

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título

CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

# REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora  
"José Pedroni"  
de la Facultad de Humanidades  
y Artes UNR

CoAd

Asociación Gremial de Docentes  
e Investigadores de la Universidad  
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio  
de Santa Fe  
(Delegación Rosario)

agCER

Asociación de Graduados en  
Ciencias de la Educación de Rosario



**LOS CUADERNOS ESCOLARES DE LA ESCUELA SERENA:  
UN RECORRIDO A TRAVÉS DE SUS IMÁGENES  
(ROSARIO, 1935 – 1950)**

*María del Carmen Fernández  
María Elisa Welti  
Rubén Biselli*  
(Universidad Nacional de Rosario)

**Resumen**

Este trabajo se centra en los cuadernos escolares pertenecientes a la experiencia de enseñanza elemental llevada a cabo por Olga y Leticia Cossettini en la ciudad de Rosario (Argentina), durante 1935-1950, conocida como Escuela Serena. La misma, fundamentada en los principios de la escuela nueva, constituyó un hito en las innovaciones pedagógicas argentinas. De los diversos campos de innovación que encaró, nos interesa indagar la singular articulación entre imagen y enseñanza.

La abundancia de imágenes en los cuadernos escolares y la calidad expresiva e incluso técnica de muchas de ellas, constituye un registro visual que no deja de sorprender en referencia al contexto escolar de la época. La producción de imágenes aparece con una doble función: como dispositivo didáctico de alcance múltiple y como registro de las prácticas escolares y extraescolares.

Entendemos que esta fuerte impronta visual da cuenta de un cruce peculiar de concepciones pedagógicas, psicológicas y estéticas vinculadas tanto a las tendencias escolanovistas como a las vanguardias artísticas de la época.

**Palabras clave**

Cuadernos escolares - Imágenes - Escuela Serena - Innovaciones pedagógicas - Escuela nueva.

**Summary**

This paper focuses on school exercise-books from Escuela Serena, the experimental elementary school led by Olga and Leticia Cossettini in the city of Rosario, Argentina, from 1935-1950. This school, grounded on the principles of new schooling, was a landmark in Argentine pedagogic innovations. Among the innovations in many fields, we are interested in analyzing the special combination of images and teaching.

The abundance of images in school exercise-books and the high expressive and technical quality of most of them constitute a visual record that is groundbreaking when compared to the teaching methods of that time. The production of images seems to have a double function: both as a wide-range teaching method and a record of school and out-of-school practices.

From our perspective, this strong visual focus is the result of a unique combination of pedagogic, psychological, and aesthetic concepts related to the revolutionary schooling tendencies and artistic avant-garde of the time.

### Key words

School exercise-books - Images - Escuela Serena - Pedagogic innovations - New schooling.

Olga y Leticia Cossetini -una desde la dirección escolar y la reflexión teórica-didáctica, la otra desde la docencia y la promoción de actividades artísticas- gestaron una de las más singulares experiencias escolanovistas en la Argentina. Se trató del proyecto de la *Escuela Serena* (1) que se inició en 1935 con el nombramiento de Olga como directora de la Escuela Nº 69 "Dr. Gabriel Carrasco", ubicada en el barrio de Alberdi de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe), y más precisamente con el otorgamiento a dicha escuela del carácter de *experimental* a fines del mismo año (2).

En trabajos anteriores (3) nos hemos referido ya a la experiencia y sus características, al contexto epocal en el que tiene lugar, a las vinculaciones con el movimiento escolanovista nacional e internacional y hemos atendido específicamente a dos cuestiones que en ella resaltan: el modo particular en que irrumpe la imagen y la clara intencionalidad de las protagonistas de registrar y difundir la experiencia. En esta oportunidad, nos centraremos en el análisis de las imágenes producidas por los alumnos en los cuadernos escolares y en el peculiar modo de trabajar la expresión gráfica en el marco de esta propuesta.

Cabe señalar que los libros y escritos de los que las protagonistas son autoras y el material documental que conservaron tanto de esta experiencia escolar como de otras etapas de su vida laboral -entre en el que se encuentran numerosos cuadernos de clase- no sólo hicieron perdurar el recuerdo de la Escuela Serena, sino que permiten poseer, quizás, la visión más completa que pueda tenerse en la Argentina de una experiencia escolanovista, tanto en sus fundamentos teóricos o en sus propuestas explícitas como en las vicisitudes de su propio hacerse (4).

Esto permite además, en lo referido al tema que nos convoca, no sólo un acceso ya de por sí inusual a un corpus considerable de cuadernos de clase surgidos de una misma experiencia educativa-marco, sino la posibilidad casi inédita de confrontarlos con un conglomerado documental (los libros de las hermanas Cossetini, los diarios de las maestras, las fotos de la experiencia y de los viajes, las láminas, las cartas) que posibilita sólo remediar en parte la inevitable incompletud de cualquier corpus de cuadernos escolares y sobre todo reconstituir en detalle las prácticas educativas singulares de los docentes y de los alumnos de las que son indicios.

### 1. Articulación entre estrategias innovadoras y producción singular de imágenes

La *Escuela Serena* privilegió -los cuadernos del archivo demuestran que la adopción de esta modalidad de trabajo no se hizo siempre, ni fue seguida por la totalidad del cuerpo docente- la organización del trabajo escolar por centro de interés o "por asunto" con el propósito de superar los "artificiosos contornos", los límites "convencionales" de las disciplinas (5), flexibilizó la grilla horaria para posibilitar esta nueva modalidad de enseñanza, rediseñó el espacio áulico para dar cabida a una escuela activa, democrática, territorio de la alegría y la creatividad: mesas de trabajo en lugar de pupitres, colores brillantes y variados en las paredes; dejó de lado los manuales y los libros de texto para la enseñanza de la lecto-

escritura: los reemplazó por la experiencia vivencial, las fuentes primarias, la producción colectiva e in-situ del conocimiento.

Hay dos cuestiones centrales, sin embargo, a la que se subordinan todas las innovaciones que acabamos de enumerar; cuestiones que si bien están también en el núcleo mismo de todas las propuestas de la Escuela Nueva adoptaron en el proyecto Cossetini una fuerza decisiva como motor innovador y dieron lugar a la peculiar práctica educativa que su conjunción produjo.

La primera de estas cuestiones tiene que ver con la manera en que las hermanas Cossetini pensaron e intentaron implementar una escuela *activa* -con los conocidos cambios de roles de docentes y alumnos- a partir de una concepción del niño como ser intrínseca e innatamente creativo que solamente puede ser *educado* a partir del respeto y la incentivación de dicho potencial; respeto e incentivación que jamás podría eludir el contacto con la naturaleza y con el arte (que las Cossetini conciben a partir de los parámetros románticos de originalidad y creatividad).

