

El pasado como innovación. Acerca de la recuperación de la 'Escuela Serena' en el contexto de democratización política de los '80¹

María Silvia Serra y María Paula Pierella⁽²⁾

Introducción

El ensayo de “Escuela Serena”, llevado a cabo entre los años 1935 y 1950 por las hermanas Olga y Leticia Cossettini en la Escuela “Gabriel Carrasco” de la ciudad de Rosario² constituye un hito en la historia de experiencias educativas innovadoras de nuestra provincia. Reiteradamente recuperado por la historia de la educación y la pedagogía, su difusión ha ido mucho más allá de los espacios de formación académica y/o pedagógica, sean universidades o institutos de formación docente. La experiencia de las hermanas Olga y Leticia Cossettini³ es reconocida casi de modo masivo en la región. En este reconocimiento, la década de los '80 ha ocupado un importante papel. En gran medida, en esta tarea fue central la realización y proyección reiterada en diversos medios de la película “La escuela de la Señorita Olga”, del realizador Mario Piazza (1991, 16 mm), y en menor grado, la circulación de la película de ficción “Querida Leticia” y la entrevista en formato video “La Escuela Serena”, ambas dirigidas por Oscar Pidustwa y producidas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), dependiente de CONICET/UNR, entre 19988 y 1989.

El proceso de producción de estas tres películas rosarinas tuvo lugar hacia fines de la década de los '80, en plena “instauración de la democracia”⁴. En dicho período se produce el fallecimiento de Olga Cossettini, y su hermana Leticia dona el archivo de la experiencia al mencionado Instituto, por lo que se hace accesible a la documentación histórica no sólo para realizadores audiovisuales sino para los primeros investigadores que reseñan la experiencia⁵.

¿De qué modo los significantes autoritarismo/democracia, centrales en el discurso pedagógico postdictatorial, funcionaron como marco para la recuperación de esta experiencia? ¿Qué articulación podemos realizar entre los debates y preocupaciones de la década del '80 con los principios vigentes en la “Escuela Serena”? ¿Qué visibilidad se construyó sobre la experiencia Cossettini? ¿Cómo intervino la experiencia Cossettini en la discusión de los '80?

Nos proponemos, en este trabajo, revisar el ensayo de “escuela Serena” realizado por las hermanas Cossettini a la luz de los debate pedagógicos de la

SERRA, María Silvia y PIERELLA, María Paula “El pasado como innovación. Acerca de la recuperación de la 'Escuela Serena' en el contexto de democratización política de los '80”, en **Historia Regional**, Sección Historia, ISP N° 3, Año XX, N° 25, 2007, pp. 229-243.

década de los '80. Postulamos que esos debates funcionaron como marco de recuperación -o, por qué no, como “condiciones de visibilidad”- de los principios y la labor llevada a cabo por las hermanas Cossettini, al mismo tiempo que configuraron una lectura de la experiencia. Esta tarea tiene por objetivo, además, ofrecer algunas reflexiones acerca del papel que el pasado cumple en el territorio educativo.

Acerca del pasado que se hace presente

En el territorio pedagógico existe una transmisión de los acontecimientos e ideas de lo que podría denominarse “historia de la educación”, presente en espacios especialmente estructurados para tal fin, como lo son determinadas asignaturas en la formación docente. Pero, también, el pasado es invocado más allá de esos espacios. Es así como el normalismo, el positivismo, la escuela nueva, el reproductivismo pedagógico, etc., son reiteradamente convocados por reflexiones de distinto carácter. Esta operación se realiza con más de una función: dar cuenta de las articulaciones políticas, sociales e históricas donde las prácticas educativas se sostienen; dar cuenta de la vigencia o caducidad de los principios rectores que configuraron las prácticas educativas escolares; dar cuenta de las influencias que movimientos filosóficos y debates tuvieron en hacer de la educación lo que hoy es. Y, en tiempos en que abundan los diagnósticos sobre la educación del presente en clave de crisis, cambio, deterioro, alteración o conflicto, el pasado es muchas veces evocado como un tiempo de certezas, de concreciones y de logros.

Pereciera que podemos distinguir con facilidad esta tarea de “invocación” de la tarea específica de hacer historia, esto es, construir un relato o narración que hilvana los indicios, documentos o voces que remiten a un acontecimiento del pasado⁶. Sin embargo, existen ocasiones donde la invocación se hace directamente desde sus fuentes documentales o desde sus testigos, como en el caso del pasado reciente, donde la evocación va más allá de las intenciones de escribir la historia; o cuando nos encontramos con textos, narraciones o relatos no producidos bajo las clásicas reglas a las que someten los historiadores su tarea, pero que aún así tienen capacidad de producir sentido sobre un determinado acontecimiento histórico.

Es posible distinguir aquí, a los efectos del tema que nos ocupa, dos grupos de problemas, uno de ellos ligado a la producción de la historia, y el otro ligado a su transmisión (aunque que, como se verá, no se encuentran tan claramente delimitados como el esfuerzo analítico pareciera suponer).

