
LA “ESCUELA SERENA”. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA INTERROGAR Y REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

Nadia Alasino
IRICE – CONICET
alasio@irice-conicet.gov.ar

María Verónica Lopez Romorini
IRICE – CONICET
lopezromorini@irice-conicet.gov.ar

María Amelia Pidello
IRICE – CONICET
pidello@irice-conicet.gov.ar

Resumen

Este trabajo se propone reflexionar acerca del proyecto educativo que Olga y Leticia Cossetini desarrollaron entre 1935 y 1950 en la ciudad de Rosario, Argentina. Dicha propuesta concibe el aprendizaje como un proceso que se sustenta en la vivencia de quien aprende a través de la puesta en acto de valores de solidaridad, libertad, respeto a sí mismo, al otro, como así también al ambiente. Promueve, a partir de la idea de una escuela de “puertas abiertas”, la integración y compromiso de todos los actores sociales en el proceso educativo. La actualización de esta experiencia permite reflexionar en torno a las prácticas educativas que este proyecto deja planteadas, para pensar la relación entre quien aprende y quien enseña, el objeto que los convoca, y el contexto en que eso sucede.

Palabras Clave: Prácticas Educativas; Quién Aprende; Quién Enseña; Objeto de Conocimiento; Contexto de Aprendizaje.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the educational project that Olga and Leticia Cossetini developed between 1935 and 1950 in Rosario, Argentina. This project conceives learning as a process sustained on the learner experience, through the enactment of values of solidarity, freedom, respect to oneself, the other persons, and the environment. It promotes the idea of a school of “open doors”, with the integration and compromise of all the social actors involved in the educational process. The actualization of this experience allows thinking about teaching practices, the relation between the learner and the professor, the object of their relation, and the context within which it is developed.

Keywords: Educational practices; Subject that learns; Subject that teaches; Object of Knowledge; Context of Learning.

Introducción

A comienzos del siglo XX, en el contexto de las transformaciones del mundo socio cultural que dieron forma al proceso de emergencia de la modernidad, los hombres comienzan a reflexionar sobre los caminos por los que, en tanto colectividades humanas, transitaban o debían transitar. En este marco, surgen una serie de cuestionamientos a dichas transformaciones históricas, que interpelan la racionalización del mundo de la vida, la especialización, la burocratización.

En el ámbito educativo, surgen una serie de propuestas cuyo objetivo es pensar una educación que trascienda los modelos educativos fuertemente arraigados en las nociones de parcelación de disciplinas, rígidas demarcaciones del espacio educativo; propuestas que fueron conformando la corriente conocida como “Escuela Nueva”. Entre estas propuestas se ubica en la Provincia de Santa Fe, República Argentina, la experiencia de Olga Cossettini “Escuela Serena”; la cuál fue declarada por las autoridades estatales como establecimiento experimental. Dicha propuesta concebía el aprendizaje como un proceso que se sustenta en la vivencia de quien aprende, a través de la puesta en acto de valores de solidaridad, libertad, respeto a sí mismo, al otro, como así también al ambiente. Promueve, a partir de la idea de una escuela de “puertas abiertas”, la integración y compromiso de todos los actores sociales en el proceso educativo.

En este trabajo se propone la resignificación del proyecto de la “Escuela Serena”, considerando que los interrogantes que emergían a comienzos del siglo pasado, presentan aún hoy desafíos para reflexionar sobre la “escuela hoy” y/o el “hoy de la escuela”. La actualización de esta experiencia permite reflexionar en torno a las prácticas educativas que este proyecto deja planteadas, para pensar la relación entre quien aprende y quien enseña, el objeto que los convoca, y el contexto en que eso sucede. El cuestionamiento a las fronteras disciplinarias, al desvinculamiento de la escuela y su entorno, a la racionalización creciente de los mundos de la vida que emergían en el marco de la propuesta de la “señorita Olga”, son sostenidos hoy como interrogantes para pensar las prácticas educativas.