La segunda cuestión se refiere a la excepcional atracción que tuvo para ellas la propuesta escolanovista de equiparación de educación y vida y su decisión de pensarla y de aplicarla en múltiples niveles, en múltiples sentidos. Una educación que hiciera entrar en la escuela la espontaneidad, lo imprevisto, la alegría, lo procesual y lo imperfectivo propios de la vida, en oposición a una educación "arcaica": el deber sin razones; las materias estancas; la información sin sentido, ya digerida y lista a memorizar; los roles jerárquicos; la disciplina de raigambre militar. Una escuela que equiparara educación a vida borrando los límites entre la institución escolar y su entorno, o que sólo los impusiera para evitar que entrara a la escuela lo que de muerte anida en la vida cotidiana. Por un lado, el planteamiento de una verdadera relación osmótica entre la escuela y su entorno inmediato: el barrio (en el caso de Rafaela: el pueblo) (6), y la incorporación a la enseñanza y a la vida escolar en general de acontecimientos sociales, culturales y políticos del presente. Por otro, la escuela *serena*, como refugio, donde la impiedad social es puesta entre paréntesis, donde reina la solidaridad entre iguales y la protección de los más débiles, donde se practica cierta *utopía de vida* que conjura a la muerte.

Ahora bien, en nuestra opinión, las peculiares estrategias pedagógicas de la Escuela Serena que en su época produjeron admiración o perplejidad y que hoy suscitan interés en maestros o historiadores de la educación, sólo pueden entenderse en el marco de la *conjunción* de estas dos lecturas de la innovación escolanovista, de estas dos formas de entenderla y de llevarla a la práctica. Y fueron estas estrategias las que posibilitaron esos singulares cuadernos que no cesan de sorprender.

Esto es, el niño es para las hermanas Cossetini, ante todo, "un ser creador", un "yo original", un "yo espontáneo" y en el desarrollo de esa creatividad potencial reside su posibilidad de devenir un sujeto singular, irrepetible, en otras palabras, de vivir una vida plena. Por eso la escuela nueva debe alejarse radicalmente de la escuela tradicional que para las Cossetini no es sino una máquina montada para ahogar, para *matar* esas potencialidades creativas y vitales:

"Sobre la capacidad creadora del niño aún discrepan no pocos pedagogos que desplazan casi siempre al terreno del adulto que cree exclusivamente suya esta necesidad del espíritu de crear nuevas síntesis; ritmo interior, eterno enlace de lo subjetivo y lo objetivo. La escuela ha rehusado también reconocer en el niño esta necesidad, y el maestro, en vez de descubrir la aptitud creadora de su educando, la ahoga casi siempre, subordinándola a su yo categórico, al imperativo de la escuela, de su programa, de su horario y de su examen. El maestro sabe, sin embargo, que el niño es un ser creador; lo ha comprobado en miles de casos, diariamente, a cada momento

en sus alumnos, en cada minuto del día, cuando escribe algo independiente del tema impuesto; cuando dibuja en libertad, cuando modela, cuando construye, cuando habla. Lo ha comprobado y lo ha sepultado, porque hay detrás del maestro, la fuerza, ciega también, del superior que le impone la muerte del "yo" original, del "yo" espontáneo, del "yo" creador de todo niño, porque todo eso, sagrado y auténtico del niño y del hombre, no sirve de nada, dicen peor aún, todo eso es un perder el tiempo, que se quita al número, a la memorización, a la copia, a la leccioncita de moral suministrada en dosis de media hora semanal, a la lección de historia o de geografía o de historia fijada en tal página del texto y de tal autor" (7).

Pero también la escuela debe alejar y proteger a los niños -a través del amor, del acompañamiento- de esos territorios del mundo adulto que no hacen sino aplastar ese potencial creativo, ese germen de vida plena, y debe hacerlo, no escindiéndolos del mundo exterior, sino dándoles herramientas para otro tipo de relación con la realidad natural y social en la que viven.

Así pues, la escuela debe trabajar con tres principios esenciales: garantizar un espacio de libertad plena de palabra para los niños a través de un intercambio dialógico fluido y en plano de igualdad con sus maestros y los otros niños; propiciar un contacto directo y habitual de los alumnos con la naturaleza y el entorno social y cultural inmediato; transformar en práctica diaria la realización de actividades de orden lúdico y de orden artístico tradicionalmente concebidas como de poca importancia para la escuela o como extra-escolares. Principios que deben ser universales, es decir, involucrar a todos los alumnos, y que deben activarse simultáneamente a partir de situaciones de enseñanza concretas. Sólo así, "sin improvisaciones" se lograría formar "seres armoniosos" (8).

Es en la búsqueda del contacto necesario entre estos principios que la producción *personal* de imágenes -y el trabajo con y a partir de ellas- va a devenir una táctica privilegiada. Porque puede permitir al mismo tiempo un proceso de subjetivación singularizante, un encuentro con la propia "voz" a través de una práctica artística; la posibilidad de abrirse a la naturaleza y al mundo -y a los territorios de la observación y del conocimiento- y la eventualidad de registrar, revivir y hacer perdurar una experiencia (9).

Al mismo tiempo, la producción singular de imágenes: dibujos, acuarelas, dibujos a través de calcos o siluetas de objetos pero pintados personalmente con acuarelas, collages, resulta un operador central en el *trabajo por asunto* o *centro de interés*. En primer lugar, porque al trabajar un tema cualquiera de una disciplina: geografía, botánica o historia, o al registrar alguna experiencia utilizando imágenes construidas personalmente a partir de parámetros estéticos, se ponen en contacto necesario y se hacen operar simultáneamente dos ámbitos "disciplinarios" diversos; uno de los propósitos fundamentales de la Escuela Serena fue en ese sentido que la belleza o la preocupación por ella apareciera en esos lugares, en esas prácticas escolares, donde nunca había estado presente: "El amor por la belleza no se cierra en los límites de una materia. Toma todo el desarrollo mental del niño, integra los sentidos, es una actividad constructiva. Se ordenan los elementos dispersos, se busca el acorde de esos elementos" (10). En segundo lugar, porque muchas veces la producción de una imagen, en los cuadernos o bajo formato de lámina, puede ser el punto de llegada o el registro evocador de un trabajo por tema o por asunto que ha desbaratado las divisiones disciplinarias.