En relación a la producción de la historia (quién, cómo, bajo qué reglas, con qué legitimidad, etc.), el acontecimiento histórico en el que este trabajo se centra -la experiencia de “Escuela Serena” de las hermanas Cossettini en Rosario entre los años 1935 y 1950- ha sido puesto en relato en la década de los '80 por voces “no especializadas” en la tarea de hacer historia. Dado el alcance y la envergadura que han tenido esas voces tanto en la producción de ese relato como en la difusión de la experiencia, se impone la consideración de un tratamiento particular: ¿cuáles fueron las preocupaciones que motivaron la investigación sobre la experiencia y su

posterior “escritura”? ¿Es posible reconocer un contexto de lectura en la década de los '80 que se enlace con esas preocupaciones dentro de otras más amplias de la época? ¿Cuáles son los “aspectos positivos”⁷ que ese relato no erudito de la experiencia Cossettini pone en juego? Y, por último, pero no menos importante, ¿cuáles fueron las marcas que esas condiciones de producción dejaron en la forma del relato? En el presente trabajo, se indagará el modo en que los debates político-pedagógicos propios de la década de los '80 funcionaron como marco para la producción de un relato sobre la experiencia Cossettini, a la vez que configuraron el relato resultante.

En relación a la transmisión de la historia, los problemas que se abren guardan estrecha relación con lo anterior, para el caso que nos ocupa. Dada la forma -audiovisual- de esos relatos y la envergadura de su difusión, es posible suponer que apelan más a la *función social* de la historia que a su función *teórica*, según la distinción establecida por Pereyra: una reflexión que tiene por objetivo estar al servicio del presente⁸. O bien, en palabras de Yerushalmi⁹, apunten más a la construcción de una memoria colectiva, donde la transmisión del pasado de un grupo bien puede asimilarse a *enseñanza*. El caso es que el relato que se construye de la experiencia Cossettini en los '80 está dirigido a interpelar un presente, al traer del pasado un acontecimiento que tiene algo que decirle a ese presente.

Es importante considerar las particularidades del discurso pedagógico en este sentido. Allí, las invocaciones al pasado tienen una función particular: la de hacer alusión a un presente, generalmente problemático, crítico o que presenta la necesidad de ser repensado. Tal como expresa Diker¹⁰, ese pasado puede ser tan inmediato como la década anterior, como remontarse siglos. Lo esta autora señala es la operación por la cual, al interior del discurso pedagógico, cuando el presente se piensa en clave de crisis o deterioro, se instala un “antes” que condiciona un funcionamiento normativo del pasado: lo que fue es la esencia, lo que debe ser, que el presente ha perdido. Si el presente es conflictivo o está alterado, es porque una verdad que funcionó hasta hace un cierto tiempo ha dejado de funcionar, y lo que sigue es la necesidad de restituirla, resituirla, recuperarla.

En el caso de los principios o fundamentos del movimiento de la escuela nueva, esta apreciación adquiere todavía mayor relevancia. Caruso señala cómo sus principios tienen como punto de partida la postulación del “buen salvaje” a quien cierta educación -y otras formas sociales- corrompen¹¹. La escuela nueva parte de cierto rousseauiano principio de “naturalismo pedagógico” por el cual la niñez adquiere especificidad, por un lado, y “positividad” por el otro, lo que la ubica como estado previo y deseable al que la operación pedagógica y social deberá ajustarse y respetar. Es así como cualquiera de sus experiencias traen consigo cierta búsqueda de la “felicidad infantil” en el intento de regular las intervenciones sobre la “armonía natural” presente en la infancia.

Producción y transmisión de un acontecimiento histórico, entonces, serán tomados conjuntamente para señalar las articulaciones entre un acontecimiento del pasado y su invocación como interpelación a un presente determinado.

Los '80: sus debates y preocupaciones

El período conocido como la “instauración democrática”, comprendido entre los años 1983 y 1989, estuvo signado en todos sus aspectos por un pasado dictatorial condicionante de políticas tendientes a conjurarlo y hacerlo desaparecer. Una nueva sociedad debía ser fundada; la democracia requería borrar un pasado oscuro para renacer con fuerza y adquirir las características de los nuevos tiempos.

En dichos años el significante “democracia” se constituyó estableciendo una clara oposición con el de “dictadura”, operando éste como su “exterior constitutivo”¹². Es decir, se fue presentando como una identidad pura, excluyente de todo tipo de elementos negativos; como lo absolutamente opuesto al autoritarismo¹³.

Con la Constitución como Biblia y aferrándose a la democracia como emblema de autoridad, abarcador y dador imaginario de respuestas a las demandas sociales, Alfonsín¹⁴ iniciará un período en el cual la ilusión de erradicar los males del autoritarismo totalizante recurriendo a la democracia como gran relato abarcador es uno de los elementos centrales. Convocar con el programa de la Constitución del '53, desechar los balcones de la Casa Rosada y elegir los del Cabildo para el primer discurso dirigido al pueblo, constituir en 1985 el “tercer movimiento” – en alusión a dos líderes de masas del tenor de Yrigoyen y Perón-, llamar a la comunidad a participar de un nuevo Congreso Pedagógico con perspectivas de ley, evidencian una clara operación simbólica de refundación recurriendo a hitos del pasado, instalando continuidades a la vez que rupturas. A su vez, la gran cantidad de jóvenes en su equipo de gobierno y la fuerza con que “la Coordinadora” (Grupo Radical Juvenil) avanzó en el manejo del partido y del gobierno¹⁵ es una muestra del proyecto renovador que traía consigo el nuevo presidente. Según Novaro, en esa “fe regeneracionista”, se enraizaron grandes expectativas de que la democracia daría comienzo a una nueva economía, un nuevo pacto social y a nuevas instituciones, restaurando las “supuestamente virtuosas economía, sociedad e instituciones extraviadas por la dictadura”¹⁶. Aquello que diez años antes había sido descalificado y considerado “formal”, por corresponder a una cultura liberal y partidocrática, era lo que le otorgaba a la democracia un poder regenerativo.

