

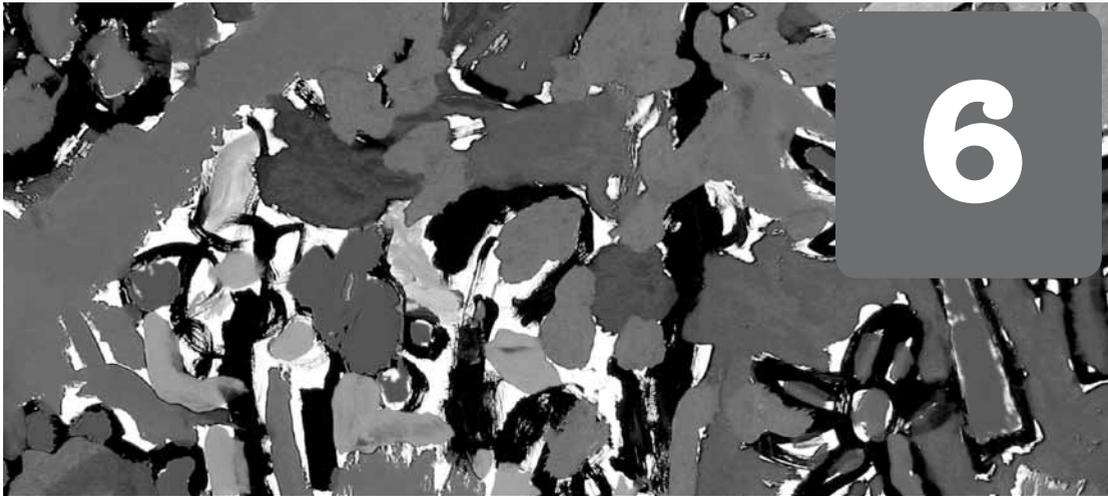
TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

6

Biografías Maestras



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



6

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

Biografías Maestras



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Lic. Marta Muchiutti

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación
Biografías maestras / coordinado por Silvia Laffranconi. - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
64 p. : 22x17 cm. - (Temas de Educación Inicial / Silvia Laffranconi)

ISBN 978-950-00-0895-2

1. Formación Docente. I. Laffranconi, Silvia, coord. II. Título.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/09/2011

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación
Pizzurno 935, CABA
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

COMPILADORA Analía Quiroz
COLABORADORA Haidée Álvarez

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Gustavo Bombini
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES Gonzalo Blanco
EDICIÓN Cecilia Pino
DISEÑO Marta Icely
DIAGRAMACIÓN Macarol-Stambuk /mzms
DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA María Celeste Iglesias
FOTOGRAFÍA Archivo Ministerio de Educación

Palabras del ministro

La política educativa hoy forma parte de un proyecto de país que ha reconquistado el papel del Estado como garante de derechos para todos. Un Estado educador que, con sus acciones, tiene como prioridad trabajar para una educación más justa, con equidad en la distribución de los bienes materiales y culturales que es capaz de producir el conjunto de la sociedad.

El Ministerio de Educación de la Nación reconoce en la primera infancia un momento irrepetible en la historia personal de los chicos y cree necesario generar oportunidades de acceso a espacios de aprendizaje para el desarrollo integral. La inclusión educativa y una educación de calidad se logran posibilitando las condiciones necesarias para que se eduquen dentro de un ambiente alfabetizador, a través de educadores que garanticen la obligatoriedad del ingreso al sistema a los cinco años, la universalización de la sala de cuatro años y el incremento de la matrícula de tres años. Todos estos objetivos se enmarcan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, que resguardan los derechos de la primera infancia y promueven el fortalecimiento, la jerarquización y la identidad del nivel educativo.

En este sentido, la serie “Temas de Educación Inicial” se suma a las múltiples acciones de desarrollo profesional, asistencia técnica, distribución de bibliotecas y ludotecas escolares, entre otras, que lleva adelante

este Ministerio para hacer efectiva la premisa de la educación como un bien público y como un derecho personal y social garantizado por el Estado, que permite la realización de las personas y el desarrollo democrático de nuestra comunidad.

Esperamos que este material de consulta y referencia sea una oportunidad para continuar afianzando y alentando la gran tarea que todos los días llevan adelante nuestras maestras y maestros argentinos.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

El Plan de Educación Obligatoria concibe que mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora.

Es por ello que la Dirección de Nivel Inicial, perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, viene desarrollando un trabajo sostenido de manera federal que hace efectiva una educación de calidad para todos los niños y niñas de nuestro país, reconociendo, así, sus derechos personales y sociales.

Las acciones desarrolladas en las distintas jurisdicciones del país a lo largo de nuestra gestión han fortalecido la identidad del Nivel, jerarquizando las prácticas de enseñanza y las trayectorias escolares en la Educación Inicial. Este recorrido de trabajo se vio plasmado en la realización de asistencias a equipos técnicos y supervisores de las direcciones de Nivel Inicial; de capacitaciones a directivos y docentes; de la distribución de bibliotecas y ludotecas escolares para todos; la implementación de dispositivos virtuales a distancia, abiertos y gratuitos, para un universo de ochenta mil maestras y maestros de la Educación Inicial; y la actualización de los debates. Todas estas acciones propiciaron discusiones desde nuevas perspectivas acerca de tradiciones y recorridos en la Educación Inicial.

Consideramos que los temas desarrollados en cada uno de los cuadernillos de la Serie “Temas de Educación Inicial”, que hoy compartimos con todos los docentes del país, servirán de apoyo a las acciones que se

vienen desarrollando en cada una de las provincias. La distribución de las bibliotecas y las ludotecas escolares para el Nivel Inicial ha sido pensada para fortalecer las propuestas pedagógicas y las prácticas de enseñanza, objetivo que nos ha comprometido a efectuar distintas estrategias de acompañamiento que otorgaron sentido a dicha distribución.

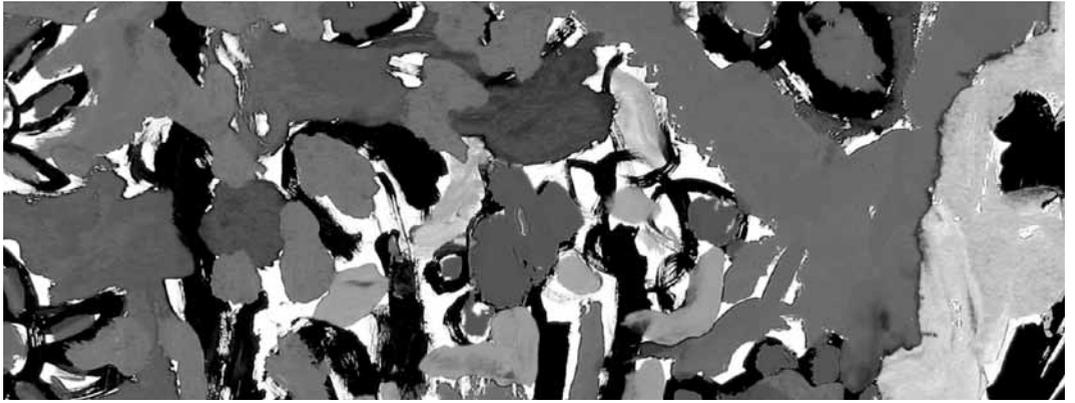
Proponemos que este material que hoy les presentamos sea de lectura compartida en cada uno de los niveles de concreción curricular para el logro de los objetivos propuestos. De esta manera, buscamos contribuir a que nuestros niños y niñas se inicien en el camino de una trayectoria escolar que respete sus derechos, interprete sus necesidades y los ayude en la construcción de ciudadanía.

Ser educador en el Nivel Inicial requiere de una formación rigurosa y continua. Esperamos que el material ayude a fortalecer la formación docente como una prioridad educativa. A través de esta serie ponemos a disposición algunas herramientas de trabajo que permiten sostener una actitud enseñante, con sensibilidad y ternura. Invitamos a todos y todas a compartirlos. Los niños se lo merecen.

Lic. Marta Muchiutti
Directora de Educación Inicial

Índice

Presentación	11
Hijas de Sarmiento. Debates sobre género y docencia en los orígenes del sistema educativo argentino, Pablo Pineau	13
Herencia y legado pedagógico para la Educación Inicial argentina: Rosario Vera Peñaloza, Rosana Ponce	31
Introducción. Sobre la herencia y la memoria	31
Mujer y maestra. La docencia se convierte en una posibilidad para las mujeres	37
Momentos de renunciamentos	42
El exilio en el sector privado. La Escuela Argentina Modelo	44
El Museo Argentino para la Escuela Primaria y el Preescolar	45
Algunas ideas sobre la nación	48
La lucha por la difusión de los jardines de infantes	49
Rescatando algo del legado verapeñaloziano	52
Escuela Nueva, Nivel Inicial y las hermanas Cossettini. Vida escolar que alienta el futuro, Marcela Pelanda	55
Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat, Ana Malajovich	71
Bibliografía	79



Presentación

En el marco de las celebraciones organizadas en conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo, la Dirección de Educación Inicial organizó el Ciclo de Conferencias “Biografías maestras”. El Ciclo tuvo como objetivo central resaltar las políticas educativas destinadas a la primera infancia a través de una mirada histórica apoyada en las trayectorias de personajes relevantes que se desempeñaron en el Nivel Inicial y forjaron su identidad, plantearon discusiones y aportaron innovaciones.

La construcción de la memoria histórica en el campo educativo es una decisión política por medio de la cual se intentan resaltar rupturas que permitieron dar nuevas formas al discurso pedagógico, y a las formas de ser y de hacer escuelas.

El sentido de la transmisión de la herencia que dejaron las maestras que nos antecieron está puesto en conocer su experiencia para hacerla propia y recrearla. La tendencia supera la repetición e intenta constituirse en invitación a ser contrabandistas de la memoria para llevar el legado como pieza para la construcción de una nueva historia.

[...] Pero cuanto más transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple transposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta en donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente (Hassoun, 1996: 148).

La memoria también se construye con los relatos de esos pedagogos profanos, esos que cotidianamente producen instantes memorables sostenidos cada día en su escuela y hacen que la pedagogía sea posible y creíble. Invitamos a todos los maestros a que crean que, al entrar al jardín, están escribiendo la historia, la de hoy, que se estudiará mañana pero que se da forma en cada encuentro con las infancias de estos tiempos.

Entre la memoria, la historia, la transmisión y la construcción, este Ciclo se conformó con cuatro conferencias que trajeron las voces de maestras que, en distintos momen-

tos históricos, dejaron sus huellas en las salas de los jardines de infantes, en las propuestas de enseñanza y en el ámbito de la política educativa. Por ello, están presentes los relatos de la vida profesional de Sara Eccleston, Rosario Vera Peñaloza, Hebe San Martín de Duprat y Olga Cossettini. Así, abre el Ciclo la conferencia de Pablo Pineau dando el marco histórico y plantando las coordenadas para las siguientes conferencias. Marcela Pelanda, a su turno, despliega la obra de las hermanas Cossettini y el legado que ellas nos dejaron para seguir pensando que desde el aula también se puede. Rosana Ponce puntualiza en su exposición sobre la vida de Rosario Vera Peñaloza y su compromiso con la educación y Ana Malajovich nos revela el recorrido profesional comprometido y la lucha que supo emprender Hebe San Martín.

El Ciclo incluyó entre sus objetivos la articulación de los distintos ámbitos del gobierno educativo. El Nivel Inicial como convocante, la universidad, que abre su casa uniendo los extremos del sistema educativo, la provincia de Buenos Aires, que hizo posible el Ciclo en su vasto territorio con la presencia de sus maestras, y la Nación como hacedor de lazos que unen distintos actores y sectores que participan e intervienen en la educación de nuestro país.

Por esta razón, queremos agradecer principalmente a la Dirección de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires ya que, por intermedio de María del Luján Martín el Ciclo cobró fuerza y existencia; a la Universidad Nacional de General Sarmiento por brindarnos muy cálidamente su espacio y su gente; a la Universidad de Buenos Aires por mostrarse dispuesta a hallar puntos de encuentro entre el Nivel Inicial y el Nivel Superior; y a la Municipalidad de Trenque Lauquen que nos permitió darle cierre al Ciclo en el Teatro Español. Por nuestra parte sigue vivo el anhelo de la reinauguración del Museo de Educación Inicial.

El Ciclo terminó, pero la historia continúa.

Hijas de Sarmiento.

Debates sobre género y docencia en los orígenes del sistema educativo argentino

Por Pablo Pineau¹



Imágenes extraídas del libro *Las 65 valientes*, donde se encuentra registrada la llegada de las maestras que llevaron a cabo la propuesta de Sarmiento para el Jardín de infantes.

Buenas tardes a todos.

Tuve el honor de haber coordinado la Licenciatura del Nivel Inicial en la Universidad de Luján. Tuve el triste honor de haber compartido la última clase que dio Hebe San Martín de Duprat. Fue muy triste porque, sin saberlo, fue la última clase que dimos juntos. Es una marca muy personal y una fuerte vinculación con el Nivel Inicial. Cuando fui coordinador de la licenciatura, el Nivel Inicial siempre aparecía como una gran incógnita. Merece que lo historiemos como corresponde. La historia de la educación todavía está llena de baches; uno de ellos el del Nivel Inicial. Y junto con un grupo de gente estamos intentando generar espacios de investigación en las Universidades Nacionales e instituciones de formación docente.

Quiero compartir con ustedes las investigaciones que hace tiempo vengo haciendo. Algo de esto ya hablé, les pido –si alguien me escucha repetirlo– perdón. Aquella conferencia se ha publicado en algunos libros de la Dirección del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires. Algunas de esas cosas las voy a recuperar porque es el Bicentenario,

¹ Conferencia dictada en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

porque estamos tan conmemorativos; para no caer en discursos vacíos, para que la memoria y el recuerdo no nos sirvan solamente para pensar, no solamente para sentirnos orgullosos. Ahí está el desafío.

El año pasado me invitaron a un congreso en La Pampa donde me pidieron que hablara en una mesa con colegas y el tema era: “Los desafíos de la educación en el futuro”, pero yo dije: “esto es un seminario, una carrera. Para los desafíos de la educación en el futuro podemos hablar dentro de 5 años”. Después pensé que el desafío de la educación en el futuro es el desafío de la educación en el presente, y el desafío de la educación, siempre, es cómo hacemos para hacer sociedades más justas. Así, simplemente, con qué medidas contamos, qué hay que hacer concretamente para que, cuando nos vayamos, la sociedad que dejemos sea más justa de la que recibimos. Esa es la obligación de toda generación. Tenemos la obligación de –para los que vengan o los que están por venir– dejar una sociedad más justa que la que recibimos, que es una cosa que durante muchos años en la Argentina fue muy complicada. No se hizo, durante muchos años, por la dictadura, por la década del noventa, etcétera. Las sociedades que heredábamos eran más injustas todavía. La educación parecía no estar cumpliendo con su función. ¡Malditas sean las generaciones que no que dejan sociedades más justas a las que vienen después!

Para construir generaciones más justas yo creo que tenemos tres grandes cajas de herramientas, tres lugares en que uno puede ir a buscar dónde construir, con qué armar e ir a buscar lo que hay que hacer. Por un lado está la presencia, el presente, el hecho de que estemos todos los días, lo que nos pasa en la escuela, el hecho de que estemos hoy acá, la experiencia concreta presencial. Hemos trabajado en la apología actual de la experiencia y en cómo la experiencia no es algo que pasa sino que nos pasa. Recuperar nuestro presente, nuestra cotidianeidad, nuestro día a día, sería la primera caja de herramientas: la presencia.

Por otro lado está la herencia. Esto que hemos recibido, esto que nos legaron, estas palabras que llegaron antes que nosotros: las obras, las anécdotas. Es, probablemente, lo que yo más trabajé: las herencias. Cuando nosotros llegamos acá, algo había esperándonos. Hay que recuperar esa herencia.

Tercera caja de herramientas: las ausencias, lo que no está, lo que no fuimos capaces de hacer, lo que nos arrebataron, lo que nos debieron, lo que se fue.

Entonces, tenemos estas tres fuertes cajas de herramientas: la presencia, la herencia y la ausencia como lugares a los que uno puede ir a buscar herramientas para construir una sociedad más justa, para cumplir con ese mandato que tenemos los docentes.

Hace poco leí la novela *Kamchatka* –yo trabajo mucho con la literatura–; habrán visto la película, no sé si leyeron la novela. La novela sigue paso a paso la película. Es una novela especialmente escrita para el guión. Casi no hay diferencia entre la novela y la película, pero –si se acuerdan de la película o leyeron la novela– es la historia de esta familia perseguida por la dictadura. Es una película interesante para trabajar el tema del cuidado de la infancia en comparación con otras películas, como por ejemplo *La vida es bella*. Comparar las formas de cuidado de Darín –el padre– con el padre de *La vida es*

bella como forma de atender a niños en situaciones de alto impacto, de alto riesgo. En la película, ellos logran estar inscriptos en forma ilegal en una escuela cuando viven en las quintas del conurbano y hay un momento en el cual Figueras –el autor– siempre se acuerda de aquellos maestros y ve a los maestros de hoy. Hay un momento en que se pregunta por qué los poderosos de este mundo –y no puedo dejar de pensar en figuras actuales que están en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires– persiguen a los maestros, por qué aparece esta idea de perseguir a los maestros. Entonces dice: “En realidad son los poderosos de este mundo”. Quieren un pueblo tonto, engañable. Figueras da una respuesta muy ilustrada y como la función de los docentes es venir a ilustrar, venir a iluminar, venir a esclarecer su respuesta parece ser la adecuada. Sin embargo, el mismo Figueras se da cuenta de la falsedad de esta respuesta porque en realidad, el motivo por el cual los maestros son maltratados o perseguidos por los poderosos de este mundo tiene que ver con otro motivo, del orden de la ética.

Les cuento una hermosísima definición de docente, dice que “maestro es alguien que decidió pasar la vida encendiendo en otros el fuego que le encendieron cuando fue chico, devolver el bien recibido multiplicándolo”. Es la más linda descripción de colegas que conozco. Un maestro es el que decide pasarse la vida devolviéndole a otro lo que le dieron de chico, y esto implica una ética que los poderosos de este mundo no se bancan. Esta ética del don, esta ética del doy porque te doy, de lo que me dieron, lo reparto. Esta ética casi de milagros, de panes y de peces.

Los poderosos de este mundo que nacieron con todo y hoy quieren quedarse con todo –dice Figueras– no soportan que un sujeto decida pasar su vida devolviéndole a otros el bien que le dieron cuando niño. Entonces, en esa idea, lo que uno puede ver –que no es original– es una historia que intenta borrar este gesto, que intenta poner a la docencia en otro lugar y que dice que la docencia no tuvo que ver con un acto de generosidad. No tuvo que ver con un acto de dar, sino con otras cuestiones más de control.

En esa idea hay que recuperar unas marcas iniciales, más que hablar de algunos maestros en concreto. Yo voy a hablar de cómo fue la construcción de la docencia, en los orígenes. Tratar de hacer un poquito de historia y hablar de la renovación pedagógica: cómo se fue renovando pedagógicamente la escuela, cómo fueron llegando las nuevas teorías, cómo fueron apropiándose, qué definiciones tomaron.

En la UBA estamos armando un proyecto de investigación sobre la estética escolar y cómo fue cambiando. Pensar la estética escolar como innovación pedagógica. En la educación argentina encontramos tres grandes renovaciones pedagógicas. Tratar de ver cómo se escribió el Nivel Inicial era el desafío que me planteaba para esta conferencia con estos cambios. Por un lado, tengo que ir muy atrás. Tengo que ir al siglo XIX. Tenemos que ir a los orígenes.

Sabemos muy poco de la educación en el siglo XIX, que sigue siendo un período oscuro, del cual tenemos muy poca investigación. Pero lo que estamos viendo ahora es que hacia 1860-1870, digamos, entre la batalla de Caseros y el triunfo del modo oligárquico –entre la Batalla de Caseros y la consolidación del Estado nacional– apareció un

enorme movimiento de renovación pedagógica. Renovación del aula que podemos ver entre las décadas del cincuenta y del sesenta del siglo XIX, traída por algunos maestros –más que por grandes pedagogos– como Juana Manso, Amadeo Jacques y las norteamericanas que trajo Sarmiento.

Se renovó la escuela, la cotidianeidad escolar, se cambiaron los currículos, por ejemplo. Cómo las primeras escuelas del siglo XIX, llamadas escuelas elementales, se limitaban a enseñar las tres erres: leer, escribir y contar. Y cómo a fines del siglo XIX ya el currículo de las tres erres dio un currículo ampliado de la escuela primaria: no sólo se enseñó a leer, a escribir y a contar sino también nociones de geografía, nociones de historia, nociones de música, nociones de pintura. Se amplió el currículo, cambiaron las prácticas. Empezaron a desaparecer los castigos corporales. Apareció la idea de la planificación, la idea de la evaluación.

Las nuevas ideas pedagógicas empezaron a entrar y a ordenar la vida escolar. Apareció la idea del recreo –antes no había recreo–, esta idea surgió en los años cincuenta y sesenta. Cambió la tarea, cambió el mobiliario escolar. Apareció la idea de aula, apareció el pupitre. Aparecieron los valores como la luminosidad y la aireación contra el modelo de escuela supuestamente oscuro, húmedo, de aula grande, con pared de adobe. Entonces vemos una cantidad de innovaciones pedagógicas realmente importantes. Dentro de estas, la feminización de la docencia.

Voy a hablar ahora de un tema muy importante: la aparición del maestro titulado. La idea de que para ser maestro hay que tener título, hay que tener un saber específico, y la temprana aparición del Nivel Inicial como parte de la innovación pedagógica. Hoy estamos discutiendo la ley 1420. Lo que queremos plantear ahora es que esta ley no fue el comienzo, sino que fue algo así como el cierre de la legalización o de la oficialización de esta renovación pedagógica de las décadas anteriores. Esta renovación pedagógica de las décadas del cincuenta, sesenta y setenta que estoy contando muy rápidamente.

Me quiero detener un poquito en el tema del Nivel Inicial y en el tema de la feminización la Ley 1420 que, como política oficial, vino a legislar un cambio que ya se venía produciendo; no tanto a iniciarlo sino a legislarlo y, en tanto legislarlo a nivel oficial, a expandirlo en todo el sistema.

La Ley 1420 establecía que la Escuela Primaria empezaba a los 8 años, que de a poco se fue bajando a los 6. La obligatoriedad escolar, según esa ley, va de 8 a 14 años, y en su artículo 11 aparecen nombrados por primera vez los jardines de infantes.

Si ustedes leen la Ley 1420, uno de los grandes inventos pedagógicos es el Estado docente. Se plantea la obligatoriedad de la educación: gran debate en el siglo XIX. Alberdi, por ejemplo, estaba en contra de la educación obligatoria. Es el debate de Sarmiento y Alberdi. Se determina que fuera obligatoria; cuando esto sucede tuvo que ser gratuita, porque si algo es obligatorio también tiene que ser gratuito.

Se genera, también, gran debate sobre si la educación debía ser gratuita o no. Como decían algunos: si los ricos tenían obligación de pagar la educación a los pobres, porque al decir que se pagaba por impuestos, supuestamente y, como Disantelo decía en

el Congreso, “no tiene por qué el rico pagar la educación al pobre”. Entonces planteaba la idea de que la educación no tenía que ser gratuita y, en función de esto, la idea de que el único agente capaz de garantizar la obligatoriedad y la gratuidad era el Estado. En el artículo 5° de la Ley 1420 se planteaba la idea de que la educación obligatoria y gratuita debe ser estatal porque parece que es el Estado el único agente social capaz de garantizarlo. Es en el artículo 11 en que van a aparecer los jardines. Si el artículo 5° creó la escuela primaria normal, común, masiva o como ustedes quieran llamarlo, el artículo 11 crea tres tipos de instituciones educativas: los jardines de infantes limitados al espacio urbano, y esto tiene que ver con la innovación del sujeto. El Nivel Inicial surge legalmente asociado al espacio urbano, a sectores debidamente integrados, a ciertos modelos familiares, a ciertos modelos de mujer, a ciertos movimientos productivos y culturales, y no aparece como el caso de la obligatoriedad y de lo masivo, sino como algo experimental para ciertos sectores. Las escuelas para adultos también surgen ahí. La historia de la educación de adultos es muy interesante. En la ley se plantea que donde se encuentren 40 adultos ineducados debe haber una escuela de adultos. Ese es uno de los grandes problemas porque, ustedes piensen que en 1834, cuando se creó la escuela de adultos, se pensó que la escuela de adultos iba a ser una necesidad por 40 o 50 años ¿Qué quiere decir esto? Hoy hay que poner escuelas de adultos porque todavía la escuela no es obligatoria, pero dentro de 40 años, cuando ya todo el mundo haya ido a la escuela no se van a necesitar más escuelas de adultos. Claro, pero cuando en la década del treinta se dieron cuenta de que seguía habiendo adultos analfabetos, y que la educación de adultos no era un problema coyuntural sino estructural, las cosas cambiaron mucho. Aquí nos encontramos con el fenómeno de infantilización del adulto analfabeto. Y el tercero: jardines de infantes. Escuelas de adultos son las escuelas ambulantes, que eran carromatos escolares literalmente; maestros que debían atravesar, por ejemplo, la Patagonia, con un carromato en el que llevaban diez pupitres y cuatro mapas de la Argentina, los objetos de geometría, veinte libros de texto, tizas y demás. Llegaban a un paraje, juntaban diez alumnos, trabajaban cuatro meses y después tenían que moverse noventa leguas. Imagínense esto en el impenetrable chaqueño o en la meseta patagónica. De las historias de estos maestros sabemos poco, y acá sí digo maestros, porque sólo podían ser varones. En escuelas ambulantes, que una mujer anduviera en un carromato por la Patagonia no quedaba bien; sólo podían ser varones.