## 2. Los cuadernos como escenario de las innovaciones pedagógicas

Esta producción habitual y constante de imágenes singulares intersecta la cuestión de los cuadernos escolares. No sólo porque los cuadernos son el principal soporte en el que

toman cuerpo la mayoría de las imágenes que los alumnos de la Escuela Serena produjeron, sino porque su presencia en ellos y, sobre todo, los modos que adopta esa presencia, constituyen uno de los datos centrales a la hora de pensar la singularidad de estos cuadernos y el lugar que ellos ocupan en el entramado estratégico de la experiencia Cossettini. Porque si los cuadernos son un espacio de apropiación y de producción de saber y de registro del acontecer diario del aula y de la institución escolar, también son un medio expresivo, en el que cada niño va a encontrarse a sí mismo y a articular una voz, a encontrar un territorio apto para desarrollar su creatividad. Al respecto sostiene Olga en "*El niño y su expresión*":

"Si pensamos que el cuaderno es del niño y no del maestro, admitimos todo lo que es peculiar de su edad, lo que lo caracteriza y le es propio: los cuadernos uniformados, iguales todos, el mismo tipo de escritura, el dibujo geométrico hecho con un patrón o con regla, pintado como con calco, con un signo siempre a la derecha o a la izquierda, según sea la orden, son como 'botones de uniforme', carecen de identidad y conspiran contra elementales principios pedagógicos que se apoyan en la expresión espontánea y en la originalidad infantil. El maestro guía a su alumno sin someterlo a pautas determinadas. El orden de prolijidad, el aseo, se aprenden más que por vía del cuaderno, por el ejercicio diario de todas las actividades, sin dureza y sin la impecable finalidad de transformar al niño en lo que dijimos antes, en 'botón de uniforme'" (11).

Volveremos más adelante al análisis de cómo las imágenes hechas por los niños contribuyen a hacer estallar el cuaderno "botón de uniforme". Pero antes de ello, quisiéramos remarcar que el dispositivo-cuaderno y el arte de la producción de imágenes personales van a sellar en los cuadernos de la Escuela Serena una alianza que se mantendrá a lo largo de toda la escolarización de los alumnos y que dará lugar a esta táctica, a la que ya nos referimos, en la que la imagen permite fundamentalmente tres cuestiones: la emergencia de la "propia voz del niño" y por tanto de su subjetividad, la apertura al conocimiento de la naturaleza y del mundo y la posibilidad de registrar y, por tanto, de evocar una experiencia. Veremos ahora también en el análisis de las imágenes en los cuadernos de clase con mayor detalle cada una de estas tres modalidades.

### a) La imagen como operador de subjetividad singularizante

Como ya especificamos, lo que se juega aquí es la apuesta por el niño como un ser intrínsecamente creativo y la necesidad por parte de la escuela de crear las condiciones para el respeto y el desarrollo de esa creatividad. No como una cuestión más, subordinada a otros objetivos más trascendentes, sino como la razón misma de ser de la actividad pedagógica en tanto formación, en tanto posibilidad de despliegue de una subjetividad singular.

Como ya explicamos también, el hecho de que la imagen entrara simultáneamente en otras estrategias pedagógicas claves hizo que para quienes fueran contemporáneos de la experiencia y para quienes hoy acceden a sus cuadernos escolares de primero a sexto grado, a sus láminas, a los testimonios sobre el hacerse diario de la enseñanza, el *niño artista* de la Escuela Serena, en lo que hace al ejercicio de libertad creativa y de expresión singular, y al dominio de medios técnicos, sea ante todo un acuarelista, un dibujante, un hacedor de collages.

Si las láminas que fueron expuestas en museos (12), que se publicaron en "*El niño y su expresión*", que fueron admiradas por los visitantes de Juan Ramón Jiménez en su departa-

mento de Washinton (13), nos enfrentan a pre-adolescentes que ya eran acuarelistas en dominio de un oficio, dibujantes avezados, coloristas sutiles o plásticos con capacidad compositiva y potencialidad expresiva de raigambre vanguardista, los cuadernos de primero a sexto grado, los diarios de las maestras, los libros de Olga y Leticia nos permiten constatar el ejercicio diario de una libertad, el desplegarse cotidiano de una sensibilidad expresiva, el paulatino aprendizaje de un lenguaje y de los saberes técnicos que permiten dominarlo.

Y también el convencimiento de quienes conducían la experiencia en los poderes del ejercicio de la imagen libre como práctica formativa, pero además como desarticulador de dogmas de una educación anquilosada. Y es esto precisamente lo que pasa cuando el cuaderno-expresión suplanta al cuaderno-botón de uniforme.

Porque el cuaderno de clases como dispositivo de normalización y disciplinamiento (14) sin dudas es puesto en cuestión cuando da lugar a la enunciación en primera persona anunciada con claridad: "esto lo digo yo", cuando recoge las voces y el trabajo de una investigación o discusión grupal, cuando articula narraciones autobiográficas en la que los alumnos se posicionan como protagonistas de relatos de vida. Pero todavía lo es más cuando *todos los días* la imagen "de calco" es desterrada de sus páginas o personalizada a través de un trabajo acuarelistico singular, y, sobre todo, cuando el espacio mismo de la palabra es invadido por las imágenes o subordinado a las necesidades de éstas, a su despliegue, cuando la separación de páginas es dejada de lado en virtud de las necesidades del dibujo, cuando la blancura de los márgenes es invadida por pequeñas figuras coloreadas (15).

En un artículo anterior sosteníamos que los cuadernos de clase de los alumnos de la Escuela Serena evidencian alteraciones en las pautas de uso promovidas tradicionalmente por la escuela. La ruptura de la frontera que representan los márgenes es un claro ejemplo de ello. Las imágenes interrumpen, en buena parte de ellos, la noción y la función del margen. De este modo las reglas de uso del dispositivo son intencionalmente alteradas y en su lugar las imágenes se constituyen en el núcleo organizador de las páginas de los cuadernos. Las imágenes aparecen descentradas, quebrando el límite dispuesto por el margen, alterando incluso mediante trazos diagonales las coordenadas ortogonales prescriptas por la horizontalidad del renglón y la verticalidad del margen lateral; las imágenes producidas por los alumnos de la Escuela Serena van incluso más allá: en algunos casos, infringen el límite

dispuesto por la página, invaden otras páginas y se convierten casi en pequeñas láminas; en otros, exceden la bidimensionalidad propia del soporte papel mediante plegados que al abrirse convierten la página plana en base de figuras tridimensionales. En muchos casos, son las mismas imágenes las que operan como límite para la escritura, las que se constituyen en margen irregular de la palabra escrita. La escritura se extiende en los espacios libres que las imágenes dejan en las hojas de los cuadernos, la escritura envuelve de este modo a las imágenes, las acompaña y no a la inversa. Las imágenes de los cuadernos

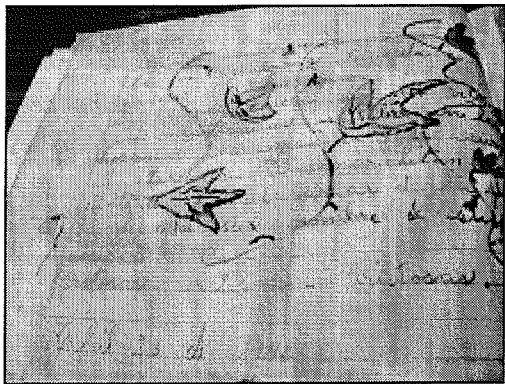


Imagen N° 1: Cuaderno de 2º grado.  
Alumna: Noemí Sander. Año: 1941

carecen de "marco", no se encuentran encuadradas ni cercadas por líneas divisorias. Las imágenes habitan los cuadernos libremente (16).

