



EDUCADORAS QUE HICIERON ESCUELA

NICOLÁS ARATA - ROSANA PONCE - MARIANA ALVARADO - SILVIA SERRA
PAULA CALDO - JULIANA ENRICO - SANDRA VALERIA LARIO - CTERA
GABRIEL ENRIQUE CORREA - NATALIA GARCÍA - ANA DIAMANT

E D U C A D O R A S

QUE HICIERON ESCUELA

EDUCADORAS QUE HICIERON ESCUELA

NICOLÁS ARATA - ROSANA PONCE - MARIANA ALVARADO - SILVIA SERRA
PAULA CALDO - JULIANA ENRICO - SANDRA VALERIA LARIO - CTERA
GABRIEL ENRIQUE CORREA - NATALIA GARCÍA - ANA DIAMANT



Educadoras que hicieron escuela / Mariana Alvarado... [et al.] ;
ilustrado por Gabriel Ramírez. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2020. 220 p.: il.; 17 x 11 cm.-
(Biblioteca Devenir Docente)
ISBN 978-950-00-1411-3

1. Ciencias de la Educación. I. Alvarado, Mariana II. Ramírez, Gabriel, ilus.
CDD 370

Ministro de Educación

Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete

Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD

Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación

Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD

Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial

Coordinación editorial: Nicolás Arata y Eva Fontdevila

Corrección de estilo: María Fernanda Pampín

Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo

Ilustraciones: Gabriel Ramírez



Argentina **unida**



ÍNDICE

Introducción Devenir docente como búsqueda esperanzadora Nicolás Trotta	11
Presentación Seguimos haciendo escuela Mercedes Leal	15
Juana Manso por Nicolás Arata	21
Rosario Vera Peñaloza por Rosana Ponce	27
Florencia Fossatti por Mariana Alvarado	39
Herminia Brumana por Paula Caldo	49

María Saleme por Juliana Enrico, Sandra Valeria Lario y Gabriel Enrique Correa	57
Olga y Leticia Cossettini por Silvia Serra	73
Marina Vilte por Natalia García	79
Berta Braslavsky por Ana Diamant	87
Mary Sánchez por CTERA	103
Stella Maldonado por CTERA	107

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, "Educación y esperanza"
en *Pedagogía de la indignación*.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos encontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, "ser" docente no se puede entender como una sustancia detenida y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. "Ser" docente es más bien el "estar siendo" de

una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es solo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no solo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

NICOLÁS TROTTA

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Seguimos haciendo escuela

“Cada tradición tiene su primer día. La que está en el origen de las escuelas normales expresó una voluntad política empeñada en extender la educación popular a cada rincón del país”.

Así comenzábamos un video homenaje al magisterio argentino que desde el INFoD hicimos en el marco de las II Jornadas Nacionales de Formación Docente en una ahora lejana primera mitad del año de la pandemia por COVID-19. Las imágenes mostraban un sistema construido al calor de cada clima político a lo largo de los últimos 150 años.

15

En 2020, en contexto de escuelas cerradas y clases virtuales, la tarea docente se volvió más visible que nunca. Maestras, maestros, profesores y profesoras afrontaron con mucho compromiso el desafío de ofrecer contención a estudiantes y familias, de sostener la continuidad pedagógica, de incorporar las tecnologías a la enseñanza, de aprender más que nunca en el hacer, mientras sus propias vidas cotidianas se modificaban.

La primera Escuela Normal se fundó en la ciudad de Paraná y se erigió como emblema de una época; fue un punto de inflexión en la historia de la educación que empezaba a construir una nación moderna.

En aquellos bastiones de la educación se forjó el normalismo, una tradición pedagógica de múltiples expresiones atravesada por convulsiones políticas, batallas culturales y crisis económicas. Los educadores y educadoras de hoy son parte de ese legado, y como funcionarios del Estado, navegan en aguas agitadas, aferrados a su oficio.

Como todo proyecto colectivo, la formación docente se debatió entre expresiones conservadoras y progresistas. Hubo quienes concibieron la educación negando al alumno como sujeto, que antepusieron la disciplina al conocimiento y las jerarquías al diálogo.

Pero también hubo docentes que abrieron las puertas de las escuelas, introdujeron las novedades de su tiempo, pusieron a disposición saberes y soñaron con forjar en cada enseñanza un país más justo e igualitario.

De eso se trata este libro. De vidas atravesadas por la voluntad de cambio, por la importancia del trabajo de educar y por el compromiso pedagógico, personal y político con la educación como derecho.

¿Dónde se aprende a ser maestra? ¿Cómo se enciende el deseo de ser profesor? ¿De qué está hecha una profesión que tiene algo de vocación y mucho de oficio, pero que también es un trabajo que no se parece a ningún otro?

Paraná fue también el punto de partida de un proyecto que permitió incorporar a miles de mujeres al estudio y al mundo del trabajo remunerado, contribuyendo a la democratización de lo público y de la sociedad. Hoy las mujeres son protagonistas del sistema educativo, conciliando las tareas de cuidado familiares con su rol profesional. En nuestros Institutos Superiores de Formación las mujeres son mayoría entre docentes y estudiantes.

Un siglo después de la fundación del normalismo, en 1970, se estableció un nuevo nivel educativo, dedicado a la formación

docente. Institutos Superiores y Universidades Nacionales a lo largo y ancho del país mantienen vivo el compromiso con la escuela pública, participando activamente en la formación de maestros y profesores para los distintos niveles del sistema.

A 150 años de la creación de nuestras escuelas normales, rendimos homenaje a la formación de educadores y educadoras. Reivindicamos un Estado presente que construye día a día una escuela transformadora, involucrada en la superación de las desigualdades.

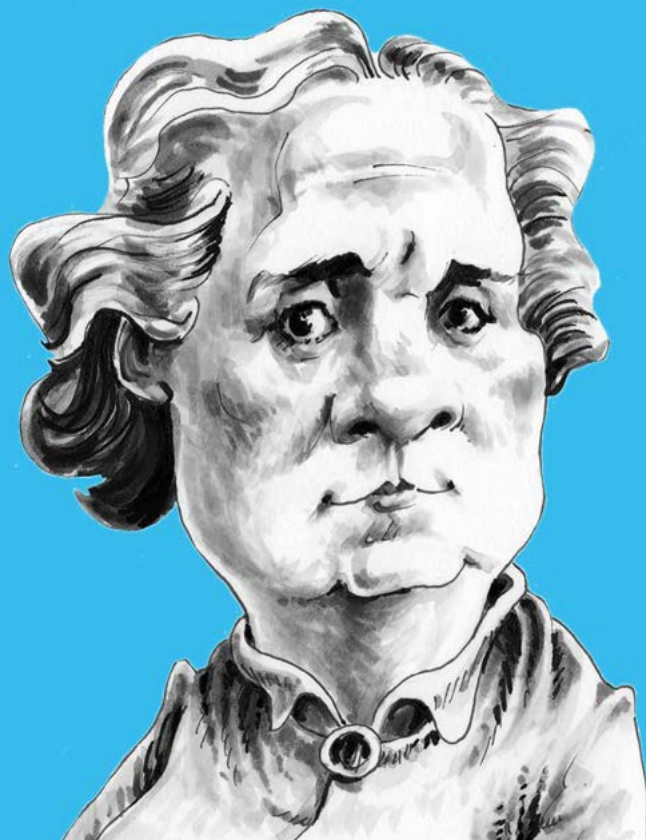
18

Los textos que aquí compilamos fueron la base de las producciones que publicamos como serie de podcasts “Educadores y educadoras que hicieron escuela”. Las autoras y autores han comprometido sus conocimientos sobre cada una de las maestras, dejando relatos sensibles y rigurosos.

Las maestras que encontrarán en estas páginas fueron trabajadoras que defendieron la educación y sus estudiantes cada vez que fueron avasallados, ganando las calles, marchando, levantando las carpas de la dignidad e, incluso, dando la vida.

A ellas, un reconocimiento, y a las que hoy están frente a las aulas, presenciales o virtuales, el compromiso de seguir construyendo políticas de formación docente de carácter federal y basadas en el diálogo.

DRA. MERCEDES LEAL
DIRECTORA EJECUTIVA INFoD



Juana Manso

Juana Manso

por Nicolás Arata¹

La historia de Juana Manso comienza con un viaje. José María, su padre, participó del gobierno de Rivadavia y fue un ferviente defensor de las políticas unitarias. Su oposición a Juan Manuel de Rosas lo condujo a exiliarse en Montevideo junto a su familia. Allí, la joven Juana creó el Ateneo de Señoritas, el primer establecimiento educativo para mujeres que tuvo el país oriental. Antes de dejar atrás Buenos Aires, colaboró también con la Sociedad de Beneficencia porteña, a la que le dedicó uno de sus primeros trabajos literarios: la traducción de “Maurogenia o la heroína de Grecia”.

La familia Manso no se quedaría mucho tiempo en Uruguay. En 1842 se desplazaron a Río de Janeiro, donde Juana descubriría la exuberancia del paisaje carioca, las desigual-

[1] Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional.

dades de la sociedad brasileña y el amor. Durante una velada musical conoció al violinista Francisco Sáa de Noronha, con quien se casó. A partir de allí, Manso iniciaría un periplo que la llevaría a vivir en Cuba, Estados Unidos y a regresar a Río de Janeiro, donde fundó el *Jornal das Senhoras* y dictó lecciones de idiomas para ganarse la vida. Volvió definitivamente a Buenos Aires en 1859, con cuarenta años, dos hijas y sin marido.

La vida de Juana Manso fue un intenso punto luminoso, una trayectoria vital interpelada por las ideas y las utopías de su tiempo tanto como por los prejuicios con que la sociedad rioplatense signó el papel de las mujeres en los ámbitos de la cultura, la política y la educación. La posición de Juana fue invariable: no solo comprendió tempranamente que una sociedad sería efectivamente moderna cuando revirtiera su carácter patriarcal; también luchó a brazo partido para demostrar que solo a través de la educación se generarían las condiciones para producir ese salto modernizador.

Para Juana, educar era un modo de emancipar y ese camino podría desandarse única-

mente accediendo a la lectura y la escritura. Su vínculo con el mundo de la cultura escrita fue mucho más intenso y complejo que el de la mayoría de los hombres de su época. En Montevideo, trabó amistad con José Mármol –el autor de *Amalia*– quien más tarde le presentaría a Sarmiento. Juana fue mucho más que una aliada del sanjuanino, fue su principal intérprete y quien hizo posible que el proyecto sarmientino tuviera el alcance y la pregnancia que tuvo. Dicho de otro modo: no hubiese habido tal proyecto sarmientino sin figuras como las de Juana Manso y la de cientos de mujeres que asumieron una posición docente con voz propia frente a la sociedad, el Estado y la Iglesia.

25

Juana no solo se desempeñó como maestra, también fue una extraordinaria escritora, periodista, animadora cultural y traductora. La convicción y el ímpetu de Manso chocó una y otra vez con las representaciones patriarcales sobre la mujer. Juana no encajaba en la trama de su época. Consciente de ello, compartió en una carta a la educadora norteamericana Mary Mann su situación: “Conozco que la época en que

vivo soy en mi país un alma huérfana o una planta exótica que no se puede aclimatar”.

Las luchas de Juana apuntaron a la reivindicación del lugar de la mujer en la sociedad poscolonial pero también se enfrentó a otras formas de opresión tomando partido contra el poder despótico (que para ella encarna la figura de Rosas) y la injerencia de la Iglesia en la vida pública, denunciando el esclavismo en pleno siglo XIX y los métodos de enseñanza que consideraba anacrónicos.