En el terreno pedagógico era frecuente, casi cotidiano, escuchar hablar de la “crisis del sistema educativo”, diagnóstico sucedido o precedido por la denuncia de ciertas líneas de continuidad entre dos períodos diferentes. Al mismo tiempo que se reconocían las limitaciones teóricas del paradigma de la reproducción ideológica, fuertemente instalado en las producciones sociológicas y pedagógicas de los años '70, se comenzaba a señalar el fin de la función reproductora del sistema¹⁷.

El desplazamiento desde la crítica de la reproducción fijadora de posiciones sociales a la enunciación del quiebre de la reproducción a secas, implica algo más que la pérdida de legitimidad de un modelo teórico subsumido, sin duda, en sus propias limitaciones; hace alusión a una ruptura de los mecanismos de transmisión intergeneracional que fue leída, en los '80, en términos de crisis educativa¹⁸. Dicha década trajo consigo un proceso de reconceptualización de las funciones de los sistemas educativos de toda América Latina y, en particular, de la Argentina, interpretándose que siempre coexisten funciones reproductoras y transformadoras. La

preocupación se centró en la búsqueda de estrategias apropiadas para lograr que el sistema cumpla con sus “funciones transformadoras” y no con sus “funciones reproductoras”¹⁹.

En ese marco, el discurso que abogaba por la desaparición de las distinciones entre maestro y alumno -fenómeno que forma parte del proceso más global de crisis de la autoridad en la sociedad contemporánea y que Hannah Arendt analizó con gran lucidez²⁰- puede ser leído en clave de una inquietud por suspender continuidades culturales asociadas a la noción de dominación.

Se convoca a maestros y profesores a erigirse como agentes democratizadores, fomentando la participación y la libre circulación de la palabra entre sus alumnos representados como iguales y a involucrarse en el proceso educativo en su conjunto, contribuyendo a la desburocratización y desjerarquización del sistema²¹.

En consonancia con las líneas destacadas anteriormente, en dichos años de “transición” se promovió la recuperación de ciertos proyectos, considerados democráticos, que no habían logrado institucionalizarse, más allá de su concreción en experiencias aisladas. Esta necesidad de “regreso” tenía que ver, en muchos casos, con el imperativo de cerrar una etapa dolorosa a través del reencuentro con un pasado que autorizara recorridos diferentes a los transitados hasta el momento por la pedagogía “oficial”.

La libertad, la participación y la horizontalidad, como ejes del nuevo modelo que se pretendía construir, encontraban un enemigo directo en la pervivencia de “viejos” modos de relación centrados en la autoridad del adulto y del docente. Desde esta concepción, transmitir era sinónimo de omnipotencia paternalista, en oposición a la autogestión que simbolizaba autonomía de decisión en materia de formación. Los principios constitutivos de aquellas corrientes pedagógicas identificadas como integrantes del repertorio “reformista” de la educación tradicional, en tanto cuestionaban el lugar del adulto en la educación de la infancia, eran convocados como portadores de nociones propicias para acompañar a la nueva sociedad en gestación. Las representaciones construidas en torno a la relación docente-alumno “tradicional”, confrontan a la misma con los valores deseados en ese momento. Así, el diagnóstico de la transición con respecto al estado de la educación en la Argentina operó como movilizador de un discurso que resaltaba la necesidad de emprender experiencias institucionales diferentes, presumiblemente aptas para ir desterrando aquello que se vislumbraba como impedimento para que la democratización anhelada se concretara: ciertas prácticas autoritarias, tecnocráticas y burocráticas al interior de escuelas, colegios y universidades. El ensayo de las hermanas Cossetini, iniciado en Rosario en la década del '30, durante la cual la renovación pedagógica había ido desplazándose hacia ensayos puntuales, producto de las políticas nacionalistas y militaristas²², constituyó entonces una de las fuentes de las que se nutrieron teóricamente varios de los proyectos que tuvieron lugar en los '80.

El Proyecto MEB puede ser considerado gráfico en ese sentido. En 1987, la Dirección Nacional de Enseñanza Superior, por Resolución Ministerial 530/87, dio inicio a una reformulación piloto de la formación de maestros llamada MEB

(Maestros de Educación Básica). La carrera docente retornaba al nivel medio, a cuarto y quinto año, debiendo, aquellos que pretendieran recibir el título de maestros, cursar dos años más. Según Braslavsky y Birgin, el proyecto “proponía una re inserción en las tradiciones normalistas, recuperando la formación teórico-práctica como eje de la formación de los futuros maestros; pero modernizándola a través de una estructura curricular flexible y modalizada”²³. Esta reforma dejó de tener vigencia en 1989. Quien fuera su mentor, el Dr. Ovide Menin, en ese entonces Director Nacional de Enseñanza Superior, explicita el carácter alternativo de la propuesta sosteniendo que, frente a la vigencia de un currículum cerrado, centrado en la figura del docente, en la transmisión y retransmisión de los saberes como modalidad de acción hegemónica por sobre la investigación, el cuestionamiento y la recreación, se debía “restituir al sistema una institución con identidad propia que se constituya en un continente de los intereses y las necesidades de los jóvenes con disposición para educar. Una institución que rescate las raíces históricas y la esencia de la vieja institución, sin actitudes vergonzantes, dispuesta a ofrecer una alternativa democrática para la formación”²⁴. Aquello que nos interesa en este trabajo, es que el MEB se encuadraba, al decir del propio autor, en una concepción democrática del quehacer educacional, reconociendo como antecedentes de su experiencia al “Ensayo de escuela serena” de las hermanas Cossettini, como así también al Proyecto de la Escuela Normal Provincial “Garzón Argulla” de Córdoba, desarrollado por Sobral y Vieira Méndez en los años 40. Además de una organización curricular en áreas, este modelo consideraba la incorporación de un conjunto de talleres optativos y un espacio de tiempo libre, destinado a desarrollar la creatividad de los alumnos²⁵.