La imagen como producción singular, las acuarelas y dibujos *de autor*, recorren los cuadernos a lo largo de todos los cursos escolares y reaparecen constantemente, en tanto que las imágenes-conocimiento y las imágenes-registro o evocación, también son, muchísimas veces, bellas expresiones plásticas: preparados microscópicos que devienen "mosaicos bizantinos" o mapas "con rostros sensibles" (en palabras de Leticia), imanes expresionistas, interior del cuerpo humano en cromatismo fauve, estrellas federales vanguardistas o cielos abstractos en sutiles matices de azul. Pero encuentran un espacio propio como expresión de sentimientos, como despliegue libre imaginativo, como emergencia de una subjetividad compleja, cuando a través del uso del color intentan dar cuenta de una emoción musical (17) cuando ilustran sus poemas o cuentos o momentos de sus relatos de vida, cuando imaginan al personaje de un cuento infantil, o cuando fabulan, por ejemplo, una manifestación de niños y de clowns exigiendo el derrocamiento de la aritmética.

Ahora bien, al tratar esta cuestión de la subjetivación singular a través del ejercicio del arte de la imagen, es interesante no sólo tratar el producto, sino también la producción, el hacerse mismo de estas imágenes, en tanto que en realidad ello era lo que contaba en el proyecto de la Escuela Serena.

Olga Cossetini, en "*El niño y su expresión*", frente a la curiosidad de quienes admiraron estas imágenes, deriva la calidad las mismas (fundamentalmente de las láminas elaboradas por los alumnos mayores) de las bondades de su método pedagógico: proveer a los niños de acuarelas de dos centavos desde que llegan a la Escuela, ponerlos en contacto con la naturaleza y darles las condiciones de libertad suficientes para que encuentren "su voz". Cuando comienzan a producir, estimularlos. El niño es creativo por naturaleza, no es necesario tener profesores de dibujo, como no es necesario enseñar gramática para que el niño logre una expresión lingüística fresca y original.

Leticia, en cambio, en "*Del juego al arte infantil*", presenta una perspectiva mucho más compleja del proceso a partir del cual estos niños desarrollaron el notable talento plástico que venimos comentando, en el que, por un lado, la contemplación de la naturaleza, la mirada guiada y el diálogo casi técnico, jalonan la enseñanza:

"Mi deseo es ponerlos frente al paisaje. Persigo un secreto propósito: enseñar a ver plásticamente (...) Miramos la totalidad del paisaje que nos penetra con su olor y matices. Se nos revelan los colores del cielo: cobalto, contra la isla; de acero bruñido hacia el centro (...) Se señalan sombras y luces, cadencias y asonancias en las tonalidades (...) Seguimos la curva apacible de la caleta. María centra su mirada en una vieja embarcación amarillenta junto a una canoa de verdes desteñidos. Se nombran los elementos de primero,

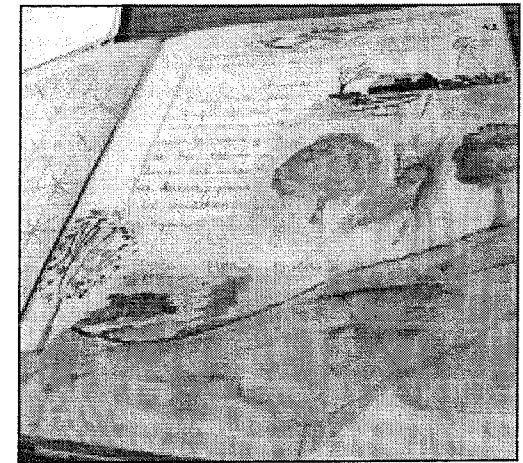


Imagen N° 2: Cuaderno de Lengua,  
2º grado. Año 1943

segundo y tercer plano. Se descubren correspondencias de tamaño, distancias, visibilidades, todo transformado por la luz (...) -¿Y la luz?-pregunto. Anatol me mira y, sensible al color, dice: la luz es como un mago, cambia los colores y las formas (...) Es ahora, en este momento, cuando cada cual elige "su" punto de vista y toma el apunte, tal como lo ve y pinta después con espontánea gracia" (18).

Y, por otro lado, el contacto con reproducciones de obras pictóricas, en este caso de la vanguardia cubista, incentiva la reflexión plástica:

"Tengo en mis manos un libro de arte. Hago ver reproducciones de pinturas famosas (...) Sugiero e impulso el descubrimiento de formas geométricas. Perciben que hay cubos, cilindros, esferas, planos que se superponen, magníficas gamas de color (...) Carlitos sigue asombrado: Señorita Leticia, si yo reúno formas geométricas y las pinto, ¿hago un cuadro? La pregunta de Carlitos divierte a los niños. - Un cuadro es otra cosa -contesto. - Lo es en la medida en que todos los elementos tienen correspondencia: las formas, la distribución, el color, los volúmenes, la manera de realizarlo, los materiales que se emplean. Las notas son sonidos pero no música. La música nace, crece y se elabora como un cuadro" (19).

Sin embargo, al igual que Olga, insiste en la introducción a ese libro en que el propósito de la Escuela Serena no era formar pintores ni músicos, sino "seres armoniosos". En este sentido aprender a mirar estéticamente, ir dominando poco a poco el arte de la acuarela, aparece como una iniciación en prácticas culturales complejas que permitiría abrirse a otros territorios creativos y lograr consolidar una subjetividad abierta al mundo y a los otros. En especial, en aquellos niños para los cuales la escuela era el único espacio donde una subjetivización tal podría producirse.

