista racional de cada nuevo conocimiento, su deseo y su entusiasmo (...)”(Iglesias, 1957). Al respecto plantea “nosotros acudimos al objeto o situación real toda vez que nos es factible (...) creamos en nuestra escuela la artesanía de la plástica y los modelos corpóreos” (Iglesias, 1957), se prioriza el trabajo con lo real y en los casos que no es posible se fabrican las abstracciones, imágenes gráficas que le sacan “ventaja a la escuela de la rutina verbalista”. Aparecen en esta propuesta rasgos de una educación negativa (en los términos rousseauianos), ese “hacer todo sin hacer nada”, poner a disposición del niño y que este crea que está eligiendo qué

aprender, y lo haga de manera activa, un “aprender haciendo” (aporte de uno de los principales precursores el norteamericano John Dewey). De este modo, Iglesias manifiesta la importancia de ofrecer al niño el material como un elemento valioso y utilizarlo con criterio generoso, de manera de asegurar el interés activo en el mismo.

Hay que preferir siempre la ilustración *clara y bella* a la vez, la mejor fotografía, el dibujo más logrado. (...) Nuestros equipos se hacen recurriendo a todas las formas gráficas, pictóricas o fotográficas accesibles, siendo un detalle importante el montaje o presentación del material (Iglesias, 1957)

Figura 4: “Sobre con ocho tarjetas (16 x 12 cm.) y el guión para desarrollar el tema ‘Indios querandíes’, en 3er. grado.” (Iglesias, 1957).



Nada queda librado al azar, la apuesta por lo visual y gráfico es clara, al tiempo que demanda dedicación y preparación: “recortamos las tiras o cuadros y los pegamos sobre cartulina, tratando de separarlos bien, de manera que cada ilustración presente conocimientos definidos sobre el tema tratado, y que su conjunto detalle los procesos con un encadenamiento natural y lógico.” (Iglesias, 1957). Este maestro detalla los lugares del aula donde serán acomodados los recursos gráficos, de modo que pueda existir un trabajo individual y también colectivo. Este punto se vincula con preocupaciones escolanovistas, en tanto entre los principios sugeridos por la Liga, el trabajo individual se relaciona con la investigación y el colectivo con “una ordenación o elaboración lógica común de documentos particulares” (Tiana Ferrer, 2008). Iglesias manifiesta una advertencia al respecto y propone coordinar las tareas individuales con las colectivas mediante actividades que excedan lo escrito e incorporen por ejemplo cálculos mentales, síntesis orales, entre otras tareas (Iglesias, 1957). Tanto los tarjetones como los guiones “llevaban a lxs niñxs a calcular, medir, pesar. Se combinaba el ejercicio abstracto con las realizaciones concretas, lo teórico con lo práctico o la actividad mental silenciosa con las actividades orales.” (Buitron et al., 2021).

Figura 5: “Sobre con figuras geométricas para los primeros grados.” (Iglesias, 1957).



Respecto al interés del niño, Iglesias manifiesta que cuando este “recibe su unidad de trabajo generosamente ilustrada y la recorre con su primera mirada, inédita, *entra de lleno en el asunto*, sin esperar el juego verborrágico (...)”(1957). En esto último es posible reconocer sus críticas al normalismo, a la educación basada principalmente en el discurso oral que por momentos se aleja de los intereses y tiempos de cada niño.

Los tarjetones están acompañados de un guión meticulosamente definido que acompaña la tarea y permite

Ampliar el foco de aprendizaje, levantando al niño de su banco para observar e interrogar a todo cuanto le rodea; lo lleva a la biblioteca, al museo, a preguntar a sus compañeros o al maestro, a dibujar en el pizarrón, a medir en los patios, a observar las plantas, los animales, el camino (Iglesias, 1957)

El espacio escolar se vuelve un recurso para la enseñanza, se insiste en la observación, la medición y la descripción detallada del edificio, se realizan narraciones y dibujos sobre la propia escuela; en una intención que atraviesa la propuesta de Iglesias y del escolanovismo ligada a reforzar la relación entre la escuela y la vida.