La inclusión de aportes de ciertas experiencias de la escuela nueva en el “espíritu de época” de los '80 tuvo también otros alcances, permeando también el ámbito universitario. En el marco de la normalización de las Universidades nacionales, se inicia un proceso de revisión y re-elaboración de programas y diseños curriculares en base a una visión crítica del sistema educativo existente. En ese contexto, en 1985, la Universidad Nacional de Rosario incorpora una nueva carrera dentro de la Facultad de Humanidades y Artes (ex Filosofía y Letras): **Ciencia de la educación**²⁶. El Programa de Aprendizaje Autogestionario puesto en marcha en los orígenes de la misma, durante 1986 desde segundo año, pero también en la carrera de Psicología durante los años 1985 y 1986, a nivel del sexto año, estaba basado fundamentalmente en la idea según la cual cada alumno debía organizar su propio proceso de aprendizaje a través de la interacción con otros. El mismo pretendía dar respuesta, nuevamente según Ovide Menin, principal responsable del proceso de elaboración del plan de estudios, a un doble diagnóstico: el ingreso masivo de estudiantes universitarios tras el advenimiento de la democracia en un contexto de insuficiencia de recursos; y la pervivencia de relaciones pedagógicas autoritarias y paternalistas al interior de la Universidad y de la sociedad en general.

También aquí, como una de las fuentes que nutrían al proyecto, si no la más importante, se menciona a las hermanas Cossettini. De este modo se refería Menin en una entrevista realizada en el año 2004: “En los '80, cuando se recuperó la vida

democrática en nuestro país y en las universidades, muchas de las personas que habíamos estado afuera como consecuencia de la dictadura militar, sobre la base de lecturas que veníamos haciendo y de cierto tipo de experiencias concretas en materia de formación, no solamente de formación docente, porque generalmente la formación docente ha sido muy...formalista. Pese a eso, en otros niveles había habido algunas experiencias como las que realizaron Sobral y Vieira Méndez en la Escuela Normal de Córdoba (...) En realidad lo que más yo aproveché, con el equipo que me ayudó, pero yo personalmente más que muchos de ellos, era toda la filosofía de la Escuela activa”²⁷.

Tomando así los principios de la escuela nueva, el niño o adolescente, su actividad y creatividad, sus experiencias familiares y sociales, son el centro a partir del cual se elaboran y difunden los nuevos lineamientos curriculares; y constituyen el foco de problematizaciones a ser consideradas y trabajadas en ese intento de consolidar la simetría como eje de la relación pedagógica. Evidentemente, concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje que durante años habían ocupado el lugar de alternativas pedagógicas²⁸, se pretendían instalar, por algunos actores educativos, en el centro de los debates en torno a proyectos y reformas. Cabe pensar aquí al discurso sobre las alternativas como propio de una época en la cual se intenta producir un corte con el pasado autoritario. Es así que la asimilación de lo tradicional con lo autoritario operó como uno de los enlaces que dieron forma a las condiciones de producción del discurso democrático.

Así como en los años '30 y '40, en contraposición al fascismo, al nazismo y al autoritarismo, muchos de los pedagogos que habían adherido a las ideas escolanovistas defendieron el principio de la libertad del niño como argumento político fuerte para frenar la creciente presencia de la Iglesia, del Ejército y de sectores nacionalistas en la escuela²⁹, en los años '80 vuelve a desplegarse dicho principio con la intención de hacer frente a los vestigios del “autoritarismo” y “tradicionalismo” que, según los análisis de la época, aquejaban a las instituciones. El significante “tradicional”³⁰ vinculado a la educación, aglutinó, durante esos años, las críticas efectuadas a las prácticas pedagógicas centradas en la palabra del maestro, en las cuales confluyeron vestigios escolanovistas con elementos de las diferentes corrientes pedagógicas centradas en el alumno, que fueron adquirieron preponderancia en las discusiones educativas de las últimas cuatro décadas y que continúan, quizás, encarnando una especie de “espíritu de renovación” a partir del cual se revisan gran parte de las experiencias pedagógicas en el tiempo presente³¹.

Los relatos sobre la experiencia Cossettini

De este modo, puede pensarse que el contexto político de los '80 y sus debates pedagógicos fueron permeando las formas de leer, “ver” y de promover miradas centradas en una serie de experiencias pedagógicas pasadas. En el caso de la experiencia Cossettini, en la construcción de un relato que diera cuenta de ella jugó un papel central un relato audiovisual: el documental “La escuela de la Señorita Olga”. Dirigido por el realizador rosarino Mario Piazza, este documental trabaja tanto con materiales propios del archivo de las educadoras (cuadernos, dibujos,

fotos, películas de cine) como con los testimonios de los exalumnos, entrevistados entre treinta y cinco y cincuenta años después de haber transitado las aulas de la escuela Carrasco. Sin embargo, cabe señalar que el documental se inicia con las voces de un grupo de chicos “de los ‘80”.