Planteamientos pedagógicos que subyacen a la experiencia Cossettini

Las críticas a la pedagogía tradicional formuladas a partir de fines del siglo pasado fueron dando origen a un amplio movimiento de reforma, una de cuyas expresiones fue conocida con el nombre de “Escuela Nueva”. Desde esta corriente comienzan a manifestarse las primeras formulaciones contra la hegemonía positivista en el campo de las ciencias sociales. Tal movimiento tiene como punto de partida la escuela tradicional, instituida a partir de las teorías vigentes en el campo de la educación de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El

movimiento escolanovista se distingue de la pedagogía tradicional, al promover una transformación en las maneras de interpretar la educación y su puesta en práctica. No obstante, persiste en ambos la noción de un método de enseñanza diferente al método de saber que es objeto de una disciplina específica: la pedagogía (Pineau, Dussel y Caruso, 2010). Asimismo, en ambas se encuentra una confianza en el poder de la educación para la articulación de un proceso de progreso individual y social. La institución escolar se presenta como una esperanza de progreso que habilita la posibilidad de pensar en un “mañana mejor”. Se observa así como el modelo de la Ilustración permea ambos proyectos educativos.

En el contexto argentino del siglo XX, movimiento de la Escuela Nueva encuentra su expresión a partir del proyecto educativo de Olga Cossettini, plasmado primero en la ciudad de Rafaela, en la experiencia de la que Olga formó parte (1926-1935), y luego en la ciudad de Rosario, en la escuela experimental Dr. Gabriel Carrasco de la cual la “señorita Olga” fue su Directora (1935-1950). Apoyado en las producciones teóricas que recorrían el mundo, buscó quebrar el orden que el positivismo había impuesto a la tarea docente. Olga Cossettini en “Sobre un ensayo de la Escuela Serena en la Provincia de Santa Fe” enuncia con claridad su posición al respecto:

La Escuela Serena invadirá la fuente de origen buscando en la filosofía italiana los primarios informativos que inspiran su creación (...) esta reforma italiana (...) ha sido creada en oposición a la escuela clásica, positivista e intelectualista (...) una reforma que para realizarse necesita del apoyo de la sociedad en el sentido de la renovación total de sus valores dado que la escuela es sociedad y vida misma (Pelanda, 1995, p. 160).

Para abordar la distinción entre la pedagogía tradicional y las experiencias pedagógicas del proyecto de Olga Cossettini, se toma en esta ponencia como referencia:

- la definición y sentido del ordenamiento de los contenidos en términos técnico-metodológicos,
- la representación acerca del alumno,
- la figura del docente,
- y aquellas cuestiones relacionadas con el ordenamiento del espacio y el tiempo.

La escuela se consideraba como una institución inserta y comprometida con su entorno. Si la escuela tradicional se había configurado como un espacio cerrado y delimitado, separado física y culturalmente del mundo exterior, el proyecto de Olga Cossettini enfatizó la necesidad de la presentación de una escuela de “puertas abiertas” (Pelanda, 2005).

La escuela tradicional diferenciaba explícitamente los espacios y tiempos destinados a la enseñanza, integrados ambos en un aula donde se procuraba legitimar un saber “verdadero”. En este sentido, la escuela Cossettini, no presentó un cuestionamiento a la construcción de un

relato de “verdad” sobre los contenidos áulicos, pero sí difería en los modos de concebir la apropiación de los mismos.

“No se trataba de cambios de horarios y de programas; era una reforma profunda de la vida de la escuela que, con espíritu nuevo, iba a abrir de par en par las puertas de las aulas a la vida”, escribió Olga (Abramowski, 2004, p. 4).

Estos modos de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mostraban una escuela con aulas abiertas, un niño activo, que en el proceso de explorar la realidad, construía sus conocimientos, y un docente que acompañaba este proceso, sin preestablecer caminos para los alumnos.

El proyecto Cossettini tenía un contenido ideológico de compromiso con la construcción de ciudadanía, del espacio común; a través de la solidaridad y la cooperación. Pelanda (2005) encuentra en la pedagogía de Dewey el origen del lugar que ocupa en la experiencia Cossettini la construcción de ciudadanía. La conformación de una Cooperativa escolar y las Misiones de Divulgación cultural son proyectos que dan cuenta de cómo estas metas se plasmaban en iniciativas educativas concretas, consistentes en trasladar la escuela a la calle, contactándola con la gente del barrio (Abramowski, 2004).

“...las misiones infantiles de divulgación cultural son la escuela en la calle, en contacto con el pueblo, a quién lleva su saber y su experiencia.

Expresión de vida de la escuela que sale de sus límites estrictos y busca contacto con el mundo que la rodea.