## b) Imagen singular y construcción del saber

Desde el comienzo de su escolarización los alumnos de la Escuela Serena trabajan con la imagen, con sus imágenes, como herramientas cognitivas, operando con ellas a la par que lo hacen con el lenguaje. No dejarán de hacerlo hasta abandonar la escuela, según lo atestiguan los cuadernos conservados. También atestiguan dichos cuadernos que la Escuela Serena se servirá de la producción de imágenes en diferentes situaciones-marco de enseñanza y de producción de saber (nos ocuparemos de algunas de ellas); que lo hará aleatoriamente con imágenes analógicas o diagramáticas, pero que casi siempre se tratará de una aplicación de la metodología del trabajo por centro de interés. O bien, como ya explicamos, porque la producción de imágenes estéticamente relevantes plantea un difuminación de los límites disciplinarios, o bien porque la(s) imagen(es) puede(n) articular, operativa o simbólicamente, la implementación del multiperspectivismo en el abordaje de un tema. Veamos algunos ejemplos:

### b.1 El clima como campo de observación: los calendarios del cielo, de las nubes, de la luna

Los niños de la Escuela Serena, en sus primeros grados, no se limitaban, al comenzar sus clases, a escribir rutinariamente: "Hoy es un día de sol" o "Hay nubes en el cielo", ni a dibujar algún solcito esquemático debajo de la fecha. Eran introducidos desde el comienzo de su escolarización a prácticas de observación precisas del estado del cielo o de la forma de las nubes, e instados a tratar de representar en imágenes, con lápices de colores o acuarelas, de la manera más fiel posible, lo observado. Esto se repetía todos los días en

planillas otorgadas por las maestras mensualmente, y una vez llenados los casilleros, se obtenía un "calendario del cielo" o "calendario de las nubes", que le permitía establecer, a través de los registros, la evolución climática del mes.

Aparece así una serie de funciones de la producción de imágenes analógicas o miméticas, que desde entonces el niño no dejará de frecuentar: la acostumbre de observar con minuciosidad, el descubrimiento de detalles, en un marco de apertura atenta y receptiva, en principio a la naturaleza y luego al mundo social; el afianzamiento del conocimiento obtenido en la observación a través de su representación; la habilitación a nuevos conocimientos que sólo el trabajo con las imágenes propias podría habilitar.

De alguna manera, a través de la práctica del dibujo y la acuarela, el niño va haciendo suya una actitud de curiosidad e interrogación ante el mundo, en un intento de imitar, en proceso, la observación y la creación de protocolos científicos. En ámbitos dispares como la descripción de la propia aula de clases, o la enseñanza de botánica, zoología y biología, el método se repetirá, incorporando en niños mayores la utilización del microscopio y la transcripción de lo visto. La producción de este tipo de imagen propia garantiza así para las Cossetini un acercamiento obligado y constante a la naturaleza y la vida, que deviene alternativa a la información muerta del manual o las hojas secas del herbario, pero también la producción de un saber que sin estas imágenes no habría existido (20).

### b.2 Haciendo planos, pintando mapas

Algo diferente sucede con otro tipo de actividad con imágenes ligadas al saber a la que también son introducidos los alumnos en los primeros años: la confección de planos y mapas barriales y el calendario de vientos (que funcionaba como los otros calendarios ya tratados, pero con la dirección de los vientos indicados por flechas). Ya no estamos ante una imagen mimética o analógica sino ante una imagen diagramática, donde es el establecimiento y el aprendizaje de una convención la que permite establecer el sentido de la imagen. Lo que se juega aquí es la introducción a una determinada modalidad de abstracción, a la práctica y la toma de conciencia de la existencia de códigos, pero nuevamente a través de la confección y lectura de imágenes y nuevamente en estrecha relación con la naturaleza y el entorno

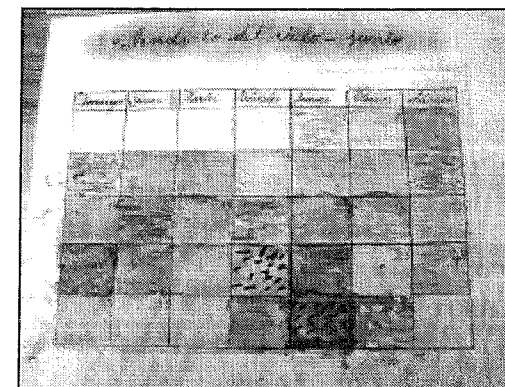


Imagen N° 3: Cuaderno de 1º grado.  
Alumna: Rosa Leonor. 1950

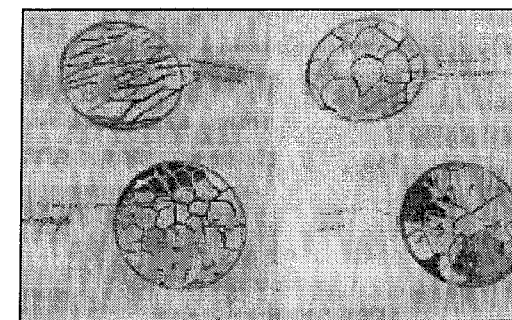


Imagen N° 4: Cuaderno de experiencias.  
Alumno: Rubén. 1945

cercano: la dirección de los vientos que surcan la ciudad; los alrededores de la escuela, el aula misma. Pero también el aprendizaje de que una imagen de este tipo siempre puede enseñarnos algo sobre lo que representa que la experiencia de la "realidad" o una imagen analógica no pueden hacer.

Una entrada de un "Diario de maestra" nos permite vislumbrar la importancia que tuvo la enseñanza del funcionamiento de este tipo de imágenes y la forma en que se articulaba con el conocimiento del entorno barrial:

"14 de septiembre

Hacemos un breve paseo llevando el cuaderno y el lápiz. Por medio de una línea seguimos el camino: dos cuadras al este, una hacia el norte. Una vez en el aula en hojas cuadrículadas, les enseñamos a marcar las cuadras: dos al este, una al norte. Este ejercicio equivale al primer mapa del niño. Responde al pensamiento de Rousseau, el primer conocimiento geográfico del niño es el camino de su casa a la escuela. El resultado de este primer trabajo es imperfecto pero señala el punto de partida para el trazado del mapa. Al pie escribimos: Hicimos el dibujo del camino. Salimos de la escuela. Caminamos dos manzanas hacia el este y otra hacia el norte. Allí nos paramos a mirar los árboles nuevos" (Diario de Elsie Giaccaglia) (21).

Por otra parte, un cuaderno del corpus nos permite ver, además, que este tipo de imagen podía confrontarse con las analógicas, y permitir reflexionar sobre las diversas modalidades de representación: dos páginas de un cuaderno enfrentan un plano del aula de clases con una representación analógica de la misma.

En los años superiores, la cuestión de los mapas se complejiza, pues los alumnos son incentivados a reemplazar los mapas calcados uniformes por siluetas calcadas en las que pintaban con acuarela los relieves orográficos, los ríos, las zonas climáticas o productivas. Obviamente estos mapas son bellos, pero se jugaba en su confección algo más: eran concebidos como indicios de todo el trabajo articulado llevado a cabo para conocer el país o la región que el mapa representaba. Eran como su cifra. Leticia comenta a propósito de uno de ellos: El mapa que el niño hace y crece con el conocimiento, como un rostro sensible donde cada rasgo tiene sentido, dice "algo" (22).