El Nivel Inicial surge, por un lado –y es bien interesante como resultado de esta paradoja, que produce una tensión que llega hasta hoy– porque este nivel está destinado a algunos sectores determinados: los sectores urbanos, pero también surge como una ampliación del Estado docente, en el marco de su objetivo de “educar a todos”. Esta marca de “para algunos” a la vez que ampliación de la función del Estado se va a ir dirimiendo de distintas formas.

Pero este Nivel Inicial que entra aquí –les decía– viene de la mano de la feminización de la docencia. Ustedes saben que estos primeros pedagogos de los sesenta y setenta (Juana Manso, Amadeo Jacques, Torres, etcétera) evaluaban con una matriz muy

sarmientina, como muy malos docentes a los docentes previos, y planteaban que era necesario formar docentes para las nuevas demandas pedagógicas. Sostenían que con los docentes existentes, con los docentes previos, con los docentes que la nación había heredado no se podía llevar a cabo este proyecto pedagógico. Había que profesionalizarlos. Este es el origen del normalismo. La impronta sarmientina de crear escuelas de Nivel Medio cuya función sea la formación de los profesionales que van a llevar a cabo la propuesta pedagógica con el normalismo.

Ustedes saben la primera escuela Normal en Paraná data de 1871 y luego se expande en todo el país. La docencia cambia enormemente. Por un lado, se profesionaliza. Ahora, para ser docente, hay que tener un título habilitante dado por el Estado. ¿Ustedes saben que cómo se podía ser maestro hasta 1870? Uno iba al cabildo o al ayuntamiento, a la municipalidad y decía que quería ser maestro. Le preguntaban: “¿sabe leer y escribir?” Respondían que sí, entonces le pedían que leyera y escribiera, preguntaban qué decían los vecinos de usted: si soy buen vecino y “ok: ponga la escuela”. Esta era una de las formas, que sabiendo leer y escribir y teniendo buenas referencias de los vecinos

se ponía una escuela. A partir de 1870 ya no. Uno tenía que haber aprobado exámenes, haber leído a Torres, a Freud, a Rousseau. Haber hecho prácticas, haber hecho residencias. Aparece la profesionalización y, a su vez, la docencia comienza a volverse un empleo único. Hasta 1870-1880, quien era docente era docente y a otra cosa. Era docente y sacerdote, por ejemplo, o era docente y herrero. Aparece la idea del docente laico, y me estaba olvidando de esta característica. Además de profesión única –el docente sólo es docente, no es docente y realiza otra actividad–, aparece también la idea de la titulación y de la feminización, que es donde me quiero detener: cómo comienza a pasar,



Escuela Normal Superior José María Torres, de Paraná (Entre Ríos), fundada en 1869. En la actualidad depende de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

y esto va a impactar más en el Nivel Inicial. Se pasó de la mayoría de los docentes hombres a mujeres, sobre todo porque han triunfado las ideas de la coeducación. La idea de la coeducación es la idea de la Ley 1420. No, ellas no sólo aprenden lo mismo, sino que además lo aprenden juntos.

Una mujer podía ser maestra de un niño. Esto favoreció a la feminización, porque se intentaba que las escuelas fueran mixtas y las aulas mixtas. Entonces, obviamente, hay un mercado laboral mucho más favorable a la mujer que al hombre, por eso había mayor demanda de mujeres maestras, los hombres eran menos. Generalmente, lo que pasaba era que el hombre que se ponía a trabajar de maestro ascendía rápidamente a un cargo superior.

La primera inspectora en la provincia de Buenos Aires es de 1915, 1918. Y la primera mujer miembro del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires llega a ese cargo en 1930. Por más que la mayoría fueran mujeres, la mayoría de los cargos altos estaban ocupados por hombres. Esta feminización de la profesión docente trajo una serie de problemas porque, en realidad, no sólo eran mujeres, sino que además eran mujeres de clase media y clase media-baja. El grueso del público que nutrió la profesión docente y aún la sigue nutriendo –que hoy se ve como problema–, y es un dato histórico, son los sectores que vienen de clase media y clase media-baja. Los hombres de clase media y media-alta iban al Colegio Nacional y las mujeres continuaban su educación en forma doméstica para casarse con un egresado del Colegio Nacional. De quien se van a nutrir las generaciones docentes va a ser de las mujeres de clase media y clase media-baja. Son dos marcas muy importantes para entender nuestra profesión docente. Clase media y media-baja urbana.

El Estado Nacional daba becas de formación docente para que la gente estudiara, y eran mujeres las que elegían esta profesión. El origen de clase es muy importante. ¿Por qué digo que es muy importante? Porque generalmente hay un acto de admiración. Yo trabajé mucho en literatura recopilando memorias de maestras. Toda maestra, sobre todo la maestra de primaria, escribe sus memorias. Toda maestra al jubilarse debía dejar sus memorias escritas. Son todos libros iguales, se llaman siempre igual: “Memorias de una maestra”, “Anécdotas de un recreo”, “Escuela perdida”, “Añoranza”. Son todas más o menos iguales, muchas de ellas pagadas por el propio peculio de la maestra. Son muy parecidas en términos de género literario al otro tipo de libro que escribe una maestra, que es un libro de lectura. Generalmente son textos cortos, sin mucha ilación entre sí. Muy moralistas, muy anecdóticos Pero es genial ver la parte en que hablan de la escuela Normal y cuando recuerdan su formación. El recuerdo es impresionante. Siempre recuerdan a las profesoras como señoras bien vestidas, con buen gusto; a los profesores como señores, con la palabra exacta, con el consejo correcto.

Las fiestas. En las fiestas siempre daban discursos que hacían saltar las lágrimas, coros que emocionaban hasta lo más profundo, suelta de globos, decoraciones fastuosas. Estas maestras recuerdan su formación admirando aquello, y esto tiene que ver con el origen de clase. Si ustedes ven la arquitectura de entonces, la distancia archi-

tectónica que proponía una escuela Normal con la casa en donde vivían estas pibas es altísima. Esas escuelas normales con esa lógica templar, columnas, mármol, pianos, salón de actos, pisos de pino tea, eran totalmente distintas al lugar de donde ellas venían. Ustedes piensen que una chica de clase media-baja, hija de inmigrantes, que iba a la escuela normal, cada tanto entraba ahí, subía la escalera de mármol, iba a escuchar un concierto de piano al aula magna. Eso era sentirse Sisi la emperatriz, era el ascenso social simbólico absoluto, a cambio de haber aceptado las pautas escolares. Hay una especie de juego de seducción que produce el normalismo sobre estas clases. Cuando uno lee estos relatos, uno ve una mujer seducida, una mujer enamorada. Esta cuestión de que la escuela normal les abrió un mundo cultural impensable en su cultura de origen y que las sedujo y que las atrapó. Esto es interesante ver para que no crean que siempre fue así.

No tenemos memoria de los malos alumnos, generalmente se cuentan las mejores cosas. Yo trabajo en muchos museos escolares, y uno encuentra esos cuadernos de una prolijidad impresionante. Cuadernos de la década del veinte, del treinta y del cuarenta, de una prolijidad increíble, de una ortografía envidiable, y alguien dice “antes eran prolijos”. No, antes eran prolijos los que 50 años más tarde conservaron el cuaderno. No sabemos cómo eran los cuadernos de los desprolijos, seguramente el desprolijo lo tiró el día que terminó. No es menor lo que estoy diciendo. Hay una pasión hacia ese objeto. Hay una pasión en la cultura escolar que hizo que se conservara. No eran todos así. El buen alumno conservaba el cuaderno, y creemos que el buen alumno era uno común. ¡Mentira! al lado de ese cuaderno recontraprolijo había 40 cuadernos desprolijos peores que los de ahora, que no sobrevivieron, porque lo que hizo ese mal alumno fue tirarlo, no lo guardó. Esto es importante para saber cómo se construye la memoria. No sabemos quién se aburría en ese acto escolar, nos quedó en la memoria quien lo pasaba bien. Recién hablábamos con una colega este tema. Fijense que en la literatura –yo trabajo en estas cuestiones– la voz del mal alumno apareció en los últimos 40, 50 años. Antes, el mal alumno no tenía voz, hablaban los buenos alumnos. María Elena Walsh –hablábamos esto– recuerda en sus memorias hechos espantosos de su escuela primaria de maltratos. Pudo escribir su biografía recién en la década del ochenta. Pero no tenemos las memorias de los malos alumnos.

El primer poema que yo recuerdo no es el de Baldomero Fernández Moreno, no, es “Un aplazado” que es el de la década del cuarenta. Es la primera vez que se le da la voz al mal alumno. Pero vuelvo para atrás. Supongo que conocerán la historia de Rosa del Río. En un trabajo hermoso y cultural, Beatriz Sarlo cuenta la historia de su tía, Rosa del Río. Una maestra hija de inmigrantes que estudió en el Normal N°10 de Belgrano (CABA). Hija de semianalfabetos, el padre gallego y la madre italiana. Se decidió para maestra. Llegó a ser directora en una escuela en la calle Olaya en La Paternal. Se jubiló como maestra y como directora. Dedicó toda su vida a la escuela. Siempre contaba en la mesa familiar que el primer día de clase mandó a traer a todos los varones al patio de la escuela, les hizo revisar los piojos por Don Miguel, el peluquero del barrio, y con su

propia plata ella le pagó a Don Miguel para que rapara a los niños. Los chicos fueron a la escuela con pelo y volvieron a los conventillos pelados. No hubo mucha queja sobre esto de los padres, pero lo que cuenta Sarlo es que había un primo abogado en la familia que muchas veces le decía a la tía: “Vos no podes haber hecho eso, eso va en contra de los derechos de los padres”. Y no sólo la tía lo había hecho, sino que se honró toda su vida de haberlo hecho.

Para un acto del 25 de Mayo o 9 de Julio las niñas concurren a la plaza –ustedes piensen que durante mucho tiempo, hasta el veinte, los festejos eran en la calle, en la plaza–. Era un festejo más comunitario. Sobre el veinte el acto comienza a ser en la escuela y se queda en la escuela. Las chicas concurren al acto del 25 de Mayo con el pelo atado con cintas celestes y blancas, que también fueron pagadas por el sueldo de Rosa Del Río. Estos eran los hechos que ella siempre recordaba. Obviamente, nos suena más terrible lo de las cabezas rapadas por la actuación en el cuerpo que eso tiene en los pibes, por los horrores que se les han hecho a los cuerpos en este país, pero yo no sé cuál de las dos acciones es más terrible. La de las cintas celestes y blancas me parece más terrible, porque ella era hija de inmigrantes y porque el discurso en la década del diez que circulaba sobre los españoles –su padre– era terrible. Atacaban de noche, como en Cancha Rayada. Los criollos peleábamos de frente, había todo un discurso muy antiespañol, que cuando Rosa del Río les pone las cintas celestes y blancas en las cabezas a las alumnas esta enojándose con su cultura de origen.

Les traigo solamente un relato para que vean, para que comparen. Jorge Fernández Díaz, un escritor, nos cuenta la siguiente historia de su madre, una gallega que llegó a la Argentina en la década del cincuenta, y miren qué distinto fue lo que le pasó:

En estas aulas mamá sintió por primera vez los dardos de la discriminación, década del cuarenta, una inmigrante de 10 años, gallega, llegada de golpe a Buenos Aires. Todos preguntaban en la escuela con morbosa curiosidad quién era esa galleguita. Sus compañeras grandulonas y maliciosas se divertían burlándose de su ignorancia y haciéndole la vida imposible. La señorita Valenzuela, una maestra cabal y de buen corazón, las retaba con un puntero en la mano y trataba por todos los medios de que la campesina se integrara, pero no era una tarea fácil. Carmen sabía a duras penas leer, garabatear y hacer las cuentas, pero desconocía la geografía y la historia nacional. Tuvo que aprender de cero todos los mapas y las guerras de la independencia, como se aprendía en las primeras clases, con buenos y malos, y blancos y negros. Los buenos eran los argentinos y los malos los españoles, y había que abrazar de nuevo esa gesta festejando las batallas ganadas y odiando a los godos despreciables. Mamá se sentía confundida y avergonzada, y cuando le ordenaron escribir una lección sobre José de San Martín volvió llorando a su casa: ‘Tía, ¿cómo voy a escribir sobre alguien que no conozco ni de oídas?’, dijo en la mesa de la cocina de la calle Ravnani, ‘¿quién es San Martín y por qué les hicimos cosas tan horrosas a los argentinos?’.

Fijense este relato de inmigrante bien distinto, no fue maestra, como Rosa del Río. Carmen reconoce que la escuela la está interpelando contra su cultura de origen, le obliga poner a sus ancestros en el lugar de los malos, y no es maestra. Y Rosa del Río, a quien la escuela le pide lo mismo, lo hace totalmente, les compra las cintas a las alumnas. Por eso les digo que parece más terrible la de la rapada por la actuación sobre el cuerpo, pero también es terrible la otra. Hay algo del cuento de Borges, de *La Cautiva*. Rosa del Río es una especie de la que se pasa al otro bando: la cautiva que se queda con los indios. Y Sarlo reflexiona muy inteligentemente: decir que es autoritaria es decir nada, es obvio. Generalmente, la categoría “autoritario” es muy poco descriptiva, perdón, es exclusivamente descriptiva. La pregunta no es por qué alguien es autoritario, la pregunta es por qué alguien cree que tiene derecho a ser autoritario, por qué alguien cree tener derechos a actuar autoritariamente sobre el otro, cómo se justifica el autoritarismo.

Sarlo plantea que la actuación de Rosa del Río tenía que ver con su propia biografía. Para Rosa del Río, como para muchas maestras que venían de clase media-baja, lo mejor que les había pasado en la vida era la docencia. La docencia había sido la gran puerta de escape, la gran puerta de salida de su origen. Sarlo contaba que anduvo por el barrio preguntando por su tía y muchos vecinos viejos se acordaban de ella, que nadie sabía el nombre, pero que todos la recordaban como “la Directora”. Sarlo dice:

Mi tía era como el Papa, en el sentido que había dejado de ser Rosa, la hija del sastre, para ser la Directora, por haberse casado con la escuela, por haberse comprado el discurso escolar a rajatabla y esto hacía que se parara frente a los alumnos con un mismo mandato.

Un normalista, un viejo normalista se para frente a sus alumnos diciéndoles: alumnos, sométanse a la escuela, amen la escuela, sean buenos alumnos porque es lo mejor que les puede pasar, y yo fui la prueba. Su propia biografía: yo escapé a mi destino de origen, y esto está muy horadado pero sigue funcionando. La idea de la apropiación en los futuros docentes desde ciertos símbolos como el guardapolvo, como la corrección, como los rituales, tiene que ver con la gran puerta de salida, como la gran forma de escapar al estilo de origen. Esta marca central para entender el origen del docente. Esta marca de origen social que no es la que hacía tanto ruido, porque en última instancia, esta idea de ascenso social individual personal era parte de lo que la Argentina prometía, que algunos –por motivos individuales, por sus propios méritos– hubieran escapado a su destino de origen y avanzaran socialmente. Era parte de esta Argentina que prometía el progreso.

Es verdad que la Argentina era tierra de progreso, porque el ascenso era individual, no era grupal, que la condición de clase media-baja no ponía intención a la cultura previa; al contrario, podía ser solidario con el modelo oligárquico que algunos por propios méritos avanzaran. Esto demostraba que el que no lo hacía, no lo hacía porque no quería. Permitía la idea del modelo de desarrollo de progreso del siglo XIX.

El progreso como un programa individual y no social, pero la condición de mujer –y ahora es cuando se pone más interesante– la cuestión es más complicada. Atrás de la feminización de la docencia estuvo Sarmiento y también otras cuestiones que jugaron un rol fundamental en este proceso. Hay una famosa frase, entre otras de Sarmiento, que decía: “Para educar al pueblo bien y barato nada mejor que las mujeres”. Y hoy esta frase les produce escozor, y con razón, escuchan lo de barato... Pero en el siglo XIX, cuando Sarmiento la dijo, era terriblemente feminista. Increíblemente feminista, por dos motivos. Primero porque creía que la mujer era capaz de educar bien, confiaba en la mujer capaz de llevar una tarea bien intelectual. Piensen que para Sarmiento educar era formar al ciudadano. No dijo “para criar chicos”, dijo “para educar”. Confiaba en que la mujer era capaz de ser un sujeto que educara y que además había que pagarle, poco, pero había que pagarle. Darle dinero a una mujer causaba horror. Uno hoy escucha lo de barato y resuenan las luchas del siglo XX por alcanzar un sueldo digno, como lo hizo Marina Vilte. Pero en primer lugar, hubo que luchar para que se le pagara a la mujer. Para confiar en que la mujer podía hacer buen uso del dinero –y por suerte, hoy en la Cámara de Diputados y Senadores se están produciendo discusiones con respecto al tema de las personas del mismo sexo y su derecho a que puedan casarse–² algunos cambios se tuvieron que dar pero nos seguimos moviendo con las marcas de género que nos dejó el siglo XIX.

¿Que decía el siglo XIX sobre los géneros? Hay sólo dos géneros: hombre y mujer, limitados a lo biológico, hombre-macho, mujer-hembra, y la normalidad es la condición masculina y la anormalidad es la condición femenina. Voy a decir una serie de barbaridades ahora –quiero que se rían y que nadie se ofenda– en que lo normal, el completo es el varón. Por ejemplo, en la perspectiva del siglo XIX la mujer es un ser completamente enfermo, la mujer está siempre enferma, se indispone, tiene jaquecas, se desmaya. La enfermedad como un elemento constituyente de la condición femenina, contra la salud, elemento constituyente de la identidad masculina. Los hombres somos sanos, las mujeres son enfermas. Indisposiciones, jaquecas, migrañas, desmayos. Aún hoy, en términos populares, cuando está indispuesta dice “estoy enferma”, cuando eso es la prueba de que esta sana, pero digamos, ese síntoma de salud que es estar indispuesta –que es estar sana–, es leído culturalmente como una marca de enfermedad. La mujer es líquida para el siglo XIX: la mujer llora, sangra, suda. Hay algo de una importante asociación entre mujer y liquidez, y los hombres no. Los hombres somos secos, la sequedad, la adustez, como las marcas masculinas. Aún hoy, ¿cuál es la causa principal de muerte masculina?, ¿de qué morimos los hombres? Mayoritariamente, de un paro cardíaco, un infarto. ¿Qué dice que le pasó? ¿Cómo se quedó?: se quedó seco. Los hombres morimos secos. Los hombres estamos sanos para esta concepción y nos quedamos secos de golpe. La salud, la sequedad. ¿Cómo muere una heroína del siglo XIX?: se va en líquidos en el lecho, se va en sangre, en sudor.

2 En el momento del dictado de esta conferencia, aún no estaba consagrado el matrimonio igualitario en la Argentina.

En un cuento de Quiroga, una novela naturalista del siglo XIX, la mujer está enferma, enferma hasta que se deshace en líquido. Esa es la muerte femenina, y el hombre está sano. Sano hasta que se queda seco y se cae en la calle. Ven cómo las marcas positivas y negativas se van construyendo: el hombre es sano y seco; la mujer es húmeda y enferma. La mujer es curva, cíclica, cambia de temperamento de golpe, tiene ciclos hormonales. Ustedes piensen cómo lo cíclico se asocia a la naturaleza. Para la cultura, lo cíclico es lo natural. Día, noche, día, noche, las estaciones. Hay una relación en lo cíclico con lo natural, y los hombres somos rectos y erectos, la rectitud y la erectud como símbolos masculinos. Vamos directo al punto, método, la base de la relación cartesiana es el camino recto, la razón, la actitud, la erectud asociada a lo masculino; la curva, a lo cíclico, asociado a la mujer. O sea, la mujer en el siglo XIX –y esas marcas todavía existen– pasa a ser construida como un ser tonto, seducible, frío, volátil, voluble, que se engaña, que puede ser fácilmente engañable, y se opta a nivel educativo que sea la futura educadora.

En la provincia de Buenos Aires, cuando se optó por la feminización se pensó qué iba a ser de la virilidad de la raza, qué tipo de hombres iban a salir formados sólo por maestras. Qué pasaba si Argentina estaba en guerra, hasta la soberanía nacional estaba en juego si era la mujer la que educaba al hombre. El ejemplo, la virilidad, la entrega, la razón, era todo un discurso obviamente femenino porque este ser tontamente engañable iba a entrar a la escuela, y la escuela iba a aparecer –para las morales tradicionales– como un espacio lleno de elementos pecaminosos, hierve de elementos del pecado.

Hay un cierto debate del feminismo argentino sobre si la feminización de la docencia implicó una mayor libertad para la mujer o un mayor disciplinamiento. Yo estoy con los que creen que implicó una mayor libertad. O, dicho de otra forma, que la opción por la docencia por parte de las mujeres, les permitió a las mujeres, les abrió una cantidad de puertas que algunas se animaron a atravesar; muchas de ellas, maestras jardineras. Hubo una cantidad de elementos que les permitieron a algunas mujeres animarse a cosas que antes no podían, por ejemplo, ¿qué elementos pecaminosos hay en la escuela? Los libros.

En la escuela hay libros, cantidad de textos. Ustedes también piensen en la idea de libro, locura, perversión, el Quijote, el mito del Quijote, o Madame Bovary. El Quijote que se vuelve loco de tanto leer, el loco del barrio que le dice “se volvió loco porque leía mucho”. Hay una cierta asociación con la lectura que lleva a la enfermedad. Eso de que la mujer lea, que la mujer puede ir a una biblioteca a leer cualquier cosa que puede estimular su cerebro poco desarrollado, da miedo. La mujer va a formar al ciudadano. En la década del treinta, las sufragistas eran muy fuertes, pelean por el derecho del voto a la mujer, y los congresistas se dan cuenta de que muchas sufragistas son maestras, hay un diputado que dice algo así como: “tanto les permitimos formar al ciudadano, que ahora hasta quieren votar”. Y va a proponer que no sólo formación cívica se les dé a los varones, sino que sólo se le enseñe a los varones. Fue un error que la maestra enseñara

el voto, porque ahora quiere votar. Hay libros, hay política, hay dinero. Va a cobrar poco, pero va a cobrar, y bien se sabe lo que el dinero produce sobre las almas fáciles. Que la mujer reciba dinero es leído como algo pecaminoso. Piensen que la tenencia de dinero da un cierto nivel de libertad que no está bien visto. Va a haber grandes peleas porque además –voy a ser un poco guarango– hay una idea de que la condición de que la maestra cobre por ser maestra se emparenta con la prostitución. Piensen que parte de la condena moral a la prostitución, para ciertos derechos, como para el derecho canónico, pasa por cobrar lo que debería hacerse gratis: el deber marital; la prostituta es la que cobra, los hombres tenemos un ímpetu natural imparabile al cual la mujer debe someterse. Cuando la mujer intenta cobrar por eso pone en tensión esa idea. Hasta a veces la pasa bien y habilita una cantidad de discursos muy complicados, que son pesados. Con los niños lo mismo, la mujer naturalmente debe estar con niños, es su espacio natural. Cuando quiere cobrar por estar con niños se prostituye, porque cobra por hacer lo que debería hacer por propia naturaleza. Que la mujer cobre por ser maestra se asocia a la prostitución porque quiere obtener dinero, tener ventajas materiales por estar en su mandato natural, por cumplir con la ley natural.

