

El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista

*Mariana Alvarado*¹

Resumen

104

El *Alegato Pedagógico* de Florencia Fossatti forma parte de la producción discursiva de algunas de las mujeres que intervinieron la trama de la matriz moderna occidental que colonizó la organización del sistema educativo en países de Nuestra América. El folleto de 1956 sistematiza métodos y experiencias que dan cuenta de una «educación alternativa». Desde sus hojas es posible enfatizar la posibilidad de significar una historia de las ideas pedagógicas en clave femenina, lo cual supone no sólo el reconocimiento de la historicidad de las ideas producidas por mujeres y de su incidencia —conservadora o transformadora— en un ámbito educativo patriarcalmente normado, sino además la idea de que sus discursos dan lugar a una epistemología feminista.

¹ CONICET-UNCuyo. Contacto: [malvarado@mendoza-conicet.gob.ar].

Palabras clave

Escuela experimental *Nueva Era*, gremio docente, normalistas, huelga.

Abstract

Florencia Fossatti's Alegato: keys for a history of pedagogical ideas seen from a feminist epistemology.

El Alegato Pedagógico by Florencia Fossatti is part of the discursive production of few women that intervened in the plot of western modern movements that was established in the organization of educational system in different countries of America. The leaflet from 1956 systematizes methods and experiences that make apparent an «alternative education». From its pages it is possible to emphasize the possibility of representing the history of pedagogical ideas through feminist thoughts, which reflects not only the recognition of the historicity in the ideas produced by women and their incidence —conservative or transforming— within an educational area patriarchally formed, but also reflects the idea that her discourses open the possibility to a feminist epistemology.

Keywords*Experimental school New Age, teachers' unión.*

Una historia de la filosofía, occidental, coloca a todos los presocráticos y los pitagóricos, a Sócrates, Platón y Aristóteles como representantes del pensamiento griego y antiguo; algunos santos como Agustín, Anselmo, Buenaventura o Tomás aparecen en el medioevo; Kepler, Galileo y Newton inauguran con la física una modernidad que aparece en los nombres de René Descartes, David Hume, Immanuel Kant. Una historia de varones o la masculinización de *la* historia de *la* filosofía. La lógica de la *mismidad* sostenida en el pensamiento filosófico occidental —cuya máxima expresión la tuvo Hegel— ha deslegitimado otras lógicas posibles para animar otra historias con otros (re)comienzos. Incluso allí, donde parecería animar la lógica de la diferencia, desde Heráclito a Maurice Merleu-Ponty atravesando a los filósofos de la sospecha —Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud y Karl Marx— como críticos de la racionalidad moderna o a la Escuela de Frankfurt, crítica de la racionalidad instrumental, —entre Herbert Marcuse y Max Horkheimer— incluiría a Michel Foucault, estaría operando la misma matriz epistémica. Desde la *mismidad* o la diferencia occidente ha privilegiado en *la* historia de *la* filosofía una mirada euro-logo-

falo-centrada que sitúa y legitima la producción, transmisión y circulación del discurso filosófico entre manos de varones².

La matriz moderna que anima y sostiene esa historia occidental de varones y sobre varones tiene ecos en otras historias. La historia de las ideas en Argentina y en América también se cuenta con rostros masculinos. En la filosofía latinoamericana el anonimato padecido por las mujeres implica ausencias y olvidos así como marginaciones. Se trata, en todo caso de una mala y ofensiva presencia. *La mujer* ha estado presente como tema y problema de y para los hombres sin embargo las mujeres que interpelaron e intervinieron no han sido nombradas en esas historias. ¿Qué sutiles estrategias no permitieron la emergencia visible de nuestras latinoamericanas pensantes? ¿Qué tipo de relaciones entre el saber, el sexo, el género, la clase, la raza se gestaron y obstruyeron u obturaron la producción de escrituras y lecturas, decires y haceres, pensares y amares en la normalización filosófica³ y la historia que la considera latinoamericana? ¿Qué apropiaciones, interrupciones y rearticulaciones se pueden establecer entre la filosofía y los

² Cfr. Alvarado, Mariana (2006). “Hacia una erótica de la educación” en: Alvarado, Mariana, Arpini, Adriana y Vignale, Silvana (Comp.). *Pensamiento y Experiencia*. CIIFE. FFyL. UNCuyo. Mendoza: Qellqasqa. p. 85-93.

³ Cfr. Alvarado, Mariana (2014b). “La ausencia femenina en la normalización de la filosofía argentina. Notas al epistolario de Francisco Romero”. En: *RAUDEM, Revista de Estudios de las Mujeres*. Volumen 2, 2014, pp. 25-40.

discursos *invisibles, infantiles, menores* de esas mujeres —como los literarios o los pedagógicos?

La pregunta por el lugar de las mujeres en la filosofía es un modo de cuestionar el *canon* logofalocentrado y de resistir a la insistencia en la objetividad y neutralidad de un saber que se quiere descorporizado. Situarnos en la conjunción educación y filosofía para atender a las relaciones que ambas han gestado para y por las mujeres en la configuración de saberes situados y las posiciones de sujeto en la matriz logofalocéntrica nos permitiría encallar en el problema a indagar para ensayar una epistemología feminista latinoamericana y anunciar otras formas de pensar.

