

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

CTA  
central de trabajadores de la Argentina

- Fernández, M.C., Weltri, 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,

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 (Ibídem) (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.

Dentro de la variedad de materiales que allí se encuentran, nuestro trabajo se propone realizar una primera aproximación a los diarios de clase de las maestras, escritos entre los años 1936 y 1950.

Esta elección tiene para este trabajo varias justificaciones:

En primer lugar, la implementación de los mismos -entre otros instrumentos, como las reuniones quincenales de evaluación y debate, los cuadernos de resúmenes mensuales y las publicaciones- puede ser considerada un instrumento privilegiado en el establecimiento de vínculos entre la dirección y el cuerpo docente (Bianco, 1996). En este sentido, plantean puntas interesantes para pensar la construcción de una forma de autoridad determinada. El hecho de que Olga Cossettini destine parte de su tiempo como directora a realizar una frecuente y minuciosa lectura de los mismos es un dato que abona esta hipótesis (2).

En segundo lugar, la escritura de los diarios de clase (3), nos habla de una producción pedagógica con autoría, donde la palabra de los maestros recupera la voz de la primera persona, constituyéndose así en el lugar de un sujeto "constructor de su propio texto". Sabemos que la noción de autoridad remite, en una de sus tantas acepciones, al sentido primitivo de la palabra latina "auctor". La misma adquiere suma relevancia en la Modernidad, tiempo que se enfrentará a ese pasaje -por cierto conflictivo- de un autor del mundo a un autor intelectual del mismo.

A diferencia de escrituras académicas donde el "yo" que enuncia queda tachado, en el diario de clase el "yo" del autor, la carga emocional que en él produce la situación narrada, ocupan un lugar central en el texto, pero adquiere sentido en el marco de una polifonía insoslayable (Alen: 2004).

*"El conjunto de criaturas a cuyos ojos me asomo es todavía un interrogante para mí...Callados unos, cascabeleo ruidoso otros; lerdos, muy lerdos en la comprensión varios; con conocimientos de lectura, los más, el ramillete es heterogéneo...Y mi cariño va hacia ellos y mi anhelo de tornarlos míos y, empero, muy personales, me abruma ¡Este anhelo de querer ser todo y esta desesperación de ser nada! (Diario de Dora Bautista, 1º diferencial, 30 de marzo de 1940, p. 1).*

Así como en muchos de los diarios se hace foco en acontecimientos que tienen una importante resonancia afectiva, otros ponen el eje en lo cognitivo:

*"Aritmética. Cálculo mental oral. Operaciones de suma y resta. Música. Conversación. El duraznero. Escritura. Oraciones aplicando las sílabas ja-je-ji-jo-ju. Dibujo. Ilustración del cuento Porgarino. En la clase de Aritmética nos ejercitamos en el mecanismo del cálculo mental oral, aplicando las centenas" (Diario de Emma Elsa Camellas. 1º grado "B". 16 de septiembre de 1946, p.51).*

Sostenemos que los diarios de clase tienen un valor analítico muy importante en tanto dan cuenta de un itinerario de decisiones didácticas, incorporan las voces de los niños permitiendo seguir el proceso de aprendizaje y expresan valores pedagógicos vinculados al acceso a la cultura, a la transmisión, a representaciones acerca del alumno, de la tarea, del conocimiento. Es en los diarios donde el cotidiano escolar se torna visible y relevante (4).

Antes de adentrarnos en la escritura de los mismos, queremos plantear algunos argumentos en relación a la categoría "autoridad", vinculándola a los procesos de gubernamentalidad propios de la Modernidad. Es desde allí que abordaremos las nuevas configuraciones que se manifestaban en la experiencia.

## 2- La Escuela Nueva y el arte de gobernar

El concepto de "gobierno" ha sido utilizado en el campo de la Historia de la Pedagogía dentro del marco analítico de la producción de gubernamentalidad moderna. La idea de gobierno hace referencia a una forma híbrida de coacción y consenso en el cumplimiento de órdenes e instrucciones de parte de autoridades aceptadas (Caruso, 2005).

Lo distintivo del arte del "gobierno" -que según Foucault (1991b) empieza a formularse en el siglo XVI en torno al resquebrajamiento de las estructuras feudales y la instauración de los grandes Estados territoriales, administrativos y coloniales por un lado, y en relación a los movimientos de Reforma y Contrarreforma religiosas por otro- es que requiere como preconditione cierto grado de autonomía de los individuos que componen el "organismo" a conducir (5).

Es justamente en relación con esto último que el proceso de autonomización va a ir desencadenando la emergencia de nuevos modos de concebir la "autoridad adulta". La autoridad pedagógica moderna debe lidiar con la necesidad de formatear a los sujetos sociales, de inscribir la ley en las conciencias, sin desconsiderar la fuerza adquirida por el ideal de libertad (6). En el marco de gestación de sociedades modernas, basadas en el imperio de leyes racionales, la autonomía va a ir ocupando el lugar de ideal a alcanzar.

Ahora bien, Michel Foucault ha ubicado dos grandes "revoluciones" en la historia de las tecnologías del poder, podríamos decir, dos modelos de configuración de prácticas de orden: las disciplinas y la biopolítica. Como sabemos, la discusión sobre la obra de Foucault en el campo pedagógico se ha centrado prioritariamente en el análisis de la institución escolar como hija predilecta del poder "disciplinario". Sin embargo, en los últimos años, una serie de trabajos (Caruso y Dussel: 1999; Caruso: 2005; Varela: 1995) ha centrado la mirada en la lógica de la biopolítica para pensar las relaciones de poder en el aula.

A partir de los aportes de la obra foucaultiana, estos autores corrieron el eje desde el cual habitualmente se analizaron las experiencias escolanovistas -análisis centrados en las "rupturas" que el movimiento produjo en la construcción de la figura del docente "tradicional", el centramiento en el niño, y el fomento de su autodesarrollo (7)-, ubicándolas en el marco de un proceso histórico (8) en el cual nuevos modelos de "orden" intentaron "conducir" los procesos de crecimiento de la niñez.