El cuarto elemento del que estoy hablando ahora es de hombres que no son de su casa. La mujer va a tener un lugar en la escuela con hombres que no son de su casa, lo que de alguna manera lo llamamos “amores en mapoteca”. De alguna manera, siempre la mujer decente sólo se relacionaba con hombres de la familia, y la escuela le permite a esta mujer maestra vincularse con hombres que no son de la familia. Hay una novela que vale la pena leer; es *La maestra normal*, de Manuel Gálvez, les recomiendo leerla. Yo la leí hace muchos años por primera vez. Cuando la empecé a leer dije “bueno, hay que leer 50 páginas por día”. La devoré. Gálvez es un gran escritor que fue inspector de escuela media durante muchos años. Él cuenta que *La maestra normal* la escribió de las maestras a las que él había escuchado. Y que si pusiera todo, la novela sería mucho más larga. Lo que cuenta es la historia de Roselda, una maestrita de La Rioja. La novela comienza cuando llega a La Rioja en el tren. Esto es interesante como para pensar la cultura argentina, cómo para Gálvez, un escritor católico, tradicional, el tren es lo que trae la perdición de Buenos Aires, de Babilonia a la pureza del interior. El tren lleva de Buenos Aires la perdición a la pureza del interior. Lo que después, en los treinta, se va a invertir, y la chica del interior viene a Buenos Aires. En el ochenta todavía el tren lleva de la ciudad perdida al interior. Del tren, que es el progreso, la perdición, la inmoralidad, baja Solís. Miren el nombre que le puso Gálvez, entrerriano, egresado de la Escuela Normal de Paraná, que había vivido en Buenos Aires. Poeta, profesor de Letras, o sea, todos los males posibles, enviado por el Estado Nacional a trabajar a la Escuela Normal a La Rioja. Ahí trabajaba Roselda, la maestrita normal que rápidamente queda seducida por el don de caballero de Solís. Según Gálvez, fue suya toda entera una sola vez, como corresponde, y quedó embarazada. La historia de Roselda es al revés de la historia de *Rosa*

de Lejos.³ En vez de ser la chica que llega de Buenos Aires en la década del treinta seducida por el patrón, acá es el tren, el progreso el que lleva al perdedor a seducir maestras en el interior. En la novela, Roselda decide abortar; por supuesto, se entera todo el pueblo, termina su vida trabajando de maestra rural en algún paraje de La Rioja, porque la terminan apedreando. Del pueblo la echan, pero en el punto cúlmine de la novela, hay un momento que Roselda se da cuenta de lo que le pasó, que ha perdido lo más valioso para una mujer. Se pregunta por qué le pasó lo que le pasó, y ahí Gálvez interviene y dice que la culpa la tiene la escuela normal, literalmente, porque al no haberle enseñado religión, no le dio las armas que todo espíritu débil –una mujer– precisa para resistir los embates naturales del hombre. Solís nunca se entera de que había embarazado a Roselda. Hay una amiga de Roselda –cuyo nombre no recuerdo ahora– que defiende el amor libre. Tenía un novio anarquista, es decir, muestra los peligros que tenía para una mujer la docencia y cómo animarse a otras cuestiones. Lo que no sabe Gálvez es la parte más importante de la historia. La historia estaba pasando de verdad. Gálvez escribe la novela en 1914, pero en 1911 llega a Buenos Aires una maestra embarazada, madre soltera que, a diferencia de Roselda, se honró toda su vida de ser madre soltera: Alfonsina Storni. Sin saberlo, Roselda es la contracara de Alfonsina. Alfonsina es el caso real. Si ustedes leen a Alfonsina, esto fue muy favorable. Esta mujer decidió hacerse cargo de su hijo: Alejandro. Alfonsina fue maestra de educación especial en la zona de Parque Chacabuco de la ciudad de Buenos Aires, y esa escuela lleva su nombre.

Hay una idea que uno puede ver en estos modelos de maestras, estos modelos de género, toda una innovación impresionante. Se intentará abrir puertas, también América Scarfó, era una estudiante en el Normal N° 4 que a los 17 años fue la novia de Severino di Giovanni (1901-1931), uno de los más importantes anarquistas del país, asesinado en la década del treinta. La historia de amor de Severino di Giovanni y América Scarfó se escribió en el paredón del Normal 4 que divide el parque Rivadavia. Ahí se encontraban. También esta en Gálvez, él también había inventado una maestra amante de un anarquista, pero eso estaba pasando. Hay algo del normalismo, de la condición de una maestra enamorándose de un anarquista. Como buen letrado, Severino di Giovanni le decía siempre a América Scarfó: “América lee, América lee, América lee”, por eso, de grande, América Scarfó creó “América Lee”, que era una frase que le decía su novio. Matan a Severino y a su hermano, pero uno puede ver, en el origen, que va a haber una cantidad de mujeres con condición femenina, que va a tener que ver con la condición pedagógica, con intentar otras cuestiones. Hay una gran línea de lógicas, de apertura, de innovación, de articulación que después se van a repetir.

3 Telenovela emitida en 1980 que cuenta la historia de una muchacha de Santiago del Estero que llega a Buenos Aires a buscar trabajo para ayudar económicamente a su familia. Rosa tiene una relación sentimental con un joven estudiante de Medicina, de buena posición económica, quien la abandona al enterarse de que Rosa esperaba un hijo suyo. Ella decide tener ese hijo y progresar en su vida para demostrarle al mundo que podía ser una persona respetable. Cuenta con la ayuda del maestro Esteban Pasciarotti, que le enseña a escribir y a hablar correctamente. Esta situación le permite reconvertir su trabajo, y pasa de ser modista a ser la diseñadora más prestigiosa a nivel nacional e internacional.

Quiero sólo plantear un caso como para sumar algo nuevo que tiene que ver con el Nivel Inicial y que tiene que ver con la década del treinta y con la siguiente gran condición pedagógica. Ustedes saben que la escuela nueva llega en el veinte, treinta a la Argentina. Tiene gran recepción en el Nivel Inicial, aún en aquel Nivel Inicial que estaba un poco perseguido. Ustedes saben que Leopoldo Lugones cierra. No sé si saben este dato: en 1905 Leopoldo Lugones cierra el Nivel Inicial. Conociendo al Lugones de ese entonces, seguramente las mujeres estaban haciendo cosas que no debían, eran peligrosas. Había una cuestión de peligrosidad, pero uno puede ver que la escuela nueva en la Argentina iba a entrar por el Nivel Inicial, y nos permite pensar el actual en esa clave.

Existen tres grandes posiciones de escuela nueva. Tres formas de ser escolanovista en la Argentina y que, al pensar en el Nivel Inicial por un lado, lo que uno llama la escuela inicial orgánica, que es la que uno llama la escuela nueva de la obra de Sureti, de Calceti. Es una escuela nueva que limitó su impacto al aula: cambió el aula. Piensen en la escuela primaria: puso centros de interés, puso más cuestión de movilidad con los pibes, puso bancos más móviles, pero se articuló con todo el modelo disciplinador externo. Es decir: cambió el aula, hizo un aula distinta. El cuaderno de clase es un invento típico de la escuela nueva. La escuela nueva trae el cuaderno de clase, y con la clase viene el activismo, van las actividades de los alumnos. De hecho, algunos cuadernos decían “actividad”. La carpeta es escuela tradicional, es la escuela secundaria, donde tradicionalmente se inscriben saberes correctos, y cuando la carpeta se parece más al libro, mejor.

El sistema avanza no sólo sobre el aula sino sobre la escuela en sí; en esta etapa reconocemos a Luis Iglesias, Raúl Taboada y las hermanas Cossettini. El impacto escolanovista no se limita al espacio áulico, sino que busca actuar sobre el sistema, sobre la escuela y sobre el medio. Y una tercera posición, a la que ahora llaman “escuela nueva transgresora”, formada por aquellos pedagogos –y acá me animo a nombrar a Hebe San Martín– que fueron un poco más allá. Trataron de pensar un poco más complejamente los vínculos que hay entre escuela y sociedad, y lo que se propusieron es ver cómo podían modificar la sociedad mediante la escuela.

Si la escuela nueva orgánica se limitó al aula, la escuela nueva transgresora intentó cambiar el sistema educativo. La escuela radicalizada fue una escuela que tuvo más que ver con cómo cambiar la sociedad mediante la educación, cómo hacerse cargo de heredar una sociedad más justa que la que recibimos. Como decíamos antes, vuelvo a nombrar a pedagogas –y nombramos a Hebe San Martín– con altas vinculaciones sindicales, con altas vinculaciones políticas, con una actuación que no sólo se limitaba a lo educativo, sino que eran miembros de partidos políticos, miembros de sindicatos. Iban más allá de esto, y quiero citar un texto de una de mis favoritas, que es Herminia Brumana. Una maravillosa maestra de Pihué que después estuvo aquí, en la provincia de Buenos Aires. Tiene unas clases de género maravillosas. Herminia es una maestra recién recibida, y le piden consejos. Y un consejo que da Herminia es: “coquettee y tenga novio porque una maestra contenta enseña mejor”. A mí me encanta esta frase, porque Herminia le encuentra un plus pedagógico, va a dar mejores clases si usted está contenta,

porque está bueno tener novio, pero además sus alumnos se lo van a agradecer, va a ver que las clases son mejores. Lo interesante es que Herminia fue directora de una escuela en Dock Sud en la década del treinta, en plena crisis. Escribió un libro hermoso que se llama *Tizas de colores*; ya el nombre es muy bonito, porque apela a la alegría. Creo que muchos nos dedicamos a la docencia porque queríamos usar esas tizas de colores, pero después las usamos poco cuando fuimos maestros. Y en este texto, Herminia nos cuenta el siguiente ejemplo:

Me mandan un alumno a la Dirección y entra con la frente ensombrecida, no es necesario preguntarse nada para saber que la vida no lo tomó en el sendero de los felices. Tiene el cuerpo flaco, las rodillas ásperas, las zapatillas gastadas, el guardapolvo con remiendos, las manos rugosas y los ojos preñados de angustia. No sé si la maestra podía ver todo esto, porque generalmente la maestra, a fuerza de ver todos los programas, el horario, los métodos, el procedimiento, la inspectora y la técnica, concluye por no ver al niño.

Fijense el escolanovismo: la maestra está tratando de ver la dieta de comida, el PEI, los deberes, la evaluación, uno podría reescribir hoy esta frase.

Me lo han mandado porque no hace los deberes, ni estudia la lección y no sirve para nada. Para captarme su confianza le hablo de cualquier cosa, de lo primero que se me ocurre... 'qué lástima, cómo se ensució el patio con esta humedad, ¿viste?' 'A nosotros nos embroma este tiempo para lustrar'. Ya está todo, ya no hace falta preguntarse nada más por qué es mal alumno: trabaja, lustra...

Fijense este trabajo de Herminia, dijo: ya está, no preciso preguntar mucho más para saber lo que tengo que hacer. No tengo que preguntarle por los hermanos. Ya tengo el dato suficiente para saber cómo actuar. Con este dato alcanza.

'Y cuando la lustrada esta floja –me dice entre otras cosas– vendo pastillas los lunes y los viernes'. 'Y tu papá ¿qué hace?' 'A mi papá lo llevaron al hospicio, estaba loco de tanta bebida'. No me atrevo a preguntar nada más, ni cuántos hermanitos son, ni qué hace la madre ni nada. Me quedo doblada en dos, enmudecida, porque no es la primera vez que me contestan así, porque estoy cansada de comprobar que estos llamados 'malos alumnos' no lo son por propia voluntad sino porque la vida los maltrató primero. Ya me está dando miedo investigar nada. Ya me está dando miedo acariciar a un chico porque enseguida me da su corazoncito y ese corazón esta siempre lleno de tragedia. Y lo peor, que el mío no se endurece a fuerza de sufrir con la pena de esas criaturas, sino que me sensibilizo más y más, a tal punto que a veces me basta la fugaz mirada de un niño para comprenderlo todo. No, no me atrevo a preguntar nada más, pero tengo que

justificar mi autoridad en la escuela, tengo que intentar algo para decirle a la maestra: que el alumno ha prometido cumplir con sus deberes, repasar la lectura y atender en clase. Y después de hablar un rato termino pidiéndole: me traés a mí una copia, cortita, como puedas, en lápiz, o sea, una vez por semana y si podés dos, así yo le diré a la maestra que me traés a mi los deberes ¿entendido? Sí, me lo promete. Me lo promete y cumplirá. Y yo tendré en mis manos las hojitas borroneadas, sucias, escritas con esas manos rugosas y ásperas, que lustran zapatos de los otros para poder comprarse zapatillas. Primero será una copia, después el problema, y después más y más. Yo soy maestra y tengo el deber de pedirle el trabajo para la escuela, porque si no fuera así y me dejara llevar por el impulso de mi corazón, es probable que, cruzada de brazos delante de estos alumnos que no tienen padre, que comen mal y duermen peor, que cuentan con 10 años y ya saben lo amargo que es ganarse la vida, les diga: ‘¿Deberes? Ustedes no tienen que hacer deberes. Jueguen en la calle que les queda tiempo, aprendan lo malo, háganse miserables. Nada de deberes. Ustedes no tienen el deber de ser buenos porque les han negado el derecho a la felicidad’.

A mí me parece un texto maravilloso este final: no tienen el deber de ser buenos porque les han quitado el derecho a la felicidad, es el desafío genial. Y quería cerrar con el texto de Herminia: tenemos el deber de dejar sociedades más justas que las que recibimos. Optamos por esa profesión, estamos ahí, y no me cabe duda que el Nivel Inicial es central. Lo bueno es que veamos –y es lo que quería contarles hoy– que por suerte no somos los primeros que lo intentamos, que antes que nosotros hay muchos que caminaron, que vale la pena recordar.

Creo que el futuro de una sociedad más justa lo vamos a hacer entre todos. Yo pude haber hoy tomado el trabajo de monopolizar la palabra, de haber sido una especie de chaman de la tribu para recordar, para traer a la memoria, para convocar a otros. Ahora, la pregunta de cómo hacer el futuro es colectiva.

Muchas Gracias. Y gracias nuevamente por la invitación.



Pablo Pineau es Doctor en Educación. Docente universitario y de instituciones de formación docente. Autor de varios libros y artículos sobre Historia de la Educación.

Herencia y legado pedagógico para la educación inicial argentina: Rosario Vera Peñaloza

Por Rosana Ponce

Introducción. Sobre la herencia y la memoria

Si la herencia nos asigna tareas contradictorias (recibir y sin embargo, escoger, acoger lo que viene antes de nosotros y sin embargo reinterpretarlo, etc.) es porque da fe de nuestra finitud. Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él... El concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de la experiencia de la herencia. Incluso antes de decir que uno es responsable de tal herencia, hay que saber que la responsabilidad en general [...] ante todo nos es asignada, y, de punta a punta, como una herencia... Uno es responsable ante lo que lo precede pero también ante lo venidero, y que por tanto aún está delante de uno. Delante dos veces, delante de lo que debe de una vez por todas, el heredero esta doblemente endeudado. Siempre se trata de una suerte de anacronía: anticipar en nombre de aquello que nos anticipa, ¡y anticipar el mismo nombre! ¡Inventar su nombre, firmar de otra manera, de un modo siempre único, pero en nombre del nombre legado, de ser posible!

Jaques Derrida, 2003

Pensarnos y reconocernos hoy en la figura del heredero nos impele a recuperar el sentido de nuestras prácticas docentes. Nos permite saldar deudas con el pasado y comprender y resignificar los legados de quienes nos antecedieron en la tarea, maravillosa e inquietante, de recibir a los más pequeños en los jardines de infantes promoviendo su afiliación en el orden de lo público y de la cultura.

Podríamos decir que la historia del nivel inicial en la Argentina se nutre de una construcción de relatos que toman esencialmente las voces de educadoras que, asumiendo el compromiso social y político de sus acciones, no se resignaron a reducir las experiencias de la primera infancia a cuestiones del orden de lo familiar o asistencial. Persuadieron, con su prédica y acción, a la sociedad civil y al Estado para que desde la educación inicial se les tienda a los niños los primeros enlaces con la apropiación y producción de saberes.

En este sentido, retomar la herencia y el legado de la educadora Rosario Vera Peñaloza se nos presenta como una tarea ineludible. Su inscripción en la historia del nivel inicial en la argentina devela la lucha persistente que nuestras antecesoras tuvieron que sostener en pos de lograr la legitimidad tanto pedagógica como política de aquel. No obstante, sabemos que

la trayectoria docente, el alcance pedagógico-político y la magnitud de la producción educativa y artística que desarrolló esta destacada pedagoga riojana exceden con creces nuestra mirada enfocada, en este caso, en la historia de nuestro nivel inicial. Su larga carrera docente nos muestra una amplia acción educativa que abarcó tanto al sistema educativo formal como a ámbitos no formales. Puede decirse que, desde sus comienzos y hasta su jubilación, ha desempeñado prioritariamente tareas educativas en el sistema educativo formal, ya sea en instituciones públicas o privadas. Pero paralelamente fue parte de asociaciones y sociedades populares de educación desde las que trabajó en actividades de producción de materiales didácticos, de investigación, de difusión de autores y teorías educativas modernas, de docencia, etcétera. A lo largo de su carrera, ha ocupado cargos de diversas jerarquías y los alcances de sus obras trascendieron las fronteras de nuestro país. Fue maestra, profesora, directora, inspectora y vocal del Consejo de Educación de Córdoba. Siguió trabajando por la educación, aún estando jubilada; en esta etapa de su vida se dedicó con más ahínco a escribir, dictar cursos, investigar, difundir sus ideas y materializarlas. Hacia el final de sus días, Vera Peñalosa comienza a buscar la manera de que sus ideas pedagógicas se difundan, se comprendan y se concreten por medio de los docentes argentinos.

El propósito de explorar el pensamiento pedagógico-político de Rosario Vera Peñalosa nos da la oportunidad de rescatar los valiosos aportes con los que esta educadora enriqueció y revitalizó la labor de los maestros en las escuelas argentinas. Bucear en el pasado también nos predispone a vislumbrar líneas de continuidades y de rupturas en el campo pedagógico-político. En este sentido, el análisis de su obra y pensamiento cobra una relevancia mayor porque nos invita a reflexionar sobre nuestras prácticas docentes en la actualidad.

Hurgando en los vestigios de sus acciones y en la resonancia de sus discursos pedagógicos nos animaremos a revisar la herencia y el legado de la “maestra de la patria” para la educación inicial argentina. Reconociendo que su trayectoria no estuvo exenta de luchas, incomprensiones y oposiciones en el contexto histórico-político de su época. Asumiremos el desafío que implica tomar la herencia, reconociéndonos como sujetos históricos capaces de intervenir y generar nuevos debates en torno a la situación actual de la primera infancia en nuestro país.

La niñez de Rosario entre valles y escuelas

Los años de infancia de Rosarito se corresponden con las presidencias de Avellaneda y Roca. Conoce la época de afianzamiento del orden institucional liderado por el liberalismo vernáculo que mantenía líneas de continuidad con el viejo unitarismo. Esta es una etapa que marca, sobre todo a partir del roquismo, el comienzo de un profundo proceso de cambios estructurales para el país. El autor José Luis Romero identifica esta nueva etapa como la “era aluvial”, en alusión a la masiva oleada de inmigrantes que llega al país y que paulatinamente van modificando aspectos y estructuras sociales, culturales, económicas y políticas del país criollo.

Lejos de la ciudad cosmopolita que empezaba a ser Buenos Aires, la infancia de Rosarito transcurrió entre las provincias de La Rioja y de San Juan. La niña vivió en el pueblo

riojano de Atilé hasta aproximadamente los 11 años, ya que luego fue enviada por su familia a San Juan para que culminara sus estudios primarios en una escuela particular.

La niñez de Rosario estuvo contenida en el Valle de Malanzán; el contacto con la naturaleza dejó rastros que anclaron profundamente en sus concepciones pedagógicas. Rosario fue una eterna enamorada de su tierra natal; en su madurez, siguiendo los pasos de su admirado coterráneo Joaquín V. González, intentó descubrir, por medio del contacto con el entorno social, cultural y natural, la esencia y las raíces de la identidad nacional.

En ese ambiente social y natural, la escuela, como bastión cultural, ocupó un lugar central en su vida. Creció dentro de una escuela, de modo que se transformó para ella en un lugar cotidiano, en donde aprendía y acompañaba la labor de su tía, Jesusa Peñaloza de Ocampo, maestra y directora de la primera escuela del pueblo.

La niña Rosario prosiguió luego sus estudios en San Juan, en una escuela católica, hasta que su familia se resignó a aceptar la enseñanza laica y pudo ingresar a la Escuela Normal de La Rioja, en ese entonces dirigida por maestras norteamericanas.

A Rosario le tocó vivir de cerca la disyuntiva que dividía a la sociedad de la época: enseñanza laica o enseñanza católica. Rosario decía que ella podría haber sido una de las primeras alumnas de la Escuela Normal de La Rioja, que se fundó en 1884: “pero formada en un hogar cristiano, vino el temor a la enseñanza laica, acrecentado por una pastoral del Obispo, que excomulgaba a los padres que enviasen allí a sus hijos” (Vera Peñaloza, 1915: 18).

Respecto de la enseñanza de la religión en las escuelas estatales cabe señalar que, en las escuelas –particularmente en las provincias– era comprendida dentro del programa escolar. Esta situación fue incuestionable hasta la década del ochenta, cuando comienza un fuerte debate entre ciertos sectores liberales y los católicos conservadores. En general, las provincias tuvieron una posición más cercana al conservadurismo en las cuestiones religiosas.

En los años en que se comenzó a instalar el debate acerca de la laicidad, la escuela pública deja de ser una opción válida para la familia de Rosario, y esta decide enviarla a terminar sus estudios en una escuela particular en la cual se impartía instrucción y religión católica.

No obstante, si bien la familia Peñaloza Ocampo era fervientemente católica, poco tiempo después acepta la idea de la laicidad. Es así como Rosario pudo ingresar como alumna de la Escuela Normal de la Rioja. Allí, en 1888, se graduó de maestra.

Rosario comentaba que: “Estos dos tipos de escuelas subdividieron la sociedad entre los conservadores de tradiciones y costumbres y los que pensaban que el progreso exige transformaciones, división que fue desapareciendo poco a poco hasta que nadie puso reparos para realizar estudios normales u ocupar un sitio en sus aulas” (Vera Peñaloza, 1915: 18).

Pero en los inicios de los años ochenta el tema de la laicidad fue divisoria de aguas para la sociedad argentina: por un lado estaban los católicos conservadores y por el otro los liberales laicistas. Vale aclarar que tal antagonismo, que se observó en relación con la cuestión religiosa, en realidad encubría otros posicionamientos en torno a diversos intereses políticos, sociales y económicos (Cucuzza, 1986).

En los años de la organización y la conformación del Estado moderno, el país no contaba con maestros capacitados para asumir la tarea civilizadora. En ese momento, el propio

Sarmiento plantea la necesidad de comenzar a formar cuadros docentes. Entre las políticas más inmediatas se trajo de los Estados Unidos mayoritariamente maestras tituladas para dirigir y fundar escuelas a lo largo del territorio argentino. Las maestras norteamericanas que llegaron a nuestro país representaban un modelo de mujer absolutamente contrapuesto a la mujer argentina de la época: eran liberales, solteras, protestantes, intelectuales e independientes económicamente. Estas docentes traían una formación pedagógica muy pragmática pero de vanguardia en nuestro contexto. Su labor concitó fuertes debates en la sociedad de la época, que se dirimían entre un vehemente rechazo y una resignada aceptación.

Entre estas maestras norteamericanas, en 1883, llega Sara C. de Eccleston, la formadora de kindergarterianas, que va a tener una gran influencia en la carrera de Rosario Vera Peñaloza. En la Escuela Normal de Paraná, Sara Eccleston funda un Kindergarten e inicia la formación de maestras especializadas en la filosofía y didáctica froebeliana.

Los primeros docentes argentinos fueron alumnos de maestras estadounidenses contratadas por Sarmiento. En la Escuela Normal de La Rioja estaban las norteamericanas Annette Haven y Berenice Avery. Al respecto, Rosario Peñaloza admitía que recibió de “maestras norteamericanas los principios que reglamentan la docencia; que no podían ser otros sino la de *didáctica general* correspondientes a cualquier medio escolar” (Vera Peñaloza, 1940: 19).

Como podrá observarse, en sus primeros años de formación, Rosario fue una testigo privilegiada de los vaivenes de la educación argentina. Sus principios familiares se vieron confrontados con los “progresos educativos” de la época. Estos debates y polémicas que se suscitaban en la sociedad de la época van contribuyendo a que la joven Rosario vaya adoptando una postura más pragmática.

Mujer y maestra. La docencia se convierte en una posibilidad para las mujeres

En los años fundacionales de las escuelas normales, la idea de “la mujer maestra” fue objeto de polémicas en una sociedad católica, patriarcal y conservadora. La misma Rosario Peñaloza va a expresar, en un discurso pronunciado en 1912, cómo se entendía en la época que una mujer saliera de su hogar para estudiar y luego para ejercer como maestra. Decía Rosario:

Se creyó profanado el santuario del hogar, trastornados los designios humanos, más que todo para la mujer; y la normalista apareció como una de las tantas creaciones de la fantasía popular, como un ser extraño a quien la ciencia de la educación había de corroer los nobles sentimientos y las ternuras de su corazón de mujer. La sociedad, el templo y hasta hubo hogares que le cerraron sus puertas; la lucha se empeñó ruda y cruel, y aunque ha conseguido conquistar el respeto en el templo, en el hogar y el sentimiento de la colectividad, quedan restos de esos prejuicios en ciertos núcleos sociales, para quienes ser normalista significa tener un título despectivo que la coloca en orden inferior en la jerarquía social.

Tal como lo presenta Rosario Peñaloza en la cita precedente, el rol asignado a la mujer en la sociedad de la época estaba íntimamente ligado al ámbito privado del hogar y se entendía que la educación de los hijos durante la primera infancia debía darse sólo dentro del contexto doméstico.