Filosofía y educación conjugan dos campos en el que la mujer ha sido protagonista de ausencias y olvidos en el primer término y, de presencias normalizadoras, en el segundo. Una conjunción además que insiste en sostenerse, tanto en su sustento epistemológico como en su práctica efectiva, escindida.

En el marco de un plan de trabajo con el que me propongo recorrer los discursos de algunas mujeres —entre las que nombro a las peruanas Clorinda Matto de Turner (1852-1909), Margarita Práxedes Muñoz (1848-1904), Teresa González de Fanning (1835-1918) y las argentinas Josefina Pelliza de Sagasti (1844-1932) y Florencia Fossatti (1888-1978)— quiero pensar las posibilidades de una pedagogía y una epistemología feminista, desde una historia de las ideas latinoamericanas. Me propongo aquí visibilizar los aportes de *una de estas* mujeres como profesional pensadora de la educación. Su presencia como

la sujeto en la tarea de pensar la educación desde la experiencia abre camino para escribir otros (re)comienzos.

Huelga, magisterio y cesantías

Florencia Fossatti escribió para diversas publicaciones académicas y gremiales de orientación reformista entre 1919 y 1943. Entre ellas, Pablo Lacoste, menciona su colaboración en *Idea* (1919), *La linterna* (1927-1928), *Ensayos* (1929), *Orientación* (1931-1935), *Magisterio* (1935-1941)⁴. Aparece en 1956 una novela de 400 páginas, *Despertar en Cuyo* que tiene el tono literario del artículo «De Sevilla Chajarí» publicado *La Quincena Social* en 1924.

Su rica biblioteca, así como su archivo de documentos relativos a su actuación como educadora fueron secuestrados y destruidos en gran parte por la policía⁵. Esta medida acompañó la prohibición de realizar experimentos pedagógicos alternativos a los avalados por los cánones de la escuela tradicional. Esas fueron las represalias con las que se resolvió la cesantía de Florencia Fossatti en la legislatura en 1936. Florencia fue sumariada y alejada de la Dirección de la Escuela «Presidente

⁴ Cfr. Lacoste, Pablo (1993). *El socialismo en Mendoza y en la Argentina*. Tomo 1 y 2. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina, p. 144, Cuadro n.º 10.

⁵ Cfr. Roig, Arturo (2007). “Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974)”. En *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales, p. 255.

Quintana» y se la declaró cesante de las escuelas secundarias nacionales por razones exclusivamente ideológicas —según admitió el entonces funcionario a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, S. Castillo. En *El Alegato* consta que «la educadora exonerada, sobre quien se concentró la ofensiva reaccionaria, quedó hasta hoy —es decir, hasta 1959— al margen de la carrera y por tanto privada de la jubilación correspondiente»⁶.

Una nula resolución que habría de impedirle el retiro y que tuvo comienzo con la huelga de maestros en la Provincia de Mendoza en 1919 y su continuidad en el golpe de 1930. Valgan algunas referencias periodísticas para dimensionar la medida. En 1959 Florencia escribe en *El Tiempo de Cuyo*:

Pareciera que en nuestra Provincia y para ciertas personas, todo se proscribía menos el odio. Porque es tremendo para nuestra cultura, comprobar que no sólo ese odio se ensañó conmigo hace casi un cuarto de siglo, quitándome mis medios de vida e hiriendo no únicamente a mí sino a todo el magisterio, pues fui víctima de una maniobra discriminatoria con fines regresivos para la marcha educacional, sino que el odio persiste implacable, centrándose en mi persona⁷.

⁶ Cfr. *Los Andes*, 17 de mayo de 1936 y Fossatti, Florencia (1959). *Alegato Pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D'Accurzio, p. 36.

⁷ Cfr. Fossatti, Florencia (1959). Ob. cit., p. 40.

En una *Declaración del Partido Comunista* publicada en el mismo periódico es posible leer

La profesora Florencia Fossatti fue víctima de un acto de discriminación ideológica, en la época más cruda del fraude y del desprecio de la voluntad popular y democrática. El pretexto para separarla de su cargo, ejercido con dignidad y capacidad, fue su ideología política y el hecho de que, como educacionista, ensayara métodos pedagógicos aceptados en cualquier país civilizado⁸.

En *La Hora*, un periódico de Capital Federal se lee en 1959:

Florencia Fossatti, gran educadora y luchadora mendocina fue separada de su cargo de profesora en 1936, por el gobierno conservador. Eran épocas de auge nazi-fascista y Florencia Fossatti fue víctima por haber implantado sistemas democráticos de enseñanza⁹.

Las citas sitúan de lleno la cuestión. Una represalia a una maestra mendocina que vale para todo un colectivo, el gremio docente. Una represalia que excluía determinados saberes y prácticas, que por antifascista propiciaban «métodos pedagógicos aceptados en países civilizados». La barbarie de la provincia de Mendoza en esos tiempos estaba sostenida por el

⁸ *Ibidem*, p. 45.