Pensando en la vida cotidiana de las escuelas, Juana impulsó la enseñanza gradual y la utilización del juego como herramienta para la enseñanza. En ella se reconocen ideas de Pestalozzi y Froebel. Preocupada por introducir novedades que impactaran en el día a día escolar, promovió entre los alumnos que daban sus primeros pasos el sistema de la mesa de arena blanca. A través de él, los niños y las niñas dibujarían con comodidad las letras del abecedario; pasarían luego a las sílabas y de la piedra se trasladarían al papel de una manera armoniosa y –sobre todo– más económica que otras tecnologías disponibles en su época.

En 1859, dirigió la primera escuela mixta creada por Sarmiento, ubicada en la parroquia Montserrat de la ciudad de Buenos Aires. Su habilidad con las letras y su conocimiento de los fundamentos educativos promovidos por Sarmiento la convertirían en la directora de la revista pedagógica más importante de la época –los *Anales de la Educación Común*– donde sistematizó y contribuyó a difundir las ideas modernas en materia de educación popular.

Juana Manso abrazaba la causa laica como vía para elevar el espíritu más desarrollado de la época. Su doble condición de laica y de mujer hizo que los conservadores la vieran con recelo y suspicacia. Para descalificarla, el político conservador Félix Frías la llamó “Juana, la loca”. Lejos de amedrentarse, Manso subía la apuesta y le respondía: “Tenemos que secularizarlo todo, señor Frías, hasta volvernos un Estado laico. Los cementerios para que los cadáveres no sean profanados; la enseñanza para que los niños no sean supersticiosos y estúpidos; el matrimonio porque debe darse a esa institución la misma expresión que a todo el mundo civilizado”.

Manso fue moderna, no solo por su reivindicación de la mujer y su condición de emancipada, sino por los modos en los que puso en circulación sus ideas a través de la lectura pública, las conferencias y la traducción de textos, ocupando espacios y oficios que hasta el momento habían sido desempeñados por hombres. Esa fue la madre de todas sus batallas: democratizar la sociedad poniendo en pie de igualdad a las mujeres frente a los hombres en todos los órdenes de la vida pública.

La transgresión de Juana Manso fue su mayor legado: promover el acceso de las mujeres a la lectura y la escritura, abriendo el camino para que miles de mujeres encontrasen en la educación un lugar desde donde hacerse visibles y batallar para dejar de “ser habladas” por otros, para que se escuche su propia voz y contribuir en la tarea colectiva de transmitir y transformar la cultura.



Rosario Vera Peñaloza

Rosario Vera Peñaloza

por Rosana Ponce²

Rosario Vera Peñaloza fue una maestra riojana nacida un 25 de diciembre de 1873, se formó al calor de la organización del sistema educativo nacional a finales del siglo XIX. Su larga y prolífica trayectoria educativa llega hasta la primera mitad del siglo XX, cuando fue reconocida como “maestra de la patria”.

Su infancia transcurrió en el pueblo de Atilas de la provincia de La Rioja situado en el Valle de Malanzán. Siendo niña quedó huérfana y fue criada por su tía Jesusa Peñaloza de Ocampo: la maestra del pueblo. Desde entonces, la vida de Rosario estuvo signada por la escuela y el paisaje serrano. Conociendo su proyección pedagógica ulterior, podemos imaginarnos a la niña proyectando su destino de maestra en esas tierras áridas y desoladas. Tal vez haya jugado a enseñar

31

[2] Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de Moreno.

o tal vez haya oficiado de ayudante de su tía. En aquellos años, en la región aún se dirmían pugnas políticas entre las provincias y el poder central, acontecía un proceso de secularización que postulaba la separación de la enseñanza religiosa en la escuela y agudizaba las diferencias entre conservadores y liberales. La familia de Rosarito, fervientemente católica, se opuso a la idea de laicidad en la enseñanza y la envió a estudiar a una escuela religiosa en San Juan. La insistencia de Rosarito fue tenaz hasta que finalmente pudo convencer a su tía y logró ingresar a la Escuela Normal de La Rioja culminando sus estudios con maestras norteamericanas.

La trayectoria formativa de Rosario coincide con los tiempos fundacionales de la organización del sistema educativo nacional, cuando se creaban las primeras Escuelas Normales y, con ello, surgía para las mujeres la posibilidad de estudiar y trabajar. Sin embargo, en los comienzos, la idea de la mujer maestra suscitó fuertes polémicas en una sociedad católica, patriarcal y conservadora. Las discusiones se daban en el marco de la expansión de la educación pública y la

incorporación de la mujer a la docencia. La noción de docencia como trabajo estuvo casi velada para las mujeres docentes, la actividad laboral fue representada en torno a los conceptos de amor/entrega y vocación; se describía a la docencia en términos de “misión”, “credo pedagógico”, “apostolado”, “maestra como segunda madre”.

Por otro lado, maestras y maestros de la época se encuadraban dentro de la función nacionalizadora de la escuela. Si tuviésemos que pensar con cuales de estas representaciones sociales –circulantes hacia finales del siglo XIX y primeras décadas del XX– se identificaría Vera Peñaloza, vislumbramos un apego muy fuerte a la idea de escuela como agencia nacionalizadora, como lugar de fortalecimiento identitario de la argentinidad.

En lo que respecta a las representaciones en torno a la “mujer docente”, podemos ver que a lo largo de su trayectoria va tomando distintas posiciones, al principio no parece revelarse contra el sentido común, pero a medida que va adquiriendo experiencia y gravitación en el campo educacional comprende a la docencia como un trabajo que merece ser

dignificado, desde entonces se la puede encontrar pronunciando discursos que exigen el mejoramiento de las condiciones laborales para los docentes: abarcando reclamos sobre la estabilidad laboral, el escalafón y el sueldo. Sin embargo, los discursos de la época destacaban de la maestra aspectos y cualidades relacionadas con lo “vocacional” o con su condición femenina ejerciendo la docencia desde una apariencia “maternal”.

Luego de concluir sus estudios en la Escuela Normal de La Rioja, la joven Peñaloza partió de su provincia natal con el objetivo de proseguir sus estudios superiores en la Escuela Normal de Paraná. Allí cursó el Profesorado Superior y se graduó en 1895. En Paraná, Rosario Vera Peñaloza conoció el Kindergarten froebeliano de la mano de la maestra norteamericana Sara Eccleston, de quien fue colaboradora. Rosario participaba de las discusiones entre el grupo de normalistas de orientación filosófica positivista y las froebelianas de raigambre filosófica espiritualista. En esos debates Rosario se destacaba por un posicionamiento pragmático y ecléctico, sus fundamentos abrevaban en

conceptos que trataban de conciliar algunos aspectos de ambos enfoques, esas confrontaciones teóricas se fueron nutriendo con nuevas lecturas y estudios profundos que sostuvieron sus concepciones pedagógicas.

Luego de recibirse y vivir sus primeras experiencias laborales en Paraná, Rosario Vera Peñaloza regresó a La Rioja donde fundó el primer Jardín de Infantes de ciudad anexo a la Escuela Normal donde también se desempeñó como profesora. Luego vendrían otros nuevos desafíos, en 1902 se trasladó a la provincia de Córdoba donde ocupó cargos directivos en escuelas normales. En estos años estudió dibujo, pintura, modelado, grabado, tejidos en telares, corte y confección, etc.

En la Escuela Normal Nacional de Córdoba, Rosario se desempeñó como directora (1907-1910) hasta que presentó la renuncia al cargo en oposición a una resolución de las autoridades nacionales de nombrar en el cargo de vicedirectora a una nobel egresada de la misma escuela. La renuncia causó conmoción en la comunidad, tanto que el gobierno provincial de Córdoba le ofreció dos cargos: Inspectora de Educa-

ción Física y directora de la Escuela Normal Provincial “Alberdi”.

Luego en 1912, Vera Peñaloza fue convocada nuevamente por las autoridades nacionales para un cargo directivo, esta vez en la ciudad de Buenos Aires en la dirección de la Escuela Normal N° 1 Roque Sáenz Peña. Dirigió la institución hasta que renunció en 1917. Las causas de esta segunda renuncia no se hicieron públicas, no obstante, se manifestaban tensiones entre la educadora y el Ministerio de Educación. La renuncia tuvo repercusiones en la opinión pública y hubo versiones de cesantía que circularon en algunas notas periodísticas de la época. Sin embargo, la educadora no hizo declaraciones públicas al respecto.

En 1918 Carlos Biedma convocó a Rosario para dirigir la Escuela Modelo Argentina, una escuela privada donde la educadora pudo llevar adelante proyectos innovadores y comenzar a bosquejar el proyecto de creación de un Museo Pedagógico para la Escuela Argentina.

Posteriormente, en 1924, Vera Peñaloza regresó a la gestión pública asumiendo

como Inspectora de Enseñanza Media, Especial y Normal. Este cargo fue desempeñado hasta 1926. Fue su último cargo público ya que luego solicitó la jubilación.

Estando jubilada se dedicó a investigar, escribir, dictar cursos para docentes y brindar asesoramientos a funcionarios e instituciones. En 1929 presentó al Consejo Nacional de Educación, un proyecto de creación del Museo para la Escuela Primaria y el Prescolar. Al mismo tiempo, organizó una asociación civil llamada “Amigos del Museo” que conformaron personalidades como Pablo Pizzurno, Enrique Banchs; Alicia Moreau de Justo; Ángel Gallardo, entre otros. El proyecto contemplaba la creación de un Complejo Museológico y para ello, Rosario solicitó que se le concediera presupuesto y un espacio físico amplio: el primer piso del Instituto Félix Bernasconi. El proyecto fue aprobado en 1931 y en honor a quien fuera por entonces el presidente del Consejo Nacional de Educación, bautizó al Museo Geográfico con el nombre de “Juan B. Terán”. Del mismo modo, los nombres que eligió para otros sectores del complejo museológico se correspondían con

intelectuales admirados por ella, así denominó al Museo de Ciencias Naturales “Ángel Gallardo” y la Biblioteca fue designada con el nombre de su coterráneo “Joaquín V. González”. En paralelo a esto, creaba una cátedra de Folklore también en el Instituto Bernasconi. Culminar el Complejo Museológico le llevó 17 años, para ello tuvo que viajar, investigar, consultar a artistas y científicos, etc. Rosario afirmaba que el museo debía concebirse como la muestra tangible de la reforma educativa y que las obras que contenía eran, en esencia, material didáctico.

En paralelo estuvo comprometida con el accionar de la Asociación Pro-Difusión del Jardín de Infantes (creada en 1935), que consiguió logros notables: la reapertura de la formación docente y la creación de dos Jardines de Infantes en la ciudad de Buenos Aires.

En 1945 la educadora recibió agasajos por sus 50 años dedicados a la educación. Los periódicos y revistas titularon “Bodas de Oro” a su trayectoria laboral. El homenaje fue imponente, se formaron comisiones en 14 provincias y el festejo central se realizó en el Instituto Félix Bernasconi. Ro-

sario Vera Peñaloza es nombrada como la “Maestra de la Patria”.

Entre sus últimos trabajos se destacan escritos presentados en homenaje a José de San Martín, en 1949, que obtuvieron premios y reconocimientos. En ellos Vera Peñaloza se muestra imbuida de concepciones espiritualistas, fe católica y profundo amor a la patria.

La maestra mantuvo contacto con sus colegas en todo el país. Aún enferma seguía trabajando. Rosario estaba preocupada por transmitir sus ideas y aportar a la formación y capacitación de los docentes, hasta sus últimos días siguió empeñada en esa lucha por la reforma educativa desde el aula. La muerte la encontró en un pueblo de los llanos riojanos llamado Chamical a donde había llegado para dar cursos.