El marco que Piazza le da a su obra podría ser pensando como de rescate de figuras singulares en la historia de la educación y de la cultura argentina, en clave de memoria. En una entrevista realizada a dicho director, lo expresa así: “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”³².

Así, en “La escuela de la señorita Olga” el director confronta relatos de niños de la década de los ‘80 hablando de su escuela y de sus experiencias educativas con relatos de adultos que recuerdan con melancolía cómo era la vida en la escuela Carrasco. En dicha composición hay una cuestión de temporalidad que merece ser analizada. Todos hablan desde el presente: los niños miran a su propio presente, los adultos a su pasado. La construcción efectuada por los primeros -los enunciados infantiles que se recrean- reflejan sentimientos de apatía, aburrimiento y pérdida de sentido en el acto de describir una escuela que parece no haberse dejado atravesar por los postulados escolanovistas. Las voces mayores, por el contrario, destacan la alegría que se vivía en las aulas de la señorita Olga, las marcas que el paso por las mismas dejó en sus identidades.

Se evidencia la pretensión de resaltar el pasado en oposición al presente, en un momento que reconocía la necesidad de fundar una nueva época, despojada de ritualismos tradicionales y promotora de nuevos modelos pedagógicos en los cuales la participación activa del alumno, su bienestar, ocupen un lugar central. Precisamente, la película termina con la voz de una ex alumna del colegio que dice: “Una escuela en la que éramos felices”. En palabras del director: “Esa es una clave fundamental porque significa que cambiando la educación, se cambia el mundo. Si hubiera más escuelas como la de Leticia y Olga, el mundo sería mucho mejor”³³.

De este modo, se ponía en juego un modo de convocatoria del pasado que podría caracterizarse por buscar en él elementos que restituyan el “deterioro” del presente. Hay que considerar que las argumentaciones que en los ‘80 destacaban la pérdida de “felicidad” en relación con la escuela ya estaban atravesadas por la crisis de legitimidad del escenario escolar y sus figuras representativas. Los principios democráticos que se postulaban en los ‘80 debían teñir la totalidad de las prácticas, en pos de una reformulación radical de las relaciones pedagógicas y sociales en su conjunto. En palabras de Tiramonti, “se trasladaba a la esfera escolar la exigencia de modificar las mentalidades y renovar la cultura política de las nuevas generaciones”³⁴, intentando formarlas en la práctica democrática, sin una reflexión profunda “sobre el sentido disciplinario y jerárquico que la escuela portaba desde su origen y sobre la complementariedad y no continuidad

entre una institución como la escuela organizada en base al mérito y la esfera de participación pública”³⁵.

La película de Piazza tuvo y tiene un amplio circuito de difusión. Se utilizó y utiliza en Instituciones de formación docente, en escuelas, en trabajo con maestros y profesores. También se transmitió en canales de televisión abierta y cerrada, además de estar disponible en numerosos “videoclubes” de acceso masivo. Constituye un relato que enlaza voces y documentos de la experiencia Cossettini que ha configurado un conocimiento masivo de la experiencia. Lo importante a señalar aquí es que *ese relato no sólo fue capaz de dar a conocer, a través de sus testigos y de los registros que permanecen de la experiencia, sino que ese relato se ordenó alrededor de una interpelación del presente educativo en que fue realizado, y que esa interpelación configuró una forma de abordar la experiencia*. Es por ello que, más allá de la mayor o menor participación de su realizador en el ámbito político-pedagógico de los '80, “La escuela de la Señorita Olga” lleva consigo marcas explícitas de un contexto de lectura, y es desde ese lugar desde donde se ofrece como relato o narración.

Pero este no fue el único relato audiovisual de la experiencia de la década de los '80. Para la misma época, se producen los videos “Querida Leticia” y “La Escuela Serena”. Estos dos trabajos, producidos en el IRICE entre los años 1988 y 1989, deciden entrarle a la experiencia desde un punto diferente: lo hacen de la mano de Leticia Cossettini, maestra de la escuela y hermana de Olga, directora. En el primero de los films se construye un relato de ficción, cuyo guión se estructuró a partir de una investigación sobre el archivo de la experiencia. “Querida Leticia” intenta homenajear a la figura de Leticia Cossettini como mujer, como maestra, haciendo hincapié en sus orígenes, en el modo en que la infancia en el campo tiñe sus vínculos con la naturaleza y sus concepciones acerca del aprendizaje, así como también mostrando sus relaciones con intelectuales, cineastas y demás personajes de la cultura de entonces, a través de distintas escenas. Cada escena que se presenta es interrumpida por “un entablonado”, haciendo alusión a los tabloneros que se clavaron sobre la puerta que unía la casa de las hermanas Cossettini con la escuela, cuando la experiencia fue intervenida por el poder político en el año 50, en el inicio de una década de gran complejidad en lo político, pero también en lo pedagógico, fundamentalmente polémica respecto de los modos de recurrir al pasado³⁶. El film se encuadra en una perspectiva política, resaltando tanto el carácter innovador de la experiencia como el modo en que fue clausurada.