⁹ *Ídem*.

gobierno conservador que hegemonizaba el poder por fraude electoral, pero además y, sobre todo, por aquella ideología que despreciaba la voluntad popular y la participación democrática en el ejercicio del nazi-fascismo.

Narrar las prácticas

Tres artículos publicados en *Los Andes* permiten no sólo contextualizar *El Alegato Pedagógico*, el texto que nos ocupa, sino además tomar notas para una epistemología feminista desde algunas de sus intervenciones en el periódico. El primero, de 1919, *El conflicto escolar mendocino*, los otros dos de 1930, *La Escuela Experimental Nueva Era* y *La personalidad de A. Ferriere*.

El primero reproduce la entrevista entre el Presidente de la República y Fossatti. En 1919 Florencia en representación de Maestros Unidos viaja a Buenos Aires citada por el Presidente de la República Argentina Hipólito Yrigoyen para proponerle solución al conflicto originado un año antes.

La voz de Fossatti aparece como representante del gremio docente. La voz de una mujer se solidariza con la causa de un colectivo. El Presidente de la República reconoce en ella a la delegada de Maestros Unidos, el antecedente de la sindicalización docente. Habla en nombre del colectivo para responder a lo que Yrigoyen presentaba como solución al conflicto que para Florencia es inadmisibles e indignante. La estrategia discursiva incorpora como sujeto al pueblo de

Mendoza haciéndolo víctima de los acontecimientos padecidos puesto que las prácticas autoritarias atentaban contra la libertades de todos y cada uno y no sólo de un grupo determinado. Yrigoyen intenta potenciar no sólo la fuerza del reclamo de Maestros Unidos sino además desestimar las adhesiones del pueblo mendocino desalentando el apoyo de obreros, de los jóvenes y de los estudiantes. Fossatti no sólo habla como representante del gremio docente y como maestra que ha sido retirada del cargo. Habla como mujer, por los docentes y, por el colectivo de 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. Habla por y para las mujeres de su tiempo. En ello queremos leer un *hacer* propiamente femenino y anticipamos una epistemología feminista en lo *dicho* como *punto de vista*. El artículo, breve, es un testimonio no sólo de las luchas gremiales de maestros y maestras sino además del surgimiento del gremio docente; pero sobre todo del modo en el que la lucha de los docentes fue la lucha de las docentes.

Un segundo artículo, ahora de 1930, se refiere a la personalidad de Adolphe Ferrière, el *hombre de ciencia* creador de conceptos, técnicas y teorías que dieron forma al movimiento de la *Escuela Activa* o *Renovada* o *Nueva Educación*. No cabe en este lugar atender específicamente al contenido del artículo. Sí,

nos interesa, por el contrario, aludir al modo particular en el que Florencia visibiliza la vida del profesor ginebrino, quien fue para ella «el dueño de la técnica de investigación sin cuya práctica la pedagogía es apenas algo más que aquel cajón de sastre de otras ciencias». Fossatti se sitúa en los antecedentes (Ellen Key, María Montessori, Decroly y Dewey) de la experiencia escolar, en la práctica docente, en la acción transformadora y en su institucionalización. El *Bureau International des Ecoles Nouvelles* fue la fundación en la que Ferrière aspiró a establecer relaciones pedagógicas entre las diferentes escuelas nuevas, a centralizar y contactar docentes que podían estar interesados y, a poner en valor las experiencias conformando un archivo.

Esa mirada con la que presenta la biografía de Adolphe aparece nuevamente, unos meses después, en el mismo año, al momento de presentar la Escuela Experimental Nueva Era. El Centro nada tenía que envidiarle al BIE de Ferrière. Se trataba de un Centro fundado para el estudio, la investigación y la transformación de los fenómenos educacionales. Tal vez con la biografía de Adolfo, Fossatti haya querido presentar un antecedente de lo que en la Provincia de Mendoza podía implementarse sin mayores inconvenientes. El objetivo del Centro era el de «tener una escuela experimental donde investigar y comprobar con los hechos, la posibilidad y la eficacia de actitudes y procedimientos». Así, el centro de atención era la experiencia, la acción, la práctica. «Inútiles o casi inútiles son las teorizaciones que en la experiencia no pueden alcanzar realidad y queden sin la comprobación de la evidencia»,

escribe en el artículo. Para sostenerlo establece una polaridad *escuela experimental vs. escuela común*. Tener en cuenta los resultados negativos de la experiencia ofrecidos por la escuela común con su sistema de educación y enseñanza es suficiente para advertir la desoladora visión de un sistema educativo con su correspondiente aparato de exteriorización y sostén (la escuela) organizada con miras a un «ente abstracto (niño) y ajeno a la realidad vital de los niños». En este sentido, sitúa la actividad de la Escuela Experimental en la acción y la experimentación que tiene en el centro a los infantes y que pretende llevar al terreno los hechos la teoría según lo exijan modalidades, niños y condiciones ambientales. Su iniciativa contaba con una escuela infantil de dos grados. Una escuela pequeña situada en un «barrio obrero de población inestable». Una «escuela inquilina» en un edificio inadecuado a sus fines. Un inicio en el que pretendía «ir construyendo la escuela paralelamente al desarrollo del trabajo experimental y a los objetivos y fines de su existencia». Las experiencias que allí tuvieron lugar