Tal como lo explica Caruso, "si la enseñanza como disciplinamiento había analizado y reorganizado el espacio, el tiempo y las formas de actividad de la sala de clase para poder ordenar y gobernar a los 'otros'; la enseñanza como situación de regulación en el marco del biopoder tenderá a gobernar a estos sujetos en crecimiento, ya no vistos como una 'masa blanda' puesta a disposición para darle forma a partir de la disciplina. La enseñanza reguladora planteará la necesidad de crear fuerzas, dejarlas crecer y ordenarlas" (2005, 58).

La escuela nueva es analizada así como una de las formas más acabadas de esta lógica de intervención estructurada en torno al principio de regulación. La conformación de este tipo de intervención "reguladora" en los métodos de enseñanza aparece en estrecha correlación con el surgimiento de la psicología y particularmente de la psicología de corte evolutivo, "consecuencia de una atención renovada frente al crecimiento de la infancia" (Ibidem) (9). Así, en el proceso de creación de técnicas de enseñanza que promovieran este "crecimiento", estos discursos se convertirán en "verdaderos constructos de autoridad para las prácticas escolares" (Ibidem: 147) (10).

Lo que aquí nos interesa destacar es que si la constitución del sujeto "disciplinado" funcionaba a partir de su anticipación a una intervención "desde afuera" (vigilancia, sanción, repetición de rutinas, orden del espacio y el tiempo, método simultáneo), la biopolítica ancla en procesos que se desarrollan "en el interior" del sujeto.

¿Qué cambios genera este nuevo modelo de conducción en la construcción de la autoridad docente? ¿Qué lugar le cabe a la autoridad docente en este modelo de enseñanza reguladora?

Caruso explica que en este proceso "... no se trataba tanto de reforzar o debilitar la autoridad docente misma sino de darle un nuevo punto de apoyo: si la didáctica disciplinaria se había constituido con una lógica anticipativa -esto es, el docente determinaba desde el comienzo el ritmo, las tareas y los diversos momentos de la enseñanza-, el tipo de intervención reguladora demandaba una actitud más flexible por parte del docente, quien debía estar en condiciones de integrar de manera orgánica los "hechos preexistentes" ligados al proceso de crecimiento infantil -intereses, inclinaciones, representaciones y experiencias- en la estructuración de la comunicación en el aula" (Ibidem: 64).

En función de estos argumentos intentaremos rodear algunas preguntas: ¿Cuáles son las formas de "gubernamentalidad" que instala la experiencia Cossettini? ¿Cómo se materializa la idea de "autoridad" en una experiencia que se diferencia de la forma escolar "tradicional"? ¿Cuáles son los pilares que la diferencian del modo tradicional de construir autoridad docente? ¿Cuáles son los elementos que plantean continuidades respecto de este último?

Avanzaremos sobre esto a partir de algunos registros de los diarios de maestras.

## 3- Los diarios de clase: Una puerta de entrada a la experiencia

El análisis del corpus empírico constituido por los diarios de clases de maestras deja entrever una gran diversidad de estilos a la hora de escribir un documento que, lejos de ser íntimo o privado, oficia de registro ante la dirección de aquello que ocurre en las aulas. Así, algunos son más descriptivos, lineales, ordenados; otros, como el de Leticia, más poéticos y con mayor presencia de las marcas de la subjetividad del que enuncia. Algunos avanzan en interpretaciones acerca de lo que narran, otros se limitan a enumerar tareas realizadas. Sin embargo, lo primero que se evidencia casi como una constante, es la intención de destacar aquellos elementos que hacen de la escuela Carrasco una experiencia singular para quienes trabajan allí.

"(...) Hoy no agregaré nada más desde el punto de vista instructivo, pero sí diré que anhelo con todas mis ansias llegar a ser para estos niños la maestra cariñosa, amable y recta que ellos necesitan"

Nota de Olga:

"Lydia: Me alegra muchísimo verla consagrarse con tanto entusiasmo actuar frente a sus niños. Me alegra también que esté contenta y de que aspire a ser una maestra totalmente nuestra". (Diario de Lydia Langhart, 2º grado "C", s/f, p.1).

"Recorro las mesas y me encuentro con muchos amiguitos, Roberto, Elsita, Eddy, Francisco, Leopoldo y varios más. Otros, es la primera vez que asisten a nuestra escuela; será necesario formar en ellos esos hábitos que nuestros pequeños han adquirido día a día; hábitos de constante ocupación no exigida, sino espontánea, pues sienten necesidad de ocupar sus más breves momentos de inactividad en la creación de un alado poema, un interesante cuento, un gracioso dibujo" (Diario de Lydia Langhart, 3º grado "A". 1941, s/f, p.1).

Otro dato recurrente es la intención de agradar a "la señorita Olga" a través de dar cuenta por escrito de que aquello realizado se enmarca en determinada concepción de la enseñanza, el aprendizaje, las características del niño y la autoridad del maestro:

"...Nos acercamos al plátano, el democrático amigo de todos. Conversamos, leemos una poesía que he escrito acerca de él, para mi ramillete infantil (...) Se acerca la señorita Olga (...) y conversa con nosotros. Así, simplemente

cordialmente, como una madre buena que sabe de palabras sencillas y lindas.

Me apena lo poco que le puedo ofrecer junto con mi querido ramillete sin color (...) Leo de nuevo, porque desea oír, las pequeñas poesías y a su iniciativa suya, los chicos aplauden. A pesar de sus palabras buenas me quedo preocupada. Temo parecer egocéntrica. ¡Qué feliz hubiésemos sido quedo, si los aplaudidos hubieran sido los chicos!" (Diario de Dora Bautista Ghislieri. 1º grado "diferencial". Lunes 1 de abril de 1940, p. 2 bis).

"(...) Retornamos a clase, participo de mi gozo a la señorita Olga, frente a la cual me siento culpable cuando no puedo ofrecerle nada que le haga sentir el anhelo que experimento en lograr ayudarla" (Ibidem. Miércoles 10 de abril de 1940, p.17).

"Varios son los chicos encargados de leer en alta voz, algunos lo hacen en forma clara y precisa, otros necesitan ejercitarse. La señorita Olga aconsejó acertadamente que cualquiera de los niños debe estar en condiciones de cumplir con esta tarea haciéndose entender por el resto de los compañeros. Pienso hacerlo cumplir en todo momento" (Diario de Lydia Langhart. 5º grado. 27 de marzo de 1944, p.2) (11).