Estas misiones no son sino el resultado de la educación que el niño recibe en la escuela.” (Cossettini, 1942, p.101)

Para dicho proyecto, la apertura de la escuela no constituía sólo un principio para pensar la organización y política institucional, sino que intervenía como elemento fundamental del acto educativo. La exploración del ambiente social y natural se concebía como un elemento que permitía fomentar un espíritu de experimentación en el niño. En este punto, se reconoce la valoración ligada a la observación empírica, próxima al espíritu positivista. El contacto con la naturaleza, la experiencia directa de los niños, se constituían en estrategias para conocer el mundo circundante, acentuadas por una flexibilización de los modos de articulación de la actividad áulica.

En esta escuela, eran habituales las salidas y excursiones, las cuales tenían como objetivo preparar “... a los niños para una serena admiración frente a la vida, descubrir la verdad que aparece como simple e ingenua curiosidad para convertirse luego en conocimiento...” (Pelanda, 2005, p.188).

El niño, en tanto sujeto pedagógico, era concebido a partir de características propias que lo

distinguen de los adultos, las cuales debían ser valoradas y respetadas como tales. Se reconocía positivamente la naturaleza de la infancia, siendo el desarrollo del niño un proceso natural a desplegar y acompañar, pero nunca a determinar.

Los intereses de los niños eran jerarquizados a la hora de establecer el currículum. Las actividades al interior de la institución educativa se proponían “quebrar” las rígidas fronteras que estructuraban la presentación del conocimiento en la pedagogía tradicional. La preocupación se centraba en vincular el currículum con los intereses del niño, concibiendo que dichos intereses eran comunes en similares instancias de desarrollo.

En la escuela tradicional el maestro, especialista del campo de la educación, representaba el lugar del “saber”, que se constituía en oposición al “no-saber” de los alumnos. El docente era considerado un “sol” que debía guiar el camino de los estudiantes. La actividad en las instituciones educativas se organizaba en forma de clases, cada una con un maestro que exponía las lecciones y planteaba los ejercicios que los alumnos debían realizar disciplinadamente. Así, se constituía una actividad centrada en el docente, quién transmitía siguiendo una graduación lógica la herencia cultural a los alumnos, a quienes correspondía asimilar pasivamente los conocimientos que le eran transmitidos. En este modelo, el docente ocupaba un lugar central en la definición de los procesos educativos.

Por el contrario, el proyecto de la Escuela Carrasco planteaba el rol docente a partir del acompañamiento de los chicos, como “compañero de ruta”, más que como guía que anticipa y define el trayecto educativo. Esto no implicaba una desvalorización del docente, sino que se concebía al acto educativo como un proceso en el que intervienen ambas partes, en una situación de diálogo que legitima la intervención en relativa igualdad de condiciones. El profesor actuaba como estimulador y orientador del aprendizaje cuya iniciativa principal se encontraba en los propios alumnos. Tal aprendizaje sería una consecuencia espontánea del ambiente estimulante y de la relación viva que se establecería entre los alumnos y entre éstos y el maestro.

Los niños quisieran que su maestro no se preocupe tanto de eso que llaman horario y programa, él quisiera que su maestro se dedicase a él, que le enseñara a mirar y a conocer ese mundo grande y extraño, ese mundo de las cosas que “viven” y que él todavía es incapaz de comprender (Cossettini, 2009, p. 28).

La relación entre el educador y el educando que se postula en este proyecto educativo se asienta sobre el respeto y reconocimiento al alumno por parte del docente. Este aspecto es claramente evidenciado en la forma en que los docentes de la Escuela Carrasco efectuaban sus intervenciones en los cuadernos de los estudiantes. Estas se realizaban en lápiz, en lugares discretos, buscando resaltar los aspectos positivos del trayecto realizado por el alumno, e indicando con frases suaves y afectuosas aquello que debía ser mejorado. Los cuadernos, se

entendía, eran propiedad de los alumnos, y sobre ellos el docente no tenía más derecho que aquel que su dueño decidiese otorgarle (Pelanda, 2005). La construcción de producciones singulares, libres de reglas comunes y arbitrarias, constituyó otro rasgo que caracterizó el uso del cuaderno en esta escuela.

“El lenguaje del niño era respetado y enriquecido diariamente. Luego de la producción de los textos los ilustraban, los dramatizaban, corporizando sus palabras con el teatro infantil y hermosas acuarelas. Lo que expresaban era la expresión escrita de sus sentimientos, lo que les decía el corazón. Así se posibilitaba al niño manifestarse de variadas formas enriqueciendo sus producciones y su ser en profundidad” (Pelanda, 2005, p.171).