[...] se fundaban en otras que se llevaban a cabo, no en los 'países totalitarios' —aclara Fossatti en la Solicitada aparecida en *El tiempo de Cuyo* del 2 de enero de 1959— sino en naciones del mundo capitalista, como en Estados Unidos, Bélgica, Suiza y la propia Alemania prehitleriana, donde en la primera postguerra, se desarrolló una renovación educativa del tipo democrático, en la línea pestalozziana de la

educación y, por lo tanto, no apartada en absoluto en la tendencia general de la educación en la Argentina¹⁰.

Hasta aquí, entonces, nos interesa destacar a esta mujer involucrada en lo que hace, hablando desde lo que hace. Un hacer en vínculo con transformaciones institucionales, por tratarse del ejercicio docente y de concientización como gremio en la construcción de un magisterio que quiere profesionalizarse así como de una crítica a las prácticas cristalizadas priorizando el carácter experiencial y ensayístico de un modo de hacer escuela que se resiste a la institucionalización.

110

El Alegato

En la República Argentina, entre 1885 y 1945, se abre un campo de lucha para la educación. En parte por los lugares en los que se producen los discursos políticos, sociales y culturales en tiempos en los que se configuraba el sistema educativo y, además, por la imposibilidad de integrar a los discursos hegemónicos y, por ello, a la historia que da cuenta de su configuración, particularidades relativas a tiempos y lugares, sujetos y discursos disruptivos a los producidos en las urbes, en los que fueron suspendidas las garantías constitucionales.

El Alegato Pedagógico es una petición de justicia que da cuenta de la tradición expulsiva latinoamericana a la que fue

¹⁰ Cfr. Fossatti, Florencia (1959). Ob. cit., p. 42.

sujeta Florencia Fossatti y, muchos otros docentes, por motivos ideológicos.

Hugo Biagini refiere que «la enseñanza regular de la filosofía y su desarrollo en la Argentina no ha sido objeto aun de estudios integrales específicos. La limitación es mayor si nos atenemos a lo que se ha indagado en cuanto al nivel medio [...]». En esa línea alude a los procesos de inclusión-exclusión que han hecho de la educación una tradición expulsiva por inestabilidad en las cátedras ante discriminaciones ideológicas, persecuciones y cesantías, entre las que da cuenta de

[...] las que sufrieron los jesuitas en 1767 y 1841, Lafinur en 1820, la de Fernández de Agüero en 1827, la de Luis José de la Peña, Wenceslao Escalante y José Manuel Estrada en los ochenta, las maniobras contra Ingenieros en la década del Centenario, la cesantía de Aníbal Ponce y otros intelectuales durante la primera ruptura de nuestro régimen constitucional, los renunciamientos de 1946 y 1966, las remociones y prescindibilidades de 1955 y 1976¹¹.

Arturo Andrés Roig escucha los ecos de la misma tradición expulsiva, a la que alude Biagini, en la Provincia de Mendoza. Carlos Norberto Vergara con su «escuela de y para la libertad» y su manual para enseñar a leer y escribir sin necesidad de maestros; Florencia Fossatti y su proyecto de educación sexual y los tribunales infantiles y Angélica Mendoza, ferviente

¹¹ Cfr. Biagini, H. (1985), p. 80-81.

sostenedora del vínculo política y magisterio¹². Un fenómeno reiterado en la República Argentina. Además de la expulsión de Fossatti de la Escuela de Comercio y de Angélica Mendoza de la Escuela José F. Moreno, cabe mencionar la cesantía de Ángel Bustelo, de la Universidad Popular¹³.

El Alegato ofrece una exposición de hechos que describe las condiciones legales del maestro argentino inscripto en un colectivo reconocido como gremio docente y, las posibilidades de actualización, profesionalización y ascenso del magisterio iniciado el siglo XX. Constituye, así una apuesta al ejercicio docente como instancia de aprendizaje para la adaptación de métodos y procedimientos ensayados en coordenadas latinoamericanas. Da cuenta del escalafón docente expresadas en el Estatuto Docente —puesto en vigencia en 1931 por la D. G. de Escuelas— como conquista gremial: 1) la carrera docente queda reglamentada 2) títulos habilitantes 3) concurso de oposición y mérito para ingreso y ascensos 4) régimen de oposición de competencias 5) privilegio de antecedentes sobre antigüedad 6) condiciones para el nombramiento del Inspector General de Escuelas¹⁴.

Se trata de una carta, dirigida al Director General de Escuelas, Osvaldo Silvio Borghi, en 1958, contra grupos fascizantes que, a partir de la década del '30, desde diversas

posiciones gubernamentales, emprendieron en 1936 la agresividad reaccionaria en la República Argentina. Visibiliza en el relato testimonial de Florencia Fossatti las reacciones políticas provocadas¹⁵.