Los legados pedagógicos de Rosario Vera Peñaloza nos proponen pensar a la escuela en relación con su tiempo histórico, integrando las particularidades culturales y necesidades territoriales.

En su larga trayectoria, había mantenido una concepción reformista sobre la educación, buscando en las Ciencias Sociales los

cimientos sobre los cuales construir la nueva propuesta educativa. Los objetivos de su reforma educativa se orientaban a fortalecer e irradiar el espíritu nacional, entendiendo que los niños de cada generación deben conocer y reconocer las raíces que conforman su identidad: decía la maestra que tenían que saber de dónde vienen, reconocer quiénes son para poder pensar hacia dónde van.

En su propuesta educativa reformista el Jardín de Infantes ocupaba un lugar importante porque sostenía una concepción integral de la educación no reductible a la mera instrucción. También constituyó una fuente de inspiración porque su propuesta pedagógica contemplaba el juego como eje vertebrador de la actividad del niño.

Rosario Vera Peñaloza valorizó la experiencia y la práctica como usinas para la pedagogía. En este sentido, la didáctica aparece como variable de incidencia en los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje. En consonancia con estos enfoques pedagógicos y didácticos, Vera Peñaloza pensaba la formación docente desde una perspectiva integral, abarcando tanto lo intelectual como

las cuestiones morales y éticas; los lenguajes artísticos y la promoción de la creatividad a través de ellos; y el desarrollo de la capacidad de observación de los procesos de aprendizajes de los estudiantes para elaborar propuestas didácticas adecuadas.

En estas palabras encontramos una síntesis de sus convicciones y luchas pedagógicas:

No luchen por el conocer; no acerquen el conocimiento. Luchen por el comprender. Luchen por la educación con afectividad; luchen por la educación en valores, pero no el valor superficial: luchen por el valor profundo, aquel que está cercano a las personas más humildes, y cercano a las raíces de vida de esas personas (Peñaloza, 1945).



Florencia Fossatti

Florencia Fossatti

por Mariana Alvarado³

Florencia Fossatti fue parte del movimiento de la Escuela Nueva Era en la provincia de Mendoza, conocido mundialmente como Escuela Activa que tuvo un mito originario en Carlos Norberto Vergara y que pudo extenderse en un final anunciado en “las escuelas nocturnas para obreros” creadas por Renato della Santa.

45

Elena Champeau, Adolfo Atencio, Napoleón Calderón y Luis Codorniú Almazán fueron algunos docentes parte del movimiento, animados fundamentalmente por las ideas de Adolphe Ferrière, Helen Parkhurst, Ovide Decroly y María Montessori; pedagogos que se posicionaron frente al movimiento positivista.

Florencia nació en Mendoza en 1882. Egresó de la Escuela Normal de Mujeres de

[3] CONICET, Mendoza, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales.

Mendoza como maestra hacia 1909. Viajó a La Plata, donde estudió en la Facultad de Filosofía y Humanidades y recibió el título de educadora de nivel universitario.

Dirigió junto a Néstor Lemos dos de las más importantes revistas pedagógicas de la época: *Ensayos* (1929) y *Orientación* (1932). Escribió para diversas publicaciones académicas y gremiales como *Idea* (1919), *La Linterna* (1927/28), *Ensayos* (1929), *Orientación* (1931/1935) y *Magisterio* (1935/1941).

Hacia 1919 los maestros llevaban meses sin cobrar sus sueldos; Florencia organizó la resistencia junto a otras docentes y con Angélica Mendoza representaron al magisterio con el apoyo de sindicatos e intelectuales. En 1922 fue expulsada de la Dirección General de Escuelas. Hacia 1936, Florencia fue cesanteada en las escuelas secundarias; sumariada y alejada de la Dirección de la Escuela Presidente Quintana. Luego, fue expulsada del sistema educativo, exonerada y privada de la jubilación. En ella se concentró la ofensiva reaccionaria que pretendía aleccionar a todo el magisterio.

El *Alegato Pedagógico* es la petición de justicia con la que Fossatti da cuenta de haber

sido parte de la tradición expulsiva latinoamericana; refiere al movimiento de renovación educacional que sistematiza trayectos, ensayos y experiencias, innovaciones, adaptaciones e intervenciones educativas; se trata de una narrativa breve que hace historia local, regional y global; con Florencia se sitúa en Mendoza, en la Escuela Experimental Nueva Era con dos prácticas pedagógicas concretas, la educación sexual y los tribunales infantiles, con las que el cuerpo ingresa a la escuela para des-componer e in-disciplinar los órdenes saber-sexo-poder.

-Repondremos a los maestros en sus cargos, previo pago de los sueldos. Sin tomar represalias. Enrique Julio conservará su puesto -dijo el Presidente, Hipólito Yrigoyen.

-No vamos a ceder. Nuestro gremio no aceptará el arreglo. Continuaremos la campaña de protesta con la misma fuerza con la que la iniciamos. El asunto de Mendoza ha adquirido

una faz muy compleja, pues se trataba del pueblo debatiéndose contra una dictadura odiosa e inconcebible. En nuestra provincia no hay libertad, ni seguridad personal, ni de intereses, y el señor presidente no puede desinteresarse ante tal situación –enfaticó la Florencia.

–Las deportaciones son cuestiones internas. No puedo intervenir en la dirección del gobierno provincial. Conozco la psicología de los pueblos y sé que serán abandonadas. A los universitarios no les tengan fe, los obreros ya os han abandonado, y en breve, dentro de pocos días, todo el mundo se habrá cansado –desalentaba el presidente.

–Si conoce la psicología de los pueblos no ignoraría que las pequeñas causas producen grandes efectos, que la causa de “Maestros Unidos” podría tener consecuencias insospechadas.

Si en Mendoza, oprimida por el sable policial, esa situación todavía se sostiene es porque el pueblo mendocino es calmoso y pacífico. La única gran desgracia en esto es que las mujeres mendocinas no pueden armarse en defensa de la libertad y de sus derechos, de lo contrario ya todo habría terminado.

-Pero, la causa de "Maestros Unidos" ha triunfado. Tienen que aceptar la solución - Insiste el Presidente.

-Eso sería de la mayor indignidad, y por desventura no hay tantas banderas de altivez en la república como para que la única que tremola bien alto sea derribada y doblegue la cerviz aunque esté sostenida por manos femeninas.

El breve diálogo de Florencia con el Presidente de la Nación visibiliza lo que la prensa mendocina contextualizaba, en

1919, como un conflicto nacional en un artículo publicado en *Los Andes* bajo el título “Conflicto escolar mendocino”. Fossatti había viajado a Buenos Aires junto a Angélica Mendoza como parte de la delegación de Maestros Unidos.

Al final de la gestión gubernamental de Francisco Álvarez (1914-1918), se adeudaba a los maestros de la Provincia de Mendoza ocho meses de sueldo. Al asumir como gobernador de la provincia José Néstor Lencinas, en 1919, el conflicto se profundizó. No pudo evitar el malestar y la reacción del gremio docente en el retraso de haberes. Tuvo lugar entonces la huelga del magisterio. El Director General de Escuelas, nombrado por el gobernador Enrique Julio, promovió la confrontación con los docentes por reiteradas suspensiones, más que la mediación, ante lo que llamó “insubordinación y desobediencia”, “indisciplina” y “anarquía”.

Con el apoyo de los conservadores, de los estudiantes y de la opinión pública porteña, que exigieron intervenir la provincia de Mendoza, la Federación Obrera Provincial (FOP) y los estudiantes universitarios de la

Federación Universitaria Argentina (FUA) tuvo lugar la huelga general con asambleas en toda la provincia, donde delegaciones de maestros expusieron el panorama del magisterio a los docentes de las escuelas. A esa huelga de ocho días combatida y duramente reprimida es la que alude Fossatti en el diálogo. Concluida la huelga los maestros no volvieron a clase, fue entonces cuando la delegación viajó a Buenos Aires, y Florencia y Angélica se entrevistaron con Yrigoyen, intentando dar respuesta al conflicto originado un año antes de ese encuentro.

Fossatti aparece como la voz de la maestra, representante del gremio docente. Hacia 1909, había egresado de la Escuela Normal de Mujeres de Mendoza con 17 años. En La Plata, estudió en la Facultad de Filosofía y Humanidades egresando en 1912. Agustín Álvarez, Carlos Octavio Bunge, José Ingenieros, Leopoldo Herrera, Ricardo Rojas fueron sus maestros. De vuelta en Mendoza, es designada subinspectora de la Provincia entre 1913-1915, e Inspectora de Bibliotecas Populares Escolares entre 1917-1918. En 1919, es parte de la resistencia contra el gobierno

de Lencinas. Por entonces, es convocada a una entrevista con el Presidente de la república quien la reconoce como integrante de Maestros Unidos, el antecedente de la sindicalización docente, a partir de 1920 siguió operando desde la publicación de La Palanca –órgano de difusión de la Asociación de Maestros de Mendoza– y a través del Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era.

La maestra habla en nombre del colectivo para responder a lo que Yrigoyen presentaba como solución al conflicto. La estrategia discursiva incorpora como sujeto al pueblo de Mendoza haciéndolo víctima de los acontecimientos padecidos, puesto que la dictadura atenta contra la libertades de todos y cada uno y no solo de un grupo determinado. Yrigoyen se contradice, por un lado, manifiesta no haber podido intervenir en la gestión provincial pero, por otro lado, trata de dar una solución nacional a un conflicto interno. Intenta entonces disminuir no solo la fuerza del reclamo de Maestros Unidos, sino además, desestimar las adhesiones del pueblo mendocino en la figura de los obreros, de los jóvenes y de los estudiantes.

Florencia afina su mirada y visibiliza la fuerza del colectivo en la posibilidad de lo “insospechado” o de otro modo en los “efectos” de Maestros Unidos. La causa del magisterio concientizó a toda la provincia y posibilitó el acercamiento de minorías, por un lado, los obreros, por otro, los jóvenes estudiantes y los intelectuales. En ese encuentro radica uno de los efectos insospechados de la causa. Así y todo, Florencia Fossatti no solo hablaba como representante del gremio docente y como maestra que ha sido retirada del cargo, Fossatti habla como mujer y por las mujeres mendocinas al declarar que si “pudiesen armarse en defensa de la libertad y de sus derechos” el conflicto ya hubiese terminado. Advierte entonces sobre un efecto no contemplado por Yrigoyen, un efecto silenciado pero a la vista. Es una mujer la que habla con el Presidente en un espacio público visibilizado por la prensa nacional y provincial. Fossatti declara una posición. Aunque ya no haya jóvenes, ni intelectuales, ni obreros, cuando se hayan caído todas las banderas, sostendrá con altivez la de las mujeres. Habla por y para las mujeres.

El artículo, breve, es un testimonio de las luchas gremiales de maestros y maestras pero además del surgimiento del gremio docente. Sobre todo muestra el modo en el que la lucha de los docentes fue en realidad, un testimonio incipientemente feminista del modo en el que se han tejido las luchas de los movimientos de mujeres en América Latina.



Herminia Brumana

Herminia Brumana

por Paula Caldo⁴

La historia de Herminia Brumana cobra sentido en el contexto propio de la bisagra de los siglos XIX y XX, cuando un aluvión de inmigrantes europeos transformó la realidad sociocultural de la Argentina.