Si bien es cierto que las mujeres docentes, especialmente las kindergarterianas, tuvieron que sortear innumerables obstáculos para ejercer su profesión, hubo políticos como Sarmiento, Avellaneda, Mitre, que tuvieron otra concepción del rol femenino en la educación y que alentaron la incorporación de las mujeres en las escuelas de formación docente. Finalmente, para el proyecto político liberal, la inclusión femenina en el ámbito educativo no fue percibida como riesgosa, ya que se entendía como una extensión del espacio doméstico, la mujer pasaba a ser “madre-educadora” de generaciones de argentinitos. En este sentido, la mujer fue incitada a ampliar su rol reproductivo en el sentido social, educando y formando a los ciudadanos de una nación en construcción. Si en un principio la idea de mujer-maestra fue muy resistida por una gran parte de la sociedad civil, finalmente el proyecto pedagógico-político logró con notable éxito la incorporación de la mujer a la docencia argentina.

Rosario Peñaloza cursa sus estudios en la etapa de mayor presencia masculina en lo que respecta a la matrícula general. Estos datos, de alguna manera, nos ayudan a seguir sumando elementos para comprender por qué la lucha por el reconocimiento del jardín de infantes como institución educativa fue una tarea tan ardua y tan cara para las kindergarterianas. Tal como lo reconociera alguna vez Rosario Peñaloza, las froebelianas estaban en clara desventaja frente a los normalistas: en primer lugar, eran todas mujeres, su número era reducido, no estaban habituadas a las polémicas y discusiones (una mujer que debatía o discutía era mal vista, porque esas actitudes las masculinizaba, se suponía que todas debían ser dulces, dóciles y poco instruidas) y recibían de parte de los normalistas “positivistas” permanentes descalificaciones que argumentaban desde lo estrictamente pedagógico-didáctico, o en algunos casos desde lo filosófico, pero que conllevaban de manera implícita rasgos de discriminación sexista.

Sin embargo se observa cómo, en poco tiempo, van cambiando las representaciones sociales sobre la mujer-maestra. Los discursos de la época apelan a relacionar la docencia con un “apostolado”. Vemos aquí cómo lo religioso circula en una línea de continuidad innegable. Los apóstoles del saber pretendían convertir a los alumnos en argentinos, futuros ciudadanos de una nación moderna. Encontramos, de manera recurrente en las fuentes primarias, cómo Rosario Peñaloza asume su profesión como un “apostolado” y dice haber sido formada no sólo en la ciencia sino en lo espiritual para ser abnegada y sacrificada. Su propia trayectoria también nos devuelve esas imágenes, y así es cómo es resignificada luego de su muerte. Veamos qué decía Rosario Peñaloza en alusión a la representación de docencia como apostolado.

Así se comprende que la Escuela Normal de Paraná extendiera su influencia y propendiera a la formación del maestro responsable de su alta misión, capaz de todos los sacrificios por la carrera que abrazaba con fe y amor. A este tipo de maestros he oído llamarlos románticos.

Bendito romanticismo el que lleve al olvido de sí mismo por el santo amor de Patria.

En cuanto a la figura de la maestra como segunda madre, es otra imagen muy fuerte y persistente en la docencia del Nivel Inicial. Rosario Peñaloza nunca fue madre biológica, sin embargo, para los discursos que circularon en la época fue la “madre de varias generaciones de argentinos”.

La formación en la Escuela Normal de Paraná. Su vínculo con Sara Eccleston

En 1894, Rosario Peñaloza se recibe de Profesora Normal Superior en la Escuela Normal de Paraná. Como estudiante siempre se destacó por sus altas calificaciones. En cuanto obtuvo su título de profesora, le fue ofrecida la dirección de la Escuela Normal de Santa Fe; Rosario Peñaloza se negó a asumir el cargo pues, según su propia expresión, no se atrevía, sin experiencia, a ocupar “un cargo de tanta responsabilidad”. Prefirió iniciar su carrera docente desde un cargo más modesto, así fue cómo aceptó trabajar como maestra de grado en una escuela nocturna de la ciudad de Paraná. Simultáneamente fue contratada por Felisa Latallada para ejercer como maestra de su escuela modelo particular. Al poco tiempo, llegó otro ofrecimiento de trabajo, esta vez en la propia Escuela Normal de Paraná, para dictar clases como catedrática y para trabajar en el departamento de aplicación. Rosario Peñaloza se desempeñó en estos cargos hasta el año 1898.

Si bien en los archivos de la Escuela Normal de Paraná no consta que Rosario Vera Peñaloza se haya especializado en kindergarten, fue categórica la acción y la lucha emprendida por esta educadora tanto en pos como en defensa de los jardines de infantes.

Rosario V. Peñaloza conoció a Sara Eccleston en la Escuela Normal de Paraná y rápidamente se convirtió en una de sus aliadas en la causa “kindergarten”. Al poco tiempo comienza a formar parte de la Unión Froebeliana fundada en 1893 por la pedagoga norteamericana. Dicha asociación tenía por objeto difundir los postulados froebelianos y la importancia de la educación temprana.

Conviene detenerse un poco en la formación que Rosario Vera Peñaloza recibe en Paraná. Sin duda, la Escuela Normal de Paraná fue, hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, un centro de producción e irradiación de los debates pedagógicos más influyentes.

Las aulas del Normal de Paraná fueron testigos de los debates preliminares entre kindergartenianas y normalistas. Estos debates develaron la presencia de concepciones sobre infancia antagónicas en un mismo ámbito formativo. “Los normalistas enrolados en el positivismo opinaban que el sistema froebeliano, al tener una fuerte carga mística, era irracional, y sus críticas giraban en torno a la oposición racionalidad (ciencia) versus irracionalidad (espiritualismo)” (Ponce, 2006: 45). Las concepciones de infancia sostenidas por positivistas y espiritualistas eran contrapuestas y dieron lugar a intervenciones pedagógicas diferentes. Para el positivismo, el niño era pensado como un ser salvaje al que había que domesticar y adaptar a la sociedad mediante métodos rigurosos y racionales. En cambio, para el espiritualismo, el niño era interpretado como un ser naturalmente bueno; la pedagogía debería orientarse hacia la expresión y la manifestación de las virtudes en potencia de cada ser.

Este discurso que afirmaba la educabilidad del niño caracterizaba a la infancia como un tiempo atravesado por la lógica del juego y no del acceso al conocimiento y a la razón. Sostenía los derechos propios del niño a vivir en un mundo distinto del de los adultos, que requería de un ambiente pedagógico especial. Desde una mirada cargada de misticismo, se alejaba de la caracterización del niño como sujeto primitivo y racional para construirlo como un *sujeto espiritual*, con lo que creaba las condiciones para articulaciones posteriores con el movimiento de la escuela nueva (Carli, 2002: 142).

Las alumnas que seguían la especialización en kindergarten cursaban dos o tres años de la carrera de magisterio. Con esto queremos marcar que en el período de mayor auge del positivismo (décadas del ochenta y del noventa del siglo XIX) recibieron una formación que en sí misma presentaba fundamentos contradictorios. Para complejizar más el panorama, podemos señalar que en la Argentina existió una corriente filosófica que varios autores llamaron “krauso-positivismo”. La existencia de tal corriente deja traslucir un intento de articulación entre paradigmas claramente opuestos.

En un territorio hostil, conquistado por el discurso positivista, el Profesorado de Kindergarten fue desacreditado y cuestionado fundamentalmente por su misticismo; pero detrás de esta discusión filosófica había otras subyacentes. También se oponían a su didáctica que, partiendo de una concepción diferente sobre la infancia, construía de otro modo el vínculo pedagógico. Sin duda, otro elemento –que no puede dejar de observarse– es que en la polémica por el jardín de infantes se ponen de relieve disputas con otras concepciones respecto de las mujeres, las familias y el rol de Estado en la educación de la primera infancia.

“La discusión acerca de Froebel estaba estrechamente articulada a cuestiones de género y al prestigio del que gozaba entonces el positivismo” (Carli, 2002: 140). Estas polémicas entre las kindergarterianas y los normalistas no quedaron sólo como un recuerdo de ejercicio académico. Rosario Vera Peñaloza las registró como antecedentes de la falta de estímulo que recibió el jardín de infantes a comienzos de siglo:

Estas reyertas infantiles dejaron su sedimento, los jóvenes se hicieron hombres de figuración, muchas veces con acción dirigente en los destinos educacionales. Las niñas que seguían el Profesorado Normal pasaron a ocupar puestos directivos o docentes en las escuelas del país; absorbidos así por una labor educativa que exigía grandes energías, el consenso general originado por aquellas opiniones iniciales fue que el sistema froebeliano no merecía la pena de mayor atención (Mira López y Homar de Aller, 1970: 285).

Rosario Vera Peñaloza cursó sus estudios en Paraná en la época del pleno apogeo del positivismo. Esto nos marca ciertas influencias que será preciso analizar con sumo cuidado. A modo de hipótesis, podríamos señalar que, tal vez, la influencia de ambas corrientes haya despertado en ella el interés y un afán incansable por el conocimiento científico. Este interés por el conocimiento de la ciencia, sobre todo por parte de los niños (para que ellos puedan

alcanzarlo) se evidencia en su obra. A lo largo de su formación profesional, se encuentra con concepciones filosóficas que anteponen lo científico a lo espiritual. Podrá vislumbrarse luego cómo ella toma de dichas corrientes ciertos elementos y desecha otros. Un rasgo fundamental de su pensamiento es que rechaza todo extremismo; logra integrar elementos en “apariencia” antagónicos. Una actitud permanente en Rosario Peñaloza es su amplitud mental para incorporar nuevas ideas, se presenta como una persona tolerante con cierta dosis de pragmatismo y eclecticismo. Por eso resulta tan difícil la tarea de categorizar el pensamiento pedagógico de esta educadora que, en definitiva, nunca deja de ser “normalista”; durante toda su carrera asume el rol de “apóstol del saber”. A modo de síntesis podremos decir que sus ideas pedagógicas, catolicismo, positivismo y espiritualismo, se ensamblaron de un modo muy peculiar.

Los jardines de infantes en medio de debates

Cuando Rosario regresó a su provincia natal, le ofrecieron un cargo como profesora de la Escuela Normal de La Rioja, allí mismo intervino logrando fundar el primer Jardín de Infantes de la provincia en 1900, que funcionó como anexo y departamento de aplicación de la escuela Normal.

La tarea de difundir en el pueblo riojano las bondades del jardín de infantes no fue nada fácil, las costumbres tradicionalistas y conservadoras del lugar fueron un importante obstáculo a sortear. A sólo dos años de su inauguración y sin la presencia de Rosario Vera Peñaloza, el nuevo director a cargo del establecimiento, Pedro Capdevilla, reflexionaba acerca de lo incomprensible que resultaba para el pueblo riojano la existencia de una institución tan moderna como el jardín de infantes. Textualmente:

El Jardín de la Infancia es institución muy nueva en este centro, pues solo hace poco más de dos años que funciona. Sus fines, la mayoría no los comprende: esta aun en el período de lucha, en ese estado en que el apoyo decisivo del pueblo no viene todavía, porque, aunque sus fines son muy loables, no han alcanzado hasta hoy la vulgarización necesaria para que puedan llevar a la mayoría al convencimiento de su bondad y los grandes fines educacionales que realiza (Capdevilla, citado por Mira López y Homar de Aller, 1970: 329).

Luego de ejercer su rol de fundadora del primer jardín de infantes de La Rioja y de trabajar en pos de su difusión y consolidación como institución educativa, Rosario Vera Peñaloza deja su provincia natal, porque recibe una oferta laboral tentadora, la convocan para cubrir un cargo de vicedirectora en la Escuela Normal Nacional de Córdoba. Se va de La Rioja a fines de 1905, dejando en pie el primer jardín de infantes provincial.

En Córdoba también tuvo la posibilidad de iniciar nuevos estudios, realizó así varios cursos de grabado, pintura y ejercicios físicos. Un rasgo peculiar de su personalidad es que siempre demostró un permanente interés por seguir capacitándose para la tarea docente; fue así como prosiguió estudiando durante toda su vida. Realizó diversos cursos y algunas veces

estudió de manera autodidacta. Al mismo tiempo, fue logrando escalar posiciones en su carrera docente. En 1907 ascendió al puesto de directora de la Escuela Normal de Córdoba.

El comienzo del siglo XX no fue del todo auspicioso para el jardín de infantes. El jardín de infantes, que contó en los inicios con el apoyo de los gobernantes para extenderse en el país, iba perdiendo progresivamente el aval de los funcionarios de turno. La situación para su expansión se tornó cada vez más adversa. Quienes ejercieron cargos de poder en el ámbito educativo coincidían en considerar que representaban un gasto inútil para la Nación. Otros argumentaban que, pese a que no desvalorizaban su fundamento pedagógico, entendían que no era una institución imprescindible para ese momento y coyuntura histórica del país, dado que la prioridad era alfabetizar a la mayor parte de la población a través de la escuela primaria.

Un hecho que marca este viraje en las decisiones políticas en torno al jardín de infantes es el cierre del Profesorado en Kindergarten, que se había fundado en Buenos Aires en 1897 bajo la dirección de Sara Eccleston. Sorteando las limitaciones económicas y las críticas adversas, el *Profesorado Especial en Kindergarten* estuvo vigente hasta 1905, cuando un decreto ministerial lo clausura y lo convierte en una *Escuela Normal para Maestros de Primaria*. En ese entonces, el ministro Joaquín V. González toma dicha decisión a partir de informes adversos presentados por el entonces inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, Leopoldo Lugones.

Se instala, desde entonces, una nueva polémica, que hemos llamado *el debate fundante*, precisamente porque, por primera vez, se pone en cuestión la responsabilidad del Estado frente a la educación de la primera infancia y la función social del jardín de infantes.

La nueva confrontación se planteó en forma de antagonismo respecto de la función del jardín de infantes. Por un lado estaban las kindergarterianas y algunos pocos pedagogos (que compartían concepciones filosóficas y de infancia afines), quienes defendían su valor educativo; mientras que por el otro se encontraban los normalistas (la mayoría, positivistas), quienes opinaban que tal educación era de índole doméstica y que por tanto, el Estado no debía intervenir de ningún modo en su propagación.

Rosario Vera Peñaloza denunció en ese momento la maniobra que había ingeniado Leopoldo Lugones cuando organizó en Buenos Aires el Primer Congreso Pedagógico, al que sólo fueron convocados los directores de escuelas normales y escuelas primarias. Excluyó a las kindergarterianas, precisamente cuando el tema convocante era analizar la validez del jardín de infantes como institución educativa. La consigna dada por Lugones fue que los directores opinaran si los niños que asistieron al jardín de infantes estaban más o menos adelantados, disciplinados, formados en hábitos con respecto a los niños que ingresaban a Primer grado sin haber asistido al jardín de infantes.

Algunas de las conclusiones a las que arriban los maestros y pedagogos normalistas es que la edad más adecuada para el ingreso de los niños al sistema educativo era a los 7 años. Este criterio, sin duda, alude a una noción sobre el jardín de infantes que lo supone incompetente como institución educadora, pero además da indicios de una idea de “ineducabilidad” de la primera infancia. Deducimos que esto deja traslucir una concepción de infancia que concibe a la primera infancia como salvaje e indómita. En consecuencia, se

presupone que hay que *domesticar al salvaje*, dentro del ámbito del hogar, hasta que esté preparado para recibir la instrucción e incorporarse al orden de la cultura.

Pese a los esfuerzos de las educadoras kindergarterianas, para congraciarse a la opinión pública, en los umbrales de la nueva centuria, el jardín de infantes va a atravesar un período de estancamiento. Algunos de los argumentos en su contra provienen de estos “debates preliminares” en las aulas de Paraná.

Entre nuevas y viejas polémicas, las kindergarterianas asumirán un papel activo en la lucha por alcanzar la legitimidad pedagógica y política del jardín de infantes. Ellas se animaron a participar en los debates haciendo públicas sus fuertes convicciones acerca de la función pedagógica e insustituible del jardín de infantes. Una de las voces que más se hizo escuchar fue la de Rosario Vera Peñaloza, quien se expresaba –sobre la educación de la primera infancia, el rol del Estado y la legislación educativa (alude a la ley 1420)– del siguiente modo:

Aunque es evidente la necesidad de atender a la educación del niño desde la primera edad, no está deslindada, plenamente, la responsabilidad respecto a quién corresponde realizarla.

Es indudable que si todos los hogares estuviesen capacitados para dirigir convenientemente las primeras manifestaciones del alma infantil, el problema estaría solucionado.

El Estado, en lo que toca a nuestro país, al fijar el límite de 6 a 14 años para dar enseñanza gratuita y obligatoria descarta, desde luego, el período anterior a dicha edad, por más que la Ley de Educación habla también de jardines de infantes.

Este hecho ha contribuido a que, en general, se de sentido restrictivo al término educar y que se crea cumplir con la Ley, únicamente cuando se enseña a manejar el instrumento de la lectura.

De ahí la afirmación muy frecuente: mientras haya un sólo analfabeto, el Estado no debe distraer fondos en crear jardines de infantes o instituciones similares.

También la sociedad ha creado y mantiene numerosas entidades con fines humanitarios, en las que tendrían cabida aquellos medios de educación preescolar; pero considerando que la vida material es lo primero, procuran nutrir y vestir el cuerpo solamente.

La cita precedente, aunque extensa, es relevante porque permite inferir el desplazamiento de la polémica filosófica-pedagógica hacia el terreno político-pedagógico. En definitiva, lo que Vera Peñaloza está reclamando es un Estado que se haga cargo de la educación de la primera infancia, que asuma su rol de principal responsable. Considera también que para que ello acontezca, es preciso que se declare la obligatoriedad y la gratuidad del jardín de infantes. Vemos que Peñaloza, escapa a la visión restringida del jardín de infantes como institución elitista y experimental, porque la concibe como un derecho de todos los niños. Por eso es muy interesante la observación de la maestra riojana respecto de las organizaciones o asociaciones de carácter caritativo o filantrópico dedicadas a fines humanitarios, que quedan en acciones basadas en cubrir necesidades físicas, sin otorgarles importancia a otras necesidades infantiles: educativas, lúdico-recreativas y artístico-culturales. Ella aconseja adoptar la

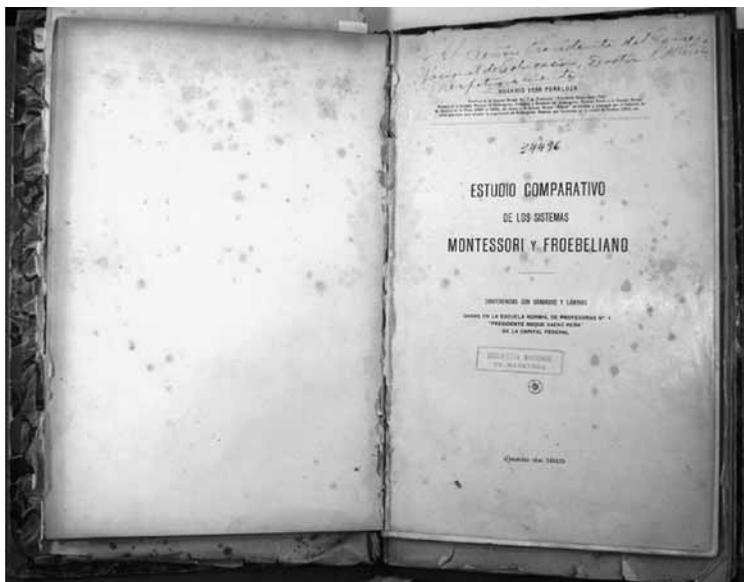
modalidad de trabajo del jardín de infantes para los niños de sectores más desfavorecidos. En definitiva, su propuesta es superar el divorcio entre lo educativo y lo asistencial.

Durante la década del centenario, Vera Peñaloza se empeñó en la construcción de nuevo material didáctico. Sin pretender salirse de las bases froebelianas, elaboró herramientas y propuso técnicas para construirlo. Ella consideraba que su creación no era original, sino que se derivaba del material froebeliano, por eso las llamó “variaciones froebelianas” y se refería a ellas como adaptaciones acordes con los nuevos tiempos y con la idiosincrasia nacional. Es interesante destacar que Rosario Vera Peñaloza no reconoce el valor del material didáctico por sí mismo; considera que los docentes deben conocer técnicas para crear el material adecuado en el momento apropiado de acuerdo con las edades e intereses de los niños.

En sus planteos didácticos, los trabajos u ocupaciones manuales adquirirían fuerte preponderancia, porque para esta maestra riojana –con inclinaciones artísticas– las manos eran elementos activadores de las funciones cerebrales. Ella decía:

Manipular es ponerse en contacto con la realidad. Es preciso desarrollar el sentido del tacto. Esa manipulación debe tener como objetivo un contenido afectivo a que servir. Es decir el cerebro y la mano en constante interrelación (Salotti, 1969: 83).

No hay lugar a dudas, su concepción de aprendizaje estaba imbuida de un fuerte sensualismo-empirista, para ella, la herramienta cultural más poderosa de la humanidad es la mano del hombre, mediante el trabajo manual el hombre puede desarrollar sus potencialidades y crear cultura.



Libro *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y froebeliano*, cuya autora fue Rosario Vera Peñaloza en el año 1915.

Hacia 1915, Vera Peñaloza presentó un trabajo en el que analizaba críticamente los fundamentos teóricos y metodológicos de María Montessori y de Frederic Froebel. Sus conclusiones al respecto son contundentes: sostiene que Montessori no logró superar al método y al material froebeliano.

Sin embargo, mientras Vera Peñaloza criticaba el método montessoriano, eran varias las kindergarterianas que comenzaban a renovar sus salas con los nuevos aires escolanovistas. Una de ellas era Custodia Zuloaga, directora del Kindergarten de Mendoza.

Vera Peñaloza también era considerada como una renovadora, pero la educadora no aceptaba que se la vinculara al escolanovismo, puesto que había muchas cuestiones que no compartía. Reflexionaba de este modo sobre ellas:

Estas formas combativas siembran la desorientación cuando no conducen a errores sobre anticipados conceptos, desde el momento que la reforma, prácticamente, esta aún en comienzo y no puede mostrarnos la escuela activa, llamémosla por uno de sus nombres, como cosa completamente hecha que sirva de norma para fundar en ella procedimientos y convicciones generales. [...]

Una de las causas que más han contribuido a restarle prosélitos ha sido la manera de presentar la forma, magnificada, mostrándola sin conexión alguna con la obra constructiva de los siglos, como una entidad sin arraigos en nuestra vida escolar actual a la que hay que destruir, previamente para construir de nuevo, cuando no haya quedado piedra sobre piedra.

Aunque en esta cita aparece un perfil conservador, hay que decir que Rosario Vera Peñaloza demostró en su amplia trayectoria una tendencia al reformismo pedagógico que no siempre fue complaciente con las pedagogías más tradicionales.

Momentos de renunciamentos

Entre el centenario y la década del veinte, Vera Peñaloza dictó cursos, investigó, participó de numerosos congresos, conferencias y asambleas. Su actuación fue tanto motivo de admiración como así también de crítica y polémica.

Retomando el orden cronológico de su biografía, fue directora de la Escuela Normal Nacional José Elías Galistec, en la provincia de Córdoba, hasta el año 1910. Ese año ella renuncia al cargo directivo. Los motivos de la renuncia son expuestos por Juan González Olmedilla, quien deja traslucir la causa:

Otro rasgo suyo: allá por el año del Centenario, dirigía en Córdoba la Normal Nacional, cuando la vicedirectora de la escuela hubo de renunciar para casarse. "Era muy capaz y yo andaba preocupada, pensando quién podría sustituirla –recuerda la señorita Peñaloza– una de nuestras alumnas estaba por recibirse al final del curso: 'Muy buena como

alumna, dije, pero inadmisible por ahora para compartir conmigo tanta responsabilidad'. Era el mismo caso que me había sucedido a mí en Santa Fe, sino que... a la inversa: a la jovencita le faltaba el coraje necesario para esperar su hora, y yo me tuve que plantar en Buenos Aires, resuelta a hablar con el Ministro y aun con Figueroa Alcorta, si hubiera hecho falta. Más, se me prometió proveer con justicia y me volví confiada a Córdoba. La resolución fue designar a la niña tesonera que acababa de ser alumna de las mismas profesoras normales a las que tendría que dirigir en mi ausencia, con 18 años... 'Que las dirija del todo, pero no con mi autorización', pensé. Y el mismo día que llegó su nombramiento de vicedirectora, presenté mi renuncia irrevocable a la dirección de la escuela (Etcheverry, 1958: 69-70).

Tal vez como consecuencia de esta movilización de alumnos, docentes y padres a favor de la reincorporación de Rosario Vera Peñaloza, las autoridades cordobesas en 1911 le ofrecen el cargo de Inspectora de Educación Física y la dirección de la Escuela Normal Provincial Alberdi.