Un folleto que refiere, además a un «movimiento de renovación educacional» con alcance internacional que sistematiza los trayectos y efectos en América Latina y, pone en valor innovaciones, adaptaciones e intervenciones educativas locales. En pocas páginas, *El Alegato* propone la narrativa de una historia posible que emerge como Educación Activa y se sitúa en la Provincia de Mendoza en la Escuela Experimental Nueva Era¹⁶.

La Escuela Experimental dio lugar a la creación de metodologías y materiales propios sobre la base de novedades psicopedagógicas y a partir de los ensayos llevados a cabo en la institución. En este sentido, contribuyó a la ampliación y al perfeccionamiento didáctico regional. La Escuela pudo difundir lo ensayado a partir de la publicación de un folleto.

Si bien *El Alegato* presenta un recorte del movimiento de la Escuela Activa que ha sido ampliado y profundizado por intelectuales de renombre «el movimiento de la educación nueva es muy joven, y apenas ha habido para hacer una historia de sus

¹² Cfr. Roig, Arturo (2007). Ob. cit., pp. 241-262.

¹³ Cfr. Lacoste, Pablo (1993). Ob. cit., p. 124.

¹⁴ Cfr. Fossatti, Florencia (1959). Ob. cit., p. 18-21.

¹⁵ Cfr. Puiggrós, Adriana (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna, p. 187.

¹⁶ Cfr. Fossatti, Florencia (1959). Ob. cit., p. 17-18.

ideas»¹⁷ y «aunque existen numerosos trabajos sobre la escuela activa en la Argentina, aún es necesaria una historia integral de ese movimiento»¹⁸. *El Alegato Pedagógico* se inserta entre los relatos que ponen en valor experiencias educativas regionalizadas y emergentes de la Escuela Nueva Era al mito vergariano de la Escuela Nueva Argentina.

Florencia refiere en las primeras páginas de *El Alegato Pedagógico* a la corriente renovadora que estimuló las inquietudes progresistas de los maestros argentinos. Algunas expresiones de la pedagogía anglosajona nos permiten dimensionar la propuesta de la Escuela Activa: aprender haciendo (*learning by doing*), aprender jugando (*learning by playing*) y la internalización de la democracia como forma de vida (*way of life*). La orientación epistemológica de la Escuela Activa fue coincidente con la mirada de John Dewey; el pedagogo americano que publicó sus principales tesis sobre educación en *My Pedagogic Creed*. Si bien Florencia inserta su práctica en el movimiento renovador de la Escuela Nueva, respecto a la posición pragmatista apunta:

[...] nuestra concepción de la escuela popular, nos apartó en los hechos, del pragmatismo deweyano, que plantea para la infancia y adolescencia de las clases laboriosas, una educación puramente intuitiva y practicista, sin vuelo intelectual, dislocando así el

objetivo y proceso correspondiente de la educación integral, alma mater de nuestra posición progresista y democrática en materia pedagógica, pivote y norte de los pedagogos argentinos en la realización de una escuela concordante al concepto con que la delineó la ley 1420¹⁹.

Entiende Fossatti que Estados Unidos y Europa fueron los centros que irradiaron las propuestas. La modernización pedagógica tuvo raíz en los principios pedagógicos en el Contrato Social de Juan Jacobo Rousseau y Pestalozzi pero también en el grupo de investigadores y técnicos de la educación como Claparède, Dottrens y Ferrière, el belga Decroly y sus Centros de Interés; la acción social y paidológica llevada a cabo en organismos preescolares franceses y en cantinas maternas; de la Alemania prehitleriana llegaron las sugerencias de la Escuela el Trabajo de Kerschensteiner desde su labor en Múnich (1896-1919). El pragmatismo de Estados Unidos renovó los métodos individuales de aprendizaje que agudizaban el sentimiento de responsabilidad mediante la autocalificación. John Dewey enfatiza —desde la cátedra de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Chicago (1894-1904) como desde la dirección de la Escuela Elemental Universitaria— el estímulo de la iniciativa de los jóvenes.

¹⁷ Cfr. Luzuriaga, L. (1958). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada, p. 9.

¹⁸ Cfr. Puiggrós, Adriana (2003). Ob. cit., p. 188.

¹⁹ Cfr. Fossatti, Florencia (1959). Ob. cit., p. 38.

El Plan Laboratorio Dalton de Helen Parkhurst (1920) y los procedimientos de Winnetka fueron la referencia para la aplicación y adaptación a los que se sumaron los procedimientos que resultaron de la experiencia coordinada por Florencia. Los *Café Filho* brasileños, María Montessori y su *Casa dei Bambini* (1907) ofrecieron la base para los primeros ensayos generalizados que se realizaron en Mendoza²⁰.