La experiencia Cossettini es conocida fundamentalmente a través de la difusión de la película "La escuela de la Señorita Olga", del realizador Mario Piazza (1991). El relato de la misma no sólo fue capaz de dar a conocer, -a través de sus testigos- la experiencia, sino que se ordenó alrededor de una interpelación del presente educativo en que fue realizado (Serra y Pierella, 2007), interpelación que configuró una forma "romántica" y en algún punto "ingenua" de abordar la experiencia (12).

El abordaje de los diarios de maestras habilita a nuestro entender, otra entrada a la misma, más cercana a pensar no sólo rupturas, sino continuidades con la lógica normalista, permitiendo percibir intencionalidades de "regular" las libertades de la infancia en crecimiento.

En una primera aproximación, podríamos pensar que cierta "ruptura" con el modelo de "autoridad docente" tradicional, se encontraría en la forma de construcción del vínculo pedagógico. Aquello que la experiencia pretendía trascender era la tradicional inscripción del niño en jerarquías intergeneracionales caracterizadas por la rigidez en las posiciones pedagógicas; punto atribuible al normalismo-positivista. Así, Olga instaba a sus maestras a despojarse de los atributos que el pasaje por la Escuela Normal había legado: "...Tuvieron confianza en mí...Ya no fueron maestras abrumadas de pedantería pedagógica, que aquietaban a un niño con un grito o con una mirada severa. Poco a poco se fueron despojando del falso ropaje con que los había vestido la escuela normal; dulcificaron su voz y la mirada y se sentaron entre los niños para conversar con ellos y para escucharlos" (Cossettini: 2001, 31). Para ella, el docente debía entablar una suerte de amistad con sus alumnos (13), posicionándose de igual a igual, acentuando en este punto "la posibilidad de integración de las diferencias generacionales en la educación" (Carli, 2002:212) (14).

"Salimos.

Al bajar la pendiente que nos conduce al río, el suelo inclinado nos arrastra. Los chicos corren. Y llevada por su alegría, o también echo a correr, sin esfuerzo, dejándome llevar por esta tierra inquieta, que hoy se ha empeñado en hacerme sentir niña!...

¡Qué algarabía feliz!" (Diario de Dora Bautista Ghislieri. 1º grado "diferencial". Martes 2 de abril de 1940, p.2).

Sin embargo, al mismo tiempo, los relatos de las maestras nos acercan a ciertas coordenadas presentes en el discurso normalista. Encontramos en muchos registros una

gran preocupación por el orden, la disciplina, la norma, la corrección del docente, el trabajo repetitivo, la memoria, el control, la vigilancia.

Es decir, si bien en la experiencia de Escuela Serena el acento pareciera estar puesto en la producción del niño como instancia entendida en oposición a la receptividad que los escolanovistas atribuían a las prácticas pedagógicas; esto no implicó que se haya prescindido de plantear situaciones muy estructuradas, ni que dicha producción no estuviera dirigida y controlada:

"Miguel Ángel (...) une a su corta edad, diez años apenas, una despreocupación absoluta y una deficiente preparación general. Es un niño inteligente que bien dirigido y diariamente controlado, especialmente en estos primeros meses de clase, podrá llegar a vencer las dificultades que se le presentan actualmente. Hay además dentro del grupo cuatro alumnos que repiten el grado: Nidia, Florentino, Palmira y Alfonso. Los dos últimos suplen con una gran dedicación y un ponderable esfuerzo por mejorar, una lenta asimilación. Nidia y Florentino, de inteligencia normal, pueden llegar a ser buenos alumnos" (Diario de Leila Buzzi, 5º grado "A". 30 de Marzo de 1944, p.4-5).

"Un poco mejores aunque siempre deficientes son Luis, María, Santiago, María Inés e Irma. A estos últimos creo que no será difícil adelantarlos si se los somete a una seria ejercitación diaria" (Diario de Leila Buzzi, 5º grado "A" 3 de mayo de 1944, p.25).

"Si bien los trabajitos no son muy originales pues muchos se concretan a una descripción fría, habiendo parecido en el contenido -pues los detalles observados son los mismos-, juzgo muy bueno el resultado.

Muy bueno, pues hay claridad en las expresiones, bastante acierto en la puntuación y sobre todo, una buena ortografía.

Considérola un trabajo limpio" (Diario de Dora Bautista Ghislieri. 1º grado "diferencial" 15 de julio de 1940, p.93).

"Los resultados obtenidos en la prueba de Matemática dada días pasados por la señorita Olga, no son malos: 8 muy buenos – 5 buenos – 5 regulares y 2 deficientes.

Esto nos demuestra que si bien algunos han aprendido ya a trabajar en seguridad y orden, otros en cambio aun no lo hacen.

Creo por lo tanto que es indispensable insistir sobre este punto, obligándolos a ser exactos y ordenados". (Diario de Leila Buzzi, 5º grado "A". 13 de abril de 1944, p.11).

Tal como explica Caruso, en el marco del Biopoder, la figura del docente no era la fuerza impulsora fundamental, sino que debía organizar su actividad a partir de "una serie de condiciones que daban lugar a la posibilidad de cierta medida de omnipotencia en la 'conducción' de la situación de enseñanza. El docente debía dosificar sus fuerzas de manera tal que, por un lado, las fuerzas primigenias del crecimiento infantil no se vieran impedidas en su funcionamiento activo y productivo. Por otro lado, el docente debía cultivar, promover y acrecentar esas fuerzas" (op.cit.: 176). Estas ideas se encuentran en la base de la experiencia y se manifiestan en algunos diarios de clase:

"(...) les invito a que, a orillas del río, representen algunas figuras que les sugiera el cuento.

(...) este trabajo de interpretación no ha sido bello. Falta en muchos la espontaneidad.

Pero pienso que tal vez, más tarde, logren ser como quiero que se manifiesten, libres, en sus modales, despreocupados; una vez que pierdan la vergüenza frente a mí. De regreso, memorizamos una poesía". (Diario de Dora Bautista Ghislieri. 1º grado "diferencial". Miércoles 10 de abril de 1940, p.13).