Con su énfasis en la observación, en la experimentación y en la búsqueda de las formas universales del comportamiento humano, el positivismo redujo el lugar de lo estético en la producción y transmisión de conocimiento. Durante siglos la imagen fue expulsada del campo del conocimiento y relegada al campo del arte. Las oralidades, sonoridades y visualidades fueron subordinadas al orden de la letra (Barbero, 2008).

A diferencia de esta apreciación, en el proyecto Cossettini, el conocimiento de la música, del arte, de la danza, eran considerados tan relevantes como el conocimiento del número y de la historia. El dibujo, las artes plásticas o la expresión corporal eran elementos centrales de la formación que atravesaban el dictado de todas las materias. Se consideraba que la escuela debía “... potenciar la capacidad del niño de imaginar, de crear, de expresarse y de elegir en qué lenguaje hacerlo” (Abramowski, 2004, p. 4).

Todas estas experiencias partieron de conocimientos teóricos, en permanente diálogo con la práctica, es decir, no sólo la teoría nutría la práctica de las maestras de la Escuela Carrasco, sino que a su vez esta última constituía la base de la producción teórica. Cabe señalar que la escritura fue el medio por el cual la señorita Olga asumió una tarea de investigación y teorización desde la reflexión sobre la propia práctica, trascendiendo el rol docente como transmisor de conocimientos generados en otros espacios.

“Las reuniones del personal eran cátedras de didáctica, pedagogía viva, cambiábamos opiniones, discutíamos, llegábamos a conclusiones y luego se ensayaba.

Las maestras de esta escuela conocían el ambiente donde vivían estos niños. No eran ‘maestras abrumadas de pedantería pedagógica’, que aquietaban a un niño con un grito o con una mirada severa.” (Cossettini, 1935, p.28)

De este manera, la escritura de experiencias se instituye como modo para disponerse a la situación - “interrogación de la práctica” - que promueve un “ser y hacer” autorreflexivo sobre los significados, sus relaciones y sus implicancias; constituyéndose en un vehículo para acceder,

comprender e interpretar los marcos de referencia – valores y creencias- que predisponen a las acciones.

Esta experiencia llega a su fin en 1950, cuando Olga Cossettini es exonerada de su cargo, debido a discrepancias políticas e ideológicas con el gobierno de Juan Domingo Perón. El contexto en que se desarrolló el proyecto de la Escuela Carrasco no encontraba un marco socio-político en el que poder insertarse. Este quiebre de la escuela experimental, permite poner en evidencia la condición necesaria de encontrar un terreno donde las prácticas se puedan arraigar, y puedan adquirir legitimidad en la sociedad.

En dicho sentido, las transformaciones socioculturales que separan a este escenario del actual, son elementos relevantes a la hora de pensar en las prácticas educativas. Se abordan en el siguiente apartado estas transformaciones, para luego enmarcar aquellos elementos del proyecto Cossettini que aún, a pesar de estos cambios, son significativos para pensar en el hoy de la escuela.

Transformaciones socioculturales del último cambio de siglo.

Las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI ponen de manifiesto transformaciones en distintos campos del mundo social. Se transita un período de crisis donde las formas de pensar y pensarnos que heredamos de otras generaciones no resultan útiles en muchos casos para comprender las coordenadas del mundo actual.

En este nuevo proceso de conformación del mundo social, el término globalización cobra un valor relevante para explicar muchos de los procesos a los que asistimos. Este término alude a una nueva configuración espacial de la sociedad mundial, que surge de un desbordamiento de la capacidad normativa del Estado nacional, a partir de la creciente interdependencia generada por la revolución informática, la unificación geopolítica del mundo y el nuevo capitalismo informático global (Dabat, 2000). En este proceso, los Estados nacionales se entremezclan con actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientación, identidad. Se crean vínculos y espacios transnacionales, se revalorizan culturas locales, y emergen a un primer plano terceras culturas: aquellas que surgen de la mixtura entre lo local y lo global (Beck, 1998). Estos profundos cambios ocurren en distintos niveles, y nos invitan a tomar en consideración la organización de la realidad de modo dinámico, en constante transformación.

La principal característica de esta época en torno a la configuración de las identidades es la creciente erosión de los marcadores sociales que prefijaban en la modernidad las trayectorias de individuos y grupos. Según Touraine (1997), el pasaje de la modernidad a la postmodernidad se caracteriza por procesos de desocialización y desinstitucionalización, lo cual supone para el

sujeto una constitución de sí en contextos abiertos y cambiantes, complejos y contradictorios.