Puede percibirse con claridad la intencionalidad de contraponer la experiencia y la censura de la misma. Retomar experiencias pasadas truncadas implicaba borrar el pasado inmediato para dar paso al resurgimiento de todo aquello que el Proceso había suturado y que se encontraba en estrecha vinculación con la promoción de la libertad y de la participación. Cabe aquí considerar el modo en que el discurso de la democracia, representado en este caso por la experiencia de “escuela nueva”, por la forma de destacar a la mirada del niño como central, se oponía a la censura como clausura de formas distintas de pensar las relaciones pedagógicas. En tiempos en los cuales se intentaba reparar los efectos de la dictadura militar a partir de la

recuperación de una dinámica democrática en las instituciones educativas³⁷, poner el foco en aquella experiencia de “escuela activa” tenía una función política claramente visible en la propuesta cinematográfica. La autoridad que el discurso de la democracia iba adquiriendo guardaba gran relación con la visibilidad que obtenían los intentos de recuperación de aquello que había sido destruido o interrumpido. Aquí se recurre al pasado para dar cuenta de una dinámica de interrupciones y fracturas que remiten no sólo al '50, sino también a la dictadura del '76.

En el caso de “La Escuela Serena” este corto presenta una entrevista realizada a Leticia Cossettini, luego de haber fallecido su hermana Olga, donde se resalta su excepcional belleza como mujer y como artista, evidenciada en sus palabras y sus gestos. Estas dos producciones se terminaron de editar en 1989, año en que en el IRICE es desplazado su director, elegido conjuntamente por CONICET y la Universidad Nacional de Rosario. La película tuvo en los años siguientes muy poca circulación, ésta básicamente se restringió a la que los sujetos implicados en la realización pudieron hacer.

En ambos trabajos, los abordajes de los directores Piazza y Pidustwa trascienden el plano de la intencionalidad particular -rescatar una experiencia del pasado- para participar de un clima de época en el cual la crítica de las prácticas pedagógicas existentes estaba a la orden del día. Con profundas diferencias uno del otro, los tres textos filmicos que refieren a la experiencia de la Escuela Serena parten de las voces y los vestigios que la documentan: los ex-alumnos, las fotos, los cuadernos de clase, los diarios, la correspondencia, los testigos. Pero las lecturas que hacen, puestas en juego en las narraciones que construyen, dan cuenta de diferentes modos de pensar y entender no sólo la experiencia, sino la interpelación que ella hace a un presente complejo.

A modo de conclusión

¿Cuáles son las herencias de los '80 en la lectura que hizo de la experiencia Cossettini? ¿Cómo operan sobre las representaciones y certezas que tenemos en el presente de ellas? En los últimos años, nuevos equipos de investigación nos encontramos trabajando sobre el archivo de la experiencia Cossettini, el que a su vez se ha ampliado y se encuentra en reestructuración, conservación y apertura al medio local y regional. Como equipos de investigación, nos vemos enfrentados a la tarea de profundización de un tratamiento histórico de la experiencia y de sus condiciones de posibilidad, con nuevas preguntas. Ahora bien, la tarea de historizar esta experiencia sigue manteniendo la doble dimensión de la indagación histórica y la de atender al modo en que la experiencia es recuperada para su transmisión. En palabras de Pereyra: “Un aspecto decisivo del oficio de la historia consiste, precisamente en vigilar que la preocupación por la utilidad (político-ideológica) del discurso histórico no resulte en detrimento de su legitimidad (teórica)”³⁸.

Pero, también, se impone una reflexión adicional: la de los usos que del pasado hace la educación, de modo tal de desnaturalizar y complejizar un tiempo presente en el cual se yuxtaponen pasados y futuros y se conjugan temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos³⁹, de luchas por fijar sentidos.

¿Cómo propiciar una reflexión del pasado que contribuya a situar cada acontecimiento en su especificidad? ¿Es posible despejar un horizonte nostálgico para la consideración de estas prácticas en la formación de educadores? ¿Es posible proponer un tratamiento de las “innovaciones” propias del pasado que se escape a la lógica del “volver”? He aquí una serie de desafíos que trascienden a la escritura de la historia, pero, que la incluyen y la ponen en juego.

RESUMEN

El pasado como innovación. Acerca de la recuperación de la ‘Escuela Serena’ en el contexto de democratización política de los ‘80

La historia de la educación en muchas ocasiones ha presentado a la escuela nueva como una innovación en el campo de las ideas pedagógicas. En el caso de la experiencia Cossettini (Rosario, 1935-1950), creemos fundamental incorporar al debate las relecturas que la recuperaron en momentos posteriores. Durante la década del 80 las experiencias de escuela nueva serán recuperadas desde el significante autoritarismo/democracia. Es en ese contexto donde se producen los materiales audiovisuales que le darán visibilidad a la Experiencia Cossettini, especialmente el documental *La Escuela de la señorita Olga* (Piazza: 1991, 16 mm). El presente trabajo se propone indagar acerca de las condiciones de visibilidad de la labor llevada a cabo por las hermanas Cossettini, articulándola con los debates pedagógicos de los ‘80, como así también ofrecer algunas reflexiones sobre el uso del pasado en el territorio educativo.

Palabras clave: Escuela Nueva – Cossettini – década del ‘80 -
instauración de la democracia

ABSTRACT

Past time as innovation. About the restoration of the “Escuela Serena” in the politic democratization environment of the 80’s

The new school has been presented several times as an innovation in the field of pedagogical ideas by the history of education. In the case of Cossettini experience (Rosario, 1935-1950), it is of fundamental importance to incorporate to the debate the re-readings which have recovered it in later. During the 80’s the experiences of the new school were recovered from the authoritarianism/democracy signifier. It is in that context where the audiovisual materials, which will show the Cossettini experience, were produced, particularly the documentary *La Escuela de la señorita Olga*, “*Miss Olga’s school*” (Piazza: 1991, 16 mm). This present work aim is to make inquiries about the labour views conditions carried out by the Cossettini sisters, drawing together the pedagogic debates of the 80’s, as well as to offer some reflections about the use of the past time in the educational field.