"Con Lydia observamos que todos, en mayor o menor acierto y dedicación, expresan conceptos que no carecen de claridad y de orden. El diálogo tiende a enlazarse paulatinamente con más soltura. Hay una tendencia a absorber la palabra de parte de los más listos en desmedro de los más lentos o tímidos que son animados fraternalmente en su afán de exponer sus ideas. Nótase en cambio poca eficiencia en lo que sea la expresión de una búsqueda permanente, personal y se apoyan en los conceptos expuestos, por comodidad, negligencia o incompreensión" (Diario de Leticia Cossettini, 5º grado, 27 de abril de 1946, p. 22).

La preocupación por la personalidad, típica de la escuela nueva, involucra una preocupación por el desarrollo de la espontaneidad que no es sin intervención del docente.

"He tratado de iniciarlos en la conversación y en el diálogo. Algunos, activos y decididos por temperamento, intervienen oportunamente, pero otros, la mayoría no lo hacen si no se los obliga. Tengo que tratar, por lo tanto de que intervengan todos espontáneamente y que lo hagan en forma natural y ordenada". (Diario de Leila Buzzi. 3º grado "C" 31 de abril de 1949, p.2).

En la experiencia abordada, lo que encontramos desplazado es la lógica de intervención de la autoridad adulta, la forma a través de la cual la misma se posicionará, lo cual no significa que los niños hayan sido liberados a su espontaneidad. La exigencia de una conducción de los mismos seguía siendo el eje de la escolarización. Dicha transformación a la que hacemos referencia guarda relación, por ejemplo, con el modo de organizar el espacio y las actividades, lo cual es claro en el siguiente fragmento:

"(...) El mejoramiento de la disciplina ha sido franco desde un cambio en la disposición de los muebles y una nueva formación de los grupos que rodean las mesas.

El cambio estético favorece el dominio de la clase desde el escritorio, cambiado de sitio.

He aprendido algo más.

Los chicos gustan verme en el escritorio, para llegar hasta mí con sus trabajos. Si están explicando una tarea en el pizarrón o realizando un trabajo solos, debo permanecer sentada. Parece entonces que, sin un elemento que perturbe la atención, todos se desempeñan mejor.

Cuando, porque me gusta, comienzo a ir de una mesa a la otra, explicando o conversando con uno u otro, se destruye la armonía. Hay quien no trabaja por ver qué hago o digo". (Diario de Dora Bautista Ghislieri. 1º grado "diferencial". Miércoles 4 de septiembre de 1940, p.120) (15).

La disciplina ocupaba un lugar central en la experiencia. Resulta interesante, en el siguiente relato, la preocupación por aclarar el carácter de "elemento extraño" de un comportamiento indisciplinado dentro de la Carrasco:

"Francisco nuevamente me ha disgustado con su comportamiento (...) Su forma de contestar, me ha llevado a tomar severas medidas: no podrá

presentarse a la escuela en el día de mañana si no lo hace acompañado de ella.

Estoy apenadísima. Me afectan terriblemente los niños de comportamiento poco deseable.

Debo dejar constancia que se trata de un elemento extraño a la escuela". (Diario de clases de Lydia Langhart. 2º grado "C", 14 de Mayo s/a, p.62).

"Francisco llegó a la escuela acompañado del padre. Hablo con él. Me manifiesta que le he mandado una nota que parece una sentencia y que no cree que su hijo haya cometido un crimen.

Después de estas palabras, veo con claridad en que forma debo expresarme, pues necesita él también un castigo al creer que el maestro hace un mundo de lo que a su juicio es una insignificancia.

Le comunico las incorrecciones cometidas por su hijo y debe reconocer su culpabilidad otorgándome amplias atribuciones para castigarlo. Le explico que luchando unilateralmente no conseguiré nada, que necesito que coopere conmigo para enderezarlo. Me lo promete así. ¡Qué ironía! Solicitar ayuda a quien debe ser en todo momento el dirigente principal.

(...) Vuelvo al grado. La señorita Olga me pide que lo siente apartado de sus compañeros durante una semana y no será interpelado por sus compañeros que tampoco le dirigirán la palabra. El vacío que se le hace, le servirá de lección" (Ibidem p.62) (16).

Podríamos hipotetizar acerca de un híbrido entre dos formas de entender la conducción y el gobierno de los niños: aquella caracterizada por la presencia de autoridades exteriores, con amplias atribuciones para sancionar, más vinculada al normalismo, y aquella orientada a persuadir y afianzar el autocontrol por medio de métodos indirectos, ligada a las concepciones que el escolanovismo difundiera:

"Mis alumnos tenían como único deber para hoy repetir los ejercicios y problemas mal hechos el sábado. Todos cumplieron menos Isabel, que es un caso serio de haraganería. Hasta ahora he tratado de corregirla sin castigarla pero como veo que por las buenas no se consigue nada hoy la he dejado después de hora para que cumpliera con su deber". (Diario de Leila Buzzi, 3º grado "C", 11 de abril de 1949, p.8-9.).

"Leila me viene a buscar para trabajar con la revista. Los dejo redactando sobre "Lo que sé del Alberdi antiguo". Teniendo tarea, su comportamiento debe ser bueno, encargándoles diversas tareas en caso de terminar. Al volver me encuentro con una desagradable noticia: Manuel ha molestado continuamente, riéndose y molestando sin hacer caso a sus compañeros que le piden silencio.

Casualmente llega la mamá en ese momento y le hago llegar mis quejas" (Diario de Lydia Langhart, 3º "A", 23 de junio de 1943, p. 100-101).

"Faltan pocos días para terminar las clases. Seguimos trabajando mucho, pero con cierta independencia. Concluida la ejercitación de Aritmética y Lectura, incluyendo algún dictado, cada uno se esfuerza en progresar en lo que está más débil, o terminar un dibujo, o completar algo que no ha terminado. Y estas horas son las que me han de dejar sentir más cerca de cada uno y apreciar quienes han llegado a obtener una autodisciplina. Hay que considerar que los niños son impacientes. Y me marea este revuelo de cuadernos y este interminable ahora ¿qué hago?" (Diario de Dora Bautista Ghislieri, 1º grado "diferencial", 18 de noviembre de 1940, p. 170).