Para Bauman (2001), en el tránsito de la premodernidad a la modernidad los moldes estamentales fueron reemplazados por nuevos moldes en los que se prefijaban las condiciones y perspectivas vitales de los sujetos: las clases. En este momento se desinstitucionalizan estos grupos de referencia preasignados conformando una era de comparación universal en la que la tarea de construcción del destino individual está endémicamente indefinida. Situando la problemática de la identidad en dicho entramado, Bauman expresa:

En nuestros modernos tiempos líquidos, el mundo que nos rodea está rebanado en fragmentos de escasa coordinación y nuestras vidas individuales están cortadas en una sucesión de episodios mal trabados entre sí (...) la identidad, se nos revela sólo como algo que hay que inventar en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo, “un objetivo”, como algo que hay que construir desde cero o elegir de ofertas de alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas después con una lucha aún más encarnizada... (Bauman, 2007, p. 40-41).

Una de las principales consecuencias de esta transformación en las configuraciones identitarias es el surgimiento de un sentimiento de inseguridad. Como se presenta un mundo de referentes móviles y provisorios, donde los lazos de identidad colectiva son lábiles, la convivencia carece de calculabilidad. Este desordenamiento de los esquemas y códigos a partir de los cuales se otorga sentido a la realidad social, puede ser la base de las inseguridades que marcan el cambio de siglo (Bauman, 2001).

La modernidad nació bajo el signo de un orden sujeto al diseño racional y la supervisión constante, y se propuso la eliminación de lo accidental y contingente. En cambio, en las últimas décadas los pensadores destacan que la característica del mundo físico y social es la inestabilidad y la evolución, resaltando la creatividad y la innovación como elementos tanto de la actividad humana como de la física. Se pasa de un universo mecánico, estático en el que todo estaba ordenado y pautado y en el que las leyes que lo regían eran inmutables; a un universo y conocimiento dinámico, multidimensional, construido a partir del accionar con otros, de la cooperación; se trata de un entorno, dinámico, en permanente cambio, plagado de incertidumbre (Prigogine, 1996).

Este movimiento ha sido acompañando por otros en torno a la concepción del orden, la estabilidad, la realidad y el universo (Heisenberg, 1979; Böhm, 1988; Brigs y Peat, 1998). Lo cual posibilitado un modo de construir conocimiento que deviene en un “pensar/hacer/construir con otros” (Gergen, 1994). Sólo es posible conocer el mundo a través de una visión social-individual, lo cual implica que no existen conceptos universales, ya que todos los universales son parciales. Esto ha modificado el modo en que las personas ven, entienden, comprenden y

construyen su cotidianidad.

En este marco socio-histórico de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se inician procesos de construcción de nuevas formas de pensar el aprender y el enseñar. Estas, no obstante, encuentran, relaciones de proximidad con el cuestionamiento al positivismo, a la cultura letrada, al docente transmisor, al alumno receptor, presentes en el proyecto de la Escuela Carrasco.

Por lo expresado anteriormente, en el proyecto Cossettini existía una revalorización de la imagen, el sonido, como otros “lenguajes”, diferentes a la letra escrita, pero tan válidos como esta en la construcción y transmisión de conocimientos. En consonancia con esta idea, hoy se multiplican los soportes por intermedio de los cuales se transmite el conocimiento. El libro comienza a ser desafiado en su preeminencia dentro del universo cultural, y se asiste a una pluralización tanto de los modos de existencia del texto escrito como de sus usos sociales.

Confluye, asimismo, en este proceso una erosión de la subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades al orden de la letra. Si durante siglos la imagen fue expulsada del campo de conocimiento y fue relegada al campo del arte, hoy una nueva episteme cualitativa da lugar a la imagen en el proceso de saber. Reivindicar la existencia de la cultura oral o la videocultura no significa el desconocimiento de la vigencia que conserva la cultura letrada, sino solamente empezar a desmontar su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre (Barbero, 2008).

Tomando en consideración el hecho de que el proyecto Cossettini destacó la importancia de una escuela “puertas abiertas”, inserta y comprometida con su entorno, es posible reflexionar sobre los planteos pedagógicos que hoy destacan la importancia de un sistema educativo en red, el cual propone una trama de flujos entre las instituciones educativas y otras instituciones y personas relevantes (Aguerrondo, 2009).