Herminia nació en 1897, hija de Juan Bautista Brumana proveniente del norte de Italia y de Delia Piatti descendiente de italianos asentados en Tapalqué, un pueblo de la campaña bonaerense. La pareja se consolidó en ese movimiento poblacional y de transformaciones económicas, radicándose finalmente en Pigüé, donde nacieron dos hijos, Florencio y Herminia. La familia, como muchas en la época, confió que el ascenso social de sus hijos se vendría de la mano de la educación. Por eso se ocuparon de que ambos la recibieran. El muchacho estudió

57

[4] Unidad Ejecutora Investigaciones Socio-histórica Regionales, Universidad Nacional de Rosario, CONICET.

en el Colegio Nacional de Azul y la niña fue hospedada en Olavarría, donde cursaría sus estudios de magisterio en la Escuela Normal, formación educativa aceptada para las niñas.

Herminia se recibió de maestra en 1916, pero su inquietud intelectual la remitió a tomar la pluma. Entonces, en el mismo año de su graduación, participó de un concurso promocionado por la Biblioteca Popular de Olavarría del que resultó ganadora. Al año siguiente, ya ejerciendo la docencia en su pueblo natal, comenzó a editar la revista *El Pigüé* y, al año próximo, publicó su primer libro, *Palabritas*, un libro de lectura para los años superiores de la escuela primaria. Tanto su libro como la revista fueron los primeros antecedentes de las disputas que la mujer tendrá con las autoridades del sistema educativo.

En 1920 dejó Pigüé en tanto obtuvo un traslado a la localidad de Avellaneda y, además, contrajo matrimonio con el militante socialista Juan Antonio Solari. El matrimonio Solari-Brumana compartió gustos e ideales y, en sintonía, llevó adelante una intensa labor de escritura, publicación y

promoción de sus pensamientos. Herminia siguió dando clases, alcanzó cargos directivos y varias veces fue sancionada y trasladada de su lugar de trabajo. Además, publicó libros y artículos en reconocidos medios gráficos, dictó conferencias y charlas y escribió guiones de teatro. Se involucró activamente en reclamos sociales, por ejemplo, en la campaña por la liberación de los presos de Bragado en 1931. A su vez, fue madre de quien será su único hijo: Juan Antonio.

En 1974, Marta Samatán escribió *La rebelde*, un ensayo biográfico sobre Herminia Brumana, a quien presenta a través del siguiente retrato:

59

Herminia Brumana había heredado la belleza de su madre y mucho del carácter de su padre. Era una mujer de buen porte, elegancia natural, ojos oscuros, lindo cabello. La naturaleza la había favorecido con creces. Ella lo sabía. No tenía más remedio que aceptar su belleza. Pero no le

rendía culto. Poseía la coquetería propia de cualquier mujer bonita y nunca descuidaba su arreglo personal, sin exagerarlo. Se preocupaba por su ropa, elegía prendas que le sentaran y le fueran de su agrado, rechazando, empero todas las sofisticaciones (Samatán, 1974, p. 11).

La condición femenina fue un tópico de escritura de la educacionista nacida en Pigüé casi al finalizar el siglo XIX. Herminia fue una mujer que cuidó su aspecto exterior pero también trabajó por su intelecto. Ilustrativas resultan sus palabras en “Respuesta a una normalista”, allí redacta una serie de consejos dirigidos a una jovencita que está a punto de graduarse de maestra normal:

1- Ande por la calle y mire viendo (la calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá cosas que no traen los libros. Vaya

al teatro, al cine a oír conferencias, música, al circo).

2- Coquette y tenga novio también cuando pueda (una maestra con ilusión trabaja con más gusto).

3- Cuide su físico y su manera de vestir (es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir).

4- Cultive un arte (música, pintura), y si no puede, aprenda idiomas.

5- Lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos. Lea también de a poco y silabeando los libros de Rafael Barrett (Brumana, 1958, p. 225).

Observadora, linda, coqueta, bien vestida, cultivada, políglota y lectora es la maestra que proyectaba Brumana. Lectora de la realidad cotidiana pero también de algunos autores clásicos del pensamiento anarquista (Barrett, repetidas veces citado en su obra).

Sin dudas, fue una rebelde entre las mujeres domésticas al promover la formación del intelecto y la autonomía de pensamiento pero, rebelde también entre las estimadas feministas, en tanto bregó por la belleza de la mujer y la maternidad social como proyecto de vida femenina.

Herminia Brumana fue madre, maestra, escritora y militante. Fue docente por título y por oficio, pero fue intelectual en virtud de que sus intervenciones públicas estaban legitimadas por el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo, como así también, por el mercado editorial metropolitano. Pero, al pensar las prácticas educativas ella discutió las intervenciones estrictamente racionales, proyectándose como una docente sensible, pasional y de pleno corazón. Reparar en la sensibilidad femenina, que permite leer en los ojos de los niños sentimientos escondidos, es un mecanismo que sustrae a Brumana de los conceptos con que suele definirse el rol del intelectual, agente de plena racionalidad.

Brumana dictaba clases y cumplía con las prescripciones escolares, pero también escribía y publicaba sus textos en formato

de libro y de artículos periodísticos. Si bien sus escritos se han asociado con la literatura en general y con la infantil en particular, todo indica que el propósito de su obra estaba lejos de ser la ensoñación literaria. Ella utilizó lo que sabía hacer en beneficio de los que consideró desprotegidos. Es por eso que escribió reflexiones para ser aplicadas en las escuelas públicas donde acudían niños de sectores populares. En esa institución estatal, masiva y obligatoria cuyo fin es sociabilizar e inscribir en la cultura a los nuevos, Herminia se preocupó por los niños, pero también por las mujeres. Para resolver sus problemas visualizó como antídoto la educación. Ella era maestra, oficio que le aportó las destrezas de la alfabetización pero también las propias del saber pedagógico-didáctico. Desde este doble registro desplegó una escritura performativa, a los fines de hacerse carne en las prácticas cotidianas de quienes las pudiesen leer en la prensa, en sus libros pedagógicos, en sus cuentos cortos o en guiones de teatro.

Referencias

- Brumana, Herminia (1958). "Tizas de colores". En *Obras completas*. Buenos Aires: Edición Amigos de Herminia Brumana.
- Samatán, Marta (1974). *La rebelde*. Buenos Aires: Plus Ultra.



María Saleme

María Saleme

por Juliana Enrico, Sandra Valeria Lario
y Gabriel Enrique Correa⁵

María Saleme nació un 15 de septiembre de 1919 en Tucumán, en el seno de una familia acomodada de inmigrantes sirio-libaneses; de padre libanés y madre catamarqueña, vivió desde pequeña la decadencia económica familiar como hija menor entre siete hermanos. Vivían en la zona de quintas de Marcos Paz, cerca de Yerbabuena y del Aconquija.

67

[5] Juliana Enrico: Investigadora de CONICET, Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Integrante de Por el Monte, de la Coordinadora por el Ambiente y los Derechos Humanos de Sierras Chicas y de la Coordinadora en Defensa del Monte Nativo, Córdoba.

Sandra Valeria Lario: Investigadora en ClIFFyH, Universidad Nacional de Córdoba. Docente del IPEM 388 y del ISFD René Trettel de Fabián. Integrante del Colectivo de Educadorxs Desde el Sur.

Gabriel Enrique Correa: Docente del IPEM 388 y del Instituto de Culturas Aborígenes. Integrante del Colectivo de Educadorxs Desde el Sur y de la Asamblea San Roque Despierta.

Por la temprana muerte de su padre y el trabajo de su madre, fue educada gran parte de su tiempo por una criada analfabeta, compartiendo “su primera escuela” con las hijas e hijos de la población de trabajadores rurales de la zona, jornaleros, quinteros y jardineros, lo cual marcó profundamente su vida.

Es considerada una de las primeras educadoras populares de la Argentina, cuyas preocupaciones fueron la alfabetización popular de sectores excluidos, la pobreza como “transversal matriz de la educación”, la formación de las maestras y maestros, las infancias pobres y la condición campesina e indígena ante el despojo de sus tierras, culturas, lenguas y formas de vida comunitarias. Se dedicó a trabajar junto a “los sectores históricamente desprotegidos”. Cuestionó profundamente la cultura hegemónica y las bases destructivas del sistema capitalista, bregando por una educación y una universidad pública inclusiva y no elitista, abierta al pueblo y crítica de todas las formas de opresión social y cultural. “El maestro y la maestra deben lograr hacer preguntas que ahonden en nuestra condición”, decía, “más que encontrar respuestas”.

Cursó sus estudios en una escuela religiosa, de monjas (las Mercedarias), y luego en la escuela pública Sarmiento, donde entró en relación con los centros de estudiantes y se volvió “zurda, más allá de la mano” (era zurda para escribir), comentaba en una entrevista con su colega y amigo Eduardo Remedi, publicada luego en su libro *Decires* bajo el título “El oficio de la memoria”. Se recibió de bachiller y maestra. Finalmente, ingresó a la Universidad de Tucumán. Mientras cursaba la carrera de Filosofía y Pedagogía –fue estudiante de Rodolfo Mondolfo, Silvio Frondizi y Lorenzo Luzuriaga, entre otros– a los 18 años se dedicó a alfabetizar (“cuando no era alfabetizadora todavía”) a obreras de una fábrica de fósforos de San Miguel de Tucumán manejada por mujeres (todas adultas que “sabían muchas cosas”). En ese entonces había una iniciación en lo político, y “teníamos que encontrarnos con el pueblo”, decía. Se recibió rindiendo libre porque no tenía certificado de buena conducta por impulsar la huelga.

María Saleme cuestiona a su paso, ante la profunda desigualdad imperante, el impul-

so clasista, elitista, conservador y patriarcal de la propia institución universitaria. Denuncia que la universidad se preocupa por mantener el poder académico más que por impulsar la intensidad de las transformaciones sociales y la voz de los excluidos, perseguidos y oprimidos dentro y fuera del curriculum universitario. Cree profundamente en la educación como herramienta fundamental en la transformación social, escuchando y estando atentos al gesto del otro, “principal sentido educativo”.

En su camino universitario como ayudante de filosofía antigua con Rodolfo Mondolfo, aprende a “no recostarse ante la autoridad”, porque “a esta gente, judíos que habían traspasado la barrera del sonido en su experiencia y en su formación, la vanidad no le interesaba” (Saleme, 1997a, p. 24). Siempre consultada por su maestro, siendo muy joven, y ante la sensación de “no saber”, comparte el pensar que habilita sus propios interrogantes.

El diálogo la impulsa a las preguntas, a buscar mucho más allá de los “resultados” de todo conocimiento consagrado o “ex-

quisito", y de los cercos disciplinares que dividen la comprensión del mundo. Desde entonces, sospecha de la "caución académica" al indagar en la compleja realidad los profundos problemas de nuestra sociedad: algo que los libros y la formación erudita no pueden explicar. Por eso María, la Negra, "conversa" más que escribir, es más de la "palabra suelta", las preguntas, la reflexión cotidiana con los otros.

Hacia los años 40 conoce a su compañero, el editor, titiritero, librero y teatrista itinerante Alberto Burnichon, con quien se casa y tiene 4 hijos. Mientras estudiaba, siendo militante estudiantil e integrante de la Federación Universitaria Argentina, fue separada de la Universidad por cinco años. Luego, durante la segunda presidencia de Perón y ya en carrera docente en la Universidad, fue cesanteada por negarse a llevar el luto tras la muerte de Evita, por lo que vivió un derrotero de expulsiones que la obligaron a migrar y luego a exiliarse.