Key words: Escuela Serena– Cossettini – democracy establishment – 80’s

Recibido: 30/04/07
 Aceptado: 01/08/07
 Versión final: 18/08/07

Notas

- 1 El presente trabajo se inscribe en los resultados de los proyectos de investigación “La experiencia de la ‘Escuela Serena’ en Rosario: la fuerza de la articulación entre imagen, historia y pedagogía” (período 2004-05) y “Las figuras de las maestras Olga y Leticia Cossettini como parte de la historia intelectual del litoral argentino entre 1930 y 1950. Relaciones entre cultura, estética y educación en el campo de las innovaciones pedagógicas” (2006-08), ambos radicados en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario.
- (*) **Silvia Serra** es Profesora en Ciencias de la Educación. (Universidad Nacional de Rosario), Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Sociología de la Educación (Universidad Nacional del Litoral) y Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora Adjunta de Pedagogía del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. E-mail: silserra@fibertel.com.ar. **María Paula Pierella** es Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Magister en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos) y Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Becaria de Postgrado Tipo I del CONICET. Profesora adscripta en el Núcleo Socio Educativo, carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). E-Mail: mpaulapierella@yahoo.com.ar
- 2 “Escuela Serena” fue el nombre que Olga Cossettini le dio a la experiencia que llevó adelante en la escuela experimental “Gabriel Carrasco”, al ser nombrada como directora en 1935. Le escuela está localizada en el barrio de Alberdi de la ciudad de Rosario e históricamente atiende a la población escolar de la zona.
- 3 Olga Cossettini (1898-1987) y Leticia Cossettini (1904-2004).
- 4 Dicha categoría es aportada por Artemio Melo quien, en referencia al período post-dictatorial, realiza la siguiente distinción: Transición a la democracia (1982-1983), Instauración de la democracia (1983-1989), Consolidación de la democracia (1989 en adelante). Ver MELO, Artemio: **El gobierno de Alfonsín. La instauración democrática argentina (1983-1989)** Homo Sapiens, Rosario, 1995.
- 5 Hacemos referencia aquí a los trabajos de PELANDA, Marcela: **La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini** IRICE, Rosario, 1995; BIANCO, Augusto: **La escuela Cossettini. Cuna de democracia**. Colección Historias de Vida N° 1. Ediciones AMSAFE, Santa Fe, 1996.
- 6 CHARTIER, Roger: **Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin**. Manantial, Bs. As., 1996.
- 7 ZEMON DAVIS, Natalie: “¿Quién es dueño de la Historia? La profesión del historiador” en **Entrepasados, Revista de Historia** Año VII N° 14, 1998.
- 8 PEREYRA, Carlos: “Historia, ¿para qué?” en AAVV: **Historia, ¿para qué?** Siglo XXI, México, 1997, p. 17.
- 9 YERUSHALMI, Yosef et.al.: **Usos del olvido**. Nueva Visión, Bs. As., 1998.
- 10 DIKER, Gabriela: “Los sentidos del cambio en educación” en FRIGERIO, G. y DIKER, G.: **Educador, ese acto político**. Del estante editorial, Bs. As., 2005.

- 11 CARUSO, Marcelo: “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva” en PINEAU, Pablo et.al.: **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós, Bs. As., 2001.
- 12 Categoría derridiana, trabajada por Chantal Mouffe, que hace referencia al modo en que la constitución de una identidad está siempre basada en la exclusión de algo y en el establecimiento de una violenta jerarquía entre los dos polos resultantes. “Esto significa que no hay identidad que se autoconstituya y que no sea construida como diferencia y que toda objetividad social es, en última instancia, política, y revela las huellas de la exclusión que hizo posible su constitución, a la cual podemos denominar su “exterior constitutivo”. Ver MOUFFE, Chantal: **El retorno de lo político**. Paidós, Barcelona, 1999, p. 191.
- 13 Cabe señalar aquí que, según Southwell, la palabra democracia tenía diferentes sentidos para las distintas fuerzas políticas en lucha. Sin embargo, la misma autora destaca que muchas fuerzas políticas y sociales “acordaban en la necesidad de establecer una clara frontera contra la represión del régimen anterior” (p. 39). Continúa así su argumento: “Esta noción unificó un gran conjunto de fuerzas distintas, pero, al mismo tiempo, estas fuerzas se confrontaron entre sí para apropiarse de ella y vincularla con contenidos particulares dominando así el terreno de la significación. Muchas veces, democracia se vinculó a la confrontación con el régimen autoritario, pero a veces fue vinculada al gobierno electo, o a una división interna dentro de los partidos políticos, etc. Pero también estamos planteando que se desarrolló una nueva hegemonía a través de esta formación discursiva (...)” SOUTHWELL, Myriam: “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios” en **Cuaderno de Pedagogía Rosario Año V Nº 10**, Laborde editor, Rosario, 2002, pp. 39-40. El destacado corresponde a la autora.
- 14 Raúl Alfonsín, presidente argentino entre 1983 y 1989.
- 15 MUCHNIK, Daniel: **Argentina modelo. De la furia a la resignación**. Manantial, Bs. As., 1998.
- 16 NOVARO, Marcos: “El círculo vicioso de la crisis” en **Revista Encrucijadas** Nro. 24, UBA, Bs. As., 2003, p. 31.
- 17 CARLI, Sandra, **Infancia y Sociedad en la transición democrática argentina. Movimientos sociales y políticas públicas**, 2001. Conferencia (mimeo).
- 18 Dice en este sentido Carli “ ... La crisis reproductiva del sistema educativo argentino implicaba afirmar que el sistema educativo ya no producía el niño-alumno, que en los '80 la educación escolar había dejado de cumplir con eficacia el rol desempeñado históricamente en la producción de un sujeto de la educación”. Véase CARLI, 2001, **op. ci.**, p. 5.
- 19 BRASLAVSKY, Cecilia y TIRAMONTI, Guillermina.: **Conducción educativa y calidad de la enseñanza media**. Miño y Dávila, Bs.As, 1990.
- 20 ARENDT, Hannah: **Entre el pasado y el presente**. Península, Barcelona, 1996.
- 21 Las Fuerzas Armadas habían reprimido las innovaciones que se habían comenzado a desarrollar a fines de los '60 y principios de los '70. Según Puiggrós, de ese modo se frustró un proceso de cambio de los viejos rituales, contenidos, costumbres y normas escolares que demandaban ser modernizados y democratizados. Tal como lo expresa dicha pedagoga, “cuando la administración alfonsinista eliminó las normas represivas, lo que se dio no fue el resurgimiento de las experiencias que habían sido interrumpidas, sino la sensación de un gran vacío. El normalismo había perimido y aunque muchos de sus rituales se siguieran cumpliendo, carecían de credibilidad y consenso”. Véase