En este marco se ubican las propuestas de constitución de “comunidades de aprendizajes” (Ramos, 2007). En algunos casos la comunidad de aprendizaje designa al ámbito áulico, o al centro educativo, en otros hace referencia a un proceso de desarrollo local, abarcando al conjunto de actores implicados en el desarrollo económico, de capital social y de participación ciudadana de la localidad (Ramos, 2007). En todas las propuestas subyace una búsqueda por establecer lazos entre las diversas instancias de formación en un territorio, quebrando las barreras entre la educación formal, la no formal y la informal.

Bajo las propuestas de comunidades de aprendizaje se concibe que los lazos establecidos implican un proceso de diálogo entre diversos actores, individuales o colectivos, colocados en un plano de igualdad en términos de recursos simbólicos. El proceso de aprendizaje dialógico parte del supuesto de la igualdad educativa, por lo que una de las centrales características de las

comunidades de aprendizaje es el esfuerzo por buscar la conformación de lazos sociales a partir de resaltar las semejanzas entre los sujetos participes de los mismos (Flecha García, Puigvert, 2002).

En relación a la figura del docente, como se destacó anteriormente, para Olga Cossettini era fundamental la reflexión sobre la práctica y la construcción de teoría.

Hoy, luego de transitar períodos en donde la noción hegemónica era la de concebir la figura docente como un especialista de la enseñanza, desvinculado del proceso de construcción de conocimiento, toma fuerza una concepción del rol docente como aquel sujeto que busca un flujo de retroalimentación constante, entre la práctica áulica y la construcción de conocimiento sobre ella –y más allá de ella.

Actualmente, el docente ya no es pensado como “centro” del aula; las propuestas tales como las enunciadas previamente en torno a las comunidades de aprendizaje, conciben la relación alumno – docente como una relación dialógica, en la que ambas partes ingresan con igual legitimidad al trayecto educativo. Esta noción se acerca nuevamente a la figura del docente como “compañero de ruta” del proyecto educativo de la Escuela Serena.

El corrimiento por parte del docente del lugar del saber “absoluto” puede interpretarse como un elemento de apertura a disciplinas que enriquezcan la práctica docente. El alumno, es reconocido como un “sujeto que aprende”, activo en la construcción de los conocimientos, con sentimientos, motivaciones, intereses que condicionan los aprendizajes. Esta nueva mirada, sin embargo, es condición necesaria, pero no suficiente para abordar problemáticas estructurales (políticas, económicas, socio-históricas) que operan como “telón de fondo” de las prácticas educativas.

Por otra parte, hoy se observa que la revolución informática y de las comunicaciones puso al conocimiento en el lugar de principal fuerza productiva. El nuevo patrón de acumulación está centrado en la producción de bienes y servicios intensivos en conocimiento, encabezados por el sector electrónico informático y el sector científico educativo. La educación continua que exigen los nuevos modos de relación entre conocimiento y producción social permite que el aprendizaje escape a las demarcaciones que lo confinaban a un espacio y momento acotado en la vida, generalmente vinculado al pasaje por las instituciones educativas. Hoy la escuela tiene que convivir con saberes sin lugar propio, los saberes que en ella se enseñan se encuentran atravesados por saberes del entorno tecno-comunicativo regidos por otras modalidades y ritmos de aprendizaje que los distancian del modelo de comunicación escolar. Barbero (2008) argumenta que estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa: una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo.

Si bien el proyecto Cossettini no cuestionó el lugar de legitimidad acordado al saber científico al interior de las instituciones educativas, sí abrió las puertas a reflexionar sobre la necesidad de

incorporar otras formas de conocimiento, ligadas, como se mencionó, al saber artístico. En este sentido, esta propuesta educativa anunciaba caminos que fueron recorridos por otros actores, en momentos y espacios alejados de su contexto histórico.

Reflexiones finales

Esta presentación, procuró describir y analizar una experiencia pedagógica concreta desarrollada en la Ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina, enmarcada en el movimiento internacional conocido como la “Escuela Nueva”.

Este movimiento compartió con la “escuela tradicional” la confianza en el poder de la educación para articular un proceso de progreso individual y social, y la noción de la pedagogía como disciplina específica para el “cómo enseñar”.