En 1966, cesanteada nuevamente durante la dictadura de Onganía, fue invitada a dar un curso de pedagogía en la Universidad Ve-

racruzana (Xalapa, Veracruz, México) y trabajó en la formación de maestras, maestros y comunidades indígenas. Organizó en Xalapa un Centro de Investigaciones Pedagógicas, y quedó fascinada por el verdor y la niebla del lugar, que impregnaba de melancolía sus tardes y la hacía “perderse” –como decía– porque “antes había mucha más niebla cuando había más monte”... “Siempre me pierdo”, pero “hay un olor que me hace regresar” (Saleme, 1997a, p. 22).

En su estancia en México trabaja en escuelas primarias y luego con poblaciones campesinas, donde despliega su tarea como alfabetizadora; visita casas y poblados rurales; se dedica a la educación de adultos y a la investigación en escuelas formales bilingües. Durante sus intermitentes viajes a la Argentina, integra en Córdoba el equipo pedagógico que organiza el “Taller Total” (1970-1976) en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNC. Esta experiencia pedagógica y política tuvo el objetivo de una transformación social radical en la que participaron arquitectos, docentes y estudiantes conectados con la realidad de

su contexto histórico en plena convulsión. En el proyecto “participaron diversas organizaciones políticas y sus agrupaciones estudiantiles, además del FAUDI (Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda) y la “Agrupación de Docentes Peronistas de Arquitectura”. El eje pedagógico estructurante –en el que María trabajó junto a otras grandes pedagogas y referentes como Justa Ezpeleta, Alicia Carranza, Susana Barco– fue “la idea de formar arquitectos para otro mundo, un mundo que nunca llegó”. Esta experiencia, permeada por un alto contenido revolucionario y emancipatorio, fue sofocada por los efectos de la dictadura, como tantos proyectos y espacios críticos universitarios, políticos y populares.

73

A su regreso a nuestro país es reincorporada en 1973, y en el año 1974 es contratada en Salta para alfabetizar en la frontera en el marco de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR). Se dedica a hacer educación permanente en talleres en varios pueblos indígenas del norte, y con los campesinos del Valle Calchaquí hasta el Pilcomayo. Con

profunda humildad reconoce las posibilidades y los aprendizajes que surgen en aquellas situaciones que la hacen revisar profundamente sus posicionamientos pedagógicos en un camino de constante apertura. “Te das cuenta que vos no podés alfabetizar pensando que ser analfabetos de una lengua dominante es igual a no tener cultura” (Saleme, 1997a, p. 27).

Cuando volví al país fui directamente a trabajar a la frontera, en Salta. Ahí me di cuenta que ese era mi país. Con los chiriguanos vi que no me servían las cartillas hechas en Buenos Aires para alfabetizar. No podía empezar por MAMÁ, por caso; tenía que empezar por AGUA. Porque agua es la palabra vital para el chiriguano, hombre de río. Quise trabajar agua con el campesino del Valle Calchaquí (dueño viejísimo de esa tierra pero hoy peón de los dueños reales, la familia

Michel Torino) pero allí la palabra era TIERRA. Tierra como el asentamiento y LECHE como la necesidad. ¡Qué lejos está de la realidad, de lo que se mueve, de lo que cambia, el saber que se sistematiza como saber que debe ser sabido!

Expresa en *Decires* sobre esta experiencia (cuestionando que las cartillas para la alfabetización se hacían en las grandes ciudades, como Buenos Aires o Córdoba, y desde la lengua hegemónica):

75

Me fui a la orilla del Pilcomayo. Trabajando ahí con la gente me encontré con un indígena que se llamaba Juan, tipo inteligentísimo, maestro en Iruya. Iruya era un poblado que quedaba casi todo el año aislado porque los caminos se ponían intransitables. Juan trabajaba ahí y se conectó conmigo. Me di cuen-

ta que no funcionaba la alfabetización con esas cartillas en castellano. Me empieza a enseñar chiriguano y ahí descubro que las palabras nuestras que “lógicamente” tienen una sola definición, remiten a un único referente, para los chiriguanos ese referente se multiplica en función de los significados. Los chiriguanos son gente de río. Y la palabra clave para ellos, viviendo del río, era agua. Así que empecé por agua, aunque agua tiene la letra “g” que no es alfabetizable desde un comienzo. Tuve que empezar por eso. Pero además agua tiene distintas acepciones según como venga el agua del río: si viene con pesca, si viene mala, es decir, crecida, si viene buena para beber. El mismo objeto agua se nombra de distinta manera (Saleme, 1997a, p. 26).

En Córdoba, además, trabaja con estudiantes universitarios y en la experiencia del Taller Total hasta 1976.

Con la intención de promover la apertura del diálogo interdisciplinario y entre saberes populares, y por integrar la voz de la universidad latinoamericana y argentina con la sociedad y la realidad de la que forma parte, María Saleme pone su mirada en la experiencia de los propios territorios y espacios colonizados, arrasados, urbanizados, violentados y desposeídos. Desde una articulación ética profunda que implica repensar nuestras formas de vida y no solo la transmisión cultural académica, María marca un camino muy hondo en la educación popular y emancipatoria de su tiempo, cuyo legado existencial, ético, político y pedagógico descolonizador permanece hasta hoy, abriendo el horizonte de la urgente transformación histórica de nuestros pueblos –y de la propia universidad– hacia su libertad respecto de todas las formas de injusticia, dominación y dependencia que nos atraviesan.

En la noche del 24 de marzo de 1976 María Saleme y su familia fueron secuestrados

de su casa de Villa Rivera Indarte, Córdoba. Un día más tarde su esposo apareció asesinado. Luego de esta gran conmoción María se trasladó a Buenos Aires, donde trabajó un tiempo limpiando casas y cuidando a personas mayores, y se incorporó como militante en el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos.

Profunda conocedora de los autores clásicos del campo de la pedagogía y la didáctica, enfatiza la importancia del conocimiento multidisciplinario y del diálogo de saberes con el campo popular. Expresa que con Pestalozzi (y luego con María Montessori, John Dewey) puede verse esta ruptura del academicismo a partir de preguntas hacia lo que hoy llamaríamos la educación de “los chicos de la calle” o “los pobres”, a quienes el lenguaje académico no llega y les es negado. Por eso, es necesario disponer y ordenar los conocimientos, caminos, haceres y saberes de manera distinta al orden clasista, para que pueda existir un lazo educativo en torno a las prácticas, condiciones y situaciones de la vida misma –nos dice– en las que interviene una teorización

sobre el hacer, “se conozca o no su origen”, que debe apoyarse en realidades muy diversas y desiguales.

Es una parte fundamental de la tarea de las maestras y maestros trabajar sobre estas vinculaciones a través del “pensamiento complejo” (que retoma de Edgar Morin), al indagar una enorme complejidad de factores que inciden en las realidades y las culturas –sumamente desiguales– de cada estudiante, tanto como en la propia práctica docente. Por eso, llama al diálogo entre disciplinas en lugar de mirar los caminos fracturados y expertos de los campos del saber, por separado y desconectados de los contextos reales. Desplegando este largo y profundo camino, viaja por todo el país hasta sus últimos días, formando a maestras y maestros a lo largo y ancho de nuestros territorios.

María nos recuerda la imperiosa necesidad humana del diálogo y la palabra franca para poder “escrutar el propio rostro” al final del día: un gesto ético pocas veces transmitido en la vida política, pública y social por las figuras que acceden al poder y pierden su profunda conexión con la voz y los saberes

populares, y en definitiva con la propia historia de los pueblos y comunidades.

“¿Qué nos pasa que hemos perdido la relación entre el pensamiento y la palabra, o sea, hemos distorsionado la relación entre lo que pensamos y lo que decimos?” interroga en ocasión de un homenaje que le realiza la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC en 1997, donde se presenta su libro *Decires*; homenaje que en su discurso de agradecimiento María pide ofrendar o regalar a las maestras y maestros. “Porque no quiero que escriban más sobre mí... les prometo seguir conversando” y hablando. En este gesto insta a que cada una tome y reivindique su palabra.

Por su práctica cotidiana durante muchos años, sabemos que a María no le gustaba publicar textos y escritos sino dialogar (no obstante la importancia de la escritura y de la memoria por inscribir su recuerdo y hacerlo público, en el sentido más hondo de la recuperación de todo aporte intelectual, humano y pedagógico); y por eso invita a las maestras a no perder la práctica de la es-

critura. “Yo soy más bien del silencio”, nos decía (Saleme, 1997b, p. 22).

También recordaba por entonces, ya pasados cuarenta años de afincada en Córdoba y en la Universidad: “Vuelvo a aquello que soy, campesina y montañesa. Para mí es muy importante este lugar donde he visto destruir y crecer a los árboles, y destruir gente” (Saleme, 1997b, p. 21). Por eso es importante escuchar que este tiempo histórico “nos exige un cambio desde adentro”.

Hoy más que nunca resuenan sus palabras. ¿Estamos a la altura de poder escuchar este saber como conversación y como urgencia del presente? María nos trae el recuerdo de Paulo Freire, “porque Freire nos hizo saber que en América Latina necesitamos de la palabra ‘conciencia’, una palabra que es tan necesaria como el agua” para mantener vivo “lo que somos” (Saleme, 1997b, p. 22). María Saleme se retira y nos da lugar, allí donde justamente la educación es algo que adviene del otro en una maravillosa relación de cuidado, comunicación y promesa por venir, cargada de compromiso y de esperanza.

Si vemos y escuchamos a “Les amigos de Vera” –colectivo artístico dedicado a la “música mestiza y la lucha”, al arte, la pintura y el circo; entre quienes encontramos a lxs nietxs de María– veremos recuperada la inmensa alegría de su legado luminoso y su “simpleza” (el otro lado de la vida, que nos han robado pero que no hemos perdido).

María Saleme fue decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba entre 1988 y 1990, y luego impulsora y Directora de su Centro de Investigaciones –que hoy lleva su nombre– hasta su jubilación.

El 21 de noviembre de 2003, falleció a los 84 años en la ciudad de Córdoba.

Referencias

- Saleme, María (1997a). *Decires*. Unquillo: Narvaja Editor.
- Saleme, María (1997b). Presentación. En AAVV, *Campo pedagógico, prácticas profesionales y políticas educativas. Homenaje a María Saleme de Burnichon*. FFyH UNC). Córdoba: FFyH-UNC.



Olga Cossettini



Leticia Cossettini

Olga y Leticia Cossettini

por Silvia Serra⁶

Entre los años 1935 y 1950 se desarrolló en Rosario, en una escuela del barrio de Alberdi, una experiencia singular que puso en acto de un modo excepcional los principios de la escuela nueva. Las hermanas Olga y Leticia Cossettini fueron sus artífices, y por ello son reconocidas y recordadas no solo en el ámbito educativo. Sin embargo, sus trayectorias vitales exceden con creces lo ocurrido en ese período.

De perfiles muy distintos, hoy es difícil saber dónde termina la impronta de una y comienza la de la otra. Olga, directora de la escuela, escribía, era una mujer estudiosa, feminista, una intelectual con fuertes y claras posiciones políticas. Leticia, maestra de grado, poseedora de una sensibilidad exquisita, era artista plástica y poeta, de ese modo

85

[6] Universidad Nacional de Rosario.

particular propio de los artistas de su época. Ambas participaban de los círculos culturales de la ciudad, y ambas proyectaron la experiencia educativa al país y al mundo.

Olga nació en 1898 y Leticia en 1904, en la localidad de San Jorge, provincia de Santa Fe. Son parte de una familia de siete hermanos, donde las cinco hijas mujeres se dedicaron a la docencia. Su padre, Antonio Cossetini, un inmigrante italiano que se desempeñó como maestro y director de escuelas, se destacó en la región por su compromiso con la educación de sus compatriotas y por su participación activa en la vida cultural de las localidades donde vivió. Leticia recuerda en sus escritos la biblioteca excepcional que existía en la casa familiar, en una zona de la provincia donde la actividad agropecuaria era el motor central de la economía.