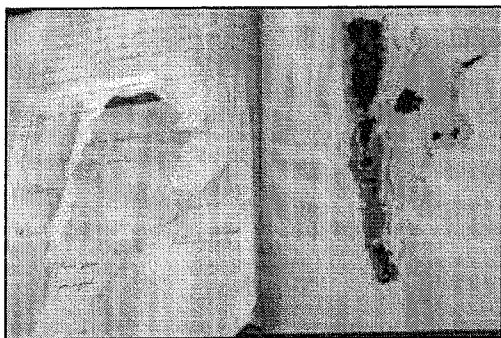


Imagen N° 5: Cuaderno de Historia, Geografía y Poemas. Alumno: Rubén. 1940

### c) Imagen/registro, imagen/evocación

Los mapas que acabamos de describir también podrían, en cierto sentido, ser adscriptos al campo estratégico que ahora comenzamos a analizar, para ir concluyendo nuestro recorrido por las imágenes de los cuadernos de clase de la experiencia Cossetini. Este campo estratégico se activa a partir de la capacidad de registro y evocación de lo representado que posee toda imagen figurativa. Por un lado su capacidad de constatación (esto pasó); por otro, su poder de hacer presente algo ausente, evocándolo en alguna de sus característi-

cas esenciales. Registro y/o evocación que las imágenes de los cuadernos de la Escuela Serena hacen de los innumerables recorridos por el barrio o la orilla del río, de las visitas de personajes famosos a la escuela, de las actividades artísticas que se han desarrollado en la misma (23). Pero también las que de alguna manera intentan evocar lo discutido en una clase, el largo trabajo investigativo en torno a un tema. Algunas de estas imágenes parecerían entrar en el clásico uso escolar de la *ilustración*, aunque el valor intrínseco que poseen -por su factura técnica o por su valor imaginativo- y la importancia decisiva otorgada por la experiencia al registro, a la que ya nos hemos referido, no permiten pensarlas meramente de este modo.

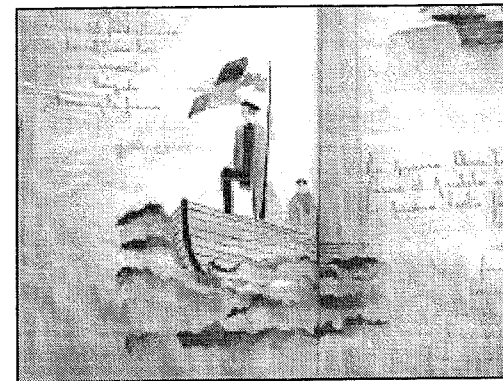


Imagen N° 6: Cuaderno de Geografía, Historia e Instrucción Cívica. 1941.

En los primeros años de escolarización, esta estrategia es activada fuertemente (24), porque de alguna manera garantiza el proceso osmótico entre el barrio y la vida. Los niños visitan el río, ven un cielo azul, conocen una plaza, conversan con un anciano, pasean por una avenida y de alguna manera, al realizar un dibujo o una acuarela evocativa, están reviviendo la experiencia, están haciendo entrar el barrio al interior de la escuela.

Y a partir de ello, pueden reflexionar sobre lo visto u oído, establecer relaciones, utilizarlo para desarrollar contenidos de alguna asignatura. Podríamos detenernos en algunas de las innumerables imágenes de los cuadernos que ejemplifican este proceso, pero preferimos terminar este trabajo recordando el lugar que ocuparon las imágenes que operan primordialmente en este campo estratégico en el método de enseñanza de la lecto-escritura que Olga Cossetini promovió en la Escuela Serena. Obviamente, para Olga, solamente en contacto con la vida cotidiana, con el barrio, con el entorno y las cosas de todos los días, el



Imagen N° 7: En Olga Cossetini, *El lenguaje y la lectura en primer grado*, "Obras Completas", Amsafe, Rosario, 2001, pp. 284-5.

aprendizaje de la lectura y de la escritura era posible. También aprender a leer y a escribir implicaba confundir los espacios del aula y de la vida, ponerlos en interacción. Ir por el barrio, por ejemplo, y conocer al caballo de Juan Carlos y de la mano del dibujo y la acuarela traerlo al aula y recordar entonces sus orejas en punta, sus ojos vivos, las hojitas que le dimos: *ja, jo, ju, je, ji* (25).

### Notas Bibliográficas

- (1) El nombre de "Escuela Serena" es comenzado a utilizar por Olga Cossetini desde la implementación de la experiencia de la Escuela Normal Provincial "Domingo de Oro" de Rafaela, Santa Fe, como homenaje y adscripción explícita a las propuestas de reforma escolar de A. Gentile y G. Lombardo-Radice.
- (2) Este otorgamiento del carácter de "escuela experimental" debe ser ponderado en el marco de una búsqueda de reformas en la enseñanza pública cristalizada en la sanción de la ley provincial N° 2364 de "Educación Común, Normal y Especial" en 1934, bajo el gobierno del Dr. Luciano Molinas (1932-35), que proponía una enseñanza "conforme a los métodos activos", que "contemple las actividades recreativas y estéticas, juegos, deportes, cantos, música y declamación". Dicha prerrogativa fue otorgada a la gestión Cossetini debido al trabajo innovador que había realizado Olga como regente de la Escuela Normal Provincial "Domingo de Oro" de Rafaela -que dirigía Amanda Arias- entre 1930-34, y permitió una amplia libertad a la hora de implementar los contenidos oficiales de enseñanza, y de planificar y llevar a cabo actividades extra-curriculares. Pero por otra parte despertó recelos en las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública de la Provincia de Santa Fe y del Consejo Nacional de Educación, cuando, con el golpe de estado de 1943, la conducción educativa quedó en manos de los católicos nacionalistas, primero, y de los peronistas, después. Esto llevó al retiro de la condición de experimental a la Escuela Carrasco en 1944 y a diversas cesantías transitorias de Olga Cossetini que culminaron en 1950 con su cesantía definitiva.
- (3) Proyectos radicados en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Rosario: "La experiencia de la 'Escuela Serena' en Rosario: la fuerza de la articulación entre imagen, historia y pedagogía" (1935-1950) desarrollado en el período 2003-2006 y "Pedagogía, política y modernización cultural: la actividad educativa de Olga y Leticia Cossetini en Rosario (1935-1950)" en curso. Publicaciones: "Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935 - 1950)", Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, N° 6, Buenos Aires, 2005; "La imagen fotográfica como operación de registro en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)" en Cuadernos de Educación N° 6, Universidad Nacional de Córdoba (en prensa).
- (4) La conservación de documentos y materiales por parte de Olga y Leticia Cossetini hizo posible, por decisión de ambas, la conformación de un archivo público que quedó bajo custodia del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Allí se conservan, entre otras cosas, aproximadamente 180 cuadernos de clase, láminas, fotografías, cartas, publicaciones y otros documentos pertenecientes a las hermanas Cossetini.
- (5) Cossetini, L. Del juego al arte infantil, Eudeba, 1968, p.5 y p.12. Estas innovaciones referidas a la organización de los contenidos y las actividades escolares no son ajenas a la reforma llevada a cabo tiempo antes por José Rezzano, reforma que comienza en la década del '20 con el nombre "Sistema de labor y Programas del Sistema Escolar N° 1" y culmina en 1936 con la implantación de los "Programas de