Los pedagogos argentinos, uruguayos, brasileños y chilenos son reconocidos por la Fossatti e incorporados al movimiento de renovación pedagógica, puesto que su tarea docente no consistió meramente en la aplicación, adaptación o imitación de métodos extranjeros sino en la actividad renovadora que desde los resultados de las experiencias propias podían innovar al recrear técnicas para adecuar las propuestas a condiciones sociales, culturales y administrativas propias de cada región de América Latina²¹.

En la República Argentina el movimiento tuvo su aparición a fines del siglo XIX. Recoge influencias krausistas²² encuentra en la Escuela Normal de Paraná lugar de irradiación y en la figura del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara el antecedente de la Escuela Nueva Argentina. En la Provincia de Mendoza el movimiento alcanzó su etapa radicalizada a inicios

del XX²³. Desde España, Florencia recibía volúmenes de la metodología educativa usada en la Escuela del Mar y en las Misiones Pedagógicas que, pudo incorporar y difundir desde su cátedra de Pedagogía de la Escuela Normal Tomás Godoy Cruz, en la Provincia de Mendoza.

La historia de la educación nos sugiere que a los innovadores no siempre se presentó risueño el panorama, pero que a la larga terminaron por transformarlo²⁴.

Las prácticas en la Escuela Presidente Quintana

La experiencia en la Escuela Quintana, de la Provincia de Mendoza, se desarrolló entre 1931 y 1936. Funcionaba como una Escuela Complementaria que agrupó a alumnas y alumnos con cuarto año aprobado, entre quinto y sexto. Pequeños grupos de entre 11 a 14 años entre los que rotaban los docentes que trabajan asociados para establecer la correlación de asignaturas. Si bien el programa respondía a los lineamientos oficiales lo que

²³ Cfr. Terigi, Flavia (1991). "El 'caso vergara'. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino". En: Puiggrós A. y otros. *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna, pp. 225-252; y Arata, Nicolás y Flavia Terigi (2011). *Pedagogía y Revolución. Escritos escogidos de C. N. Vergara*. La Plata: Unipe, Editorial Universitaria. Disponible en: [http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=69d3a7aa-3416-46dc-a4e8-01a90616835f].

²⁴ Cfr. Fossatti, Florencia (1959). Ob. cit., p. 23.

²⁰ *Ibidem*, pp. 10-13.

²¹ *Ibidem*, pp. 13 y 38.

²² Cfr. Roig, Arturo (2006). Ob. cit., pp. 87-113.

había cambiado radicalmente era la práctica escolar que potenciaba la libre indagación, iniciativa y responsabilidad y visibiliza lo obvio: «se procuró recordar siempre, que el maestro trabaja con un material humano sumamente sensible». El maestro trabaja con niñas y niños. La obviedad no sólo radicaba en situar a los pequeños como sujetos sino en el tipo de relación que implicaba el *con*. El maestro trabajaba *con* las niñas y los niños. La radicalidad del planteo supuso que hubiesen transformaciones respecto de los espacios, los tiempos, los contenidos y las prácticas en general²⁵:

- las aulas se convirtieron en laboratorios y talleres;
- eliminación del monopolio de la clase magistral y el sistema vertical de control;
- la iniciativa de los alumnos elegía libremente entre laboratorios y tiempos de aprendizaje;
- los tiempos escaparon a la dupla clase-recreo para dar lugar a tiempos de aprendizaje delimitados por la autonomía, la iniciativa y espontaneidad;
- los contenidos desbordaron la cuadrícula disciplinar;
- el docente dejó de dar la clase y el alumno dejó de tomarla;
- el autoaprendizaje era pautado por recorridos a través de un *contrato de trabajo*;

— el examen dio lugar a la prueba de comprobación de aprendizaje, capacidad de juicio y/o aplicación de los conocimientos.

Trabajar con implicó propiciar un *entre todos* para una educación democrática. Los maestros educaban juntos y *juntos a*. «El tratamiento especial requerido por un niño no era la tarea de uno sólo de los docentes, sino de todos los que actúan en la correlación de actividades» —enfatisa Fossatti. El docente formaba un colectivo en la acción no sólo en cada laboratorio sino fuera de él en la comisión deportiva, con los tribunales infantiles, en la cooperativa, en asambleas, festivales y celebraciones, con el centro de estudiantes en una escuela práctica y democrática²⁶.

Fossatti refiere a una nueva configuración del orden y del poder que pudo implementar en la Escuela Quintana. Esa configuración (in)disciplinaria visibilizaba otro territorio para la enseñanza y del aprendizaje sobre el cual no sólo trazaba un mapa curricular diferente sino que daba pistas —literalmente *fichas de investigación y fichas guion*— a niñas y niños, a quienes reconocía como sujetos autónomos, para hacer sus propios recorridos de acuerdo a tiempos individuales y a espacios móviles —teniendo en cuenta que los laboratorios se transformaban en función de los contenidos y de quiénes los habitaban— expresado en un *compromiso* y valorado en

²⁵ Ibidem, pp. 21-23.

²⁶ Ibidem, p. 29.

«pruebas de comprobación de aprendizaje, capacidad de juicio y aplicación de conocimientos»²⁷.