Olga estudió en la Escuela Normal de Coronda y, luego de ejercer como maestra, en 1926 se sumó al equipo docente de la Escuela Normal “Domingo de Oro”, de Rafaela. Entre 1930 y 1935, fue Regente del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal donde, con Leticia como maestra,

llevó adelante una experiencia de escuela nueva que ya había trascendido por su envergadura, y que se plasmó en el libro *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la Provincia de Santa Fe*. En 1935, las hermanas se trasladaron a Rosario para hacerse cargo, como directora y maestra respectivamente, de la Escuela N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco”, consiguiendo que se le asignaran a esta el carácter de escuela experimental.

La propuesta pedagógica implementada adoptó principios emanados del movimiento de escolanovista, aunque singular y originalmente configurados. Algunas de sus características más notables fueron la innovadora organización de las actividades escolares y las prácticas de enseñanza, el particular modo de inscripción de la escuela en el barrio, la ciudad y en los campos intelectual, artístico y cultural y la impronta estética que acompaña toda la propuesta.

La experiencia de Escuela Serena en Rosario culmina en 1950, por la cesantía de Olga en su cargo. Para esos tiempos, el trabajo de las hermanas ya contaba con trascendencia nacional e internacional, tanto en ám-

bitos educativos como culturales. Esa trascendencia, si bien reconocía a Olga como la intelectual cuyas ideas sostenían el proyecto educativo, dejaba ver la impronta de Leticia. Es que, en el reconocimiento de una infancia con capacidad de expresarse libre y espontáneamente, la libertad que la escuela daba lugar se veía interpelada por la búsqueda de la belleza en el arte y en la palabra.

El niño y su expresión es una buena muestra de ello. El libro, publicado en 1940 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, en ese entonces a cargo de Juan Mantovani, se conforma con el texto de la conferencia pronunciada por Olga en el Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino, donde se presentan las ideas pedagógicas combinadas con poemas y textos de niños y experiencias escolares, para luego dar lugar a los dibujos, acuarelas y trabajos prácticos que fueron parte de la muestra presentada en el Museo.

En los elementos que se dieron cita en ese acontecimiento –unas maestras y una directora de escuela pública, unos modos particulares de entender la educación, una

muestra de arte infantil, un museo, la participación de parte de la elite cultural de círculo de la ciudad de Rosario, el Ministerio de Educación de la Provincia- se visibiliza una articulación no siempre presente en otras experiencias escolanovistas. El archivo de la experiencia rosarina, conformado por la documentación que Olga y Leticia donaran, también es muestra de ello: los cuadernos de clase, fotografías, dibujos, planificaciones, y otras piezas de la escena escolar conviven con publicaciones, manuscritos, correspondencia institucional y personal que dan cuenta de la amplia sociabilidad en círculos culturales de las que las hermanas participaban. Nombres como los de Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Javier Villafañe, Gabriela Mistral, Horacio Butler, Margarita Xirgu, Jorge Romero Brest y Juan Ramón Giménez se mezclan con los de muchos renombrados pedagogos de la época, desde las visitas o el intercambio epistolar con la “Escuela Serena”.

¿Cuánto de la fuerza de la experiencia rosarina se debe al carácter innovador de las ideas pedagógicas y cuánto a la excep-

cionalidad de estas hermanas, a quienes su condición de ser mujeres, maestras y del interior no constituyó un obstáculo para recortarse en los círculos progresistas de su tiempo? Es difícil saberlo. Lo cierto es que Olga y Leticia todavía inspiran por el compromiso con que se animaron a desafiar las verdades educativas de su tiempo.



Marina Vilte

Marina Vilte

por Natalia García⁷

San Salvador de Jujuy no duerme. Son las 2.00 a.m. y los festejos del nuevo año 1977 siguen replicándose entre luces destellantes, chasquidos y músicas que reúnen a las familias o animan a los turistas. Quizá por ello, las hermanas Vilte no escuchan el ingreso furtivo de sus secuestradores. Marina y Laura son vendadas y trasladadas en un auto que da vueltas sin rumbo hasta llegar a alguna dependencia policial, pero es una breve estancia en el derrotero criminal. Las bajan y las suben atadas de pies y manos. Las precarias referencias sensoriales indican que ahora podrían estar en el “Regimiento de arriba”, como usualmente se lo llama. Se trata del Regimiento de Infantería de Montaña 20 transformado en el Área 323 bajo las órdenes de Bulacios, Irusta y Soto, según el

[7] Universidad Nacional de Rosario.

diseño jurisdiccional de las cinco zonas militares en las que quedó dividida la Argentina en 1976. La maestra desaparecida apoya su mano sobre la pierna de Laura y susurra: “no te preocupes... no te preocupes”.

Marina Leticia Vilte nació en San Salvador de Jujuy el 5 de noviembre de 1938. Su inculdicable prédica por una educación pública y popular encuentra raíces decimonónicas en las mismas aulas y patios que la vieron crecer como alumna de la Escuela Normal “Juan Ignacio Gorriti”, creada en el año más emblemático del sistema educativo argentino: 1884. Aquella escuela se abrió camino bajo la dirección de las norteamericanas Mary Jeannette Stevens y Teodora Gay. Stevens traía consigo veinte años de experiencia pedagógica desde Oswego (New York), aceitando una pieza fundamental del proyecto sarmientino. Sin embargo, cuando en 1938 la Asociación de Ex Alumnas solicitó al Ministro de Instrucción Pública la imposición del nombre “Juanita Stevens” sobre el formidable edificio alzado entre calles angostas custodiadas de naranjos, el pedido fue rechazado.

De otras potencias y deudas se nutre la historia de Marina, resignificando el lema de Miss Juanita: “Por lo áspero... a las estrellas”.

Egresó como Maestra Normal Nacional en 1956, pero acaso se sintió normalista mucho antes de recibir su diploma y medalla siendo una alumna “aplicada” como entonces se gustaba caligrafiar en los boletines. Aquella férrea tradición legó sus mejores rasgos en tanto se combinaron con una fibra sensible y justiciera que la habitó tempranamente, despuntando sus primeros pasos militantes como delegada estudiantil.

Como tantas maestras que protagonizaron los vibrantes y violentos años 60 y 70, la biografía de Marina impone una pregunta fundamental, ¿cuándo y cómo se corrió el velo apostólico-vocacional que dio paso a la trabajadora de la educación?, y ¿puede un interrogante de naturaleza colectiva responderse desde un itinerario personal? Desde ya que sí cuando se lo recuesta sobre los escenarios epocales. En su caso, las dimensiones macro y micro tienen puntos de encuentro muy precisos. Así, al tiempo que se producían las novedosas huelgas de los

nucleamientos docentes santafesinos (1957), bonaerenses (1958) y tucumanos (1959), Marina rubricaba decisiva la ficha de afiliación N° 758 de la Asociación de Educadores Provinciales (ADEP) de Jujuy. Cuando promediando la década de 1960 se daban cita los inéditos paros nacionales, su voz de copla se derramaba en los salones 6° y 7° grado y en las reuniones docentes votando a favor de las medidas de fuerza, hasta verla correr las calles durante el primer Jujeñazo en junio de 1968. El ciclo de protestas por tiempo indeterminado en 1971 la encontró como Presidenta de ADEP Jujuy. También la encontraron las primeras marcas represivas sobre su cuerpo producto de un cartucho de gas lacrimógeno disparado a quemarropa.

En la sede gremial, algo era seguro: la presencia de Marina; una asistencia perfecta que se salteaba horarios y feriados con la sola excepción de los domingos que jugaba River Plate. La intensidad y disciplina de trabajo vio sus frutos en las históricas demandas de equiparación de sueldos entre las jurisdicciones y en la condición de los reemplazantes respecto de los titulares.

La plena vigencia del Estatuto Docente fue finalmente una realidad para los nombramientos y ascensos, y la representatividad sindical fue incluida en el gobierno escolar.

La ADEP liderada por Vilte se caracterizó por un debate de ideas despojado de arrogancia vanguardista, acompañando las decisiones de las bases aun cuando disentan de la conducción. Las adhesiones no se ganaban enviando o recibiendo radiogramas que cruzaban la provincia; reclamaban viajes, escucha y palabras compartidas en extraordinarias asambleas hasta llegar al Frente Unidos de Educadores de Jujuy.

| 97

Lejos de la tediosa liturgia doctrinaria vivida en la infancia, el hervor del tercer peronismo resultó vencedor entre las opciones que daba el amplio abanico de identidades políticas. Como peronista, trabajadora, coplera y dirigente, hizo y deshizo los casi 1400 kilómetros entre su ciudad y Buenos Aires, siendo parte de la numerosa delegación jujeña en las sesiones del Congreso Constitutivo de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Según lo transmitiera a sus com-

pañeras y compañeros en el patio de la sede replicado en la Memoria de 1973, la flamante organización representaba la “unificación definitiva de la docencia y la decidida defensa de la educación popular”.

Como una quebrada de su terruño, Marina también era definitiva y decidida cuando en 1976 llegó a ser secretaria adjunta de CTERA.

Pero en toda biografía no solo hay puntos de encuentro, también los hay de fuga. De todos los que podrían contarse en su historia, hay uno que las memorias traen con insistencia: Purmamarca. La maestra conocía cada palmo de la geografía desde Villa Jardín de Reyes hasta Tumbaya bordeando el Río Grande. El pueblo ancestral fue el rincón elegido toda vez que necesitaba una honda bocanada que aligerara el peso de las decisiones tomadas; un paréntesis que desacelerara el ritmo de las amenazas que esas mismas decisiones cosechaban. Entre cajas y pinkullos, Purmamarca era la fuga que la liberaba en las fiestas de copleros y copleras fundiéndose en la carnadura más inmediata de la cultura popular. La copla decidora

era la guardiana de la alegría compartida para que, al menos por unos días, quedaran atrás los peligrosos señalamientos del colaboracionista diario *El Pregón*, o las pintadas callejeras que la sindicaban como “comunista” desde 1975. Para entonces, sus datos biopolíticos ya estaban registrados en los servicios de inteligencia de la región, llegando incluso hasta la Dirección de Inteligencia de la Policía de Buenos Aires (DIPBA), abultando el confidencial legajo “Gremiales”.

Cuando se produjo su primera detención el mismo 24 de marzo de 1976, Marina ingresó al penal de Gorriti cantando coplas alternadas con la marcha peronista. Hacia el atardecer carcelario, Vilte soltaba los poemas en cuatro versos, volviéndolos un ritual de resistencia. El público de encausados esperaba ansioso esa hora feliz. Un mes después, fue liberada jurando a sus compañeras de celda: “por los maestros, no voy a claudicar”. La veracidad de aquellas palabras se hace empiria en su desaparición forzada el 31 de diciembre de 1976.

Los meses previos estuvieron dedicados a peticionar por los presos políticos en Jujuy

o viajando a visitar a los de Buenos Aires. La sede gremial siguió abierta aunque su marcha apretaba los pasos del hostigamiento cotidiano. La secretaria Mirtha Ibáñez fue detenida. El primer vocal Jaime Lara fue secuestrado y aun continúa desaparecido. La última reunión de aquella Comisión Directiva se dio cita el 28 de diciembre. El temario tuvo dos asuntos centrales: la situación de los maestros perseguidos y la erradicación de las escuelas rancho en la zona rural de Chaupi Roedo.