Siempre preocupada por la extensión y la difusión del jardín de infantes, Rosario Peñaloza, desde el cargo de directora de la Escuela Normal Alberdi, fundó un Jardín de Infantes anexo. Luego, también consigue que el gobierno cordobés la autorice para crear un curso de Profesorado de Kindergarten, dentro de la mencionada Escuela Normal, y dirige este curso hasta el año 1912. Este curso dejó de funcionar con la partida de la educadora riojana hacia Buenos Aires.

En 1912 Vera Peñaloza se instala en la Capital Federal para hacerse cargo de la dirección de la Escuela Normal N° 1 Roque Sáenz Peña. Conduce dicha institución hasta el año 1917, cuando comienza a recibir una fuerte oposición de los burócratas del Ministerio de Educación, que culmina con la cesantía (según algunas fuentes) o la renuncia de Vera Peñaloza (según otras).

La actividad de Rosario Vera Peñaloza en el período que va desde 1912 hasta 1917 es muy intensa, fue directora de la Escuela Normal N° 1 Roque Sáenz Peña y también fundó y dirigió la Escuela Normal N° 9 Domingo Faustino Sarmiento. Pero su actividad no se reducía a estos cargos, en esos años continuaba su eterna prédica en favor del Kindergarten, dictaba cursos y ofrecía conferencias. En aquel entonces era Miembro de la Sociedad Nacional de Kindergarten. Los discursos de Vera Peñaloza en estos años tienen como común denominador la crítica al movimiento de Escuela Activa, dice que algunos ensayos de este movimiento son tan nocivos como el enciclopedismo de la escuela tradicional porque vuelcan un activismo sobre el niño que excede su capacidad de atención y concentración. Entiende que ambas posturas pecan por exceso y no por defecto.

Más allá de sus discusiones y polémicas en el campo pedagógico, Vera Peñaloza comparte con sus contemporáneos un deseo de innovación, de cambio, y también considera que es necesario realizar una reforma educativa. Desde sus cargos directivos intentó formar docentes para dicha reforma, sin embargo, su accionar en el sistema estatal se ve abruptamente cancelado en 1917 (¿cesantía o renuncia?). Lo cierto es que a partir de ese momento

Rosario Peñaloza deja de actuar en el ámbito estatal por el término de siete años. Aún hoy es una incógnita conocer las causas que provocaron el alejamiento de la educadora del sistema educativo estatal.

En realidad, hasta parece contradictorio el hecho de que una pedagoga de reconocida trayectoria, que inscribió en sus pasos por las escuelas argentinas un estilo pedagógico de ribetes democráticos (y a quien la historia de la educación, desde sus diversas corrientes, ensalzó, y quien fuera categorizada por Puiggrós como “democrático-radicalizada”) haya sucumbido en pleno auge yrigoyenista.

En estos años, el panorama educativo presenta una renovación en el plano filosófico, reaparece una nueva versión del espiritualismo que se nutrió fundamentalmente de la filosofía espiritualista, idealista y romántica y que asimiló los postulados del movimiento de la Escuela Nueva o Activa. Los educadores más progresistas del momento adaptaron y ensayaron algunos métodos del escolanovismo o activismo en varias escuelas estatales y privadas.

Lo paradójico es que, justamente, esto sucede en el período del primer gobierno de Yrigoyen, al que muchos de los historiadores de la educación suelen caracterizar con aspectos positivos: la apertura democrática y el desarrollo de experiencias innovadoras.

Otra contradicción que puede agregarse es que desde el plano filosófico las ideas de Yrigoyen y las de Rosario Vera Peñaloza serían perfectamente compatibles. Yrigoyen se declaraba krausista y, como sabemos, Rosario Peñaloza era fervientemente froebeliana, por lo tanto estaba imbuida de la influencia krausista. Además, a través de la revisión de las fuentes consultadas puede afirmarse que Peñaloza conocía con profundidad dicha filosofía, ya que en varias oportunidades subyace en sus disertaciones orales y escritas elementos que nos permiten observar cómo la pedagoga se nutría del pensamiento filosófico de los autores más representativos del idealismo y del romanticismo alemán.

El exilio en el sector privado. La Escuela Argentina Modelo

Durante los años del gobierno yrigoyenista, Vera Peñaloza desarrolló su actividad docente en el ámbito privado. En 1918, el Dr. Carlos Biedma le ofrece participar de la creación de una escuela particular cuyo nombre sería *Escuela Argentina Modelo*.

Biedma y Peñaloza llevaron adelante una experiencia educativa innovadora en esta escuela. Allí ambos hallaron el espacio y el ambiente propicios para proyectar e implementar innovaciones pedagógicas en consonancia con la reforma educativa que, según sus opiniones, precisaba la escuela argentina de la época. Tal como puede deducirse de las fuentes consultadas en la Escuela Argentina Modelo, Rosario Vera Peñaloza tuvo la posibilidad de ensayar nuevos métodos pedagógico-didácticos con total libertad. Fue allí donde comenzó a darle vida a su anhelado sueño de reforma educativa.

Sus ideas pedagógicas abrevaban en concepciones filosóficas espiritualistas, que se articulaban con ciertos postulados escolanovistas pero con un claro tinte nacional. La concreción de una concepción nueva acerca de la enseñanza se tradujo en la práctica escolar en la creación de novedosos materiales didácticos pensados y confeccionados por estos dos educadores que soñaban con una reforma escolar de mayor alcance.

Peñaloza trabajó en la Escuela Argentina Modelo durante algunos años de manera muy intensa. Luego, por problemas de salud, deja el cargo directivo pero continúa como profesora hasta el momento en que nuevamente le llega un nombramiento estatal. En 1924 deja de trabajar allí porque acepta el cargo de Inspectora ofrecido por el gobierno radical de Marcelo T. de Alvear. La cesantía o la presión ejercida para la renuncia de Peñaloza le costó cara al radicalismo. Recordemos que la educadora era, para estos años, una personalidad con mucho prestigio. La opinión pública se sorprendió y condenó lo sucedido, y en algún momento los radicales se vieron obligados a “reparar” el agravio cometido. Es así como, ya en la presidencia de Marcelo T. de Alvear, se decide designar a la educadora como Inspectora de Enseñanza Media, Especial y Normal. Nos llama un poco la atención que quien se hizo cargo de la “reparación” haya sido el presidente Alvear, un radical que precisamente encarnaba el ala más conservadora del partido. El interrogante quedará planteado, pues no hallamos respuestas certeras.

Rosario Vera Peñaloza se desempeña en dicho cargo sólo por el término de dos años, ya que en 1926 solicita el beneficio previsional alegando problemas de salud.

Durante su gestión como Inspectora no logró reflejar en la práctica concreta sus ideas renovadoras; en general, las innovaciones en la enseñanza Media y Normal se toparon con vigencia del modelo pedagógico normalista que, por ese entonces, seguía ordenando la vida escolar. Esto no sólo le ocurrió a la pedagoga riojana sino también a otros educadores progresistas que ocuparon cargos jerárquicos (Puiggrós, 2001).

El Museo Argentino para la Escuela Primaria y el Preescolar

En realidad, este proyecto que empieza a tomar forma en la década del treinta fue el resultado de un largo período de gestación a lo largo del cual fue alcanzando madurez y consistencia. Cuando Rosario Vera Peñaloza hizo la presentación de su proyecto expuso que su objetivo era construir un museo con alcance educativo y nacional. Destacaba la educadora que su proyecto era el fruto de la inspiración surgida gracias a sus lecturas de la obra de Joaquín V. González y de las conversaciones e intercambios de ideas con Carlos Biedma, con quien compartió la creación del Museo de la Escuela Argentina Modelo.

Así presenta Vera Peñaloza su obra:

Destinado a la escuela primaria, encarna, desde luego, una finalidad educativa que lo hace diferenciarse, en forma y alcance, de los museos que significan recopilación ordenada de cosas para ser contempladas: este museo debe enseñar, orientar; propósitos que implican la necesidad de cambiar, en su presentación la forma estática de aquellos por la dinámica que corresponde a éste, a fin de que pueda poner en acción los poderes espirituales para que sea comprendido y no solamente contemplado. Tal alcance educativo, obliga a seguir un rumbo: la palabra no se ha usado en el sentido de propiedad, sino de dirección y equivale a decir que este Museo se propone dar orientación nacionalista a la

enseñanza, con el plan que se perfila en las ideas a que he hecho referencia y que consisten en tomar la enseñanza de la Geografía Argentina como centro o núcleo de las otras disciplinas o ramas escolares, pero con el alcance científico que ello tiene, como ciencia de los fenómenos físicos, biológicos y sociales.

La educadora entendía que toda enseñanza debería partir de “la naturaleza, que es causa y teatro de la vida del hombre y no de la organización política, límites, por ejemplo, que es accidente” (ibíd., p.19).

Según las palabras de Peñaloza, es necesario que “deba comenzarse por los fenómenos físicos, para seguir con los biológicos y sociales en coordinación con aquellos.” En esta cita, la educadora deja vislumbrar sus concepciones acerca de la conformación de la Nación argentina. Vera Peñaloza presenta una idea de nación asociada y determinada por las características territoriales. Antepone lo natural a lo social.

La organización social aparece como la consecuencia lógica de las características de la naturaleza territorial. La historia es vista como un proceso natural y evolutivo, podrá notarse cómo Vera Peñaloza compara determinados momentos de lucha y conflicto con la crisis adolescente.

Esta concepción sobre la nación y el espacio geográfico tiene su correspondencia con una corriente dentro de la Geografía denominada “regionalismo”, que representa a una

de las más tradicionales en dicha disciplina y tuvo especial auge hacia fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Su ámbito de difusión por excelencia fue el de las Escuelas Normales.

El investigador Luis Alberto Romero afirma que la geografía regional: “estudia al territorio como un conjunto de dones naturales, puestos a disposición de la comunidad que lo habita, organizada en un Estado, que va haciendo uso de ellos de manera armónica y concurrente” (Romero, 2004: 21).

En el año 1929, Vera Peñaloza presenta su proyecto de creación del Museo Argentino para la Escuela Primaria y el Preescolar al Consejo Federal de Educación. Dicho proyecto recibe la aprobación definitiva en 1931, en tiempos del golpe de



El Museo Geográfico Dr. Juan B. Terán forma parte del Complejo Museológico del Instituto Félix Bernasconi de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Estado dirigido por Uriburu y durante la presidencia de Juan B. Terán en el Consejo Federal de Educación. Tal como lo solicitó Rosario Peñaloza, el Consejo de Educación le destinó un presupuesto adecuado para iniciar la obra y le concedió el primer piso del Instituto Félix Bernasconi. El proyecto consistía en organizar un Complejo Museológico con su biblioteca especializada anexa y una oficina para asesorar a los establecimientos que desearan multiplicar la obra en otros rincones del país.

La inauguración oficial del Complejo Museológico se realiza recién en el año 1939, durante la presidencia de Ortiz. En ese entonces, el ministro de Educación era Jorge Eduardo Coll. En ese momento, el Museo fue dado al conocimiento del público en general. Por este trabajo, Vera Peñaloza recibió innumerables muestras de admiración de parte de colegas y funcionarios nacionales e internacionales.

Una de las fuentes consultadas afirma que Rosario Vera Peñaloza organiza el Complejo Museológico tomando en cuenta los lineamientos de la Comisión Internacional de Ginebra establecidos en el año 1928. No obstante, muchos coinciden en resaltar la originalidad, la creatividad y el espíritu nacional que conforman la esencia de su obra.

El esquema organizador de la obra responde a una criteriosa construcción y representación del concepto de argentinidad que su autora pretende transmitir. El país, fundamentalmente su territorio, se transforma en el eje vertebrador. Partiendo desde el aspecto geográfico llega a abordar complementariamente las dimensiones históricas, sociales, culturales y biológicas. Sin lugar a dudas, el objetivo perseguido por Rosario Vera Peñaloza con la creación del Museo Juan B. Terán tenía una doble finalidad: pedagógica y política.

Con respecto a la meta pedagógica, cabe remarcar que la educadora elabora el proyecto atendiendo a las características evolutivas de los destinatarios (niños de preescolar y primaria) y a los criterios pedagógico-didácticos en los que sostenía sus ideas reformistas, a saber: el principio de globalización o ciencia núcleo, la primacía de la síntesis que antecede al análisis, la importancia del trabajo manual de docentes y alumnos, la presentación del material didáctico destacando los aspectos científico, cultural y estético. Rosario Vera Peñaloza expresaba que su objetivo era construir un Museo que se diferencie de los museos tradicionales que generalmente solo tienen por objeto la contemplación. Su Complejo Museológico, de carácter netamente educativo y didáctico, tenía por fin la “comprensión” de los procesos representados.

Desde el aspecto político su obra es representativa de un concepto de nación que contiene una raigambre popular, ya que rescata e integra las tradiciones y la cultura criolla y de los pueblos originarios. Se observa un intento de bucear, casi de manera antropológica, en la reconstrucción de las culturas aborígenes.

Para realizar su obra, la educadora se dedicó durante muchos años a recorrer el país a estudiar e investigar cada región geográfica desde los aspectos físicos, sociales, culturales y biológicos. Es por eso que su obra tiene un alto valor científico.

El paso de Rosario Peñaloza por el Instituto Félix Bernasconi dejó una impronta difícil de olvidar. Se mantuvo siempre vinculada a la actividad educativa. No sólo se dedicó a la dirección del Complejo Museológico sino que también creó el Jardín de Infantes, dictó cursos, conferencias y creó cátedras de Folklore y Trabajo Manual.

En relación con el jardín de infantes, creó una Sala de Museo donde se exponía material didáctico de creación propia y de sus alumnos-docentes denominado: “variaciones argen-

tinias de los dones froebelianos”, material que se conoció también con el nombre de “verapeñaloziano” en homenaje a su creadora. Lamentablemente, esta Sala Especial no se conservó.

Los aires renovadores que Rosario Peñaloza le otorgó al Instituto fueron la simiente de proyectos educativos que tuvieron continuidad en la su discípula Martha Salotti, quien ocupó durante varios años la dirección del Instituto y fue la responsable principal del legado de Rosario Peñaloza.

Para finalizar con este apartado queda solamente plantear que la lógica organizativa del Complejo Museológico devela la madurez y el poder de representación material de conceptos de su autora. No sólo se preocupa por lo que quiere decir, sino también por la interpretación que de ello puedan llegar a realizar sus visitantes.

Algunas ideas sobre la nación

Rosario Vera Peñaloza optó por seguir una línea nacionalista en ciertos aspectos más cercana a ideas del progresismo liberal. Los fundamentos para su ambicioso proyecto los halló en las ideas de un intelectual de la generación del ochenta, el Dr. Joaquín V. González.

Vera Peñaloza comparte con González ciertas concepciones en relación con la nación, la manera de compenetrar a las nuevas generaciones en el sentimiento patriótico, el enaltecimiento de la cultura autóctona, etcétera. Sin ahondar demasiado, podemos vislumbrar unas cuantas coincidencias ideológicas entre ambos. Compartían la idea de panteísmo, reflejada en un vínculo de apego a la tierra y a su gente. Tal concepción implicaba una postura filosófica, la idea de que la divinidad se manifestaba en cada ser natural se entroncaba con ciertos postulados del idealismo alemán, podemos vislumbrar la influencia de este pensamiento tanto en R. Vera Peñaloza como en Joaquín V. González.

Para Peñaloza, la obra de González rescata la historia viviente de la nación, devela los orígenes y antepasados. Pero por sobre todas las cosas, señala el camino para la conformación de un concepto auténtico de nación, basado en elementos culturales negados u ocultados, que sobrevivieron en las tradiciones y costumbres de la gente.

Con respecto al proyecto del complejo museológico, se destaca la presencia de un fuerte sentido nacionalista, pero desde una concepción integradora en la que conviven y se articulan las tradiciones de las culturas indígenas, criollas y españolas.

Según A. Puiggrós: “El espíritu del Museo era nacionalista y al mismo tiempo pleno de pragmatismo” (Puiggrós, 1990: 181). Tales afirmaciones merecen alguna acotación. Con respecto al carácter nacionalista del museo caben pocas dudas, su misma autora se encarga de destacar este propósito en su obra. En cuanto al carácter pragmático, coincidimos con Puiggrós en esta caracterización, porque Rosario Vera Peñaloza realiza una obra artística, que articula creatividad, ingenio, talento, valores éticos, estéticos, y espirituales con rigurosidad científica.

El pragmatismo que se vislumbra en el Museo Juan B. Terán es el mismo que puede hallarse en sus escritos y sobre todo en sus actuaciones profesionales. Rosario Vera Peñaloza

ha tenido siempre como meta conciliar la ciencia con el espíritu. Su ideario pedagógico es deudor tanto del idealismo filosófico como del cientificismo.

Pero Rosario Vera Peñaloza siempre fue algo más que una nacionalista. Ella estuvo también reivindicando los derechos de la mujer, los derechos de los docentes en tanto trabajadores y participó decididamente en la lucha por el reconocimiento del jardín de infantes como institución educativa de la que tenía que ocuparse el Estado de su creación y sostenimiento para garantizar la igualdad de oportunidades. En este recorrido por su trayectoria docente también hemos podido deducir que la figura de la maestra dócil y sumisa que quisieron adjudicarle no es tan real, sus cesantías, sus renunciadas, sus luchas, dan cuenta de una mujer valiente, independiente, capaz de dar batalla por sus convicciones e ideales.

Al analizar su trayectoria puede percibirse en Rosario Vera Peñaloza una permanente tensión entre el conservadurismo y el progresismo. Esto posibilitó una serie de articulaciones entre la educación y la política durante la década del treinta. El discurso y la obra pedagógica de Rosario Vera Peñaloza, que enaltecían los valores patrios, ayudaban a fomentar el nuevo imaginario de nación que la clase dirigente intentaba construir para mantener su *statu quo* y para conformar nuevas representaciones en torno al destino nacional, que implicaba desandar el camino del liberalismo positivista hacia el progreso indefinido.

En realidad, pensamos que el nacionalismo de Rosario Vera Peñaloza es tributario de la tradición liberal fundante, y que su preocupación por definir la identidad argentina confluye en la década del treinta con la necesidad de la elite de “redefinir” un concepto de nación. La clase dirigente y los intelectuales orgánicos de restauración conservadora vieron en la obra de la pedagoga riojana elementos útiles para “popularizar” e “inculcar el patriotismo” pero no comprendieron o no quisieron comprender que la idea de reforma educativa no sólo miraba y construía un posible relato del pasado sino que también apostaba al futuro. Rosario Peñaloza entendía que la reforma educativa debía surgir desde las bases, desde cada maestro en su escuela; había que transformar la didáctica. La libertad sería un valor fundamental y un requisito básico para abordar la tarea “creativa” de enseñar.

Para cerrar este apartado, podemos decir que el proyecto pedagógico y político de Rosario Peñaloza fue despojado de su carácter renovador. Luego de la muerte de la maestra riojana, el complejo museológico fue mejor o peor conservado según los intereses particulares de las distintas gestiones educativas y políticas. Para muchos observadores actuales el Museo es una obra artística, se valora sólo ese aspecto porque se perdió la conexión con los valores pedagógicos y didácticos que la propuesta conllevaba.

La lucha por la difusión de los jardines de infantes

Rosario Vera Peñaloza siempre mantuvo una actitud comprometida con la suerte del jardín de infantes argentino. Su prédica en favor de esta institución educativa no tuvo pausa. En esta tarea, no estuvo sola. Varias de sus colegas demostraron igual tesón y perseverancia en la lucha por incluir en la discusión pedagógica nacional al jardín de infantes. Todas ellas

expresaron y difundieron sus conocimientos sobre el jardín de infantes tanto desde sus actuaciones profesionales como desde publicaciones, intervenciones en congresos, en debates públicos, en sociedades populares de educación, etcétera.

Se observa que es hacia fines de la década del treinta cuando el Nivel Inicial parece retomar el impulso que había perdido a comienzos de siglo, con el cierre del Profesorado Especializado de Kindergarten en la Capital Federal y de varios jardines de infantes anexos a las Escuelas Normales.

Las discípulas de Sara C. de Eccleston llamaron al año 1939 “el Año Feliz de los Jardines de Infantes”. Sin duda, mucho de lo logrado era mérito de estas maestras que nunca se resignaron y siguieron insistentemente sosteniendo que el Jardín de Infantes era una institución educativa necesaria para la infancia y que, en consecuencia, el Estado debía ocuparse de garantizar este tipo de educación para todos.

En 1935, por iniciativa de Rita Latallada de Victoria, Rosario Vera Peñaloza y Valentina Berduc de Galecki, se creó la Asociación pro-Difusión del Kindergarten. Dicha asociación fue, en alguna medida, la continuidad de la Unión Froebeliana presidida antaño por Sara Eccleston. Varias de las fundadoras de la nueva asociación en su momento formaron parte de la Unión Froebeliana, a saber: Rita Latallada de Victoria, Rosario Vera Peñaloza y Custodia Zuloaga.

Estas maestras con larga trayectoria docente nunca abandonaron cierta actitud militante respecto de los jardines de infantes. Es por ello que se reunieron y juntas bregaron incesantemente por la reapertura del Profesorado de Maestras Jardineras y por la creación de nuevos jardines de infantes.

La creación del Jardín de Infantes en el Instituto Bernasconi y del Jardín de Infantes Mitre fue el resultado de mucho trabajo por parte de la Asociación pro-Difusión del Jardín de Infantes.

Desde la Asociación se ocuparon tanto de demandar al Estado para que se ocupara de la educación de la infancia como de capacitar docentes, investigar, dictar conferencias, publicar artículos de interés pedagógico y didáctico, etcétera. Las kindergarterianas se mostraban particularmente preocupadas por la falta de un centro formador de maestras jardineras; y mientras realizaban los reclamos pertinentes al gobierno nacional, idearon y pusieron en práctica unos cursos de formación profesional en el año 1936.

Por otro lado, en el año 1936 la Asociación edita una colección de manuales bajo el título *El Kindergarten en la Argentina*. Estos trabajos se elaboraron, compilaron y se editaron con el objeto de contribuir a la formación de maestras, se utilizaron como material de apoyo para las prácticas y también se difundieron al público en general. Las autoras deseaban que este material también fuese leído por madres de niños pequeños.

Rosario Vera Peñaloza fue autora de varias de las producciones del Tomo II, *La Didáctica Froebeliana*. El tomo dedicado a la didáctica froebeliana también contiene las variaciones que Vera Peñaloza elabora a partir del material froebeliano para adaptarlo tanto a los nuevos tiempos como a la cultura argentina. Aquí la educadora realiza una descripción minuciosa de los dones y las ocupaciones froebelianas y luego plantea sus variaciones. Cierra el volumen presentando un plan en donde sistematiza su propuesta didáctica.

La Asociación Pro-Difusión del Kindergarten editó en primer lugar el volumen II por considerarlo más urgente. Así lo justificaba Rosario Vera Peñaloza:

Para tomar la parte de responsabilidad que le toca, la “Sociedad Pro-Difusión del Kindergarten” ha resuelto realizar una serie de publicaciones sobre educación pre-escolar para contribuir a la preparación de madres y maestras, tomando como base el sistema Froebeliano con todas las reformas ya introducidas o que considera necesarias introducir en su aplicación.

Aunque el primer folleto de la serie ha debido ser el que contiene la parte doctrinaria, por razones de su mayor necesidad inmediata, comenzamos con la parte Didáctica, en el presente, para proseguir con las demás (Vera Peñaloza y otras, 1936).

En el ámbito político, la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten continuó presentando con insistencia su reclamo al gobierno nacional, solicitando la creación del Profesorado de Jardín de Infantes y el reconocimiento oficial a los cursos de capacitación dictados por dicha asociación. En sendas entrevistas con los mandatarios (presidencia Justo-Castillo), consiguen interesarlos en el proyecto de crear un Profesorado Especializado en Jardín de Infantes.

Bajo el lema: “Que no quede un solo rincón de la República sin su Jardín, sin su escuela de placer”; las kindergarterianas continuaron difundiendo sus principios pedagógicos por toda la república. Es así como se establecieron filiales de la Asociación en diversos puntos del país. La primera se creó en Tucumán. Luego llevaron sus cursos y su obra de difusión a las provincias de San Luis, Córdoba, Salta, Jujuy, San Juan, Santa Fe y Entre Ríos.

La actividad permanente y tenaz de estas educadoras comenzó a dar sus frutos allá por los finales de la década del treinta. La creación del Profesorado Especializado Sara C. de Eccleston marcó el resurgimiento del jardín de infantes en un momento histórico muy diferente al de su origen.

Lo cierto fue que, finalmente, la Asociación logró interesar al Estado Nacional para la creación de este Jardín de Infantes Modelo, que fue fundado en 1939 y que se denominó Mitre. Los cargos docentes en el Jardín Mitre y en el del Bernasconi fueron cubiertos por docentes que habían realizados los cursos dictados por la Asociación Pro-Difusión del Jardín de Infantes.

Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria, Elena Irigoín y Salvador Lartigue fueron designados por el Consejo Nacional de Educación para proyectar el plan de trabajo y el programa de enseñanza del Jardín de Infantes del Instituto Bernasconi. Este establecimiento fue el primero que se creó bajo la dependencia directa del Consejo Nacional de Educación. Luego del diseño de los planes y programas, su organización quedó a cargo del profesor Próspero Alemandri (vocal del Consejo Nacional de Educación) y de la directora designada María Amelia Blanco de Clara. El Profesorado Sara C. de Eccleston y el Jardín de Infantes Mitre fueron dirigidos por Marina Margarita Ravioli.

El año 1939 también se inaugura el Jardín de Infantes Hipólito Yrigoyen en la ciudad de Córdoba. La asociación también tuvo su presencia a escala internacional; en 1939 se

establecieron vínculos con la asociación internacional Children Education. Desde entonces, ambas entidades se comprometieron a trabajar juntas a favor de la educación de la primera infancia. En 1947, la Asociación participó en el Seminario de Asistencia Social en la ciudad de Montevideo (Uruguay).

La Asociación, luego de estos logros, siguió trabajando, muchas de sus fundadoras continuaron brindando su aporte y experiencia a las nuevas generaciones de maestras jardineras. Rita Latallada continuó hasta sus últimos días colaborando como presidenta honoraria. En 1944, la Asociación obtuvo el apoyo de Juan Perón, en ese momento como secretario de Trabajo y Previsión, para la creación de jardines de infantes en las fábricas.

La Asociación Pro-Difusión del Jardín de Infantes también instauró la fecha 21 de abril como “Día de los Jardines de Infantes”. La elección de esta fecha se corresponde con el día de la muerte de F. Froebel. Fervientes admiradoras y continuadoras de su obra pedagógica, las maestras jardineras argentinas aprobaron esta fecha en honor a su referente pedagógico. En 1971, otras asociaciones de maestros decidieron que la fecha del Día de los Jardines de Infantes sería el 28 de mayo, en conmemoración del fallecimiento de Rosario Vera Peñaloza, ocurrido en 1950.

Rescatando algo del legado verapeñaloziano

El legado de Rosario Vera Peñaloza parece claramente orientado a seguir insistiendo con otro tipo de educación y de escuela para nuestro país. Ella entendía que la reforma educativa debía surgir desde las bases, desde cada maestro en su escuela y desde cada comunidad particular. Por eso, durante los últimos años de su vida, su prédica fue directa hacia los docentes; tal vez ya no confiaba demasiado en los políticos y burócratas del sistema educativo.

Sólo a modo de punteo rescataremos algunas ideas que mantienen cierta vigencia pedagógica y política. A saber:

- Denuncia la responsabilidad política y social del Estado respecto de la educación de la primera infancia.
- Advierte a toda la sociedad sobre la importancia de nutrir no sólo el cuerpo infantil sino también su alma.
- Trabaja para que los niños vivan su infancia como una etapa plena y feliz, durante la cual la educación debería promover el descubrimiento y el desarrollo de la creatividad.
- Valora la tarea del docente como un referente pedagógico y ético que transmite y recrea cultura y valores.
- Interpreta que la didáctica permitiría instrumentalizar, poner en acción, los discursos pedagógicos. Al mismo tiempo, los problemas de la puesta en práctica darían nuevas formas al discurso pedagógico. Busca la coherencia y la permanente reflexión entre teoría y práctica.
- Considera que el Jardín de Infantes es una institución educativa integral, útil, necesaria e insustituible.

La figura de Rosario Vera Peñaloza, enteramente consagrada a la causa educativa, fue objeto de homenajes y reconocimientos. En cierta medida, la historiografía educacional argentina ha nombrado y destacado la acción pedagógica de Vera Peñaloza, pero hasta el momento no ha profundizado en su pensamiento político-pedagógico. Casi podríamos decir que su nombre se ha transformado en una etiqueta que impide ver el contenido, que oculta la dimensión más auténtica de sus ideas y obras; que no permite conocer la magnitud de sus discursos, acciones y discusiones en el campo pedagógico-político.

En distintos momentos histórico-políticos de nuestro país, la figura de Rosario Vera Peñaloza ha sido reivindicada por distintos gobiernos, sectores o grupos de diversas tendencias políticas y pedagógicas. Cada uno de ellos tomó de la obra de la educadora los elementos o aspectos más cercanos a sus intereses. Por eso sería importante observar y analizar la resignificación que en cada momento político se va haciendo de las ideas y de la acción educativa de Rosario Vera Peñaloza. Dejamos esta tarea pendiente para nuevos abordajes.

En esta exploración sobre su trayectoria y pensamiento docente intentamos hallar algunos indicios para comprender sus aportes a la educación argentina desde una perspectiva más dinámica, en la cual las contradicciones, las rupturas y continuidades que conforman una trama compleja contribuyen a comprender el pasado y a plantearnos nuevos interrogantes desde el presente.



Rosana Ponce es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Luján (UNLU). Se desempeña como Directora del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica F. Chopin de Pilar (Buenos Aires). Es ayudante de primera en la cátedra de Historia y Política del Nivel Inicial de dicha Universidad.

Escuela Nueva, Nivel Inicial y las hermanas Cossettini. Vida escolar que alienta el futuro

Por Marcela Pelanda

La directora y el compromiso con la tarea como animadora y gestora de la experiencia educativa.

“¡Felices los que viven su infancia en la escuela de Olga y Leticia Cossettini! No conocerán jamás las pequeñas miserias de la vida cotidiana, porque contarán con la fuerza capaz de abatirla por el resto de los días”.

1. Archivo. Cartas inéditas varias.



Olga Cossettini. Gentileza Archivo Cossettini: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación.



Leticia Cossettini junto a unas niñas. La fotografía es reveladora del entusiasmo y el descubrimiento en la situación educativa.

Gentileza Archivo Cossettini: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación.

Realizaré un recorrido profesional por mi carrera docente desde la lectura de Giles Ferry, quien reconoce a la formación como un trayecto de experiencias y acceso a cuerpos de conocimientos, enfoques y personas.

Era estudiante del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Escuela Normal N° 1 cuando conocí a una profesora que tenía un modo particular de comunicarse, tenía una capacidad de escucha al otro, tenía una observación de cada una de nosotras de una manera diferente que me movilizaba y me llamaba la atención, un día me invitó a dar clases en la escuela en la que ella era directora –tenía 18 años– y me explicó: “...En esta escuela no hay que llevar guardapolvo blanco y cuando llueve hay mucho barro porque el patio no tiene baldosas”. “Ah bueno”. Ya era algo distinto, pensé. Encontré una escuela muy grande, un patio muy extenso, lleno de árboles, incluso con árboles frutales, debajo de ellos había mesas donde los chicos daban clases, se reunían a trabajar, también había una granja y, aunque llovía y estaba húmedo, los chicos jugaban y disfrutaban de los recreos.

Me recibí y empecé a trabajar en esa escuela, esa escuela había sido fundada por las hermanas Cossettini y entre otros por Ovide Menin, a quien también le hacemos un homenaje. En ese momento se hacía cargo una cooperativa de padres y maestros. La escuela era el Instituto de Educación Integral, y su directora,

Amanda Paccotti de Hiba, ex alumna de Leticia Cossettini y principal divulgadora de su obra.

Ahí aprendí que había otra forma de escuchar al otro, que había que esperar para que el otro se animara a hablar, que el aula era un ámbito para crear situaciones en las que el niño se podía expresar. Yo tenía 19 años cuando me recibí y no era una escuela sencilla, como les estoy contando: los padres eran críticos, discutían, proponían, impulsaban, colaboraban y yo me había formado en otros parámetros. Esto para mí fue una aventura, una aventura que disfruté con esos alumnos de séptimo grado, un gran desafío que tuve que aprender y hacer mi valiosa experiencia en esta escuela.

Era una escuela fundada en los postulados del Movimiento Educativo de la Escuela Nueva. Esos principios hacían referencia a la escuela como un laboratorio de pedagogía práctica, que tendía a servir de puente entre la vida familiar y la vida social, promovía acciones en el campo medio natural de niño, propiciaba el trabajo manual, la carpintería, el cultivo de la tierra, la cría, el trabajo libre de los niños y con la libre elección, la gimnasia natural, promovía campamentos, viajes; la Escuela Nueva entendía por cultura general el cultivo del juicio y el razonamiento fundado en los hechos y la experiencia; la Escuela Nueva basa su programa en el interés espontáneo del niño, quería formar una república escolar, fundada en asambleas de estudiantes, en la que se repartieran cargos sociales entre los alumnos; la Escuela Nueva quería constituirse como un medio estético, cultivar la música colectiva, audiciones, cantos y prácticas frecuentes de la orquesta.

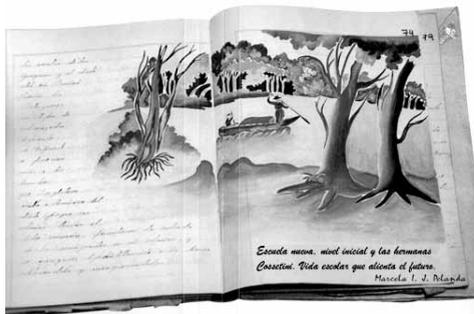
En la escuela “Integral” –así se llama comúnmente– se promovía que los maestros continuaran estudiando nuevas carreras y que participaran con la presentación de trabajos que implementaban con sus alumnos en los congresos especializados en educación, fundamentados, interpretados y consensuados con importantes aportes bibliográficos. Debajo de un roble gigante nos quedábamos por la tarde a seguir trabajando, porque era importante observar los recreos, es más, jugar en los recreos con los niños y jóvenes.

Olga Cossettini moría en el año 1987. Toda la valiosa documentación de las experiencias educativas de Rafaela y Rosario fue donada por su hermana, Leticia Cossettini, al Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Amanda Paccotti, directora de la Escuela, me propuso estudiar los cuadernos. Yo me sorprendí, y ahí me fui a internar en un lugar muy lejos en la ciudad de Rosario, que es el Instituto de Investigación en las Ciencias de la Educación, donde había más de 400 cuadernos de niños, cartas, diarios de los maestros. Y ¿saben?, yo no entendía si había existido o no la escuela, porque me parecía que estaba leyendo una historia casi de ensueños. Entonces me dijo: “¿Por qué no vas a charlar con Leticia?”. Leticia era una mujer simple y profunda. Todo junto a ella era especial: abrir la puerta, sentarnos a conversar, a tomar el té, con las galletitas que había hecho, sentir los distintos aromas de las flores con los ojos cerrados para poderlas distinguir, reconocer las floraciones. Era acompañarla a pensar juntas, y me di cuenta que no era una teoría pedagógica simplemente, era una teoría pedagógica que en ella cobraba vida. Leticia cumplió 100 años. Ella fue lúcida y dispuesta. Contestaba las cartas rápidamente cuando yo le escribía desde Buenos Aires; me seguía y acompañaba en ese

recorrido. Era esa maestra que no deja a sus alumnos cuando se reciben. Los acompañan toda la vida, con esa forma ejemplar, con ese cuidado.

En la primera investigación que realicé, trabajé con todos los documentos que recientemente se había donado al IRICE1. En la ciudad de Rosario, estaban quienes las reconocían y los grandes detractores, pero nadie podía explicitar los aportes que las hermanas Cossettini habían realizado. Ese fue entonces el objeto de mi primera investigación con la reconstrucción a partir del relevamiento de los documentos de archivo. Entonces advertí que ellas habían implementado una propuesta didáctica que era contemporánea en el mundo, pero si ellas la estaban pensando con los otros que estaban en distintas partes del mundo, pudieron debatir a partir de sus prácticas teorías pedagógicas que se estaban gestando y fueron capaces de escribir sus ideas enriquecidas y ejemplificadas por los maestros y niños de la escuela.

Ellas eran maestras, hijas de Antonio Cossettini, quien había sido trasladado por el gobierno italiano a la provincia de Santa Fe como maestro. El gobierno italiano decidió que un maestro acompañara a los inmigrantes, para no perder la lengua, para no perder las costumbres. El maestro Cossettini fundó escuelas bilingües, bibliotecas populares, teatros, comisiones de padres, cooperativas. Y ellas allí, en ese marco se educaron. Antonio Cossettini era como esas maestras que había traído Sarmiento. Se había venido desde Italia con todos los adelantos técnicos y todo lo implementaba, y era el maestro del barrio, del pueblo, de la ciudad. Así fue que Olga y Leticia se recibieron en la primera



Acuarelas. Gentileza Archivo Cossettini.

escuela Normal Rural de la provincia de Santa Fe en Coronda, donde había pasado Darwin. Y en esta concepción que sí o sí debemos recuperar, más allá de todas las peleas políticas, el lugar de un maestro capaz de investigar, capaz de debatir con los especialistas lo que observa en sus niños, capaz de pensar una propuesta didáctica según los niños de ese momento. Eso es lo que ellas hicieron: diseñaron propuestas pedagógicas, diseñaron propuestas didácticas, conversaban y debatían con los especialistas del mundo. Eran maestras reales, profesionales de la educación.

Olga Cossettini le escribió a Lombardo Radice –pedagogo italiano a quien admiraban–, y él les dijo: “¿Eso están haciendo? por favor ¿me hacen una colección de cuadernos y me la mandan a Roma? Voy a armar un archivo Cossettini en Roma en 1930”. Entonces este hombre le aconsejó

que una propuesta didáctica vital se puede reconstruir o significar a través de los documentos producidos por esos niños y por el docente. Gracias a esa posibilidad, podemos hoy volver a darle contenido, y poder proyectar estas propuestas innovadoras que tenemos. Las de Cossettini, por sugerencia de Lombardo Radice, las podemos volver a consultar y mirar, a través del fondo documental del archivo, pero seguramente existirán otras experiencias de escuelas nuevas por reconstruir y que están en los recuerdos de alumnos.

Ya instalada en la Ciudad de Buenos Aires cursé una Maestría en Didáctica en esta Universidad y ahí diseñé, a través de los estudios, otras investigaciones sobre los aportes que las hermanas Cossettini habían realizado mediante su didáctica y pedagogía en su época a la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la Lengua, en la Matemática. Pero ustedes saben cómo una buena maestra necesita de la gestión, las ideas se tienen que materializar en hechos. Entonces, respetando esta idea de poner a investigar con valiosos especialistas a un maestro que estaba deteriorado, armamos, con un conjunto de maestros, un centro de investigación en una escuela Normal. Todos me decían: “vos tendrías que dar clases en una Universidad” –que, por supuesto daba–, pero yo quería una escuela Normal, porque es el lugar de la formación del maestro que deberíamos enriquecer. Y ahí, en ese lugar, pusimos a debatir a los grandes especialistas de ese momento.

Hoy, el centro de investigación de la Escuela Normal N° 1 Presidente Roque Sáenz Peña de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cumple 10 años y junto con los maestros de escuela, junto con los directivos y profesores de la escuela, junto con los alumnos del profesorado se realizaron numerosos proyectos de investigación, conferencias, seminarios con invitados de la ciudad, del extranjero, los mismos docentes realizan sus conferencias, porque quien no puede diseñar un proyecto nuevo no puede pensarse ni pensar la escuela en los momentos de su historia. La profesionalización del ser y pensar del maestro fue un eje fundante de la experiencia Cossettini que se ve fortalecido en la creación de este Centro.

Las hermanas Cossettini, en una escuela del lugar más pobre del barrio de Alberdi en la ciudad de Rosario, al lado del puerto, pudieron diseñar una propuesta pedagógica que iluminó el mundo. Ese logro fue posible porque estaban cerca del niño y del joven, porque su escuela y proyecto quería dar respuesta a esa sociedad del momento, pero no eran mujeres fáciles, eran feministas. Batallaban en sus conferencias, decían lo que tenían que decir, lo que pensaban. Lo que sí, comparando su escritura con otras representantes del movimiento escolanovista, su escritura tenía un sentido estético, era arte; sin embargo, Rosario Vera, aguerrida, tenía en sus escritos esa fuerza riojana de caudillo. Evidentemente, su formación normalista no la pudo malear y le contestó hasta al ministro, al presidente del consejo, quien le pedía que por favor le pidiera disculpas, y ella decía que no le iba a pedir ninguna disculpa a nadie porque era lo que pensaba. Ustedes saben que Marcelo Caruso estudió mucho a estas maestras, o a estos escolanovistas, y cita en uno de sus textos a un investigador alemán, Jung Oelker, que dice que estas mujeres o estos hombres escolanovistas son capaces de morir por sus ideas. Hay un texto bellissimo

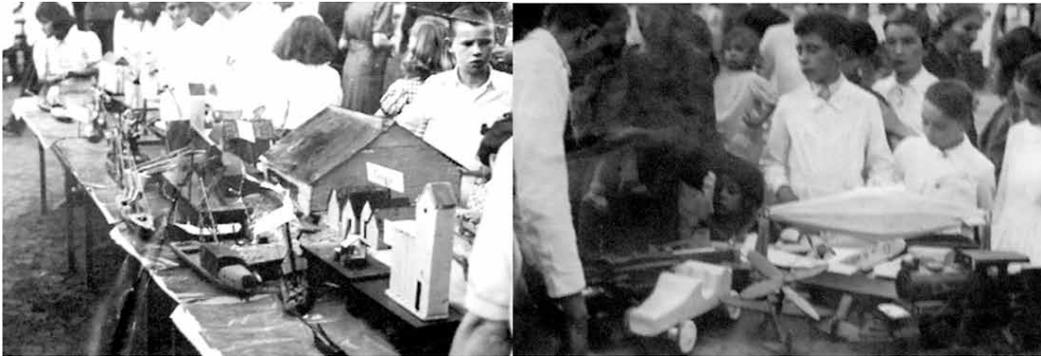
de Lidia Echeverri que define a Rosario Vera, y yo lo uso para definir a las Cossettini, y dice así: “la labor docente creadora de Olga y Leticia exceden todo el elogio, vivieron como entre llamas, vivieron como si ellas mismas fueran las llamas de su ideal”. Olga –dice Leticia, según el testimonio que vamos a escuchar– tenía un espíritu vital, abierto. Yo siempre pienso que era un semillero prodigioso de gérmenes: los echaba a volar y los hacía germinar. Los seguía apasionadamente hasta el fin. Tenía ese sentido vital para todo, no solamente para esa cosa generosa que la comprometía con su tiempo y con la sociedad, con las colectividades y con los conflictos de ese tiempo. Era vital para vivir. Tenía el sentido del gozo, del viaje, del horizonte, de la alegría que transforma el espíritu, lo enriquece. Era la totalidad prodigiosa de un bello ser. Por eso digo que pensar en Olga y en Leticia es pensar en maestras comprometidas con la historia, con su historia. Es pensar en personas fieles a sus ideas, que alientan a un humanismo pleno.

Todo su trabajo fue un homenaje a la vida cotidiana del aula. Un homenaje a las maestras y a los maestros que jerarquizan a todos los niños. Un homenaje a los maestros que trabajan desde el sentir y palpitar de la infancia, y que tratan de sacar lo más precioso que cada uno lleva dentro, colocada en situaciones y circunstancias de crear, de hacer, de dar, de comunicar, ayudando a cada niño a ser él mismo.

Jesús Palacios dice que estos hombres y mujeres escolanovistas viven muchos años. En el caso de Leticia, ella tenía una vida muy plena. Buscaba en el hombre un ser libre y liberado de toda ideología, dogma, creencia, pero capaz de adherirse firmemente a un ideal, un ser de paz, de voluntad, de concordia, en busca de un hombre universalista. Un ser inteligente, inventivo, un ser social, que eduque al ciudadano, colaborador con el prójimo por razones humanitarias. Un ser expansivo que ha sabido extraer lo mejor de sí mismo. Fíjense que Leticia y Olga escribieron muchos libros. ¿Sabían cómo escribían los libros? Recogían los diarios de los maestros, los cuadernos de los alumnos y se sentaban a escribir la teoría que fundamentaba el hacer que hacía vivir a la escuela. Decía Leticia que el primer logro más importante que había tenido Olga era haber convencido a los maestros de que fueran ellos mismos. Y así, como en vasos comunicantes, llegaban a los niños.

Olga llegó a ser directora de una primera escuela en Rafaela. La experiencia fue valiosa y la trasladaron para Rosario, a una escuela común, no era una escuela diferente a la de cada una de ustedes. Y tenía ese grupo de docentes que estaba formado con estas ideas, entonces dijo que las reuniones del personal eran clases de didáctica viva. Sin embargo, uno de sus maestros no estaba muy convencido, entonces cada vez que había reunión sacaba el diario, lo abría y lo cerraba hasta que terminaba la reunión. Dice que nadie podía creer que Olga no le dijera absolutamente nada. Eso pasó durante un año seguido, y dicen los testimonios que después este hombre fue uno de sus principales colaboradores, diseñó una propuesta pedagógica cercana a la realidad de su barrio.

Los alumnos salían cotidianamente a buscar material –propio de la escuela nueva– iban a la biblioteca, trabajaban, investigaban y lo que aprendían iban y lo comunicaban mediante las “Misiones de educación cultural”, al barrio (un barrio muy pobre), a la



Muestras y exposiciones en las Misiones Culturales.

comunidad. Y los niños enseñaban a hacer jabón, comunicaban lo que habían aprendido acerca de los alimentos y las mejores recomendaciones para afrontar la desnutrición, y estas misiones culminaban con espectáculos artísticos o el coro de niños pájaros o una obra de títeres o una obra de teatro: la escuela y la comunidad unidas por actividades culturales y educativas.

Quiero compartir con ustedes varios textos que hablan de esta propuesta. Por ejemplo, fíjense lo que dice acerca del lenguaje: ¿se enseña el lenguaje? No, se ayuda a crearlo. El niño llega a la escuela con un lenguaje propio, elemental, simple. La escuela le ayuda a desenvolver ese lenguaje dándole la máxima riqueza y flexibilidad sin quitarle lo que es propio. Es decir, sin destruir la parte de belleza que es característica de lo que es esencial, puro, espontáneo y natural. Para lograrlo, decían Leticia y Olga, el maestro empieza respetando el lenguaje propio del niño, y lo cultiva sin deformarlo. Le enseña los medios para que lo enriquezca. Le facilita el camino para que se desenvuelva naturalmente sin apresuramientos y sin artificios. El maestro que apura la formación del lenguaje, que obliga al niño a tomar el suyo como modelo, no hace sino romper y destruir la armonía y la belleza de lo que es patrimonio exclusivo del alma, puesto que, cuando uno habla, no hace más que expresar estados de alma, es decir, emociones.

El lenguaje escrito en el cuaderno de los niños expresa estados de alma, y son perfectos porque son íntegramente del niño. Acá vemos su propuesta pedagógica. No se trataba de una teoría que decía “la importancia de la escucha del niño, el niño como eje de todo el proceso educativo”, sino cómo se traduce ese teoría en la vida del aula. Esta presentación intenta hablar de la escuela nueva. Intenta hablar del Nivel Inicial, de las Cossettini y por qué esta vida escolar alienta futuro, qué de esto podemos sostener o cuidar en nuestras aulas, para alentar el futuro.

Los textos que ellos trabajan para enseñar Sociales o Naturales están atravesados por este lenguaje que se custodiaba. Los maestros de la escuela nueva pensaban y enseñaban la lengua, se abocaron a la enseñanza de la lengua social. Quiero mostrarles cómo el lenguaje era atravesado en todas las actividades. Les voy a leer una descripción que

hace un niño sobre un duraznero en Ciencias Naturales, van a ver cómo se entremezclan en el texto la observación y la descripción poética y a la vez científica en que los niños de las hermanas Cossettini se formaban:

Tomo una rama del duraznero y observo que sus yemitas están casi todas reventadas, y la mayoría salpicadas de flores rosadas. Cuando uno ve de lejos una planta de duraznero florecido, parece contemplar a una nube encerrada en las ramas de un árbol. Las yemas se llaman floríferas, porque solamente dan flores. Las que dan hojas se llaman folíferas. Estas se distinguen de las primeras porque son más alargadas, mientras que las otras son más bien redondas. Las yemas que carecen de pelusitas están barnizadas para protegerlo del sol y de la lluvia, del viento y de los insectos, porque son muy delicadas. Las que tienen como una felpita, ésta les sirve como de barniz, como por ejemplo las del Arce y las del Sauce. Las escamosas se defienden muy bien de los bichos que la atacan al duraznero, al damasco y al ciruelo. Deduzco de esto, que la naturaleza es muy sabia. Pincho con el alfiler las yemitas del plátano y veo que adentro están los brotes más tiernos. Saco las escamas de las yemitas del duraznero, y digo: Qué cosa más hermosa. Adentro guarda la joya más linda que hay en todas las yemas: una florecita rosada que parece hecha de tul. Y a la vez, en flor, adorna de suave color las ramas del árbol feliz.

Esta es una descripción que hace un niño de quinto grado.

Esto es lo que me permitió advertir el valor que tiene el documento en sí mismo, de todo lo que nosotros hacemos. Hace muy poquito –y siguiendo con las Cossettini–, organicé un archivo histórico para recuperar documentos de otras escuelas, porque pensé “así como las Cossettini, debe haber muchas”. Y cuando hicimos la presentación de las memorias de Rosario Vera Peñaloza que encontramos en la escuela, el Rector de la escuela dijo en la reunión: “Yo no sabía que lo que escribía era tan importante, y que tantas cosas se podían leer de los entramados sociales, políticos, económicos en un simple firma de una decisión de un rector, hoy en una escuela”.