Es interesante en este último registro la dificultad manifiesta de los niños, que no logran "soltarse" de la mirada y de la guía del docente.

En los diarios revisados, podemos observar además una honda preocupación por fomentar en los niños "buenas observaciones", por "dirigir" y "corregir" la mirada. La observación, la percepción, ejes importantes del trabajo "estético" tan característico de esta experiencia, no quedan libradas a la singularidad de cada uno sino que están atravesadas por la dirección y guía del docente:

"Los chicos, sentándose en la veredilla de la bajada Libertad, dibujan un paisaje del río (...) Prohibo el uso de la goma y invito a reproducir las escenas que acusan falta de observación. Empero, algunos, sin ser vistos borran; los delatan luego sus cuadernos.

(...) La dificultad más grande consiste en ver, y es así como enseñó a muchos a mirar" (Diario de Dora Bautista Ghislieri. 1º grado "diferencial". Miércoles 10 de abril de 1940, p.17).

"Vamos luego a la avenida Alberdi.

(...) Observamos los eucaliptus y dibujamos.

La ramificación ofrece dificultades para el dibujo.

Algunos como Delia (10 años), Luis (9 años) y Juan (10 años) dibujan un árbol tan inverosímil que pone en evidencia su poco espíritu de observación. Rechazo aquellos trabajos que acusan el "no saber mirar" puesto que no tendría frutos el aceptarlo con sus errores básicos. Tornan a hacerlos de nuevo, mirando mejor." (Diario de Dora Bautista Ghislieri, 5 de agosto de 1940, p. 107).

Cabe destacar la presencia de motivaciones muy diferentes en los diarios de Leticia, más preocupada por la libertad que por el orden, más dispuesta a detener su intervención ante la "tentación" de corregir la expresión infantil.

"Es esta la primer tarea que realizan.

¿Tarea? Necesidad de expresión que los ha unido, cauce que cada cual ha buscado para evadirse y dar la máxima e íntima frescura. Los dejo hacer. Callo muchas veces. Casi siempre cuando estoy tentada de llamar la atención sobre algún detalle a veces insignificante: color, línea, expresión.

Y color, línea, expresión, tienen una honda sinceridad" (Diario de Leticia, 1939, p.3 s/grado, s/fecha).

"Recojo un grupo de niños y niñas entre los 12 y los 14 años. En la clase de Música sugiero leer historias que provoquen movimientos y reacciones plásticas. Cuerpo y rostro en libertad encontrando cada cual su corriente expresiva. En verdad no se advierte definición ninguna en los movimientos pero tienden a expresarse libremente y cuando lo hayan alcanzado sin duda vendrá la definición y la utilización" (Diario de Leticia Cossettini, 5º grado "A" 4 de junio de 1949, p.29).

"Gris y viento. Apresuramos el paso; las voces de los niños son vibrantes como el bisbiseo de las golondrinas cuando van a partir (...) Persigo un secreto propósito: enseñar a ver plásticamente. Vamos bajando la cuesta hacia el río, cruzamos el sendero bordeado de sauces y salimos a un claro frente al río. Es una caleta, refugio de barcos. 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 aceño bruñido hacia el centro.

Zulma dice: el agua parece de plata azul.

Olga dice: Hay sombras violáceas con reflejos nacarados. (...)

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" (Diario de Leticia, 6º grado. 1 de abril de 1950, s/p).

Por otra parte, en la mayor parte de los diarios analizados encontramos espacios dedicados a "caracterizar" a los niños, destacándose la gran heterogeneidad presente en los grupos. En dichas descripciones, se destacan elementos para pensar en la construcción de un "ideal" o "modelo" de niño en la definición del cual colaboran atributos valorados de antemano. Un niño creativo, espontáneo, autodisciplinado, y al mismo tiempo, ordenado, obediente, rápido, trabajador, "vital". Este podría ser considerado tanto el paradigma de la escuela serena como el ideal a alcanzar por la misma. El siguiente fragmento corresponde al diario de una maestra a cargo de un grupo "diferencial" (17), es decir, armado especialmente para alojar a aquellos que no se amoldaban a los esquemas planteados de antemano.

"El conjunto de criaturas, bullicioso en su trabajo, difícil en su comportamiento por lo ruidoso y movedizo y un tanto desordenado en sus hábitos permanece indiferente, lejano en estos momentos en que me entrego a él más que nunca.

Si invito a Raúl Deseatti, grandecito y muy trabajador, sonrío y se queda silencioso.

Bruno, completamente apático. Rodolfo, Alberto, Franciso, distraídos en extremo. Elena, lerda en su trabajo como en el hablar, Irma, trabajadora y buena mas sin vida; Lucía pequeña y lejana; Raúl, Luis, Guillermo, Irene, Alicia, Nelly y Delia; de comprensión lerda, difíciles de orientar... Carlos con poco amor al trabajo; José; juguetón y movedizo ¡qué poca 'vida' hay en ellos! (Diario de Dora Bautista Ghislieri. 1º grado "diferencial" Lunes 1 de abril de 1940, p.2).

En estos mismos relatos se pone de manifiesto el ideal de grupos "homogéneos", coordinada propia del modelo pedagógico hegemónico, y bastante alejada de la "diversidad" a la que se asocian muchas veces las pedagogías renovadoras.

"Con Lydia reunimos al grupo de niños que aprobamos el año pasado. La mayoría de ellos pertenecían al grupo bueno, los restantes al diferencial. Se agregaron a éstos algunos reprobados y otros venidos de distintas escuelas. Los dividimos en dos grupos más o menos homogéneos de 23 niños cada uno, con el fin de facilitar así, sobre todo, la tarea de control del trabajo realizado". (Diario de Leila Buzzi. 5º grado "A". Marzo de 1944, p.1).

"A pesar de que el nivel medio del grado revela una mentalidad más bien lenta (se destacan cuatro o cinco de inteligencia brillante y aguda) se advierte que la insistencia en esta tarea que realizamos con Lydia agrupándolos de esta manera; ha creado en ellos una mayor disciplina de trabajo (...) Siempre es preciso detenerse porque aun el grupo no tiene homogeneidad a pesar del entrenamiento diario y especial a que se le somete" (Diario de Leticia. 5º grado "A" Viernes 19 de 1946 s/m, p.63).