Marina se reservó un deseo que le fue concedido: el traslado a una escuela que llevaba por nombre "Juanita Stevens". Nunca llegó a sus aulas. Antes lo hizo el tiempo "de lo áspero... a las estrellas".

Muchos son, finalmente, los puntos ciegos en esta historia narrada por las memorias afectivas y afectadas. Cuando las fuentes llegan desde la compleja textura humana, no es justo pedirles más de lo puede el recuerdo y el olvido. Ello es tarea de futuras indagaciones que tensen la armonía, despierten los conflictos adormecidos y exploren tramas desconocidas de Marina Vilte.



Berta Braslavsky

Berta Braslavsky

por Ana Diamant⁸

El trayecto de Berta Perelstein que después fue Berta Perelstein de Braslavsky, más tarde Berta Braslavsky y finalmente Berta, es el de la militancia de una niña que junto a una decisión familiar quiso ser maestra y que debió, desde muy pequeña, enfrentar adversidades, injusticias y eligió siempre pelear por derechos. Y fue Maestra de varias generaciones. Maestra con mayúscula. Su vida, sus ideas, sus batallas y sus producciones recorren casi todo el siglo XX.

Nació en Sola, Rosario del Tala, Provincia de Entre Ríos, en 1913. Allí inició su escolaridad primaria, hasta cuarto grado, cuando se trasladó con su familia, en 1922 a Buenos Aires. Hija de inmigrantes europeos judíos que llegaron a la Argentina entre 1890 y 1893, se integraron a la vida del país de acogida,

103

[8] Universidad de Buenos Aires, Presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

pero no lograron –como Berta decía– “hacer la América”, pero sí cumplir el sueño de su madre “que Bertita fuera profesora”.

Mi familia me orientó hacia la docencia. Mis padres eran inmigrantes judíos de la Rusia zarista y habían expresado sus expectativas con respecto a sus hijos y yo debía ser maestra...
(B.B. Testimonio oral, 1993)

Su primera batalla fue la de crear la cooperativa Billiken y ser su tesorera, a instancias de su maestra. Así ella y a sus compañeros accedieron a la revista que de otro modo no hubieran podido comprar; experiencia que como dijo Cecilia –su hija menor– fue una puerta para acceder la cultura letrada de su tiempo.

Ya en Buenos Aires, una sucesión de hechos –solo nombraré algunos– hicieron que cada adversidad se convirtiera en un desafío, en una oportunidad.

Una medalla de oro obtenida en el Normal N° 7 podría haber sido un pasaporte al

cargo de maestra para el que se había preparado, y no fue. La militancia estudiantil, como estudiante del Profesorado de Física, siendo muy joven, la enfrentó a la prensa, hizo que su caso llegara a la Cámara de Diputados y que fuera protagonista de actos públicos de solidaridad. La expulsión del profesorado por cuestiones de ideología la sumió en una depresión, la llevó a trasladarse a Córdoba y volvió a Buenos Aires para estudiar Pedagogía y sumarse a las actividades de las agrupaciones universitarias reformistas. Los ingresos en su condición de detenida en la Sección Especial contra el comunismo de la calle Urquiza la empujaron a asumir más y más responsabilidades políticas e internacionalistas. El matrimonio con Lázaro Braslavsky –con quien concibió a sus dos hijas, Silvia y Cecilia– la hizo comprometerse con las campañas en solidaridad con la República española, con las tropas aliadas, contra el nazi fascismo. El acercamiento a las utopías pedagógicas de la mano de Tolstoi y Makarenko, a las políticas de género cuando en 1948 participa del I Congreso Internacional de Mujeres

en Budapest, la fortalecieron en sus convicciones. La posibilidad de formarse en el Instituto de Psicobiología con Wallon, en hospitales europeos en los que conoció a Zazzo, Ajuriaguerra y Lebovici entre otros la ayudaron a revisar las consideraciones sobre el aprendizaje y a discutir la hegemonía médica en su abordaje. La persecución ideológica, las exoneraciones y cesantías le exigieron reinventarse e inventar espacios privados como el IAR (Instituto Argentino de Reeducción), asumir el desafío del exilio, de las ilusiones del retorno, de la reincorporación a la actividad política y académica y de la profusa producción escrita que inicia con *Positivismo y Antipositivismo en Argentina* (1952), pasando por *La querella de los métodos* (1962), hasta *Primeras letras o primeras lecturas* (2004).

Así, desde la escuelita llegó a maestra, a universitaria, a intelectual, a ciudadana reconocida, sin dejar nunca su compromiso en la lucha por un mundo mejor, una infancia cuidada y sobre todo, alfabetizada y lectora.

Seguramente, su mejor presentación la ha hecho Rubén Cucuzza (1996) cuando la nom-

bra como correligionaria en defensa de los derechos humanos, compañera en la lucha por la paz, contra la marginación y la pobreza, militante por la extensión de las oportunidades de acceso a la educación, asociada en la difusión de la lectura y la escritura, miembro plena de la defensa de la alegría.

Se recibió de maestra en 1930, con medalla de oro, en pleno auge de la década infame, siendo su director el Dr. Olegario Maldonado que tenía fama de ser sumamente severo. Era un señor en todo sentido y siempre un escalón entre ellos y nosotras recuerda su compañera y amiga Amanda Novelli.

107

Egresada de la Escuela José María Torres de Buenos Aires, cuyos directores y docentes, [fueron] egresados directos de la Escuela Normal de Paraná creada por Sarmiento (...) Yo me recibí de maestra allí (...) El primer choque que tuve fue porque pensaba que iba a tener un cargo inmediato, dado que había ganado la medalla de oro.

Era lo que creíamos que daba ingreso a la docencia y no lo tuve (...) no sé si por hermanos socialistas, mis padres inmigrantes judíos bastante transgresores con sus posiciones religiosas... El caso es que me incliné mucho hacia la izquierda (Braslavsky, 1993, Testimonio oral).

Pudo ejercer como maestra tiempo después, a instancias de las gestiones del Inspector Pablo Pizzurno, sensible a la situación de los inmigrantes y de sus hijos. Con esta batalla ganada, comienza una larga sucesión de luchas y solidaridades que la acompañarían hasta el final de sus días.

En 1933 retoma los estudios en el Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González, en la carrera de Física. Entonces se involucra definitivamente en la militancia estudiantil y política y toma estrecho contacto con quien ella señala como su primer maestro: Aníbal Ponce. Cuando le faltaban dos materias para recibirse, fue expulsada junto a Ponce por el Ministro Jor-

ge de la Torre, quien en un informe leído en sesión de la Cámara de Diputados, denunciaba sus actividades extremistas.

Eran los años '31, '32, justamente cuando llegó Jorge de la Torre al Ministerio (...) Fui separada del profesorado. El primero que reaccionó fue el Partido Socialista, me atendió Nicolás Repetto personalmente (...) El Rector del profesorado, Traquia; se negó a suspenderme como lo ordenaba el Ministro (...) Yo cortaba mi carrera a punto de terminar. Realmente una profunda depresión. Además, la interpelación parlamentaria fue terrible. Jorge de la Torre llegó a decir en la Cámara de Diputados que no era por política, sino por otras cosas que no podía decir, para no herir los oídos de los señores diputados (...) Yo ya estaba de novia en esa época (Braslavsky, 1993, Testimonio oral).

Una nueva adversidad se hizo fuente de energía. Resolvió ingresar a la Universidad de Buenos Aires y cursar la Carrera de Pedagogía en 1937. Así construyó el perfil multidisciplinario que después le permitió desempeñarse en la vida. En su tesis de graduación sobre la influencia de la Revolución Francesa en la Revolución de Mayo, refleja el interés por la filosofía, la historia y la política sin dejar de considerar temas educativos.

En 1939 se casa con Lázaro Braslavsky, nacido en Kiev en 1904, graduado en la Universidad de Córdoba en 1926. Desilusionado de su profesión, la abandona e intenta viajar a la URSS en 1934, pero no logra llegar y queda en París. Vuelve a viajar en 1936 y logra ingresar al campo socialista. Durante ambos viajes mantiene un intenso intercambio epistolar con su novia Berta en el que describe, además de avances científicos, perspectivas sociales y culturales sobre el hombre nuevo y un mundo mejor. El mismo año en que Berta es expulsada del Profesorado (1937) Lázaro participa de la inauguración de los laboratorios Asepticum. Desde allí envían medicamentos al frente republicano

en España y más adelante al ruso, durante la Segunda Guerra Mundial. Lázaro muere en 1954, dejando dos hijas, Silvia de 12 años y Cecilia de 2 años.

En 1943, Berta batalla por un nuevo proyecto, la creación del Instituto Argentino de Reeducción (IAR), cuando tenía serias dificultades para trabajar en el Estado que además no garantizaba el funcionamiento de centros especializados para la atención en Pedagogía Terapéutica o Asistencial y desde allí intenta enfrentar a la hegemonía médica en la atención a los problemas de aprendizaje.

111

...chicos que no se adaptaban (...) podríamos ahora decir chicos diferentes. Esa era nuestra idea, pero en la práctica no había mucha madurez en el medio social para acudir a especialistas en dificultades de aprendizaje. Por otra parte, había necesidad de establecimientos de otro tipo, para chicos más severos y comenzamos a aceptar y a recibir un poco lo

que venía (...) Aparecíamos como algo de avanzada. De Francia había traído todos los elementos para el diagnóstico y para la educación (Braslavsky, 1993, Testimonio oral).

En 1948, participó en Budapest del Primer Congreso Internacional de Mujeres por la Paz como delegada de la Unión de Mujeres Argentinas (UMA)

112 |

había representantes de todo el mundo, entre ellas también diputadas francesas. Entonces yo les manifesté mi interés de por ir al Instituto de Psicobiología del Niño dirigido por Henry Wallon. Ellas me ayudaron, de manera que viajé a París inmediatamente (Braslavsky, 1993, Testimonio oral).

Sobre finales de los años 50 vuelve a la Universidad ahora como profesora, primero a Buenos Aires y luego a La Plata. Comienza un camino académico y de producciones

que trasciende las fronteras y los organismos nacionales, publica artículos y libros, participa en eventos internacionales hasta que ese proceso de expansión de sus ideas y acciones se ve parcialmente interrumpido en 1966 cuando, a partir de la intervención ordenada por el gobierno de Onganía, forma parte de la renuncia colectiva en la UBA. En 1968 cuando aún permanecía en la UNLP, se le aplicó la mal llamada Ley de Defensa de la Democracia. El entonces Rector se negó a obedecer la orden de suspensión de sus actividades docentes, actitud que fue refrendada por la Corte Suprema de Justicia. Se suceden viajes, asistencia técnica a organizaciones como UNESCO y a gobiernos e instituciones de países iberoamericanos e intervenciones en comités internacionales vinculados fundamentalmente al estudio y tratamiento de las discapacidades y su rehabilitación.

En 1975, a los 64 años es nuevamente separada de todos sus cargos y debe partir al exilio, cuando sus hijas ya se habían marchado. Tanto Silvia como Cecilia recuerdan el apoyo de colegas y amigos para con ellas y para con su madre. Fue contratada por

el Ministerio de Educación de Venezuela como asesora en temas de Educación Especial y Alfabetización inicial y por la Secretaría de Educación de México.

En el '75, cuando nos exoneron a todos, mi hija Silvia era titular en Río Cuarto y Cecilia ayudante de cátedra en la carrera de Ciencias Sociales. La familia entera salió de la universidad entonces. Nos dispersamos (...) fue traumático. (Braslavsky, 1993, Testimonio oral).