Sin embargo de ello, el movimiento del escolanovismo representó una apuesta por crear otros caminos para pensar y recrear las instituciones educativas; en este sentido, la experiencia de la “Escuela Serena” representó en su momento una novedad en el sistema educativo argentino por la fortaleza de sus ideas y prácticas para enriquecer el trayecto educativo. El contexto sociopolítico imposibilitó la continuidad de la propuesta en el sistema formal de educación; a pesar de ello, la producción teórica en torno a dicha experiencia continuó al interior de las prácticas reflexivas y proyectos educativos.

Fueron aquí reconocidos aquellos elementos de la experiencia Cossettini que aún hoy se expresan en las propuestas educativas, como respuestas a los desafíos que interpelan a las instituciones educativas del siglo XXI. Continuidades ligadas a la valorización de la constitución de un sujeto pedagógico –alumno- desde el “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a conocer” y “aprender a convivir” (Delors, 1996). Tales definiciones acerca de un ser sujeto en los escenarios de la posmodernidad o modernidad tardía se integran hoy en los ideales que la Escuela Serena promovía.

Una concepción de educación que desplaza el eje de la discusión pedagógica desde un énfasis en el intelecto hacia una primacía del sentimiento; de la hegemonía del aspecto lógico hacia una revalorización del aspecto emocional; de los contenidos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; de la disciplina hacia la espontaneidad y la autonomía; de la cantidad hacia la calidad, tal como lo postulaba el proyecto de la Escuela Carrasco, supone una experiencia que aún hoy se presenta como superadora de muchas de las situaciones áulicas del sistema de educación formal. Permite concebir caminos que pueden ser herramientas para lograr una inclusión plena de los niños y jóvenes en el ámbito educativo.

Los contextos actuales difieren de aquellos en los que se inserta la experiencia de la “Escuela

Serena”, presentando nuevos desafíos a la tarea educativa. No obstante, en el campo de las disciplinas abocadas al estudio de lo social, se presenta como necesario un continuo retorno a las experiencias y prácticas fundadoras, en la medida en que es posible siempre encontrar en ellas, claves de lectura, hipótesis, y problematizaciones que permiten profundizar la reflexión sobre los mundos socioculturales contemporáneos. Resignificar los fundamentos teórico-prácticos del proyecto de la Escuela Serena, reconociendo las continuidades y rupturas con aquellos caminos que hoy se conciben como posibles para las prácticas educativas, permite enriquecer dichos trayectos a partir de las reflexiones que la experiencia Cossettini pone en juego.

Bibliografía

3. Abramovski, A. L., (2004). *La maestra de las maravillas*. El Monitor de la educación, 5(1), 4.
4. Aguerro, I.; Braslavsky, C. (2009) *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?*. Buenos Aires: Papers editores.
 - Barbero, J. M., (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani, (comp.) *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Bauman, Z., (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: FCE.
 - Bauman, Z., (2007). [Tiempos líquidos](#): Tusquets editores
 - Beck, U., (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
 - Böhm, D., (1988). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
 - Briggs, J. y Peat, D. (1998). *A Través del Maravilloso Espejo del Universo*. Barcelona: Gedisa.
 - Cossettini, O., (1999). *La enseñanza de la Lengua en escuela primaria*. Rosario: UNR.
 - Cossettini, O., (1935). *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*. Santa Fe. Biblioteca pedagógica.
 - Cossettini, O. (1942). *La escuela viva*. Buenos Aires. Losada.
 - Cossettini, O., (2009). “Carta al diario Tiempo de América”. *Novedades Educativas*, 78, 28.
 - Dabat, A. (2000). *Globalización: capitalismo informático-global y nueva configuración espacial del mundo*. México: Mimeo.
 - Delors, J.; (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. S.A
 - Flecha García, J. R. y Puigvert Mallart, L., (2002). “La comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa”. En *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 1.
 - Gergen, K., (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
5. [Heisenberg, W.](#), (1979). [Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos](#). España: Alianza Editorial.
6. Morin, E., (2006). *El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Ediciones [Catedra](#).

7. Pelanda, M. I. J., (1995). *La escuela activa en Rosario. La experiencia Cossettini*. Rosario: IRICE.
8. Pineau, P.; Dussel, I. Caruso, M. (2010) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.
 - Prigogine, I., (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago: Andrés Bello.
 - Ramos, R. M., (2007). *Comunidad de aprendizaje. La Educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Documento en línea. Obtenido de http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidades_de_aprendizaje.htm, el 27 de marzo de 2011.
9. Touraine, A. (1997) *¿Podemos vivir juntos?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.