La fuerte preocupación por la "originalidad", la "creatividad", la "espontaneidad" presentes en el discurso pedagógico de la experiencia (18), parece convertirse para algunas docentes, en un "nuevo imperativo". Podríamos sostener, siguiendo a Dussel (2000), que la construcción de la "personalidad" del niño, no es la expresión "pura" de un yo interior, sino

un espacio intensamente gobernado y definido por otros. ¿Cómo se define un niño creativo? ¿Cómo la originalidad? ¿Cómo la gracia? Estos "ideales de niño" suponen entonces valores y conductas más bien limitadas.

"Los niños escriben sobre el tema "Rincón de la casa que más amo". Lo hacen individualmente hablando sencilla y candorosamente. Cuando se leen los trabajos descubrimos algunos originales. Hay frescura sin duda en el trabajo de Olga, quien confiesa que el rincón de la casa que más ama es aquel donde está el viejo cajón del carbón cerquita de su jardín desde donde ella ve las nubes rosadas de la tarde (...) Sin duda hay gracia de imagen y gracia en el decir. (Diario de Leticia Cossettini. 5º grado "A", 3 de junio de 1949, p. 26).

"Nos ocupamos en trabajitos de redacción. Deseo la utilización de la forma dialogada para afianzar la parte mecánica de ella o sea signos de puntuación, interrogación y admiración. Les propongo "Un pájaro y un árbol". Escasa imaginación en la mayoría que no ha sabido desarrollarlo sin la intervención del nido a construir en sus ramas. La tarea es algo monótona por lo poco variada. Fresco y sencillo el escrito de María Angelina, que en pocas palabras hace llegar la belleza de lo que siente; agradable e ingenuo el de Elba, razonado y grave el de Eddy de gran hondura de sentimientos; bonito el de Luisito que ha trabajado con gusto y desbordado ternura". (Diario de Lydia Langhart. 3º grado "A". 1941 s/f, p.4).

Así, creemos que los procedimientos de enseñanza implementados definen de antemano un ideal de niño: creativo, espontáneo, con mucha imaginación, activo, y de esta manera funcionan como "normas" para juzgar sus aprendizajes en la escuela.

### Conclusiones

A partir del análisis realizado podemos destacar que las transformaciones en el discurso acerca de la autoridad que tienen lugar en la experiencia Cossettini van a estar dadas por una lógica de intervención de la misma que combina aspectos de dos modos complementarios de gobernar cuerpos y almas: la disciplina y el biopoder. La idea del niño como "productor" oficiará a modo de eje de la experiencia, sin que esto signifique la delegación o suplantación de la presencia omnipotente del maestro en la definición de los parámetros a alcanzar.

La libertad propiciada era una libertad que podríamos llamar "regulada" a partir de la interiorización de normas que harían posible el trabajo sereno, creativo, constante. La creación de un ambiente de libertad disciplinada presenta como estrategia principal "la preparación del ambiente escolar, que adquiriría rasgos esteticistas" (Carli, 2002: 214).

La acción del maestro fue concebida como imprescindible a la hora de pensar la formación de sus alumnos. El niño reacciona frente a las impresiones del mundo natural y social a partir de la mediación pedagógica. Por eso, el abandono del aula, las salidas al exterior, la flexibilización de los programas, el horario, no implican en la experiencia una pérdida del lugar de autoridad del maestro sino que representan una transformación de la forma en que la misma se posicionará.

Los dispositivos de ejercicio del poder de los que siempre se valiera la pedagogía se ejercen, así, más o menos sutilmente, constituyendo subjetividades libres y reguladas al mismo tiempo.

Podríamos sostener en este sentido que en la experiencia existe una lógica de poder más cercana a la "regulación", centrándose el docente en el acompañamiento del "crecimiento" del niño. Sin embargo, el ideal de niño "creativo" a construir funcionará como nueva

norma para clasificar y evaluar el trabajo de los alumnos, como norma que guía el trabajo docente, convertido ahora en "responsable de su liberación" (Dussel, Caruso, 1999).

Los relatos muestran un tipo de "autoridad" que se propone ejercer sus efectos aun en ausencia de la figura física del maestro. En palabras de Olga: "Un día una de esas maestras está ausente y llega un grupo de maestros a visitar la escuela y entra a un aula, donde los niños, sentados en torno a la mesa familiar, dan la lección como si la maestra estuviera presente (...) Estudiando, la nombran a cada momento; la señorita nos explicó así; la señorita nos leyó tal cosa; la señorita... y la invocación de la maestra ausente tiene acento de plegaría en labios de estos niños" (Cossettini, 1942: 28).

### Nota

\* Este artículo es resultado de los avances en el proyecto de investigación "Las figuras de las maestras Cossettini como parte de la historia del litoral argentino entre 1930 y 1950. Relaciones entre cultura, estética y educación en el campo de las innovaciones pedagógicas", radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) Una versión similar fue presentada como ponencia en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en el mes de noviembre de 2007.

### Notas Bibliográficas

- (1) Cabe destacar, sin embargo, que el escenario político santafesino en el cual la experiencia tuvo lugar, puede ser considerado como una excepción dentro del panorama nacional. La gestión de Luciano F. Molinas, del PDP (Partido Demócrata Progresista), entre los años 1932 y 1935, supuso una transformación institucional significativa, en la medida en que, entre otras cuestiones, se reimplantó la Constitución provincial de 1921, la cual introducía el principio de neutralidad religiosa en el Estado provincial, generando un clima de enfrentamiento con la Iglesia Católica (Videla, 2006) al mismo tiempo que una mayor apertura ideológica. En octubre de 1935, el gobierno de Molinas fue intervenido, pudiendo esto ser leído como un "signo evidente de la crisis hegemónica que atravesaba el bloque dominante en el poder durante los años 1930s" (Ibidem: 101).
- (2) Por otro lado, es el propio Lombardo Radice, pedagogo del cual la experiencia se nutre, quien reconoce la importancia del "diario" de clase como instrumento didáctico fundamental tanto para el alumno como para el profesor, actividad que implica una anotación precisa de las circunstancias y las reflexiones sobre estas (Abagnano y Visalberghi, 1982).
- (3) El registro de experiencias pedagógicas no fue exclusivo de la experiencia Cossettini. En nuestro país y a nivel internacional, encontramos relatos de experiencias pedagógicas que nutren nuestro campo (Freinet, Jesualdo, Lodi, Freire, Iglesias, entre otros).
- (4) Es interesante en este sentido el señalamiento que Olga realiza a una maestra de la escuela en uno de los diarios revisados: "Aconsejo consignar con más detalle el desarrollo de la vida áulica diaria" (Diario de Leila Buzzi. 5º grado "A". 9 de junio de 1944. P.48).
- (5) Lo que Foucault llama el poder pastoral —centrado en la atención individual a cada miembro del rebaño, en la abnegación y el sacrificio— comienza a funcionar como modelo adecuado para el gobierno de las personas, trastornando profundamente las