Toda la escuela es medida, en metros, centímetros y hasta en milímetros; el terreno, el local, las puertas y ventanas (...) son medidos y reducidos a planos, esquemas o cortes (...) Con estas y otras múltiples actividades de cálculos y medidas tratamos de afirmar en la realidad viva el aprendizaje aritmético (Iglesias, 1957)

Luis Iglesias fue un maestro que ofreció a la escuela rural unitaria nuevas experiencias pedagógicas. En otra orilla, Montserrat Dalmases, quien también desarrolló múltiples propuestas sobre las cuales indagamos en el siguiente apartado.

3.3. Entre la necesidad y la posibilidad de hacer escuela rural: las propuestas alternativas de Montserrat Dalmases

Montserrat Dalmases fue una maestra que se caracterizó por su práctica educativa. Estuvo alejada de la academia, no recogió su labor en libros sino en experiencias que fue divulgando a lo largo de sus años activa. No solía ubicar sus tareas dentro de

ninguna corriente pedagógica aunque, como se verá a continuación, su intervención educativa está inspirada en la Escuela Nueva. Más concretamente, en el ideario de Rosa Sensat, el cual Dalmases definió como un “descubrimiento extraordinario”.

En relación al uso y creación de recursos pedagógicos, la formación en pedagogía progresista en la Fundación Rosa Sensat⁵ marcó a la maestra Dalmases. Tanto fue así, que requirió de unos materiales que no existían en su contexto para poder aplicar su interpretación de la educación. Para solucionar este problema, optó por crear sus propios materiales a partir de objetos de su entorno.

La maestra afirmó en una de las entrevistas: “No me gustaban los libros de texto. No me fío de los ejercicios de los libros, yo tengo que buscar los que me van bien antes de dárselos a los chicos” (Montserrat Dalmases). Esto la llevó a reutilizar elementos cotidianos para crear sus propios materiales pedagógicos. Entre algunos de ellos, destaca una estructura fabricada a partir de una caja de puros con tarjetas de onomatopeyas que emulaba las Cajas de sonidos de Montessori. Con este material, la maestra Dalmases buscaba que el alumnado se centrara en un sonido a la vez. Las tarjetas, también creadas por ella, estaban compuestas por una imagen que evocaba a un sonido y una letra. El niño veía primero la letra y, después, la imagen que hacía referencia a algún sonido fácilmente identificable.

Eso son onomatopeyas. Cuando empiezan el colegio, tenemos que enseñar los sonidos. Entonces yo hice, a partir de la caja de puros, esto. Recuerdo que tenía una niña con deficiencias y yo le dije que le enseñaría a leer. Entonces, cuando ella veía la imagen, sabía el sonido y lo podía relacionar con la letra [...]. Por ejemplo, en esta podemos ver la letra O y un niño diciendo ‘oh, se me ha escapado el globo’ (Montserrat Dalmases).

Figura 6: “Caja de onomatopeyas creada por Montserrat Dalmases” (Pérez, 2019).



Dalmases también creó un material para facilitar el aprendizaje de la escritura. Se trataba de una estructura similar a la anterior pero con un soporte para colocar letras creadas por ella misma a partir de restos de lija. De esta manera, el niño componía la palabra y debía

⁵ Veáse: <https://www.rosasensat.org/>

repararla con los dedos para que pueda apreciar cómo deben escribirse esas letras. “Tenía la mesa llena de letras [...]. Entonces iban a buscar la letra que les decías. Rebuscaban hasta encontrarla y formar la palabra que les decías. Una vez las ponías las tenían que repasar con el dedo” (Montserrat Dalmases).

Resulta interesante las preguntas que la docente se hacía y cómo iba generando recursos para acompañar las experiencias escolares de los niños. En los relatos de entrevistas, mientras ella explica los usos de estos recursos aparecen los argumentos que tenía en cuenta para la elaboración de los materiales, los principios que la inspiraban y el modo que tenía de concebir la educación.