- PUIGGRÓS, A. **Qué paso en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo**. Kapelusz, Bs. As., 1996, p. 135.
- 22 CARLI, Sandra: Niñez, **pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina etrnre 1880 y 1955**. Miño y Dávila, Bs. As., 2002.
- 23 BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra: “Quiénes enseñan hoy en la Argentina” en TIRAMONTI, BRASLAVSKY y FILMUS (comps.): **Las transformaciones de la educación en diez años de democracia**. FLACSO – Norma, Bs. As, 1995, p. 86.
- 24 MENIN, Ovide: **Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: el MEB**. Homo Sapiens, Rosario, 1999, p. 61.
- 25 **Ibidem**.
- 26 Nombre original de la carrera, que posteriormente se convirtió en “Ciencias de la educación”. Dicha distinción en el modo de nominarla está basada en debates de tipo epistemológico. Para ampliar esas cuestiones ver: PIERELLA, María Paula: **Autoridad docente, creencia y representación. Una mirada desde la transición democrática: 1983-1989**. Tesis de maestría, UNER, 2005.
- 27 PIERELLA, **op. cit**.
- 28 Siguiendo a Puigrós consideramos “alternativas pedagógicas” a aquellos “eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante”. Véase PUIGGROS, Adriana: **Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativa argentino (1885-1916)**. Historia de la educación en la Argentina, Tomo I, Galerna, Bs. As., 1990. P. 18.
- 29 CARLI, Sandra: “La autonomía en el sistema educativo. Un debate sobre la relación entre libertad y autoridad”. UBA. Mimeo, 1999.
- 30 Para profundizar en los usos de la categoría “tradición” en pedagogía remitimos al trabajo de Fattore, N.: “Apuntes sobre la forma escolar tradicional y sus desplazamientos” en FRIGERIO, G. DIKER, G. y BAQUERO, R.: **Las formas de lo escolar**. Del estante editorial, Bs. As., 2007.
- 31 COLOTTA, Pablo: “Escritura y poder en la Escuela Nueva argentina” en CUCUZZA, Héctor R. (dir.) y PINEAU, Pablo (codir.): **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida**. Miño y Dávila, Bs.As., 2002.
- 32 “El sueño de una escuela” en **Rosario 12**, Martes 18 de agosto de 1998.
- 33 Falleció ayer a los cien años la maestra y ciudadana ilustre Leticia Cossettini” **La Capital**, 13 de diciembre de 2004.
- 34 TIRAMONTI, Guillermina: “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo” en NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente (Comps.): **La historia reciente. Argentina en democracia**. Edhasa, 2004, p. 226.
- 35 **Ibidem**.
- 36 En este sentido, De Miguel señala que “la pérdida de legitimidad cultural del normalismo se mostrará con particular crudeza durante 1951, año de celebración del centenario del fallecimiento del Gral San Martín, cuando la disputa por la significación política del pasado se haga imperiosa. En este contexto, es preciso recordar que el Nacionalismo hará perder poder al Liberalismo en el plano ideológico a partir del desdibujamiento de las corrientes liberales, laicistas y democráticas y en el plano pedagógico tenderá a fracturar e impugnar al laicisismo como punto nodal de la pedagogía normalista”. Véase DE MIGUEL, Adriana: “Tiempo de clausura. Consideraciones conceptuales sobre el discurso educativo normalista argentino” en **Cuaderno de Pedagogía Rosario** Año IV, N° 7. Editorial Bordes, Rosario, 2000. P. 83.

- 37 CARLI, Sandra: "Dos décadas perdidas" en **Revista Encrucijadas** Nro. 24, UBA, Bs.As. 2003.
- 38 PEREYRA, **op. cit.**, p. 31.
- 39 LUDMER, Josefina: "Temporalidades del presente" en **Boletín/10. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria**. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, 2002.