- estructuras de la sociedad antigua (Foucault, 1991a). “El poder pastoral planteó que la conciencia era el objetivo a formar si se quería producir una nueva obediencia (...) La obediencia ya no consistía en hacer lo que se decía que había que hacer -o sea, una obediencia exterior-, sino que en la época de división religiosa en confesiones pasó a ser una obediencia aceptada e ‘interior’” (Dussel y Caruso, 1999: 55).
- (6) Dicha tensión, a nivel intelectual, va a encontrar resolución semántica a través del concepto de autonomía. El mismo se refiere a un estado a alcanzar, se erige enunciando el mejor modo de conjugar la subjetividad, la singularidad: “auto”, con la incorporación a un conjunto de normas sociales: “nomía”. En el mismo significante “autonomía” nos encontramos con esa paradoja, que Todorov expresa con claridad: “El mismo sentido primero de la palabra ‘autonomía’ ya contiene tanto la referencia a la voluntad del sujeto (‘auto’) como la referencia a la comunidad provista de leyes (‘nomía’)” (1999:132). Un mismo vocablo integra, de este modo, la intervención de un agente o institución externos en la definición de un orden dado y la singularidad del sujeto en la apropiación del mismo.
- (7) Analizando las propuestas de algunos escolanovistas Snyders dice: “... Una primera coordinada atraviesa la obra de estos pedagogos: el mundo adulto no tiene nada que ofrecer como modelo válido al niño, porque este mismo adulto ha equivocado completamente su camino y va a su perdición; como contrapartida, el niño es el receptáculo de unas cualidades y de una excelencia que se basan solas (...) La infancia es perfección y felicidad y no tiene, pues, ninguna necesidad de intervención exterior”. Citando a Cousinet, Snyders agrega: “La vida es para el niño, por el simple hecho de ser niño, comprensión y aprendizaje” (...) Es al adulto a quien incumbe entrar en la escuela del niño (...) el adulto no tiene nada real, nada esencial que ofrecer al niño (Snyders, 1971: 77-78). De la misma manera, Gilbert afirma: “En esta escuela, el papel del maestro cambia considerablemente, hasta se modifica por completo. Tradicionalmente era instructor, docente, preceptor: he aquí que ahora queda reducido a funciones más modestas. Se le define a veces como “entrenador”, a veces hasta como “acompañante” (...) Cualquiera sea el sistema, se está siempre muy lejos de la directividad incondicional que antaño fuera regla” (Gilbert, 1977: 91).
- (8) La aparición de este tipo de tecnología de poder está vinculada al crecimiento de los Estados, y –por esto mismo- a la necesidad de administrar y regular la vida de las poblaciones.
- (9) Caruso explica que “cuando se habla de tecnologías de la regulación, se hace referencia a una técnica de poder que, a la hora de constituir un objeto de gobierno, “reemplaza el cuerpo (en las estrategias disciplinarias) por los mecanismos biológicos globales” (Ibidem: 57) Esto es: procesos vinculados al nacimiento, la alimentación, la mortalidad, el crecimiento, la higiene.
- (10) En la construcción de dicha autoridad ocupa un lugar primordial el hecho de que numerosos representantes de la escuela nueva, así como el primer núcleo de especialistas en psicología infantil, hayan sido médicos, colocándolos esto en una posición privilegiada respecto de las pedagogías tradicionales para imponer sus teorías como más fundadas científicamente (Varela y Alvarez Uría, 1997).
- (11) Destaca en este relato la firma a pie de la “Señorita Olga”, como gesto de aprobación.
- (12) “Fue en 1986 que conocí a Olga, Leticia, Leila y un grupo de sus ex alumnos y comencé el camino de la realización de mi película “La escuela de la señorita Olga”. Hubo una sintonía: la de la escuela real que me proponía retratar con el sueño de la escuela que me hubiera gustado tener para mí y que hoy pudiéramos tener para nuestros hijos. Hay algo de esa nostalgia por lo que no fue y ese anhelo por lo que