Asuntos" por parte del Consejo Nacional de Educación. En ella se distinguió la importancia otorgada a la "labores" escolares, que no eran sinónimo de trabajo productivo sino una ficción escolar que permitía la actividad del niño y favorecía una organización de la actividad diaria institucional bajo el formato de laboratorio o taller. Recuperaba la noción del "hacer", vinculaba a la escuela con el entorno social y favorecía los procesos de experimentación pedagógica. No se trataba de enseñar oficios, sino de organizar un laboratorio en pequeña escala siguiendo a Dewey. Por otra parte, impulsó la adopción del cuaderno único de clases como articulador de la actividad de los alumnos. Clotilde Guillén de Rezzano lleva adelante el "ensayo modelo", en los primeros grados de la Escuela Primaria Normal N° 5 (Buenos Aires). Los programas se organizaron en torno a problemas, asuntos o centros de interés, se pasó del salón de clases a la sala de trabajo, se flexibilizaron los horarios, etc. Su singularidad radicó en la modalidad de trabajar con la noción de centros de interés, entendidos no como incorporación de nuevos contenidos, sino como una modificación radical de las formas de enseñar y aprender, suplantando la incorporación y repetición de contenidos provenientes de manuales o libros de textos por una construcción autónoma del saber escolar a partir de fuentes primarias. En esta última tarea era importante la actividad del niño, actividad que para Guillén de Rezzano no era esencialmente una actividad manual. Al respecto Mariano Palamidessi sostiene: "El primer momento histórico de destrucción de la artificialidad escolar se produce en la década del '30 con el ordenamiento del currículo para la escuela primaria emergiendo el intento de abandonar el "casillero de conocimientos" y el "horario mosaico". Emergió para reencontrar el movimiento que había sido congelado. El denominado "Programa de Asuntos" (Consejo Nacional de Educación, 1936), estructurado en torno a *centros de interés* nacionalizados, intentó reinsertar en la escuela el movimiento propio de la vida" (Palamidessi, M. "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículum para la escuela elemental, "Cuaderno de Pedagogía" Año IV, N° 9, Laborde Editor, Rosario, 2001, pp. 30/31).

- (6) Esto lleva a una verdadera difuminación de los límites de la institución escolar: misiones culturales; la plaza como espacio escolar; la flânerie barrial como estrategia educativa de alcance múltiple: educación de la mirada artística e iniciación a la investigación científica, puesta en práctica de los saberes escolares o recolección de "materiales" para su despliegue, experiencia reflexiva de la vida moderna y búsqueda obstinada de la historia que la explica.
- (7) Cossetini, O. El niño y su expresión, "Obras Completas", Ediciones Amsafe, Rosario, 2001, p.195.
- (8) Cossetini, L. El arte y el juego infantil, op. cit. p.5.
- (9) Como es sabido, la producción de imágenes no fue la única práctica ligada a lo artístico que la Escuela Serena propició. Tanto Leticia como Olga insisten varias veces en que cada niño debe explorar y encontrar el mejor medio expresivo con el que desarrollar sus potencialidades creativas y en ese sentido la Escuela Serena dio variadas alternativas: teatro, títeres, canto, danza, escritura creativa. Pero la producción de imágenes, y especialmente en los cuadernos escolares, fue la única práctica artística que posibilitaba la articulación que hemos señalado. Porque como sostiene Leticia en "desde el momento que ingresan en la escuela utilizan las acuarelas. La mancha de color va enriqueciéndose de tonos, adquiriendo contornos, expresando sensiblemente "algo". Descubren el mundo y "su" mundo. L. Cossetini, El arte y el juego infantil, op. cit., p.11. O, como había expresado años antes "el dibujo, el recortado, el modelado, tienen aquí aplicación directa, porque el niño comprende mejor su mundo dibujándolo y modelándolo". O. Cossetini, Cómo resolvimos el problema



the teacher authority was placed in main position in the pedagogic proposal. On the other side, we consider that the creation of Olga herself, mainly from the active mediation in what would be later the "Cossettini file", guarantees and makes complex the previous hypothesis, allowing to think in a cultural authority character that exceeds and, at the same time, contributes to shape the pedagogic authority.

#### Key words

Serene school - Cossettini - Authority - Biopolitic - Practices of government.

*"Me esforzaba para que se expresara el niño cohibido, el que se detiene al hablar.*

*Si se soltaba, sentía que lo tenía conmigo. Los quería libres y en orden como una bandada de pájaros. Si ellos hacen un orden en el cielo,*

*¿por qué no podríamos hacerlo nosotros en la tierra?"*

Olga Cossettini, Obras Completas (2001)

Entre los años 1935 y 1950 las maestras Olga y Leticia Cossettini, hermanas, llevaron adelante una experiencia pedagógica innovadora en la escuela pública "Dr. G. Carrasco" de la ciudad de Rosario, enmarcadas dentro del movimiento renovador usualmente denominado "escuela activa" o "escuela nueva".

Si bien estas experiencias eran cada vez más aisladas debido al debilitamiento del ímpetu que la escuela nueva había encontrado en el panorama político y cultural de los años '20, un gran número de docentes provenientes de diferentes realidades se articularon en torno de un proceso de diferenciación respecto de la tradición normalista-positivista (Carli: 2002), haciéndole frente, por otro lado, a los nuevos aires que abogaban por una recentralización de la figura del maestro en clave nacionalista. En el marco de la década del '30, y a pesar del clima de clausura política que caracterizó al golpe de Uriburu, las Cossettini se ubican entre un grupo de pedagogas y maestras argentinas que siguieron sosteniendo una férrea defensa de la autonomía infantil (Ibidem) (1).

Partiremos de la hipótesis según la cual la experiencia Cossettini intenta instaurar transformaciones respecto de la autoridad "tradicional", construyendo un nuevo tipo de vínculo en el cual, -sin embargo- el docente y la intervención pedagógica van a seguir ocupando un lugar primordial.

Por otro lado, en la experiencia Cossettini no se va a definir la posición del adulto sólo en relación a la figura del "niño", sino que el saber y la preparación del ambiente escolar en clave de propuesta estética van a ser centrales en la construcción de una autoridad específica, que marca diferencias tanto respecto del normalismo como de las nociones de gobierno imperantes a partir de los '30. La estrategia pedagógica consistía en la preparación de un ambiente escolar favorable a la "expresión de las almas". Sólo desde allí era posible dar lugar a la actividad autónoma del niño (Carli: 2002). Actividad que, sin embargo, va a manifestarse como claramente "regulada".