Con el retorno a la democracia, regresa al país y es convocada por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la formación de docentes en temas de alfabetización inicial al tiempo que participa del diseño curricular de 1981. Visita escuelas, motoriza en forma directa programas de acción en zonas prioritarias y se involucra –algo poco frecuente para una persona “ajena” al sistema– en la vida cotidiana de las aulas. Vuelve a la universidad que debió

abandonar como resultado de persecución y exilio, recibe premios y asume un especial protagonismo en la realización, durante dos años del Congreso Pedagógico.

Yo había vuelto del exilio en el año '79 y me encuentro con una periodista (ella me hace una entrevista por teléfono a raíz de ciertas informaciones del Director General de la UNESCO, en las que sostenía que estaba aumentando el analfabetismo en el mundo (...)) y yo le dije cómo no iba a aumentar si en nuestro país se estaba enseñando a leer con métodos prehistóricos (...) el Secretario de Educación (...) me recibió, estaba todo su equipo y me pidió que explicara por qué había dicho lo que salió publicado (...) me invitó a que participara con ellos (...) yo deseaba aceptarlo como un desafío (...) Acepté con una condición: que me permitieran ir a

las aulas(...) Les enseñaban las nueve letras que tiene correspondencia directa en el español, además la “y” para la palabra yo y para las conjunciones y la “s” solo para los plurales (...) El fundamento era foniátrico, para evitar las dislexias y las faltas de ortografía... (Braslavsky, 1993, Testimonio oral).

Unas pocas pinceladas, resultado de recortes arbitrarios sobre una extensa y productiva vida, se podrían sintetizar en ubicarla en la trinchera de la lucha por la alfabetización, de la lectura como arma liberadora, de la democracia y los derechos humanos como bienes innegociables. Desde ese lugar se reconoce su traza en debates, en la política, en las ideas y en la conciencia de que ninguna batalla es menor si se trata de un futuro mejor. Por eso no dudó en denunciar que los niños que “fracasan” en la escuela, en su mayoría pertenecen a sectores desfavorecidos de la población, ni en batallar en su ambición por garantizar

la efectiva igualdad de todos los niños ante las oportunidades de acceso a la lectura, ni en despatologizar la educación especial adhiriendo a los principios de la integración, ni en demostrar que los sectores populares pueden si se cree en ellos, si se los respeta.



Mary Sánchez

por la Confederación de Trabajadores
de la Educación de la República Argentina
(CTERA)

La vida de María Vicenta Sánchez, “Mary Sánchez” comienza en España. Su padre era un anarquista argentino que había partido para luchar en la Guerra Civil de aquel país. Fue allí donde los padres de Mary se conocieron.

Su familia, en el año 1945, se instaló en el partido bonaerense de La Matanza, cuando ella tenía tan solo dos años de edad. Muy joven, se recibió de docente y comenzó a trabajar y a militar sindicalmente en la década del 60, identificándose inmediatamente con el peronismo.

Su trabajo en las escuelas públicas durante los años de la resistencia peronista le permitió estar cerca de las familias obreras y de los sindicatos de la zona. Y fue así que comprendió en carne propia la importancia de contar con un sindicato de trabajadores/as de la educación para luchar por los de-

rechos laborales de un sector que aún no estaba totalmente sindicalizado sino organizado en asociaciones por ramas y niveles o como profesionales.

En su reconocida trayectoria sindical, integró la conducción de la Unión de Educadores de la Matanza, y fue la primera mujer miembro de la mesa de conducción de la Confederación General del Trabajo (CGT) encabezada por Saúl Ubaldini, siendo protagonista fundamental de aquel paro realizado al gobierno militar de facto, en marzo de 1982. Fue una de las fundadoras y primera Secretaria General del Sindicato Unificado de los/as Trabajadores/as de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA). También llegó a ser Secretaria General de la Confederación de Trabajadores/as de la Educación de la República Argentina (CTERA) y una de las principales precursoras de la Central de Trabajadores/as de la Argentina (CTA) cuando se produjo la fractura y el desprendimiento de la CGT.

Defensora a ultranza de los derechos de los/as trabajadores/as de la educación y la escuela pública, popular y democrática, solía

decir “toda mi carrera docente fue de dictadura en dictadura”. Estuvo cesanteada durante la dictadura cívico militar que se inició con el golpe de Estado el 24 de marzo de 1976.

Hugo Yasky cuenta: “cuando nos dejaron cesantes, ella propuso que la indemnización que les pagaron la donáramos al sindicato para que se pudiera sostener”.

Fue Congresal en la Convención Nacional Constituyente de 1994 y electa legisladora en este Congreso Nacional en dos oportunidades. En 1995 asumió como Diputada Nacional por el Frente País Solidario (FREPASO), y en 2001 asumió nuevamente una banca como Diputada Nacional por la Alianza desde el sector que dirigía Carlos “Chacho” Álvarez.

En su labor legislativa presentó proyectos de gran relevancia para la vida social argentina, entre ellos, la propuesta de instituir el 24 de Marzo como Día Nacional de la Memoria.

Más tarde, se identificó políticamente con el kirchnerismo, y fue coordinadora del Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende”, destinado a la alfabetización y acompañamiento de la terminalidad edu-

cativa de trabajadores y trabajadoras de cooperativas, en el marco del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Además, estuvo al frente del Instituto Nacional de la Economía Social (INAES), del Ministerio de Desarrollo Social y fue una de las impulsoras del plan FinEs, programa con el que miles de jóvenes y adultos pudieron terminar sus estudios de nivel secundario.

Mary tuvo tres hijos. Su lucha por la educación pública y por la causa popular siempre estuvo a la par de su resistencia frente a las políticas privatizadoras. Y en toda su militancia jamás dejó de bregar por la sindicalización de la docencia. Falleció a los 72 años luego de sufrir una larga enfermedad. Se la recuerda como la primera dirigente que expresó con fuerza que “las y los docentes eran trabajadoras y trabajadores y no sacerdotes ni apóstoles de la docencia”.



Stella Maldonado

por la Confederación de Trabajadores
de la Educación de la República Argentina
(CTERA)

La figura de Stella Maldonado está signada por la militancia y el compromiso que ya revelaba en los años de su juventud. Una juventud que estuvo presente a lo largo de toda su vida.

Fue hija de un afiliado del gremio de los marinos mercantes, según cuenta, su padre tenía una profunda convicción peronista, y siempre lo recordaba diciendo que “luchar por la utopía social valía toda la vida”.

Estudió en la Escuela Normal N° 2 de La Plata e inmediatamente formó parte del Centro de Estudiantes. Luego de recibirse, comienza a trabajar como obrera en una fábrica asumiendo el compromiso militante que por aquel entonces sostenía la juventud peronista, respecto a la necesidad de proletarizarse para dar la batalla político-ideológica. Esa expe-

riencia, sin dudas, es algo que la marca para toda la vida, y que valoró por la sabiduría que le aportó el hecho de vivir en carne propia la explotación como mujer trabajadora.

Al poco tiempo fue despedida de la fábrica e ingresa como alfabetizadora en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) que por entonces había lanzado la Dirección Nacional de Enseñanza del Adulto (DINEA). Stella decía que esa experiencia revolucionaria de alfabetización basada en las ideas de Paulo Freire hizo que se enamorara de la educación.

Su participación fue fundamental en la constitución del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) en los años 80. Y en los años 90, participó activamente en la resistencia al modelo neoliberal, siendo ayunante en la Carpa Blanca que la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) instaló frente al Congreso de la Nación. Una lucha que puso a la educación pública en la agenda del debate nacional, haciendo que todos

se sientan docentes en defensa del derecho a la educación y reclamando mayor financiamiento educativo.

Siempre se destacó con sus ideas en los debates pedagógicos y políticos que se daban en CTERA, en la CTA y en la Internacional de la Educación, de la cual formaba parte como miembro de su Comité Ejecutivo.

Con la palabra y la acción indisolubles en una coherencia constante, su participación fue clave en la gestación de la Ley de Educación Nacional que vino a sustituir aquella Ley Federal de Educación del neoliberalismo y contra la cual nuestra organización luchó desde el inicio.

129

Había dos fotos de la historia reciente que la conmovían. Una, la de Hugo Yasky en la Casa Rosada durante el Gobierno de Néstor Kirchner presentando esa Ley de Educación Nacional, que tenía muchos de los planteos del gremio. Una ley a la que Stella se refería diciendo: “más que una ley, es nuestro pliego reivindicativo, porque ahí estaban las cosas que necesitamos para garantizar el derecho a la educación, y la pelea sindical pasa por hacerla cumplir”.

En aquel contexto, su mirada regional le permitía hacer una correcta caracterización de la etapa histórica para poder comprender la importancia de articular con los gobiernos surgidos de las resistencias populares a las políticas neoliberales de los 90, y así poder avanzar en la conquista de los derechos de las clases oprimidas.

La otra foto que la conmovía era la del Presidente Kirchner en el 2004 –en la ex ESMA– bajando los cuadros y diciendo la frase que para ella fue la refundación de la democracia: “Vengo a pedir perdón de parte del Estado nacional por la vergüenza de haber callado durante 20 años de democracia tantas atrocidades”.

Su militancia, que también abarcaba la pelea en la defensa de los Derechos Humanos, la llevó a ser miembro del CELS.

Stella Maldonado se caracterizó por la firmeza y coherencia de sus posiciones sin dejar nunca la ternura que la pintaba como una mujer con una gran condición humana. Y desde ese lugar, sostenía que “la fortaleza de una organización no se mide solo por la cantidad de los días de paro o solo por los

logros materiales que, por supuesto, son valiosos, se mide por la capacidad para obtener en la suficiente correlación de fuerzas para incidir en las políticas públicas en el sentido que las y los trabajadores necesitamos”.

Y al hablar de nuestra profesión siempre decía que “cada día que entramos a una escuela tiene que ser una apuesta al futuro. El que no cree que hay futuro que no sea maestra, que no sea profesor”.

A Stella Maldonado se la despidió físicamente en la casa de la CTERA, y en ese patio que lleva el nombre de Isauro Arancibia pasaron a saludarla un abanico de personalidades y organizaciones con las que ella supo accionar y comprometerse durante toda su vida: organismos de derechos humanos, militantes barriales, sociales, políticos, referentes del campo pedagógico y de la cultura... Y pasaron también muchos jóvenes, a los que Stella le daba una importancia fundamental y fundacional.

Su imagen y sus ideas están siempre presentes en la memoria colectiva de la organización, en las luchas, en las calles, en las movilizaciones y en las plazas que defienden la escuela pública.

Este libro se presenta como un homenaje al magisterio argentino en los últimos 150 años a través de breves semblanzas biográficas de destacadas mujeres de nuestro país que antepusieron, todas ellas, el conocimiento a las disciplinas y el diálogo a las jerarquías: Juana Manso, Rosario Vera Peñaloza, Florencia Fossatti, Olga y Leticia Cossettini, Herminia Brumana, María Saleme, Marina Vilte, Berta Braslavsky, Mary Sánchez y Stella Maldonado. Como afirma Mercedes Leal, fueron “docentes que abrieron las puertas de las escuelas, introdujeron las novedades de su tiempo, pusieron a disposición saberes y soñaron con forjar en cada enseñanza un país más justo e igualitario. De eso se trata este libro. De vidas atravesadas por la voluntad de cambio, por la importancia del trabajo de educar y por el compromiso pedagógico, personal y político con la educación como derecho”.



OEA

Más derechos
para más gente



Fondo de Cooperación
para el Desarrollo



ISBN 978-950-00-1411-3