- podría ser que potenciaron el eco del público” (“Falleció ayer a los cien años la maestra y ciudadana ilustre Leticia Cossetini” La Capital, 13 de diciembre de 2004).
- (13) “En las horas en que es necesario que los pequeños grupos se fusionen en uno solo en torno a la maestra, ésta es una compañera más, con mayor experiencia, mayor conocimiento, a quien es necesario recurrir, muchas veces, para que explique, aclare o amplíe; compañera, amiga de confianza con quien se juega, se ríe y se divierte, simpatía inagotable, sal de la vida nuestra en la escuela” (Ibid, 1942: 31).
- (14) La experiencia promovía, en este sentido, la introducción de la figura del niño-maestro. El mismo encarnaba el rol de enseñante a modo de juego: “Al pasar hoy por frente al aula del 4º grado A, que dirige la señorita Leticia oigo una voz que me llama: ¡Señorita Olga! ¡Señorita Olga, venga que Nilde nos está dando clase! Es Alicia quien me llama. (...) Nilde es una chica excepcional. No hay más que verla dando clase. A veces, la señorita o los mismos compañeros le piden que sea ella quien dé la clase y Nilde contenta no se hace rogar. Generalmente la maestra le encarga dirigir el trabajo de ordenación realizado por los grupos en las clases de lectura y Nilde con una desenvoltura y una gracia notables, se siente posesionada de su papel de maestra” (Cossetini, 2001: 128).
- (15) En términos de Valera y Alvarez Uría, “las pedagogías psicológicas se caracterizan por un control exterior débil: la ‘creatividad’ y la ‘actividad’ infantiles son promovidas y potenciadas, y las categorías espacio-temporales deben ser flexibles y adaptables a las necesidades de desarrollo de los alumnos. Pero en ellas el control interior es cada vez más fuerte ya que ahora no se basa predominantemente en la organización y planificación minuciosa del medio, sino en pautas científicamente marcadas por los estadios del desarrollo infantil” (1997: 161).
- (16) Podríamos pensar que hay una especie de tensión entre el tipo de sanción reflejado en el diario de dicha maestra y la concepción de disciplina conceptualizada en las obras de Olga Cossetini: “La disciplina es (...) un estado de equilibrio entre las almas. Una fusión de almas más bien. El maestro no disciplina ni con el gesto autoritario, ni con la mirada severa, ni con la voz altisonante y agresiva. El maestro disciplina comprendiendo y amando. Cuando colocado en un plano de igualdad con respecto a sus alumnos penetra en sus almas dejando abierta la propia, la disciplina nace. Es la disciplina interior. La verdadera disciplina” (Cossetini, 2001: 37). Sobre este punto, así se refería un ex - alumno de la escuela Carrasco: “Es difícil criticar pequeños defectos en medio de grandes virtudes –acota Sarrabayrouse-. Como ellas probaban, seguramente sufrían mucho cada vez que advertían alguna equivocación, pero nosotros no la percibíamos. Lo que puedo decir es que Montenegro Paz no la pasó bien en la escuela y que a David Schiaffino lo expulsaron. Pero según cuentan era terrible. Lo que es seguro es que a Olga no le temblaba la mano cuando tenía que tomar una medida disciplinaria”. (Bianco, op.cit.: 108).
- (17) Lo que también confirmaría nuestra hipótesis, enrolando a la experiencia en el marco de una nueva forma regulación. Sabemos que el nacimiento de la figura del “anormal” tiene su origen en las pedagogías correctivas (Varela: 2000).
- (18) Tal como explica Carli, en la experiencia Cossetini, el niño era un ser único, dotado de un mundo interno que debía desplegarse en el trabajo en el aula. Como lo explica Olga: “No es extraño que la escuela con su fisonomía actual deforme y no forme, y el niño se convierta en un ser sin originalidad, sin iniciativa ni dirección e integre ese mundo mediocre que pesa con grave destino en la sociedad” (Carli, 2002: 213).

## Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1982) Historia de la Pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica.
- Alen, B. (2004) "La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente". Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Dirección Nacional de Gestión curricular y formación Docente.
- Bianco, A. (1996) La escuela Cossettini. Cuna de democracia. Colección Historias de Vida Nº 1. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Carli, S. (1999 a) "La autonomía en el sistema educativo. Un debate sobre la relación entre libertad y autoridad". UBA. Mimeo.
- Carli, S. (2002 b) 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.
- Caruso, M. (2001 a) "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva" en Pineau, P et.al.: La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.
- Caruso, M. (2005 b) La biopolítica en las aulas. Buenos Aires, Prometeo.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001) Obras completas. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Cossettini, O. (1942) La escuela viva. Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. (2001) "Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral" en Antelo, E. La escuela mas allá del bien y del mal. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) La invención del aula. Buenos Aires, Santillana.
- Foucault, M. (1991a) Tecnologías del yo. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1991b) "La gubernamentalidad" en Foucault, M. et al. Espacios de poder. Madrid, La Piqueta.
- Gilbert, R. (1993) Las ideas actuales en pedagogía. México, Grijalbo.
- Serra, S. y Pierella, M. (2007) El pasado como innovación. Acerca de la recuperación de la "Escuela Serena" en el contexto de democratización política de los '80. Historia Regional. Revista del Instituto Superior del Profesorado Nº 3 "Eduardo Laferrere" Año XX, Nº 25. Villa Constitución, pp. 229-243.
- Snyders, G. (1971) Pedagogía progresista. España, Marova.
- Todorov, T. (1999) El jardín imperfecto. Barcelona, Paidós.
- Varela, J. (1995) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo". En: Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta: Madrid.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1997) Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la Modernidad. Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto.
- Videla, O. (2006) "Excepción y paradigma de la década infame 1930-1943" en El siglo Veinte. Problemas sociales, políticas de Estado y economías regionales (1912-1976). Nueva Historia de Santa Fe Tomo 9. Rosario, Prohistoria y Diario La Capital.

## LA DESCENTRALIZACIÓN ANTES DE LA DESCENTRALIZACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE EL GOBIERNO DE ONGANÍA

*Myriam Southwell*  
(Universidad Nacional de La Plata)  
(CONICET - FLACSO)  
*Romina De Luca*  
(Universidad de Buenos Aires)  
(CONICET)

### Resumen

Este artículo tiene el propósito de examinar las transformaciones del gobierno del sistema educativo durante la década de 1960. Tomaremos específicamente la etapa del gobierno dictatorial de Juan C. Onganía (1966-1970) y nos concentraremos en dos tendencias: por un lado, las medidas tendientes a la descentralización del sistema y -por otro- los cambios propuestos en el ámbito de la formación docente y como esas decisiones se enmarcaron en una nueva manera de concebir el trabajo docente y su articulación con la política y las funciones de la escuela. Para ello, analizaremos una institución clave para ambas corrientes: el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE).

### Palabras clave

Descentralización - Onganía - CONADE - Formación docente - Profesionalización.

### Summary

This article analyzes political challenges in the Argentinean educational system during the beginning of the second part of the twentieth century. In particular we focus on the dictatorship of Juan C. Onganía (1966-1970) through two main aspects: on the one hand, new trends on educational governance through decentralization process and -on the other hand- institutional transformation of the teachers training carriers. Both tendencies were clearly influenced by a particular government office: CONADE (National Commission of Development).

### Key words

Decentralization - Onganía - CONADE - Teachers training - Professionalization.

### Preguntas de apertura

El abordaje de la política educativa argentina en la última década y media, ha estado marcada por un análisis de la descentralización -o desconcentración- como una fisonomía