#### 1- La escritura de las prácticas

El vasto archivo que documenta la experiencia de la Escuela Carrasco excede enormemente las posibilidades de análisis que se han hecho de ella.

campo. El ambiente escolar debe ser "el mundo", ha dicho G.Pizzigoni, y nuestros niños han hecho del mundo que lo rodea un rico mundo de exploración directa". O. Cossettini, Escuela Serena. Apuntes de una maestra, "Obras completas", op.cit., p.138.

(21) Cossettini, O. El lenguaje y la lectura en primer grado, op. cit., p.328.

(22) Cossettini, L. Del juego al arte infantil, op. cit., p. 18.

(23) Cf. a este respecto: Fernández, M. del C., Welti, E. y Biselli, R. Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950), op. cit.

(24) No es casualidad que el libro de Olga Cossettini El lenguaje y la lectura en primer grado lleve un epígrafe de Comenius: "Por qué en vez de libros muertos no abrimos el libro vivo de la naturaleza". El Orbis Sensualium Pictus, publicado por Comenius en el siglo XVII, también comparte esta fe en el poder evocador de la imagen para poner en contacto la escuela elemental y la vida cotidiana. Cf. Fernández, M. del C., Welti, E. y Biselli, R. Imagen y Conocimiento Escolar: el Orbis Sensualium Pictus, primer manual ilustrado, "Impulso", Universidad de Piracicaba, Piracicaba, v. 14, n.33.

(25) Cossettini, O. El lenguaje y la lectura en primer grado, op. cit., p.316.

#### Referencias Bibliográficas

- Bianco, A. (1996) La escuela Cossettini. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Bowen, J. (1990) Historia de la Educación Occidental, Tomo III. Barcelona, Herder.
- Carli, S. (1994) "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, N° 4, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S. (comp.) (1999) De la familia a la Escuela. Infancia, sociabilización y subjetividad. Buenos Aires, Santillana.
- Carli, S. (1999) "Escuela nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la Historia cultural argentina (1920-1983)", en Ascolani, A. "La Educación en la Argentina. Estudios de Historia". Rosario, Ediciones del Arca.
- Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001) Obras Completas. Santa Fe, AMSAFE.
- Cucuzza, H. (dir.) (2002) Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Devalle de Rendo, A. y Perelman de Solarz, F. (1988) "Qué es el cuaderno de clase" en Revista Argentina de Educación, Año VI, N° 10, AGCE, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.
- Eco, U. (1985) Tratado de semiótica. Buenos Aires, Lumen.
- Fernández, M.C., Welti, M. E. y Biselli, R. (2001) "El saber por la imagen: el Orbis Sensualium Pictus y la tradición del manual escolar ilustrado", en Cuaderno de Pedagogía N° 9, Rosario, Laborde.
- Fernández, M.C., Welti, E. y Biselli, R. (2003) "Imagen y conocimiento escolar: el Orbis Sensualium Pictus, primer manual ilustrado", en Revista Impulso, Vol. 14, Piracicaba, Unimep Editora.

- Fernández, M.C., Welte, M. E. y Biselli, R. (2005) "Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)", en Historia de la Educación, Anuario N° 6, Buenos Aires, Prometeo.
- Filho, L. (1966) Introducción al estudio de la Escuela Nueva. Buenos Aires Kapelusz.
- Filkenstein, B. (1986) "La incorporación de la infancia a la historia de la educación" en Revista de Educación N° 281, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gilbert, R. (1986) Las ideas actuales en pedagogía. México, Grijalbo.
- Gvirtz, S. (comp.) (1996) Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Gvirtz, S. (1999) El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930 - 1970. Buenos Aires, Eudeba.
- Luzuriaga, L. (1958) La educación nueva. Buenos Aires, Losada.
- Narodowski, M. (comp.) (1999) Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Pacotti, A. (1992) Olga Cossettini y la escuela serena. Rosario, Ediciones de Aquí a la vuelta.
- Palacios, J. (1997) La cuestión escolar. México, Fontamara.
- Palamidessi, M. (2001) "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículum para la escuela elemental" en Cuaderno de Pedagogía N° 9", Rosario, Laborde.
- Pelanda, M. (1996) La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini. Rosario, Ediciones IRICE.
- Perez, A. (2000) "Navegar contra la corriente: la Ley de educación común, normal y especial (Santa Fe, 1934)", en Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Rosario, Laborde Editor.
- Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de enseñar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.
- Puiggrós, A. (dir.) (1990) Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1991) Estado y Sociedad Civil en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1991) La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885 - 1945). Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1993) Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943). Buenos Aires, Galerna.
- Ravaglioli, F. (1981) Perfil de la teoría moderna de la educación. México, Grijalbo.
- Sarlo, B. (1988) Una modernización periférica: Buenos Aires 1920 y 1930. Buenos Aires, Nueva Visión.

**LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MODO  
DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA:  
UNA LECTURA DE LOS DIARIOS DE CLASE  
EN LA EXPERIENCIA COSSETTINI**

*Natalia Mariné Fattore  
María Paula Pierella*  
(Universidad Nacional de Rosario)

**Resumen**

Proponemos realizar, a partir de este trabajo, un aporte que tienda a la ampliación de conocimiento acerca de la experiencia desarrollada por las hermanas Cossettini en la escuela Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario, durante el período 1935-1950. El eje para el análisis será el modo en que la autoridad pedagógica es construida a partir de la misma.

Es corriente, al hacer mención de las diversas experiencias surgidas a la luz de lo que se conoce como "escuela nueva", plantear una serie de puntos definitorios entre los cuales la idea de autoridad del maestro se caracteriza por estar ausente.

Si bien en la experiencia de "escuela serena" se configuraron modos de vinculación entre las generaciones deliberadamente diferentes a los que caracterizaron a las prácticas del normalismo, la autoridad del maestro ocupó un lugar central en esta propuesta pedagógica. Por otro lado, consideramos que la construcción de sí efectuada por Olga, a partir, fundamentalmente de la intervención activa en la clasificación de lo que luego sería el "archivo Cossettini", abona la hipótesis anterior y la complejiza, permitiendo pensar en una figura de autoridad cultural que excede y a la vez contribuye a dar forma a la autoridad pedagógica.

**Palabras clave**

Escuela serena - Cossettini - Autoridad - Biopolítica - Prácticas de gobierno.

**Summary**

We propose, with this work, a contribution that tends to the knowledge broadening about the experience developed by the Cossettini sisters at Gabriel Carrasco school in Rosario city during the 1935-1950 period. The axis for this analysis will be the way in which the pedagogic authority is built from itself.

Commonly, when mentioning the diverse experiences which came to light from what is known as "new school", to present a series of distinctive points among which the idea of the teacher authority is featured for being absent.

Even though in "escuela serena" experience ways of links were constituted among the deliberately different generations from those who featured the positivist normalism practices,