[...] el desarrollo de los centros de interés, puso en plano casi idéntico por su importancia, a las ciencias naturales, y las materias de tipo social político — historia, geografía, instrucción cívica— con las matemáticas y el lenguaje, sin desmedro para la enseñanza de estas últimas, pues todas las aptitudes expresivas y las nociones de aritmética y geometría tenían a su vez aplicación constante, asociadas a los temas propios de las demás asignaturas²⁸.

115

Un cambio en la concepción disciplinar que quiso (des)articular a la escuela de la matriz escolar da lugar a analizar los vínculos entre saber, poder y cuerpos en términos de administración y gestión como relaciones de productividad que desplazan, dominan, implantan, transfieren, acoplan. Fossatti inserta la trama política y sexual en la educación. Hace de la escuela un espacio democrático en el que los cuerpos ocupan lugares no convencionales en la trama escolar. Las niñas y los niños son economistas, jueces, deportistas, literatos, ciudadanos y también políticos.

Pero Fossatti fue mucho más astuta. En las prácticas que tuvieron lugar en la Escuela Quintana es posible leer una micropolítica que traducimos en un feminismo incipiente

²⁷ *Ibidem*, pp. 25-28.

²⁸ *Ibidem*, p. 24.

sostenido desde la educación sexual. Ingresan los cuerpos sexuados en la trama escolar. La escuela se vuelve el espacio que hace lugar a una distribución otra de los cuerpos que escapan a la formación en fuerza de trabajo para introducirse en la (de)formación sexual del diformismo escolar.

Inevitablemente para referirnos a la cuestión tenemos que aludir al socialismo. En líneas generales el feminismo y, las mujeres socialistas polemizan con el socialismo de inspiración marxista que animó al movimiento obrero a mediados del siglo XIX. Las mujeres socialistas enfrentan las contradicciones del partido. El socialismo marxista parecía dar una nueva explicación al origen de la opresión de las mujeres y una nueva estrategia para su emancipación sin embargo, en el socialismo no habría explicación marxista para pensar la dominación del patriarcado como sistema, es decir, la dominación de hombres sobre mujeres.

Situados en la Provincia de Mendoza es posible contextualizar la experiencia en la concepción de los socialistas siguiendo la lectura de Pablo Lacoste²⁹. La monogamia y el higienismo a inicios del siglo XX para los socialistas se traducía en la lucha contra la prostitución y las enfermedades venéreas. La ideología se traducía en el lema «un partido, una mujer, una familia». En ese marco la difusión del conocimiento científico oficiaba de medicina preventiva y de regla como heterosexualidad. Así la educación sexual abría un camino a la

²⁹ Cfr. Lacoste, P. (1993). *Ob. cit.*, pp. 131-134.

medicina preventiva ingresando a terrenos tradicionalmente vedados a discusión, a formación, a debate público.

Aunque plagada de contradicciones la educación sexual fue parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trataba específicamente la cuestión, ni tuvo tampoco, dimensión de programa. En todo caso de lo que se trató, sugiere Pablo Lacoste, fue de modificar las modalidades de enseñanza de las ciencias biológicas. La enseñanza de la anatomía cobró nuevas dimensiones al poner sobre el pupitre la facultad reproductora con material iconográfico de mujeres parturientas, por ejemplo.

116

Las han habido, pero como ella ninguna

Florencia fue una intelectual que pensó la institución educativa. Su posición la coloca a distancia de las normalistas que la precedieron —como Mariquita Sánchez o Aurelia Vélez—, quienes colaboraron en la ampliación de la educación en Argentina desde la reproducción de la ideología sarmientina. Habitó lugares donde otras mujeres no estuvieron con anterioridad. Circuló por las calles. Estuvo a la cabeza de un colectivo, el magisterio. Luchó para modificar las oportunidades laborales reales de profesionalización y legales de inserción y ascenso. Contribuyó en la resolución de conflictos provinciales a nivel nacional. Se pronunció en nombre de la fuerza del colectivo de mujeres de Mendoza. Quizá el partido subsumió cualquier interés feminista explícito. Sin embargo, luchó activamente —desde el socialismo, desde el gremialismo— como

algunas mujeres normalistas —Alfonsina Storni, Raquel Camaña o Herminia Brumana. Su tarea docente no fue meramente reproductiva. Produjo nuevos conocimientos. Se puso a sí misma y a su experiencia de vida como punto de vista para generar reconocimiento en el cuerpo docente feminizado. Participó activamente en la difusión y circulación de metodologías extranjeras. Puso en valor antecedentes argentinos. Intervino la matriz escolar y transformó las prácticas educativas. Propició procesos de ampliación y distribución del poder, del saber y del capital simbólico en la escuela. Visibilizó que la escuela no es sexualmente neutra ni en cuanto a contenidos explícitos ni en cuanto a pautas ideológicas.