Entonces quisiera, al convocar esta mirada de Cossettini, devolverles y devolvernos este lugar de leer más allá de las decisiones cotidianas en decisiones que permiten diseñar políticas públicas fundadas en interpretar la realidad y dar respuesta a ella desde nuestra escuela. Escribirlas, presentarlas en congresos, nos permite ser protagonistas del mundo académico. No dejarle a la Universidad –que tiene un lugar y muy importante– solamente el espacio para debatir las políticas del Nivel Inicial. Se debaten en el proyecto que diseñamos dentro de la escuela.

Las fotografías son también documentos que nos revelan las teorías pedagógicas que implementamos. Antes, las fotografías se utilizaban solamente para explicitar un texto escrito, hoy la fotografía tiene poder en sí mismo, es una forma de relatar la historia educativa. Vuelvan a mirar las imágenes de la Escuela de Olga y Leticia... las imágenes de los niños entusiasman. Y las caras con que esos niños miran tienen que ver con eso

que esperó Olga en ese hombre que le abría el diario en cada una de esas reuniones, hasta que se pudiera expresar y presentar dentro del aula, ese potencial que cada uno lleva dentro.

Leticia y Olga, después de que la escuela se cerrara, seguían viviendo cerca de la escuela. Y, ¿saben que hacían? Recibían a los interesados, a los curiosos de esta experiencia, mostrándoles lo que fue a través de los documentos y lo que pensaban, y no para añorar, no como algo pasado que les gustaba compartir; solamente porque querían pensar hoy.

En muchos actos públicos que se hacían en la ciudad, Leticia era convocada por la comunidad. Esto de la educación popular que decíamos. Era el pueblo que la llamaba para abrir los actos. Y la claridad de su pensamiento hacía que la voz de Leticia fuera muy escuchada. Ustedes saben que en la ciudad Rosario hay una comunidad de españoles muy importante, entonces se reunieron, pidieron dinero e hicieron un centro universitario muy importante. ¿Quién lo inauguró? Leticia.

Y les quiero leer cómo después, casi a sus 80 años, lo que seguía pensando y lo que hacía, según el relato de quien en ese momento la escuchaba, que era el entonces presidente de la Academia de Historia de la Argentina. En la voz de Leticia Cossettini hubo mágica lección de un acto de espíritu. Fue un momento emocionante y mágico, aplomada, segura, Leticia Cossettini subió al enorme escenario y comenzó una breve clase magistral. La escuchaban el ministro de Cultura de España, el gobernador de la Provincia de Santa Fe, el intendente y otras autoridades, pero ella sólo se dirigía a los alumnos. Era evidente que su serena mirada, su gesto elocuente, su palabra rica en inflexiones y embellecida por vocablos preciosos y claros tenía por destinatarios a todos aquellos adolescentes que captaron de inmediato el mensaje y lo retribuyeron con un alto e impresionante silencio.

La maestra insignia de Rosario, la entrañable colaboradora de aquella educadora ejemplar que fue su hermana Olga, reflejaba la emoción de la poesía en aquel instante en que abrían las puertas de un nuevo establecimiento educativo. Cuántos de los allí presentes conocían la obra de la escuela Doctor Carrasco y su aporte original y único a la educación santafesina. La señorita Leticia fue desgranando recuerdos y verdades, sorprendía la precisión del discurso, las imágenes sobre la integración de la arquitectura con el paisaje del Complejo Cultural Parque España, la convicción con la que hablaba de la comunión entrañable que debe existir entre profesores y estudiantes. A estos les dio un consejo sabio: "Nunca digan no, a lo que no entienden en un principio". A aquellos les recordó que el alumno no crece si no crece su maestro; es decir, que los logros no se alcanzan sin esfuerzo, que nadie puede dar lo que no tiene, que la labor del aula es una maravillosa aventura compartida, una especie de juego lleno de creatividad y alegría.

Fueron esos principios los que inspiraron la obra de las hermanas Cossettini, miembros de una familia de maestros cuyo padre llegó de Italia para impartir la enseñanza bilingüe entre los inmigrantes. Cada jornada que formó en la escuela con tantos rosarinos a lo largo de varias décadas era un desafío de renovación. El orden no

provenía del autoritarismo, sino de la estimulación del principio de responsabilidad. Niños y maestros soñaban, y sus manos y voces eran los canales de una cotidiana expresividad.

El mundo de la educación y la cultura, de aquí y del resto del país, admiraban a Olga y a Leticia. Llevaban a sus alumnos al teatro, invitaban a la escuela a las personas ilustres, proyectaban con legítimo orgullo sus ideas avanzadas. Una vez recordó Leticia en el acto del Parque España que recibió en su escuela a la célebre Margarita Xirgu, quien escuchó emocionada cómo los niños recitaban sencillas poesías y poemas castellanos. Los invitó al teatro donde actuaba y pidió que se ubicaran muy cerca de ella, junto al escenario. También narró *Platero y yo*, consiguió que los alumnos volcaran en el papel su interpretación de la obra sin par de Juan Ramón Jiménez, y luego, en un sobre inmenso envió al poeta andaluz y universal los dibujos y acuarelas que representaban al melancólico burrito. Tres años más tarde, cuando dispuso venir a la Argentina, le manifestó su deseo de viajar a Rosario para conocer la escuela. Todos trabajaron para transformar el teatro. Y Juan Ramón Jiménez lloró desbordado por la emoción de aquel día memorable para el colegio y para la ciudad.



Visita de Gabriela Mistral a la Escuela.

**Mensaje de Gabriela Mistral a los niños del Litoral
Dedicado a Dolores Dabat y Olga Cossettini.
Maestras ejemplares del Paraná**

Niños del Paraná, niños del trébol de ciudades que acabo de ver y que voy a dejar, yo agradezco esta ocasión que me dan a hablar con vosotros. Ayer yo navegué vuestro río, bajé mi mano a vuestra agua fluvial y el río bueno tomó mi cuerpo y me llevó consigo... Ayer yo vi los elevadores rosarinos de grano, los medí, los gocé y los bendije con mis ojos y con mi boca. Las mujeres amamos las cosechas de Canaán, porque nosotras somos las proveedoras de las mesas y a nosotras nos toca distribuir el pan.

Los graneros parecían, a la luz de la mañana, torres de Cibeles o el talle mismo de Ceres, galaneando en la luz de la Argentina. Los graneros parecían también los mástiles de la abundancia, los palos mayores del barco de la grande patria agraria. Yo nunca olvidaré, niños argentinos, esos graneros rosarinos, empinados

como aleluyas del trigo; siempre llevaré en mis ojos su signo blanco, su raya vertical, su dedo afirmador de la abundancia feliz.

¡Lindo destino os regaló la Providencia, niños del Paraná! Podría decirse del sustento del hombre que lo primero es el pan y lo último es también el pan. Vuestra llanura es una horizontalidad perfecta, por voluntad de pan; vuestra lluvia también cae copiosa por voluntad

de pan y vuestro aire vuela sin vidrios de hielo, igualmente por amparo del pan. La Argentina plantó y crió lo que era menester, se aplicó como quien dice a las raíces del ser, oyó lo que pide la boca del niño y dio las espigas y lo que reclama la del trabajador y desató en la pampa su ganadería homérica.

Vosotros oís un repertorio de músicas que hacen las mágicas espigas del Paraná. El trigal recién nacido ondula blando, el trigal maduro suena virilmente áspero, y el chorro de oro que sube y baja de los graneros mecánicos, ése canta a oleadas de música.

Vuestros oídos están llenos en la infancia de esta música cereal, de este golpe de trigo en ciernes y del trigo maduro. Si a mí me tocase escoger un habla sola para mis oídos, escogería, tal vez, la de los trigales de la Argentina, la de los huertos chilenos y la del maíz de México. Porque soy mujer y esas anchas voces sosegarían mi corazón diciéndome que hay harina y frutas bastantes para los hombres en la tierra, que no falta y alcanza a todas las manos.

Alabad vuestro cereal santo, aunque lo tengáis resabido y sea vuestra costumbre eterna. La alabanza es el regusto de la felicidad y es la gratitud que se vuelve devoción. ¡Haced himnos con el trigo, dibujos incontables con la espiga y danzas con las parvas!

¡Ande siempre el trigo en vuestra probidad racial! ¡Vuele el trigo en vuestro donaire criollo; los americanos palpemos siempre nobleza de trigo en vuestra historia y seáis, vosotros, niños argentinos, lo que esta vieja maestra quiere cuando mira a cada niño de su raza: grano de trigo duro para resistir el mal del mundo y grano tierno para amasar la humanidad que pide todavía Cristo, la cristiandad cabal, la que parece que no hubiese nacido aún y que Cristo tal vez ya no espera sino de nosotros, gente americana, gente nacida para la generosidad y la nobleza y la piedad totales!

Rosario, 5 de abril de 1933

Pero Leticia Cossettini no se limitó a hablar de los españoles ilustres que arribaron a las hospitalarias playas de la ribera del Río de la Plata y visitaron el irreal bastión de la educación verdadera; también comenzó a evocar a los vecinos antiguos de origen peninsular. Aquella gente sencilla, a veces analfabeta y, sin embargo, dueña de una sabiduría inmensa, a la que cada uno de sus alumnos entrevistaba. ¿Vieron cuando enseñamos a hacer entrevistas en profundidad? Ellos, a partir de esas entrevistas, escribían la historia del barrio, relatos, vivencias personales, pero también historiaban un momento de la existencia de la ciudad. Narró cómo aquellos inmigrantes fueron, a su modo, protagonistas del proyecto que se desarrollaba en la escuela.

Les presento una entrevista filmada a Leticia Cossettini por el equipo del Irice, coordinada por Amanda Pacotti. Gracias a esta iniciativa podemos disfrutar de este cautivante pensamiento de Leticia Cossettini por medio de este testimonio oral.

Esto que vemos acá es uno de los cuadernos de la escuela de Olga y Leticia Cossettini. El movimiento escolanovista surge a fin del siglo XIX y principios del siglo XX.

Les decía que había una comunidad de pensadores que empezaron a advertir en la escuela otra realidad de los niños, a la que la escuela no respondía. Y empezaron a diseñar propuestas. Empezaron a pensar otras ideas que se transformaron en proyecto. ¿Qué sucedió entonces? Elaboraron 30 principios que organizaban estas ideas y respetaban a los niños. Estos 30 principios eran muy generales. Cada institución escolar pertenecía al movimiento educativo de Escuela Nueva en la medida que su proyecto implementara al menos 15 de ellos.

En el caso de la experiencia educativa de Olga Cossettini, ella no sólo los implementó sino que creó propuestas didácticas novedosas que hicieron que su experiencia fuera original; entre ellas podemos mencionar el coro de niños pájaros, la cooperativa escolar, las misiones de educación cultural (idea que había tomado de las misiones teatrales del México y que adaptó a las escuelas para el barrio).

Estas acciones que ella fue diseñando no fueron repentinas, sino que podemos advertir –gracias al archivo– que se fueron enriqueciendo con el transcurso de los principios escolanovista en la vida escolar.

Existe un gran silencio en torno a por qué cesantearon a Olga. Quizás la causa la podemos encontrar en unas conferencias que dictó en la ciudad de Corrientes en las que hizo fuertes críticas al gobierno nacional. Sus ideas trascendieron la vida escolar y su compromiso iba ya a la sociedad toda. La riqueza de la experiencia escolar, su proyecto al barrio hizo y proyectó reflexiones. Esto no sucedió sólo con Cossettini sino con muchos maestros escolanovistas como Rosario Vera o Luis Iglesias.

Hemos trabajado en otros archivos escolares acerca de la problemática del Nivel Inicial –que aún hoy se debate–; sin embargo, son realidades que datan ya desde 1884. Encontramos tesis de alumnas que se recibían de maestras normales con estas “tesis”, y una de ellas explicita la necesidad de crear escuelas jardines y la importancia de educar a los padres para que sepan que los maestros de jardín enseñan contenidos y no cuidan a los niños como lo haría la mamá. Y yo digo justamente en la hipótesis de este trabajo que esa libertad es la que nos otorga la grandeza de diseñar otras propuestas. Como vemos, estas ideas tienen que ver con ideas que se piensan, que se sienten, que se hacen realidad en el contexto: que hay que dialogar, sostener y fundamentar, por eso este lugar, que nos permite la reflexión de nuestro hacer docente, nos permite teorizar y debatir públicamente. Por ello los maestros reflexivos poseen un impacto social comunitario muy fuerte.

Quería también compartir con ustedes otros documentos en los que aparece la relación Escuela Nueva y el Nivel Inicial. Encontramos una conferencia de Rosario Vera Peñaloza de 1932 en la que primero les pide paciencia a sus compañeras de Nivel Inicial, porque ahora aparece un movimiento nuevo, llamado “Escuela nueva” que dice haber inventado lo que ellos o ellas ya hacían. Por eso, esa actitud escolanovista de los recursos didácticos que la escuela implementaba y los que ella podía implementar –de la organización en el aula, de los horarios de recreo– desde el jardín infantiles iban ahora a implementarse en la escuela primaria.

Las hermanas Cossettini no tenían en su escuela el Nivel Inicial separado del Nivel Primario, pero en el proyecto que estaba en lápiz, y que transcribimos y les voy a mostrar, están los contenidos para la enseñanza del Nivel Inicial, y fue el espíritu de ese nivel el que ellas hicieron trascender al Nivel Primario: la espontaneidad del niño, la expresión, el respeto de su lenguaje, que se enriquecía diariamente por las lecturas de los maestros. Este proyecto que estaba en lápiz –o sea, aún no estaba cerrado–, podríamos hipotetizar, explicitaba los contenidos de la sala de 5 años.

Hay que seguir trabajando la articulación del Nivel Inicial y el Nivel Primario, sin embargo, en una investigación realizada con docentes de todos los niveles en Estados Unidos acerca de los conceptos de ciencia, fueron los maestros de Nivel Inicial quienes dieron las respuestas más valiosas. Una de las conclusiones a que arriba el equipo de investigadores es que los maestros del Nivel Inicial son muy observadores de los niños.

Creo que los testimonios orales grabados explican porque trascienden las palabras y el espíritu.

Vamos a las preguntas. En primer lugar, sobre la bibliografía. Una es *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini* y otra es *Obras completas de Olga y Leticia Cossettini*, están en la biblioteca actualmente. La Biblioteca Nacional de Maestros también se comprometió a reeditar próximamente estas obras. Intentaremos su digitalización para que todos tengan acceso a ellas. El otro texto fue editado por la Sociedad Sarmientina, que en Santa Fe recuperó todo lo que se había escrito sobre Leticia.

Quería felicitar a la Dirección de Nivel Inicial por este proyecto “Biografías Maestras” y destacar la importancia de este método de investigación: el método biográfico de recuperar biografías de maestros que, de alguna manera, nos muestran un modo de ser en un momento histórico, que nos animan a imitar, a acompañar y a diseñar nuevos caminos.

Creo que la experiencia de Olga y Leticia Cossettini constituyó un bellissimo equilibrio de nuestra humanidad. Armaron un diseño áulico mezcla de ciencia, de técnica, de espíritu, de expresión, de vida comprometida con la ciudad, con el país. Se animaron a ser ellas mismas. No dejaron nada por vivir y por ser.

Les quiero contar que Olga, después de estar cesanteada en 1956, obtiene un cargo de supervisora en la provincia de Santa Fe y en 1958 es nombrada Directora General de Escuelas en la provincia de Buenos Aires. No hay investigación sobre eso, porque no encontramos documentación –si no, se imaginan: me iría a La Plata, a vivir a La Plata–. Pudimos hacerle una entrevista a su secretaria privada, que comenzó a trabajar con ella siendo muy jovencita y nos contó que Olga estaba siempre vestida de guardapolvo, como Directora General de Escuelas, y que había armado una escuela piloto experimental a dos cuadras de la Dirección General, donde ella iba a dar clases, donde iba a pensar cosas y a escribir acerca de cómo armar el proyecto. Tuvo becas, siguió escribiendo y siempre participó activamente con sus ex alumnos en su propia casa.

En segundo lugar, quiero transmitir la impresión de los ex alumnos, que tomo del video de la señorita Olga, que conmovió a los participantes del encuentro.

Mi papá fue alumno de una escuela de Mataderos y tuvo un maestro escolanovista, el cual tenía teatro de títeres. Mi papá tiene 78 años, y cuando tuve que hacer en la facultad un trabajo sobre un maestro reconocido pensé en la biografía de este maestro que ya había fallecido. Entonces hago una entrevista a mi papá y sus palabras reflejan las mismas características de los ex alumnos de la señorita Olga. Me cuenta exactamente todo lo que hacía. Él se acuerda que tenía 12 años cuando salía de excursión, visitaban el teatro Cervantes. Provenía de una escuela muy pobre de Mataderos, era hijo de inmigrantes y carniceros, gente muy pobre, y contaba que solamente uno de ellos llegó a ser médico y otro abogado. Y siguen recordando porque a veces se encuentran ex alumnos. Lo que me di cuenta, es que a todos les daban la posibilidad de ir a la escuela secundaria. Papá tuvo a este maestro en el año 48. Cuando en el año 74 vuelve a verlo, lo lleva a mi hermano más chico, que tenía en ese momento 4 años. El maestro va a una habitación y saca exactamente todas las cosas que tenía de la época de mi papá: cuadernos de los alumnos. Tenía el recuerdo de cada uno y a su vez le dijo: 'Eugenio ¿qué hiciste de tu vida?'. Le explica que fue comerciante, que fue técnico, y le dijo: 'No, no. Le erraste, vos tendrías que haber sido abogado'. Y es verdad. Mi papá tiene frustrada la carrera. Siempre quiso ser abogado, y eso lo supo a los 12 años este maestro.

Yo tengo hecha la historia y a mí verdaderamente me emociona. Tiene varios libros el maestro Baraglio escritos sobre títeres, y en su prólogo sintetiza lo que significa el arte en la enseñanza. Esto fue una influencia muy grande a pesar de que no fue directa, porque mi papá no se dedicó a las letras. Todo lo contrario, fue técnico. Yo sé que no fui casualmente jardinera, sino por la influencia que mi papá tenía sobre mí, porque él amaba los títeres, la música, el teatro. Cuando él recuerda, es el día de hoy que aparece la emoción. Es lo que le pasa a los ex alumnos que están grabados en el video de "La escuela de la señorita Olga". No todos fueron, y uno piensa: ¿a qué se dedicaron después? Papá cuenta que iban en la bañadera en esa época. Iban al teatro Cervantes. Y tiene guardadas todas las fotos de cuando iba a la escuela. Era una escuela de varones. Me faltó poder recopilar mayor información porque todos los archivos de la escuela se perdieron, por eso no tuve demasiados elementos, además, no me dedico a eso, pero realmente fue muy interesante. Y es un placer poder recordar esto, porque tiene que ver con mi propia historia. Con tu propia biografía de maestra.

En tercer lugar, tengo dos preguntas y dos desafíos. Una, es el poder seguir investigando qué relación puede haber entre esta propuesta de escuela nueva con la educación por el arte; y como pregunta y propuesta para desarrollar es cómo hacer esto real hoy, que no se viva de recuerdos que fueron positivos. Proyectar esto hacia adelante. Me parecen dos cuestiones fundamentales. Seguramente tuvieron tanto impacto en esa época. Con la reformulación, con todo el tiempo que nos toca vivir, que no es fácil, con todas las características particulares de este tiempo, cómo llevar adelante estas ideas y principios.

En realidad, hay muchas Cossettini, y muchas actuales Cossettini, que crean espacios y ámbitos educativos para que sus alumnos se proyecten y resuelvan pro-

blemas reales con políticas educativas escolares. Así que creo que es solamente mirar a los otros y recuperar y significar. Soy especialista en Historia, como otros invitados a estos encuentros, y a los que pertenecemos a este campo de estudio nos gusta recuperar de los documentos la historia de la educación argentina para alentar futuro.

Estamos trabajando en el Programa Nacional de Archivos Escolares perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, que es organizando los archivos de las escuelas del país, las más antiguas. Tuvimos una reunión el viernes pasado y vino una escuela de Las Lajas y la Directora decidió venir con la portera. Cuando en una reunión de 120 personas en la Sala de la Biblioteca Nacional de Maestros empezó a hablar la portera, y empezó a contar que en ese pueblito de Las Lajas, Neuquén, hay 5000 habitantes y se festeja el Día del Maestro en el cementerio, donde está la placa de una maestra que era de la escuela, que muere en el parto de su sexto hijo, hace casi 80 años, y que el marido, después de fallecida, la lleva a la escuela y dice: "Acá la tienen". Creo que lo más importante que podemos recuperar de estas biografías de maestras es el lugar central de la escuela para poder proyectarnos hoy ante las dificultades que tenemos.

Cuando venía por acá encontré dos chiquitos de 8 años peleándose por Rivadavia, casi los pisan. Y digo: cuánto dolor. Y nosotros somos también los que tenemos que dar respuesta y la tenemos que dar desde donde estamos, que es la escuela. Y el compromiso es diseñar para que se sostengan en la escuela. Pensar para que se proyecten en la escuela. No terminaron siendo abogados, ni médicos; los alumnos de Cossettini terminaron siendo gasistas. Uno solo terminó siendo un intelectual. Pero todos tienen una gran sensibilidad y comprensión de la realidad. Son ellos mismos. Así que creo que hay mucho por hacer, y estas actividades (el encuentro por el Ciclo de Conferencias "Biografías Maestras") nos suman, nos agrupan y nos dan fuerza para seguir trabajando.

Y en cuarto y último lugar, quería un retomar algunas de las ideas que se plasmaron en la historia larga, en el relato más largo, y situar que el sistema educativo argentino queda definido de alguna manera de acuerdo con categorías que lo ordenan, que, digamos, permiten entenderlo como cierta estructura contra la que no pudo ninguno de estos embates que sufrió la sociedad como tal: una dictadura, otra y otra, y cambios políticos que no todos vinieron de la mano de golpes de Estado sino democráticos, que no impactaron en la escuela directamente, porque de alguna manera el colectivo docente sostuvo estructuras de una manera insistente. Tuvo a su vez muchas experiencias, quizá para nosotros la de Olga y Leticia Cossettini sea la más estudiada y la más investigada, sino la más renombrada. Pero hubo muchas experiencias y muchos personajes a lo largo de la historia de la educación, no sólo de la Argentina sino de América Latina, que nosotros ubicamos incluso en trabajos de investigación iniciados en la década del ochenta en México, y que se siguieron en la Argentina, y se siguen hasta el presente pero que, justamente, no han logrado instalarse. Y hoy sólo los podemos reconocer en un relato histórico como parte de alternativas a ese sistema. Quizás debiéramos pensar cómo hacer que quede instalado desde el sistema aquello que se

distingue respecto del sistema más estructurado, en el que ganan determinadas formas de funcionamiento dentro de la escuela. Nosotros podemos incidir como aparato más burocrático del Estado, y hacer que las experiencias no queden en uno y queden en un colectivo, trasciendan a otras personas como los recuerdos más significativos de la escuela que tengan los estudiantes de estos espacios. Si todos cerramos los ojos sabemos que nuestra biografía escolar está llena de una serie de relatos, muchos de los cuales nos siguen gustando.

Perdonen que insista con esto, como una hace historia insiste con la memoria. No hay otra forma de transmitir la herencia a los que vienen si no hacemos este traspaso de memoria, y si no instalamos ciertos sentidos en la búsqueda de la alternativa como algo que perdure. Porque si no tenemos a Olga y a Leticia, tenemos al loco Vergara, y tenemos a otros personajes más. Algunos teñidos de lecturas de la Europa más revolucionaria, otros de otro tipo de corriente. Es una preocupación insistente porque no estamos preparando a generaciones para tomar este trabajo y hay mucho que nos estamos llevando las generaciones que estamos dejando las escuelas, que es difícil de tramitar si no aparece el relato, si no aparece la narrativa, si no aparece la toma de conciencia de la práctica cotidiana.

Yo quería cerrar esta conferencia con una carta de un profesor. Parece que una persona fue a la escuela a visitarlos y se llevó un cuaderno. Escuchen la carta que le manda a Leticia, en que va narrando lo que sintió:

Hoy he acabado de leer tus deliciosos; una palabra que a ti te gusta repetir de cuadernos de aula. Qué escasa resulta esta palabra aula para tanta riqueza y tanta plenitud. He leído algunos párrafos con Mirta y un amigo colaborador titiritero. Este último me decía sorprendido: “Emociona. Emociona y enseña una pedagogía viva, que la teoría y un lento envejecer va enfriando en muchos de nosotros”.

Ante tus cuadernos Leticia, se me hace más cabal y claro cuánto necesita la Pedagogía con mayúscula; es decir, aquella con pretensiones científicas de la pura vivencia del maestro. Este puro con un doble sentido: el de la plenitud y el de la incontaminación de cualquier cosa que no sea el vivir y simple vivir, del Eros pedagógico.