Figura 7: “Estructura de madera con letras de lija creada por Montserrat Dalmases” (elaboración propia).

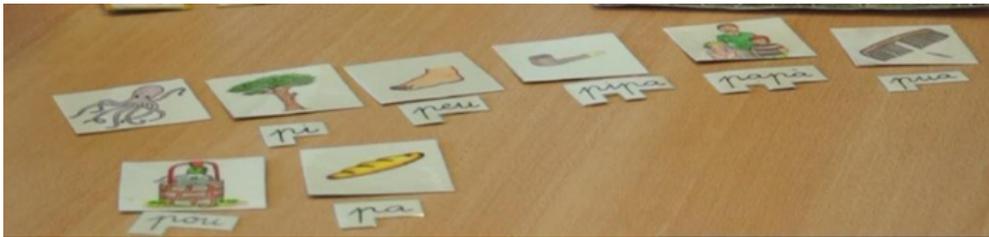


En algunas ocasiones y como consecuencia de la escasez de recursos disponibles en el espacio rural donde ejercía, Dalmases se veía obligada a buscar en la basura elementos para crear sus herramientas. No todos eran materiales inspirados en planteos escolanovistas, algunos eran utensilios enfocados a tareas más tradicionales pero que, sin embargo, no tenía acceso en su centro escolar. “Una vez di vueltas hasta encontrar alambres de teléfono. Con una madera de albañil [...] lo usábamos para hacer equilibrios” (Montserrat Dalmases).

Siguiendo con la lectoescritura, Dalmases creó otros materiales para facilitar su aprendizaje a partir de sus estudios en la Asociación Rosa Sensat. Por ejemplo, unas tarjetas que facilitaban la relación entre la imagen y el sonido, y permitían al alumno o alumna interactuar con el material.

Con los mismos dibujos [...]. Cree la caja de leer y la caja de escribir [...]. Extendía todas las tarjetas y el chico debía juntar la imagen con las sílabas. El niño debía poner debajo de la imagen las sílabas para formar la palabra. Esto lo aprendí en Rosa Sensat (Montserrat Dalmases)

Figura 8: “Letras e imágenes para aprender a leer y escribir creadas por Montserrat Dalmases” (elaboración propia).



Otro material usado frecuentemente por Dalmases fue lo que ella llamó *Les fitxes*⁶. Se trataban de diversas cajas con un amplio abanico de ejercicios de diferentes materias divididos por niveles de dificultad. Se encontraban a disposición del alumnado en la escuela y eran ellos mismos quienes debían ir a buscarlos y resolverlos con otros recursos que había en el centro, como las enciclopedias, archivos, observar el entorno, consultar a otros compañeros, hablar con vecinos del pueblo o preguntar a la maestra, entre otras alternativas. Cada vez que un niño resolvía una ficha, debía pasar al siguiente nivel de dificultad asignado. De esta manera, cada alumno debía ir resolviendo ejercicios de forma independiente, autónoma y adaptada a su propia evolución. “Ellos debían buscar las fichas directamente. No costaba buscar la ficha que les tocaba. Si habían hecho hasta la 4 de catalán, entonces sabían que debían ir a buscar la número 5” (Montserrat Dalmases).

Pese al nombre, Dalmases quería destacar que no se trataba de las fichas utilizadas habitualmente en las escuelas tradicionales, las cuales provenían de libros y consideraba generalistas. Según Montserrat Dalmases: “no era el mismo modelo de fichas de Ensenyament⁷. Eso era una cosa mecánica, éstas [sus fichas] son una cosa muy pensada para cada niño”.

Figura 9: “Fichas de actividades de lengua catalana creadas por Montserrat



⁶ “Las fichas”, por su traducción del catalán.

⁷ Hace referencia al Departament D’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, actualmente Departament d’Educació.

Otra innovación de la maestra catalana, vinculada con las fichas, fueron *Els germans*⁸. Se trataban de estudiantes de la escuela con más conocimientos en la materia, de un curso o dos superior, que habían resuelto más fichas. Eran asignados por Dalmases para ayudar a compañeros o compañeras en determinadas materias. Si algún niño tenía dudas sobre cómo resolver alguna ficha, podía consultar a su *germà*. De esta manera, el alumno o alumna con más conocimientos ayudaba al más pequeño a resolver sus dudas y finalizar la tarea.

Cada niño tenía a su *germà*. Era otro niño que ayudaba al que tenía asignado [...]. Si por ejemplo estaban haciendo una ficha de adjetivos, a mi no me tenían que molestar [...] debían ir a buscar a su *germà* para que les ayudara (Montserrat Dalmases).

Respecto al uso de los espacios y tiempos escolares rurales, Dalmases buscó cambiar la distribución de pupitres en hileras, que era común en su tiempo. Planteó alterar la lógica del espacio ubicando a sus alumnos y alumnas en círculo a su alrededor cuando ella realizaba una explicación. De esta manera, afirmaba Dalmases, facilitaba la atención en su discurso y ayudaba a sus estudiantes a mantener la atención. “No me gustaba dar las clases con mesas. En las mesas los alumnos no aguantaban la tensión y se distraían con más facilidad” (Montserrat Dalmases).

Hacerlo de ese modo implicó desafíos, a los que se suma las características propias de una escuela rural con gran diversidad de edades entre su alumnado. Para superarlo, la maestra ideó una serie de estrategias para gestionar el espacio y el tiempo escolar. Una de las más destacadas por la docente fue el *semáforo*. Se trataba de una estructura de cartón hecha por ella misma que se asemejaba a un semáforo y donde se podían apreciar los colores rojo y verde. En la escuela de Claravalls había varias de estas estructuras repartidas por diferentes zonas del centro educativo y su función siempre era la de regular los momentos y lugares de la escuela.

Figura 10: “Maestra Dalmases explicando el funcionamiento del *semáforo*” (elaboración propia).



⁸ “Los hermanos”, por su traducción del catalán.

Uno de estos *semáforos* se encontraba en la entrada del colegio. Al tratarse de una institución de amplias dimensiones con una única docente, los niños y niñas debían hacer uso de esta herramienta para facilitar la utilización de los espacios comunes.

Uno de los semáforos estaba en la puerta. Por tanto, si alguien quería ir al baño, debía poner el semáforo indicando con rojo que no se podía pasar [...] así no hacía falta pedirme permiso para ir al baño (Montserrat Dalmases).

Sin embargo, el uso más habitual que daba Dalmases a este útil era para la gestión de sus clases. El *semáforo* servía para indicar cuándo se podía o no hablar con la maestra. De esta manera, la docente podía dar lecciones a niñas y niños específicos o atender grupos sin ser interrumpida. Mientras ella realizaba esta labor, el resto de los estudiantes debían realizar sus tareas asignadas en otros espacios del centro educativo.

Si tenía el semáforo en rojo no podían venir a decirme nada. Lo ponía en mi mesa y ellos veían que estaba de ese color y entendían que debían esperar. Así, podía atender a otros grupos con mayor atención (Montserrat Dalmases).

Otro elemento característico de la escuela de Claravalls, en el período que Dalmases ejerció como docente, fue su forma de gestionar los tiempos. Al tratarse de una escuela rural con alumnos de diversas edades y una sola docente, se vio obligada a hacer cambios en los horarios habituales marcados para los centros educativos en cuanto tiempos de entrada y de salida, adaptándolos a las necesidades de organización escolar de su centro.

Yo tenía grandes y pequeños. Entonces, ¿cómo hacía con esta mezcla? A los pequeños los hacía venir media hora más tarde que a los otros. Así, ya tenía organizados a los grandes. Cuando llegaban los pequeños, ya tenían sus tareas programadas [...] No lo mirábamos tanto [el horario] podían salir a las 5 o a las 6 (Montserrat Dalmases).

Montserrat Dalmases, inspirada en los principios escolanovistas adquiridos en su formación en la Asociación Rosa Sensat, consiguió introducir innovaciones significativas poco habituales en la escuela rural española de su tiempo. Con todo, esta maestra rural alcanzó a construir un modelo de escuela diferente en Claravalls que se asemejó a otras experiencias más reconocidas por la historia de la educación internacional.

4. Discusión: Encuentros y posibles diálogos entre dos maestros rurales

El presente trabajo tuvo como propósito conocer las propuestas y experiencias pedagógicas de dos maestros rurales contemporáneos en el tiempo, distantes geográficamente y cercanos en algunas decisiones pedagógicas de sus prácticas escolares. Sus contextos sociales e históricos aunque diferentes tuvieron similitudes, en tanto ambos ejercieron en centros rurales en momentos donde la escuela rural era poco respaldada por la administración pública (Cerdá y Serra, 2020). Después de explorar en sus modos de enseñar, encontramos que en ambos sobresalen elementos del movimiento escolanovista que se cruzan con características del entorno rural. Sostenemos que el hacer escuela en la ruralidad favoreció el desarrollo de propuestas

escolanovistas en los docentes del estudio.

Hay unas preocupaciones de la época que trascienden las fronteras geográficas y dan cuenta de unas críticas a la forma escolar y la necesidad de desarrollar otras alternativas. El movimiento escolanovista, amplio y diverso, es un modo de nombrar a las experiencias del maestro Luis Iglesias y la maestra Montserrat Dalmases, uno en cada lado del mundo.

En sus propuestas pedagógicas se identificaron rasgos característicos de la educación rural y del escolanovismo. Con relación a la influencia escolanovista en sus propuestas pedagógicas, en ambos maestros se destaca la búsqueda de formas alternativas de enseñanza, el foco puesto en reconocer el interés de cada niño, la espontaneidad y autonomía. El movimiento escolanovista, que se fundó en los planteos rousseauianos, no desconoció a la escuela como institución moderna encargada de la educación, sino que intentó cambiar su forma en función de un “naturalismo pedagógico” (Caruso, 1996). En ambos casos, se pudo identificar la influencia de estos planteos. Por la parte del maestro argentino, éste se ubicó en su relación con las hermanas Cossettini y en las lecturas de Rousseau (Vezub, 2010), Ferriere, Claparede, Decroly, Montessori y Dewey (Padawer, 2017). Por la parte de la maestra catalana, la influencia se puede apreciar en su pasó por la Asociación Rosa Sensat (Codina, 2002).

En sus experiencias se pueden apreciar con claridad elementos propios de este movimiento de renovación pedagógica. Los dos docentes coincidían en la importancia de trabajar la individualidad del alumnado. Iglesias lo hacía argumentando la importancia de respetar los tiempos, intereses, necesidades y libertad de los niños (Vital, 2014). Por la parte de Montserrat Dalmases, mediante una defensa explícita del uso de materiales Montessori como las cajas de sonidos. De una forma similar, ambos valoraban el trabajo colaborativo durante el proceso educativo.

Iglesias y Dalmases reconocen la importancia de la escuela y también la necesidad de revisarla, y en ese cruce inscriben sus propuestas y prácticas. Proponen revisar los modos en que los niños se vinculen con el conocimiento, ponen énfasis en la experiencia como una vía para el aprendizaje, e idean formas de docencias que por momentos asumen tinte de “guía” u orientador, al igual que los planteos escolanovistas.

Ambos maestros decidieron elaborar sus propios recursos al detectar una distancia conceptual entre los materiales didácticos elaborados para niños de ciudad y aquello que interpelaba a los niños del medio rural. Consideraban que algunos materiales eran generalistas, alejados de los intereses de los niños y enmarcados en libros que no eran acordes a lo que se proponían enseñar. De ahí entonces la necesidad de generar los propios. La producción de recursos específicos para sus clases (prescindiendo de los formatos hegemónicos o universales): las fichas (*fitxes*) de Dalmases, los tarjetones de Iglesias (Buitron et al., 2021) se vuelven un punto en común en estos maestros.

También, los dos utilizaron recursos del entorno para desarrollar sus clases, ya sea recuperando saberes del medio como también materiales disponibles. Dalmases buscaba elementos que otros desechaban para así poder preparar recursos, Iglesias proponía, por ejemplo, medir la escuela como una excusa para enseñar matemáticas y geometría. Ambos docentes defendían la escuela rural, como un modo de asegurar a los niños el acceso a la educación, sin desconocer la especificidad del entorno. Así, Iglesias, proponía a sus alumnos contenidos que debían ser generales, compartidos con todos los niños del país pero insistía en que se debía realizar “recuperando las especificidades de lo local-agrario como estímulo para aprender y otorgar relevancia

social a los conocimientos” (Padawer, 2017).

En Iglesias contar con espacios amplios abonó a que ocurran usos diferentes a los tradicionales: clases al aire libre, experimentación de diversos materiales, generación de ambientes temáticos en el aula, entre otros. En cuanto a generar ambientes que propicien la experiencia, el descubrimiento y el aprendizaje, el aula de Luis Iglesias contaba en su interior con diferentes rincones destinados a variadas alternativas: mesa de revista, estación meteorológica, reloj y almanaque, laboratorio, máquina de proyecciones, entre otros (Iglesias, 1957). Cada rincón permitía una experiencia diferente, y el maestro proponía hacer un uso regulado de los mismos.

En la idea de revisar los espacios, propia de los planteos escolanovistas, ambos maestros hacen referencia a los pupitres o bancos escolares, y con diferentes argumentos, se detienen a pensar su disposición. Dalmases propone abandonar la tradicional distribución en filas, Iglesias no discute con ello, deja los bancos de ese modo, pero llena de ambientes el aula incentivando múltiples formas de apropiación de lo espacial. Luis Iglesias y Montserrat Dalmases lograron generar una confluencia entre planteos escolanovistas y tradicionales en el desarrollo de sus propuestas.

Con relación a la educación rural, ambos trabajan con la modalidad del maestro único o plurigrado, apostando a la posibilidad de hacer diferentes agrupamientos y a la ayuda que puede generarse entre pares. En Dalmases la idea de *els germans*, alumnos más grandes que la docente elegía para que ayuden a los más pequeños. En Iglesias los más grandes acompañaban a los más chicos en algunas tareas puntuales que el maestro definía.

En cuanto a las limitaciones del estudio, el trabajo de campo realizado a partir de fuentes diferentes, una entrevistas y otro análisis de documentos, supuso una complicación en los primeros momentos de redacción de este documento. Pese a ello, los puntos en común fueron identificados con facilidad, al encontrar que las experiencias eran similares en ambos lados del océano y que ambos maestros han sido informantes clave de la época.

En conclusión, los datos aportados parecen indicar que el medio rural favoreció el diseño y la implementación de alternativas pedagógicas inspiradas en los planteos escolanovistas en tres aspectos. Como vía para superar limitaciones de este tipo de centros (la carencia de recursos, la variedad de edades, el tamaño de los grupos); por las oportunidades que brinda contar con mayor espacio para experimentar o con una gestión más versátil del tiempo escolar; por la necesidad en ambos maestros de reconocer las particularidades del medio. Fue así que los dos maestros supieron poner la escuela a disposición del alumnado para crear experiencias alternativas a las hegemónicas.

5. Conclusiones

El movimiento escolanovista, diverso y variado, ha tenido referentes en diferentes territorios. Resulta interesante cómo muchas de las experiencias consideradas escolanovistas, han sido contemporáneas entre sí y han tenido puntos comunes respecto a las críticas a la escolarización del momento y las propuestas desplegadas, aún sin conocerse entre sí ni conformar una red compartida. Dalmases e Iglesias, los maestros de esta investigación, ambos ejerciendo la tarea en el medio rural, desplegaron propuestas alternativas en diferentes lados del mundo, compartiendo un tiempo y unas preocupaciones pedagógicas. Resulta una necesidad continuar

explorando experiencias educativas en medios rurales, en todo el mundo y de manera colaborativa, con el fin de identificar otras prácticas alternativas que discuten las formas hegemónicas de educar.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2009). Luis Iglesias. Homenaje a un gran maestro. *El Monitor de la Educación*, 22(5ta época), 10-14. <https://www.editorialteseo.com/archivos/1347/homenaje-a-un-gran-maestro>
- Araque Hontangas, N. (2014). Las Leyes de enseñanza secundaria promulgadas durante el Franquismo (1938-1953). *Espiral, Revista de Docencia e Investigación: Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente*, 4(2), 9-26. <https://doi.org/10.15332/erdi.v4i2.839>
- Biblioteca Jaume Porta. (2013). *Montserrat Dalmases*. Universitat de Lleida. <https://biblioguies.udl.cat/montserratdalmases>
- BOE. (1988). *Real Decreto 954/1988, de 2 de septiembre, por el que se regula la Orden Civil de Alfonso X el Sabio*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1988/BOE-A-1988-21104-consolidado.pdf>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Buitron, V., Sokolowicz, D., Spindiak, J. y Terigi, F. (2021). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo.pdf
- Carmena, G. y González Regidor, J. (1981). La política educativa y la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, 4-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8492971>
- Caruso, M. (1996). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Buenos Aires, Argentina: Paidós. <https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/escaner%20la%20escuela%20como%20maquina%20de%20educar%5B1%5D.pdf>
- Cerdá, C. y Serra, M. F. (2020). Sentidos y significados de la escuela rural. Miradas desde diferentes puntos cardinales. *Revista de Educación La Besana (2da edición)*, 12-16.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (21), 91-104. <http://hdl.handle.net/10366/79525>

- Cruz Sayavera, S. (2016). El sistema educativo durante el Franquismo: Las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (8), 31-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6602800.pdf>
- Deldivedro, V. (2024). "A la mexicana". Tras las huellas de la trayectoria de Luis F. Iglesias en la formación de maestros rurales en México. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(25), e139. <https://doi.org/10.24215/23468866e139>
- Deldivedro, V. y Garatte, L. (2022). De maestro rural a catedrático: el caso de Luis F. Iglesias en la Universidad Nacional de La Plata. En S. Riveros, M. Garro, M. Legarralde, y A. Hereñú (Eds.), *Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación Argentina reciente* (pp. 155-167). Homo Sapiens Ediciones. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm6046>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Fainholc, B. (1980). *La educación rural argentina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Fattore, N. y Pierella, M. (2008). La construcción de un nuevo modo de autoridad pedagógica: una lectura de los diarios de clase en la experiencia Cossettini. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4(3), 359-374. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i3.189>
- Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 245-248). Buenos Aires, UNIPE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5340/pm.5340.pdf>
- García, R., García, M. y Torres, M. (2009). Montserrat Dalmases i la història de l'ER. En *XIV Jornades d'escola rural en la formació inicial dels mestres de Catalunya*. Manresa, España.
- González, J. A. y Zarco, A. (2022). El grupo 'Isard': los orígenes de un movimiento de maestros contra el aislamiento y la soledad. En J. M. Palomares Rodríguez (Ed.), *Avances en Ciencias de la Educación* (pp. 135-136). España, Madrid: Dykinson. <https://portalrecerca.csuc.cat/102994786>
- González Rodríguez, J. A., Bernad Caveró, O., López Teulón, M. P. y Marín Marquilles, R. (2021). El aprendizaje autónomo las experiencias de Montserrat Dalmases en una escuela rural franquista. En A. Santisteban Espejo, J. Gil Quintana, y M. Pallarès Piquer (Eds.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 1709-1728). Madrid, España: Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8018110>
- Green, J. y Thorogood, N. (2018). *Qualitative Methods for Health Research*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Hernández Huerta, J. L. y Payà Rico, A. (2022). International Standing Conference for the History of Education (ISCHE): Networks, internationalisation, and scientific communication. *El Futuro Del Pasado*, 14, 643-662. <https://doi.org/10.14201/fdp.28213>

- Hernández Huerta, J. L., Payà Rico, A. y Sanchidrián Blanco, C. (2019). El mapa internacional de las revistas de Historia de la Educación (1990-2016). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(4), 45-64. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69624>
- Hofstetter, R. y McLeod, J. E. (2022). Networks and Spaces of Communication: Scientific Collaboration in the History of Education in Mediterranean Europe and Latin America (1995-2020). En S. Polenghi y A. Debè (Eds.), *ISCHE 43 Milan. Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects* (pp. 412-414). ISCHE. <https://www.ische.org/wp-content/uploads/2023/01/Book-of-Abstract-ISCHE-43-rev.pdf>
- Iglesias, L. (1957). *La escuela rural unitaria. Tomo I y II*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, L. (1963). Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural. En L. Iglesias (Ed.), *Pedagogía creadora T. IV*. Argentina: Ediciones Bach S.R.L.
- Iglesias, L. (1973). *Pedagogía creadora T. I*. Argentina: Ediciones Bach S.R.L.
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Paper Editores.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, [Ley 14/1970], BOE, núm. 187, 4 de agosto de 1970, (España).
- Lorenzatti, M. (2007). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja. En E. Cragnolino (Ed.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 101-126). Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Moyano Estrada, E. (2020). Discursos, certezas y algunos mitos sobre la despoblación rural en España. *Panorama Social*, (31), 33-45. <https://www.funcas.es/articulos/discursos-certezas-y-algunos-mitos-sobre-la-despoblacion-rural-en-espana>
- Padawer, A. (2017). Las escuelas rurales en el siglo XXI. Las lecciones del maestro Luis F. Iglesias. *Anales de la Educación común*, 11(2), 27-33. <http://hdl.handle.net/11336/75729>
- Pérez, S. (2019, 7 de octubre). *Portfoli*. MOMO Estudi. <https://momoestudi.cat/portfoli>
- Petitti, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, 17(34), e002. <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>
- Petitti, M. E. (2020). Las escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 161-170. <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/28>
- Rajschmir, C. (2009). Luis F. Iglesias, un maestro rebelde. *Historia de la educación-anuario*, 10. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772009000100002

- Ramos Zamora, S. y Colmenar Orzaes, M. C. (2014). Mujeres rurales y capacitación profesional en el franquismo a través de la prensa femenina (1939-1959). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 24, 135-191. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.137>
- Roda-Segarra, J., Payá Rico, A. y Hernández Huerta, J. L. (2023). La historia de la educación a través de las revistas especializadas: temáticas, producción científica y bibliometría (1961-2022). *Social and Education History*, 12(1), 85-117. <https://doi.org/10.17583/hse.11028>
- Santamaría Conde, R. M. (2006). La escuela rural. Organización de los centros rurales agrupados. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 208, 499-518. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2192397>
- Sanz Simón, C. y Sonlleve Velasco, M. (2023). Dolor, humillación e impotencia: El exilio interior del magisterio femenino en Ávila tras la guerra civil. *HISPANIA NOVA. Primera Revista de Historia Contemporánea on-line en castellano. Segunda Época*, (1), 99-125. <https://doi.org/10.20318/hn.2023.7616>
- Serra, M. F. (2022). *Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas* [Tesis Doctoral publicada en repositorio digital UNC]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. <http://hdl.handle.net/11086/546945>
- Serra, M. F. (2024). Espacio escolar rural. Los planteos de Luis Iglesias en un diálogo con el presente. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (10), 5-30. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/5236>
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de Maestría publicada en repositorio digital FLACSO Ecuador]. FLACSO, Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/1266>
- Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la liga internacional de la educación nueva. *Transatlántica de Educación*, 5, 43-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036612.pdf>
- Vezub, L. F. (2010). Desandar el orden de la experiencia. Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión. *Cuadernos de Educación año VIII*, 8(8), 13-31. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/795>
- Vital, S. (2014). La organización del tiempo y el espacio en el aula escolar. La propuesta de enseñanza de la lectura de Luis Iglesias. En *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Argentina. <https://ridaa.unicen.edu.ar:8443/server/api/core/bitstreams/062ece2f-6cb7-4909-bb2d-f3e8b4c235a5/content>