Si la división sexual se manifiesta en la producción y reproducción del conocimiento y si la fragmentación de la reproducción, la jerarquización de la producción y el acceso al conocimiento son parte del proceso de construcción y mantenimiento de las relaciones de dominación que la escuela contribuye a sostener y legitimar, cabe reconocer que visibilizar el lugar que ocuparon determinadas mujeres en el sistema educativo argentino ofrece claves para leer los modos en los que se configuraron las relaciones sociales a fines del siglo XIX y principios del XX.

Los saberes se estructuran por las relaciones sociales entre géneros. En el mismo sentido en el que la escuela enseña a ser varón o mujer y la sociedad todavía asigna diferentes actividades por sexo en lo público y lo privado, los saberes habilitan a realizar esas tareas y la institución educativa a partir

de su transmisión legítima esa división y las maestras sostienen el modo en el que se establecen esas relaciones de dominación o de emancipación toda vez que enseñan a ser, a pensar, a actuar, a esperar, a desear.

Cualquier modificación disciplinar requiere un modo otro al modo en el que se configuran las relaciones, los tiempos, los espacios, los haceres. Cualquier alteración en la jerarquía de saberes transforma roles, posiciones y relaciones de acuerdo al impacto que cada saber tiene en la sociedad. En este sentido, una alteración disciplinar es una subversión epistemológica que implica una revolución sexual que repercute en la división del trabajo y las posiciones de sujeto dislocando la matriz escolar.

Recibido: 28 de septiembre de 2016

Aprobado: 7 de diciembre de 2016

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, Mariana (2014a). “Ensayos y narrativas para pensar lo nuestro americano” en: *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. Volumen 5, número 1, Bogotá, Colombia. Disponible en: [http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/174/html_28].
- ____ (2014b). “La ausencia femenina en la normalización de la filosofía argentina. Notas al espistolario de Francisco Romero”. En: *RAUDEM. Revista de Estudios de las Mujeres*. Volumen 2, 2014, pp. 25-40.
- ____ (2009). “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes”. En: *Repensando el siglo XIX, desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo Andrés Roig*. Buenos Aires, Colihue. p. 135-142.
- ____ (2006). “Hacia una erótica de la educación” en: Alvarado, Mariana, Arpini, Adriana y Vignale, Silvana (Comp.). *Pensamiento y Experiencia*. CIIFE. FFyL. UNCuyo. Mendoza: Qellqasqa. p. 85-93.
- Ansaldi y Giordano (2012). *América Latina. La construcción del orden. De la colonización a la disolución de la dominación oligárquica*. Argentina: Ariel.
- Arata, Nicolás y Flavia Terigi (2011). *Pedagogía y Revolución. Escritos escogidos de C. N. Vergara*. La Plata: Unipe, Editorial Universitaria. Disponible en: [http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=69d3a7aa-3416-46dc-a4e8-01a90616835f].

Ciriza, Alejandra (1997). “Desafíos y perspectivas. Qué feminismos hoy”. En: *Cuyo. Anuario de filosofía Argentina y Americana*. Mendoza, IFAA, 1997, volumen 14, pp. 153-168.

Dufour de Ortega, Ana Luisa y Mazzei de Martínez, Stella (2007). “Conflictos gremiales docentes en Mendoza en el siglo XX”. En: Roig, Arturo y María Cristina Satlari. *Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.

Fossatti, Florencia (1959). *Alegato Pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D’Accurzio.

— (1956). *Despertar en Cuyo*. Buenos Aires: Editorial Sendero.

— (1930). “Sobre la personalidad de Adolfo Ferriere”. Los Andes, Mendoza, 23 de julio de 1930.

— (1930). “La escuela experimental Nueva Era”. Los Andes, Mendoza, 14 de abril de 1930.

— (1924). “De Sevilla a Chajari”. En: *La Quincena Social. Revista de arte, literatura, ciencia, industria, comercio, teatro, crítica, mundo social, sport, modas y variedades*. Mendoza, 15 de noviembre 1924, número 133.

— (1919). “El conflicto escolar mendocino. Entrevista con el presidente de la República”. En *Los Andes*, Mendoza, 16 de octubre de 1919.

Giménez, Socorro (2000). *El pragmatismo en el proyecto pedagógico de Matthew Lipman: Filosofía para niños*. Mendoza, UNNCuyo, 2000. Tesis de Licenciatura en Filosofía.

Lacoste, Pablo (1993). *El socialismo en Mendoza y en la Argentina*. Tomo 1 y 2. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina.

Luzuriaga, L. (1958). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.

Olalla, Marcos; Alvarado, Mariana et al. (2016). Pensar y hacer: el oficio de El Instrusctor Popular. En la educaición argentina de fines del siglo XIX. Mendoza, Qellqasqa.

Puiggrós, Adriana (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.

Roig, Arturo (2007). “Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974)”. En

Mendoza, identidad, educación y ciencias. Mendoza:
Ediciones Culturales.

— (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano.*
México. Fondo de cultura económica.

Terigi, Flavia (1991). “El ‘caso Vergara’. Producción y exclusión
en la génesis del sistema educativo argentino”. En:
Puiggrós A. y otros. *Historia de la Educación en la
Argentina. Sociedad Civil y Estado en los orígenes del
sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Editorial
Galerna.