Entre muchos me ha gustado ese perfil de tres discípulos que te va dibujando en una pregunta, en una respuesta y en una forma de mirar, a los niños y a las niñas.

Buenas tardes a todas y a todos.

Marcela Pelanda es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (UCA). Se desempeña como rectora de la Escuela Normal Superior N° 1 Presidente Roque Sáenz Peña de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat

Por Ana Malajovich

Hebe fue, junto con otros pedagogos, una gran renovadora de la didáctica que, a diferencia del resto, sobre todo de la gente que se ocupa de la pedagogía del Nivel Inicial, no tiene compromiso político. Hebe sí lo tenía. Y eso hace diferencia en toda su concepción en relación con la manera de mirar la situación de la infancia, el tema de lo social, los condicionantes en el desarrollo de los jardines. Es una mirada que enriquece toda la perspectiva en relación con el Nivel Inicial.

Nació en Buenos Aires y vivió en el sur parte de su infancia y adolescencia. Ella se inicia como maestra normal en San Antonio Oeste y trabaja con chicos que vienen de sectores populares; muchos de ellos vienen de población mapuche. Ahí se da cuenta de que, por más que ella haga el esfuerzo para que los chicos aprendan, hay muchísimas dificultades. Y se da cuenta –ella decía siempre que había que empezar antes– que cuando ingresaban a la escuela primaria (además, muchos de esos chicos ingresaban tarde a la escuela primaria) eso implicaba una pérdida de tiempo muy difícil de recuperar.

Por consejo de Próspero Alemandri, que era amigo de su papá, viene a Buenos Aires a estudiar en el profesorado Eccleston. Próspero Alemandri era –no sé si en esa época o después– presidente del Consejo Nacional de Educación. Fue un impulsor muy importante de los jardines de infantes, pero pertenecía a la Asociación Kindergarteriana, que estaba enfrentada a la gente del Eccleston. Por eso, Próspero Alemandri le dice que cuando se vaya a inscribir al Eccleston no diga que él le había recomendado que estudiara allí.

Entonces se forma como maestra en lo que era la formación de ese momento. Era una formación en la cual había mezclados elementos que tenían que ver con lo froebeliano, montessoriano, decrolyano, los aportes de las hermanas Agazzi, que ella siempre reivindicaba. Hay un hecho personal que va a influir mucho. Hay una cuestión que tiene que ver con su propia personalidad. Hebe contaba que su papá le decía que su nombre significaba “diosa de la juventud” para los griegos. Y eso ella lo tenía, siempre, como mandato. Su personalidad tenía que ver con la alegría, la creatividad, el compromiso.

A partir de su casamiento con Enrique, que era brasileño, ella va a vivir a Brasil. Y en Brasil toma contacto, sobre todo, con el movimiento de educación por el arte. Todas esas ideas –que en ese momento eran muy renovadoras– las va a poner en juego cuando vuelve. Regresa a la Argentina y se incorpora a trabajar en el jardín de infantes N° 901 de Vicente López. Debemos estar en los años sesenta. Este jardín era dirigido por Cristina Fritzche. Cristina había traducido un libro que fue muy importante para todo el movimiento de renovación que fue *La vida en el jardín de infantes*. Era un libro escrito por Willis y Stegman que tomaba las ideas de Dewey y hacía una propuesta al jardín basada,

centralmente, en la necesidad del contacto directo de los chicos; es decir, la importancia de las experiencias directas, los sectores –ellos llamaban sectores de trabajo lo que nosotros llamaríamos sectores de juego– e impulsaba la libre elección de los chicos, el trabajo en pequeño grupo y una relación muy estrecha con la familia. Todas estas ideas fundantes se llevan como experiencia al jardín de Vicente López.

Hebe era maestra de sala de 4 años y empieza a desarrollar estas experiencias novedosas. Escriben juntas, Cristina y ella, para la Enciclopedia Códex, toda una serie de –digamos lo que sería hoy una especie de mejor calidad de la revista *Maestra Jardinera*– con mayor sustento teórico. Hacen esta serie de publicaciones en relación con los procesos de renovación. Ese trabajo culmina en la elaboración del libro *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*, que recoge toda esa experiencia. Hebe trabajaba, por un lado, en el jardín 901, y también en el Departamento de Aplicación del Eccleston, Jardín de Infantes Mitre. Entra a trabajar como profesora de práctica, así se llamaba en ese momento. El profesorado era muy gracioso, porque en el momento del desarrollo de toda esta renovación didáctica había gente que estaba impulsando este proceso y gente que seguía con lo más tradicional. La gente que tuvo la oportunidad de ser alumna de Hebe en el profesorado recibió esta influencia en relación con la renovación y con una cuestión que era muy importante que era un mandato de militancia.

Fui alumna suya, en esa época. Era tal el compromiso que ella sentía por este proceso de modificación, que nosotros sentíamos la obligación de ser consecuentes con lo que Hebe planteaba. Nosotras hacíamos prácticas en los jardines de infantes del Consejo Nacional de Educación y dábamos vuelta todo durante el período que duraba nuestra práctica y después la pobre maestra volvía a poner todo en su lugar y los pobres chicos, que de pronto habían disfrutado de una libertad, volvían a sentarse en su sillitas a hacer

la actividad manual que les tocaba. Todos los que fuimos alumnos de ella sentimos ese compromiso. Ese compromiso que fue pasando por distintas etapas. Los que fueron alumnos de ella tuvieron en esa época fue el compromiso de renovación, después fue el compromiso en relación con los maternales, después fue el compromiso de participación. Es decir, fueron distintas generaciones de docentes que se formaron y que siempre fueron recibiendo este legado de comprometerse con las causas justas por las cuales ella luchaba. Y todos fueron consecuentes. Ella lograba, efectivamente, impulsarte, confiar, y uno sentía la responsabilidad de no defraudar ese legado que había recibido.



Primeras publicaciones de Hebe San Martín de Duprat, que constituyen pilares fundamentales en la formación docente y en la historia de la Educación Inicial.

Renuncia al jardín 901 y como docente en el Mitre. La contratan como directora de un jardín de infantes privado de la Ciudad de Buenos Aires. Aquí aparece algo que es bien interesante, estamos hablando de los años 1969 a 1972. Sobre todo el año 1971 fue una época de grandes huelgas docentes, porque en ese momento se quería implantar la escuela intermedia. Entonces los gremios llamaron a la huelga y, por supuesto que Hebe adhería, y era muy gracioso porque los dueños del jardín (era una escuela primaria y secundaria) lo que hicieron fue presionarla para que convenciera a los maestros de que no que adhirieran a la huelga. Y ella adhería a la huelga y entonces dijo “yo no puedo contradecir lo que yo pienso, por lo tanto, si ustedes no están de acuerdo con esta opción, yo presento mi renuncia”. Y efectivamente, le pidieron la renuncia. Esto le ha pasado varias veces a Hebe, presentar la renuncia y que se le aceptaran.

Son años en los cuales se empieza a mirar el jardín maternal, que no era jardín maternal sino que eran guarderías. En ese momento, por casualidad, Hebe pasó un día por un Centro de Acción Familiar que estaba en Retiro y vio un enorme cartel que decía que dicho Centro tenía el apoyo del profesorado, y ella no tenía ni idea de que el profesorado lo estuviera apoyando. Se acerca y entonces le plantea a la directora del Centro traer a sus practicantes. La directora le dice que toda la vida pidió que vinieran y que nunca la directora del Eccleston, que era Margarita Ravioli, aceptó enviar a nadie. Así que Hebe empieza a mandar a las alumnas a hacer sus prácticas a la guardería.

En paralelo se producen dos cosas interesantes: una, era una reunión que se hace en el Eccleston, un seminario que se organiza con la coordinación de Julia Prieto. Julia Prieto era una mujer que planteaba centralmente las consecuencias que tenía para los chicos el hecho de estar en instituciones en las que no había relación afectiva con el personal a cargo de ellos. Había hecho una serie de investigaciones. En ese seminario se plantea la necesidad de propugnar una reforma de la forma de organización de estas guarderías que partiera por empezar a modificar el nombre. Y ahí, de manera no muy feliz, deciden nombrarlo “jardín maternal”. Jardín por el lugar de desarrollo, en función de la misma idea de Froebel en relación con el jardín: algo que se desarrolla si tiene el medio adecuado y maternal, porque suponía que el personal a cargo tenía que contar con esta actitud maternal hacia los chicos en función de establecer esos vínculos afectivos.

Los años 1973 y 1974 constituyen una época en que los gremios participan fuertemente y las empresas estatales empiezan a establecer guarderías para los hijos de los empleados. Entonces, Hebe empieza a asesorar al jardín maternal de la Asociación de Empleados de Comercio cuya dirección la tenía Silvia Wolodarsky. Comienzan a trabajar en conjunto. Se hacen varios encuentros en relación con el funcionamiento de los jardines. Eso se mantiene hasta 1976, cuando renuncia Silvia, renuncia Hebe. Antes de eso escribe *Hacia el jardín maternal*, que fue el primer libro sobre jardín maternal en la Argentina, porque hasta ese momento no había bibliografía nacional. El libro, de alguna manera, lo que intenta, por un lado, es reflejar las dos experiencias: Bichito de Luz y la de los empleados de comercio. Bichito de Luz era el jardín que coordinaba yo y dependía del Centro de Acción Familiar N° 6, que estaba en Retiro. A esa altura ya teníamos

docentes por sala y trabajamos con gente de la comunidad, que eran las auxiliares docentes. Ese texto tiene, por un lado, lo que es la influencia de la época, que es una fuerte mirada psicológica. Nosotras, para poder elaborar una buena propuesta educativa, lo que hacíamos era tomar los libros de psicología, ver lo que planteaban los autores en relación con el desarrollo y hacer propuestas en función de eso. Así que ese libro tiene esa impronta. Tiene, también, una impronta muy freiriana, porque en ese momento había una fuerte influencia desde la pedagogía de la liberación. Pero además, tiene un apartado, que a mí me parece que es lo más interesante del libro, que son los diálogos. Fue una propuesta que hizo Hebe, que fue grabarnos a nosotras conversando sobre distintas temáticas y las maestras conversando sobre distintas temáticas de las diferentes realidades sobre las que se trabajaba. Y eso, me parece, es un apartado del texto que sigue teniendo vigencia, el resto fue superado.

El proyecto del Instituto Nacional de Jardines Maternales es del año 1974. En ese momento empieza a discutirse en la Cámara de Diputados. La primera propuesta es la de Comínguez, a quien Hebe asesora, que es la formación de un instituto que regulara el funcionamiento de los jardines maternales, es decir, en ese momento, sobre todo de las guarderías. En paralelo se presentan otros proyectos. Termina votándose un proyecto del Partido Justicialista que toma algunas cuestiones del proyecto de Comínguez y de otros proyectos y que instaura el Instituto Nacional de Jardines Maternales. Lo que toma del proyecto de Comínguez, fundamentalmente, es la participación de los docentes. Ese Instituto estaba pensado como un instituto que funcionara al estilo de un consejo nacional, que regulara todo el funcionamiento y que creara instituciones pero instituciones pensadas como centros comunitarios. Tomaba a los chicos desde los 45 días hasta los 13-14 años. Con una tarea de apoyo escolar, de actividad recreativa y de actividad social en la comunidad. Planteaba que para los chicos menores de 5 años hubiera, además, personal docente, y formaba un consejo en el que había participación, tanto de los docentes

como del personal auxiliar como de los padres. Implicaba una atención integral, como se veía en ese momento, con atención educativa, de salud, y acción social. Ese proyecto se votó en la última sesión de 1974, pero nunca se reglamentó, por lo tanto nunca se puso en vigencia. En 1984, en un momento dado, se peleó por poner en vigencia, pero ya era otra época. No tenía forma posible porque ya se había producido el traspaso. Era una situación muy diferente a la situación anterior.

Hebe, por supuesto, conocía la obra de Piaget pero no era militantemen-



Los primeros desarrollos del Jardín Maternal en la Argentina fueron registrados en estas publicaciones.

te piagetiana. Nunca lo fue. La que sí lo era, era Lidia Bosch. Lidia fue la que introdujo los textos de Piaget en la Facultad de Filosofía Letras (UBA); ella era una adherente muy fuerte sobre todo a la primera etapa de Piaget, sobre todo al Piaget de los estadios. Hebe tenía una mirada mucho más amplia, y además, tenía también influencia desde la psicología profunda, tenía una mirada mucho más rica porque tomaba diferentes elementos. Nunca quedó pegada a una sola línea, sino que fue enriqueciendo su mirada desde distintos lugares, y esa mirada, además, era siempre muy educativa. Esa era “su mirada”.

Durante la época de la dictadura ella termina renunciando a los profesorados. En ese momento era profesora del Eccleston y del Normal N° 10. Y a partir de toda la situación del Normal N° 10 renuncia y con Silvia forman “Propuestas”, que era una institución de capacitación docente. En ese momento no había capacitación para el Nivel Inicial, y además este era un espacio en el que la gente que tenía un pensamiento más progresista se podía juntar para poder pensar juntos, discutir, analizar. Era un espacio de pensamiento. Desde Propuestas recorrió el país, capacitando, asesorando. Siempre dispuesta a poner su conocimiento al servicio de la necesidad de los docentes. Propuestas funciona hasta el año 1990 porque en 1989 la nombran directora del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires y entonces primero pide licencia, luego renuncia y ahí se decide cerrar la institución.

Con el advenimiento de la democracia, Hebe con Lidia Bosch son llamadas por la Municipalidad, por la Dirección de Planeamiento primero para hacer un diagnóstico del nivel en la Ciudad de Buenos Aires. Fue un diagnóstico muy interesante. Se planteó no solamente hacer escuchar la voz de los docentes, o formular observaciones de clases, sino también escuchar las voces de los padres. Se les pidió a los padres que escribieran cartas, después se les hicieron entrevistas a los maestros y observaciones de clases, sobre todo de juego, de juego-trabajo. A partir de ese diagnóstico, se decide modificar el diseño curricular, con una característica muy particular que tenía la Ciudad en ese momento. La Directora del Nivel era la misma que había sido directora en la época de la dictadura, Beatriz Capalbo, que era una mujer que tenía mucho reconocimiento docente. A ella se le reconoce la independencia del nivel, porque cuando se hizo la transferencia en 1978 de las escuelas y jardines a las provincias y a la Municipalidad, Capalbo reorganizó los jardines. La mayoría de ellos estaban en las escuelas primarias y ella organizó entonces lo que llamamos los “Jines”, y armó un equipo mayor de supervisoras. Entonces, ella organizó la elaboración del primer diseño de la Ciudad de Buenos Aires, que es del año 1982. Era una situación muy difícil porque Planeamiento, por un lado, estaba haciendo una modificación en el diseño curricular, pero la Dirección de Nivel Inicial no participaba de ese proceso porque no había acuerdos.

En la modificación del diseño curricular la coordinación estaba a cargo de Graciela Carbone, que se recostaba centralmente en Hebe y Lidia, que son las que arman el marco didáctico; lo que se llamó el modelo didáctico. Allí la propuesta tenía que ver con las nuevas corrientes que se venían discutiendo: las concepciones de escuela nueva en relación con la desvalorización acerca de los contenidos, su énfasis en los procesos

más creativos en lo cognitivo, pero con un fuerte énfasis en la parte de socialización, en la formación de hábitos, con una falta de compromiso hacia el conocimiento de los chicos. Entonces se plantea que el diseño curricular avance sobre las concepciones de escuela nueva luego de definir claramente los contenidos de enseñanza. Y esos contenidos de enseñanza planteados desde las disciplinas. Entonces, en ese equipo de producción de diseño curricular se incorporan especialistas de distintas áreas con experiencia en el nivel. Se elabora ese diseño, y cuando ese diseño se pone a la discusión –primero de los supervisores y luego de los maestros– es muy resistido. Muy resistido, además, porque el diseño anterior era un diseño muy simple, muy básico, planteado fundamentalmente en objetivos operacionales con actividades, y esos objetivos operacionales lo que hacían era seguir la línea de desarrollo. Y además, Beatriz Capalbo había hecho una cosa muy brillante que fue –antes de sacar el diseño curricular– hacer una capacitación obligatoria a distancia con todas las concepciones que después iban a entrar en este. Entonces ese diseño curricular tenía un grado de adhesión muy fuerte, porque era consecuente con todo ese proceso que se había desarrollado antes. Cuando se propone este nuevo diseño, era maravilloso porque la gente nos miraba como diciendo: “Están totalmente del tomate”. Tal es así que esa gestión política no aprueba el diseño. Es decir, el diseño se elabora y no se pone en vigencia porque el que tenía que firmar era el Intendente de la ciudad y no firma.

Cuando se produce el cambio de gobierno, en 1989, que asume Grosso como intendente, la Secretaría de Educación la tiene Devries y Ana Lorenzo es la primera subsecretaria. Ambos la llaman a Hebe para que se haga cargo del Nivel Inicial. Hebe plantea como requisito para tomar que Grosso firme el diseño curricular. Por supuesto, le dicen que sí, que están de acuerdo y Hebe asume la Dirección del Nivel. Hebe hace una minirrevolución, porque el Nivel Inicial de la Ciudad, en ese momento, era un nivel muy pequeño. La mayoría de los jardines estaban en las escuelas primarias, había muy pocos jardines independientes. Existía algo que había impulsado Beatriz Capalbo en el año 1986, que fue volver a abrir jardines maternos en los hospitales, en un acuerdo con Salud. Así que había seis jardines maternos en la Ciudad pero la zona sur estaba muy abandonada, como siempre. Hebe se plantea, por un lado la implementación del diseño y, por otro lado, ampliar la cobertura del nivel sobre todo en la zona sur; y poner en funcionamiento lo que había sido una idea de varios años antes, que eran las escuelas infantiles.

En las escuelas infantiles la idea era crear todo el nivel como unidad pedagógica, desde los 45 días hasta los 5 años. Esa oportunidad se da en Lugano. Ana Lorenzo renuncia el poco tiempo de haber asumido y asume Daniel Filmus. La gente de Villa Lugano había conservado una vieja escuela del Consejo Nacional de Educación que la habían desalojado, después la habían cerrado, pero el edificio estaba. La gente lo cuidaba para que no hubiera intrusos y la gente quería una institución educativa para los chicos pequeños. Le habían pedido a la Dirección del Área, y nunca le habían dado respuesta a eso hasta que llegó Hebe. Se ponen en contacto con Hebe y ella va junto con Daniel Filmus a ver la escuela. La gente del barrio les dice: “nosotros no queremos una

guardería, queremos una escuela”. Entonces Hebe responde: “Va a haber una escuela”. Y ahí se arma la primera escuela infantil que creo que en algún momento va a tener el nombre de ella porque siempre, desde que falleció, fue la idea.

Durante toda su gestión hubo una fuerte creación de instituciones. Creaciones que se hacen con la nada, no es que teníamos nuevos edificios. Había muy poca construcción de escuelas, prácticamente nada. Lo que había eran espacios vacíos o escuelas que habían quedado ociosas o convenios que hacían con instituciones que tenían espacios que no usaban, entonces aceptaban hacer convenios con la Dirección de Nivel Inicial. Hay una fuerte tradición de instituciones, de creación de jardines de infantes, escuelas infantiles y jardines maternos. Hay un proceso que se hace, de independencia de las salas de jardín que estaban en las escuelas primarias, a partir del hecho de que se tengan más de 4 salas. Se designaba director propio, secretarios, y en otros casos, todo el equipo completo dependía de la cantidad de secciones que tuviera. O sea, el proceso de independización de los Jines, haciéndolos más pequeños y cerrando Jines en los que esa independencia no fue posible porque había lugares donde las secciones eran necesarias y no podían ser cerradas. Así que eso se mantuvo en el tiempo.

Poner la mirada en los sectores populares fue la gran revolución. Por primera vez, el maestro dejó de trabajar con la clase media y comenzó a trabajar con los sectores populares, con todas las dificultades que eso implicó y que sigue teniendo, porque la formación docente no está preparada para eso, hay mucho prejuicio. Hebe fue Directora del Nivel hasta 1992, creo que hay un cambio de gabinete, le piden la renuncia a Devries y ahí renuncia todo el equipo. Ese ejemplo es bien interesante, porque es de continuidad de políticas. Un gobierno radical que llama para trabajar en sus equipos técnicos a gente que viene de distintos partidos, fundamentalmente del peronismo. Hebe no era peronista, no venía del peronismo; toda su militancia había sido en el Partido Intransigente, primero la Alianza Popular revolucionaria, después el Partido Intransigente. Entonces, se da una continuidad de la política que no se da habitualmente; son muy pocas las situaciones en que se da ese proceso de continuidad. Militancias de diferentes partidos e ideales comunes en relación con un proyecto de país, con un proyecto educativo que permite que efectivamente estos ideales tengan la posibilidad de poder encarnarse.

Unos años antes, Hebe había sido llamada a trabajar en la Universidad de Luján para formar la carrera del profesorado. Cuando asume la Dirección del Nivel ella pide licencia en las cátedras, y cuando renuncia, vuelve a trabajar a Luján. Allí pelea porque sobreviva el profesorado, que termina cerrándose, y sobre ese profesorado lo que propone es la creación de la licenciatura en el Nivel Inicial. Hebe tenía una cosa que era bien interesante: una gran capacidad de diálogo y de poder trabajar con gente con ideas políticas diferentes pero que a partir del reconocimiento de ciertos objetivos comunes permitiera el trabajo en conjunto. Y eso, yo creo, fue la razón por la cual ella termina siendo nombrada la Directora del Departamento de Educación en Luján, en un momento en que había crisis interna en el Departamento, razón por la cual le fue muy difícil asumir el cargo. Termina su mandato y se queda dirigiendo la licenciatura.

Hebe fue llamada para trabajar sobre los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Hebe se opuso fuertemente a la Ley Federal de Educación. Fue una militante muy comprometida contra la ley en función de la concepción de la ley y además en función de lo que significaba para el Nivel Inicial la Ley Federal. Cuando se empieza a pensar en los CBC, Cecilia Braslavsky arma esos grupos medio exóticos de tres especialistas por disciplinas con concepciones diferentes, en los que alguien se encargaba de unir todo eso. Cecilia la llama a Hebe para que ella haga su propuesta. Llama también a Beatriz Capalbo y a una mu-



chacha de Córdoba. Hebe no acepta porque dice que no está de acuerdo, que no va a participar. Y eso hizo que ella se enojara mucho con los que sí aceptamos después, que fuimos Marisa Canosa y yo. Nosotras terminamos haciéndonos cargo de esa tarea con un equipo de de gente.

En la época de Delich, estoy hablando del gobierno de Alfonsín, año 1986, nos llaman del Ministerio de Educación con un proyecto que era el sueño dorado, ahí surgió la idea de las escuelas infantiles. La idea era hacer jardines en todo el país. Se armó un proyecto que consistía en hacer escuelas infantiles en todo el país con una participación de las familias, de la comunidad en algunas cuestiones y con todas las secciones. Ese proyecto no se hizo y fue lo que terminó siendo el libro *Pedagogía del Nivel Inicial*. Este libro recoge lo que se fue elaborando para ese proyecto de escuela infantil.

Hebe tiene un fuerte compromiso con el trabajo docente. En un determinado momento se puso al servicio de Ctera y vuelve a recorrer el país. En esos años escribe con Lidia un texto en el que, de alguna manera, lo que hace es recoger los últimos años de trabajo que habían realizado. Ese texto forma parte de una colección que hace Colihue

para el nivel inicial que dirige Hebe. Ella fue pidiendo gente de la especialidad que escribiera textos.

Cuando Hebe fallece tenía a cargo la Cátedra de Historia de la Educación del Nivel Inicial.



Ana Malajovich es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña como Directora de Currículum de la Dirección de Educación Inicial de Buenos Aires. Es profesora universitaria y ha escrito numerosas publicaciones acerca de la educación inicial.

Bibliografía

- Carli, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cucuzza, Héctor R. (1986): *De congreso a congreso: crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, Buenos Aires, Besana.
- Etcheverry, Delia (1958): *Los artesanos de la enseñanza moderna*, Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión.
- Hassoun, Jacques (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Mira López, Lola y Armida Homar de Aller (1970): *Educación preescolar*, Buenos Aires, Troquel.
- Ponce, Rosana (2006): “Los debates en la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”, en Malajovich, Ana (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Puiggrós, Adriana (2001) “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, en Carlos Alberto Torres, (comp.), *Paulo Freire y la agenda latinoamericana en el Siglo XXI*, Buenos Aires, Clacso.
- Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Romero, Luis Alberto (2004): *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Salotti, Martha (1969): *El jardín de infantes: contribución experimental*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Vera Peñaloza, Rosario (1915): *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y froebeliano*, Buenos Aires, Sociedad Nacional de Kindergarten.
- Vera Peñaloza, Rosario y otras (1936): *El Kindergarten en la Argentina, Didáctica Froebeliana*, Buenos Aires, Instituto Félix Bernasconi.



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA