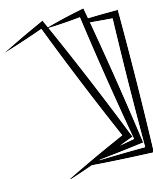


**LETICIA COSSETTINI: UN ENTRAMADO
A PARTIR DE SU BIOGRAFÍA/ANTIBIOGRAFÍA**

**LETICIA COSSETTINI:
UN ENTRAMADO
A PARTIR
DE SU BIOGRAFÍA/
ANTIBIOGRAFÍA**

Micaela Pellegrini Malpiedi



Pellegrini Malpiedi, Micaela

Leticia Cossettini: un entramado a partir de su biografía/antibiografía / Micaela Pellegrini Malpiedi. - 1a ed. - Firmat: Micaela Pellegrini Malpiedi, 2022. 174 p.; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-88-4974-4

1. Historia de la Educación. 2. Educación. 3. Estudios de Género.
I. Título.

CDD 370.82

ISBN: 9789878849744

Imagen de tapa: Dmitry Demidov en Pexels

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

Índice

Prólogo	9
<i>Paula Caldo</i>	
Palabras introductorias.....	13
1. Tramas antibiográficas	21
La Escuela Serena es noticia, Leticia no tanto	24
Ser maestra y ser posdata	36
La autoría, el arte y la resistencia.....	53
El tiempo después de la escuela: mito y profanación.....	65
2. Piezas biográficas de una maestra	85
La llegada de la familia Cossettini a Santa Fe.....	86
Apellidos que importan: la marca del padre	93
Albina Bodello, breve reseña sobre la madre de Leticia	107
La Normal de Coronda y la Normal de Rafaela: piezas de un rompecabezas que se llamó Escuela Serena.....	113
Acerca de la forma pedagógica de Leticia: la escuela activa	127
La identidad de Leticia y su propuesta pedagógica	141
Palabras finales.....	151
Fuentes y bibliografía.....	155
Prensa periodística y revistas.....	155
Leyes y reglamentos.....	156
Otros documentos escritos.....	157
Imágenes	158
Entrevistas realizadas en el marco de la investigación .	158
Fuentes audiovisuales.....	159
Documentos en línea.....	159
Bibliografía general.....	160

Prólogo

PAULA CALDO

Un prólogo es un texto breve situado en las primeras páginas de un libro cuyo fin es tanto oficiar de presentación como de invitación a la lectura. Presentar e invitar son dos verbos que proyectan prácticas diferentes sobre una obra. Es decir, por un lado, hacen explícita su existencia, pero por otro, procuran contagiar a los lectores y a las lectoras con el deseo de sumergirse en la lectura. En otras palabras, un prólogo, lejos de ser un resumen, es un texto que sugiere y motiva. Y para eso entendemos que es crucial marcar argumentos que hacen necesaria e incluso obligatoria esa lectura. Por lo cual y en las líneas que siguen nos dedicaremos a contagiar el entusiasmo de leer la investigación transformada en libro que nos ofrece Micaela Pellegrini Malpiedi.

Pellegrini Malpiedi dedicó parte de su carrera como investigadora a la realización de una pesquisa sobre la vida y la obra de Leticia Cossettini. Tarea nada sencilla en tanto las hermanas Cossettini en general y Leticia en particular han sido recurrentemente estudiadas. No obstante, las preguntas de investigación y el enfoque metodológico que construyó la autora de este libro arrojan nuevas claves de interpretación sobre la trayectoria de Leticia, pero, y lo que es más importante aún, generan una analítica que es factible de réplica en el estudio de la vida de otras maestras. Justamente porque no solo se enuncian las trayectorias de un personaje, sino también la trama analítica que permite nombrarlo.

Escribir biografías no es una tarea simple, justamente porque la sustancialidad del relato depende de la capacidad de dejar huellas de cada sujeto que pasó por la historia. Es decir, más allá de la destreza con la pluma de quien asuma la escritura y del conocimiento del contexto que se posea, es

condición *sine qua non* contar con documentos para trazar los episodios que componen la trama de una vida. Sabido es que algunos sujetos tienen capacidad de dejar huellas y además de generar relevancia para que las generaciones posteriores decidan conservarlas a través del tiempo. Pero otros sujetos no, rápidamente sus existencias se vuelven finitas y las marcas dejadas desaparecen en simultáneo con sus vidas. A su vez, la sociedad moderna generó unas políticas de archivos que privilegiaron la conservación de documentación de carácter institucional/colectiva; las que se vinculan con prácticas políticas, económicas o bélicas y, finalmente, las relativas al universo de los varones. Esto última gravita con tal peso que, muchas veces, los mismos fondos documentales de mujeres están ordenados bajo nomencladores masculinos. En esta lógica, las marcas particulares de las mujeres, esas que se asentaron por la singularidad de la dama actuante, fueron reiteradamente desechadas. Incluso las mismas mujeres nos encargamos de borrarlas, por considerarlas íntimas y a veces detractoras de nuestra moral o proyección pública. Entonces, escribir biografías de mujeres es una tarea compleja porque implica tramitar las censuras oficiales (institucionales, sociales, entre otras), pero también las del propio género femenino.

Justamente, la riqueza del trabajo de Micaela Pellegrini Malpiedi es la destreza lograda para desafiar los límites socialmente impuestos tanto a los documentos como a la escritura biográfica específica de mujeres. A lo largo de su texto, Micaela nos presenta a Leticia Cossettini. Para la escucha argentina en general y la santafesina en particular, este es un nombre recurrentemente pronunciado. Sin embargo, la lucidez y originalidad de esta nueva investigación reside en la construcción de una entrada metodológica que discute y pone en valor los dilemas de la escritura biográfica. En otras palabras, conocemos a Leticia por el relato que la historia de la educación, basada en los documentos conservados, nos contó. Ese relato nació al calor de los vicios que expusimos renglones arriba: la historia de las

instituciones fagocita el tránsito de los sujetos encorsetándolos en patrones comunes. Estas selecciones y preferencias adquieren mayor contundencia cuando de mujeres se trata. Las maestras tienen una historia que condensa en vivencias comunes, más aún si destinaron sus vidas a la tarea docente, renunciando así a los lazos maritales, a la maternidad como también a otros oficios y profesiones.

Entonces, la genialidad del trabajo de Pellegrini Malpiedi anida en la construcción de una entrada metodológica original para volver a reflexionar sobre la vida de Leticia. La autora establece una lectura a contrapelo cruzando las condiciones de posibilidad que habilita la tensión entre efectos biográficos y antibiográficos sobre la vida de los sujetos.

Es decir, si la biografía ordena de manera escrita los episodios de la vida de una persona, la antibiografía da cuenta de las manifestaciones de la sociedad que conllevan a la invisibilización de la existencia de ciertos sujetos o de ciertos episodios. Sin dudas, las mujeres en general somos víctimas recurrentes de efectos antibiográficos, en tanto la cultura moderna ponderó lo masculino como sujeto y objeto de la escritura. Sin embargo, algunas mujeres fueron capturadas por el relato biográfico en tanto familiares de varones destacados (esposas, madres, hijas, hermanas de...) o por inscribirse en colectivos sociales: las maestras, las escritoras, las periodistas, las obreras, las primeras graduadas, entre otras. Entonces, ya sea al amparo de los varones o de las instituciones se habló de mujeres en la historia. Pero el trabajo de Pellegrini Malpiedi muestra los mecanismos que solaparon las vidas singulares de las mujeres a los fines de hablar de Leticia sospechando de las fuentes, preguntándose por los relatos consabidos, intentando ir más allá pese a los silencios heurísticos, preguntándose por los motivos de esos silencios. De este modo, aunque se vuelva a afirmar la existencia de una Leticia maestra ya no tenemos frente a nuestros ojos a una heroína, sino a una docente que fue afectada por instancias sociales e históricas comunes a muchas otras mujeres del Magisterio. Micaela recupera

las condiciones de posibilidad histórica para hablar de las maestras en general y de Leticia en particular. Una historia de solapamientos que, bajo sus velos, deja oculta una miríada de experiencias que aún tiene conos de sombra, no porque la existencia se niegue sino porque los criterios de conservación solo ponderan aquellos documentos que aluden a los temas de agendas que cada época fija. En otras palabras, la riqueza de este libro está en presentar a una Leticia en la intersección de la apuesta biográfica y la antibiográfica, una Leticia afectada por dramas comunes a tantas otras mujeres del Magisterio.

Palabras introductorias

Este libro lleva en su título el nombre de una mujer, pero no de cualquier mujer: el de Leticia Cossettini. La decisión que provoca nombrar en femenino el resultado de una investigación cristalizada hoy en libro responde a un criterio metodológico pero también a la necesidad de visibilizar a las mujeres y sus prácticas cotidianas en la historia en general y de la educación en particular. Así, las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas escogidas encuentran coordinación en el enfoque de la historia de la educación de/con mujeres en perspectiva de género y desde un registro sociocultural. Sin duda, es esta una línea historiográfica incipiente que cuestiona el sustantivo universal genérico, “maestros”, con el que se pronunció hasta no hace muchos años y a veces sigue pronunciándose la historia de la educación. Hasta la década del 90 del siglo XX, en Argentina, ríos de tinta impregnaron las páginas de libros, *papers* y artículos científicos que interpretaban el pasado de la educación en clave masculina y androcéntrica, sin siquiera cuestionar ese universal genérico. Estas interpretaciones solaparon que las prácticas educativas escolarizadas se distinguieron por un alto protagonismo femenino. Es esta una deuda contraída por generaciones de historiadoras e historiadores que imposibilitó el diálogo pasado-presente y la formulación de preguntas que desentrañen las hebras femeninas que entran en la historia de la educación. Con el aporte de este libro se intenta contribuir a la cancelación de esa carencia recuperando la historia de Leticia Cossettini a partir de una herramienta metodológica que puede ser replicada a la vida de otras maestras. Se hace alusión aquí a la trama analítica que pondera nombrar las trayectorias de educacionistas a partir del ejercicio metodológico anti-biografía/biografía. En tal caso, se entiende a la *antibiografía*

como un recurso apropiado para recuperar los sujetos que, por su condición de género, clase, etnia, no son posibles de biografiar dentro de los parámetros de la biografía tradicional (más completas y sugerentes). Por lo cual se requiere la reconstrucción de los vacíos sociales, las estructuras dominantes y los esquemas rígidos de una sociedad patriarcal que imposibilita rescatar la vida de una persona.

Tal vez para los lectores y lectoras de este libro resulte extraño pensar a Leticia Cossettini bajo términos antibiográficos, puesto que sobre ella se cuenta con un significativo acopio de investigaciones¹. Se sabe que fue una maestra

¹ En primer lugar, a Leticia la podemos encontrar en las investigaciones de corte pedagógico que se preguntan sobre la experiencia escuela nueva. Entre el grupo de estos estudios se hallan los producidos por Marcela Pelanda (1995), quien se encarga de revisar la variedad de sustentos teóricos que posee el escolanovismo para situar así la singularidad de esta propuesta. Los de Sandra Carli (2002) y Pablo Colotta (2002), quienes ubican este proyecto escolanovista en el plano de la historia de la educación nacional, registrando los alcances en clave de época y de contexto de este tipo de experiencias. En esta clave, también se ubican los trabajos de Adriana Puiggrós (1993), Edgardo Ossanna (1993), María del Carmen Castells (2008) y Adriana Puiggrós y Roberto Marengo (2013). A su vez, existe una línea de investigación que recupera la experiencia de Escuela Serena desde una perspectiva regional y como parte de la agenda de la historia social y la historia cultural propia del clima del cambio de siglo. Es preciso aclarar que estos trabajos, en su mayoría, se dedican a estudiar exclusivamente a Olga como una mujer intelectual y como parte de una trama de sociabilidad que, en cierto sentido, dialogó con su accionar como educacionista (Fernández, Welti, Biselli y Guida, 2014; Fernández y Caldo, 2013; Díaz y Serra, 2009; Caldo, 2018; Serra y Welti, 2018). Finalmente, se encuentran los estudios que se dedicaron a investigar a Leticia Cossettini en específico, no obstante, teniendo como único cometido resaltar la vida de esta docente en tanto maestra excepcional (Travadelo y Martínez Trucco, 2005 y Escobar, 2020). En esta misma lógica se alista el libro *Leti la andariega y otros cuentos cossettiniños*, escrito por Elefusa Fuster (2016), vecina y amiga de la educacionista. Entonces, a medida que se adentra en la lectura de los numerosos textos alusivos a Leticia va acentuándose una reiteración que la ubica como una maestra, como parte de un proyecto que al tiempo que permite reconocer su nombre propio reduce sus prácticas a las prescripciones de la Escuela Serena. Es así como se empieza a indagar en el vínculo de las hermanas Cossettini en carácter de “hermanas” y no ya de maestra-directora. Producto de esta inquietud surgió: “Entre hermanas-entre mujeres: la vida cotidiana de Olga y Leticia Cossettini, Argentina, 1950 y 1980” (Pellegrini y Mosso, 2017) y el libro *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini. Enseñanzas, recuerdos, reflexiones y recetas* (Caldo

nacida en la ciudad santafesina San Jorge durante los primeros años del siglo XX y que falleció en otra ciudad de la misma provincia (Rosario) en los primeros años del siglo XXI. Durante el período 1930-1950 se desempeñó como educacionista en dos experiencias escolanovistas denominadas, en ambas ocasiones, Escuela Serena. Primero en Rafaela (1930-1935) y luego en Rosario (1935-1950), Leticia desarrolló un laboratorio pedagógico en el cual pudo concretar una propuesta pedagógica con sello propio: una educación atravesada por el señuelo del arte (Pellegrini, 2016). La perspectiva estética fue la estrategia didáctica y marca personal que Leticia utilizó para desafiar los lineamientos de la pedagogía normalista. Esta singularidad le otorgó un significativo reconocimiento en el campo de la educación de su tiempo, pero también de nuestro presente. En tal sentido, el nombre propio Leticia Cossetini resuena con vehemencia dentro del campo de la historia de la educación santafesina en particular y argentina en general.

No obstante, luego de una profusa pesquisa prolongada durante una década en torno a su experiencia, se ha advertido que su reconocimiento se inscribe en una maraña de hipótesis, supuestos, preconceptos y prejuicios que arrojan sobre ella en particular, pero sobre las maestras en general, efectos antibiográficos cuyo conocimiento provoca preguntar: ¿qué hay detrás de su rol docente?, ¿qué sabemos sobre su identidad?, ¿cómo fue su infancia?, ¿qué gustos, costumbres, prácticas desarrollaba Leticia?, ¿por qué existen aspectos de su vida que perduraron a lo largo del tiempo y otros no? Siguiendo a Ignaci Terreadas (1992), “la antibiografía nos rebela el silencio, el vacío y el caos que una civilización ha proyectado sobre una persona, haciéndola convencionalmente insignificante” (p. 13). En tal caso, mientras que

y Pellegrini, 2019). Estas aproximaciones a la vida cotidiana de Leticia permitieron reconocer la singularidad creativa de la mujer, dejando aún más clara la invitación a estudiar sus aportaciones personales a las prácticas pedagógicas recurrentemente condensadas en un relato oficial que las reduce a la forma del proyecto del que fue parte.

Leticia Cossetini fue una mujer cuyo desempeño en el aula le dio visibilidad, es posible percibir cómo también ha sido su condición de mujer primero y su profesión docente después lo que ha colaborado como mecanismo de ocultamiento en aspectos puntuales de su vida.

En tal sentido, las siguientes páginas se comprometen a dar luz sobre los mecanismos culturales, sociales e institucionales que participaron en el proceso de ocultamiento de aspectos importantes de la vida de Leticia, preguntándose cuánto de su biografía está cercenada por los efectos antibiográficos de su profesión. Para ello, resultan de utilidad los estudios de François Dubet (2010), quien analiza el modo en que las instituciones modernas (entre ellas las escuelas) ordenaron a los sujetos a partir de mecanismos homogeneizadores cuyo respaldo y reconocimiento colectivo fue en detrimento de las identidades singulares. Por ejemplo, la escuela fue entendida como un santuario laico incuestionable y transmisor de valores y conocimientos jerarquizados y jerarquizantes. La razón de ser de la labor de maestros y maestras encontró sus fundamentos en ese orden escolar. Pero ese mismo orden por un lado fagocitó las marcas singulares de los trayectos con el colectivo “maestros”, y por otro, para el caso de las mujeres, solapó también las particularidades del género femenino. Es decir, los rasgos identitarios que hicieron a la personalidad de las maestras fueron desdibujados bajo la estructura del proyecto pedagógico oficializado (Billorou, 2016). Tal es así que toda la riqueza experiencial de Leticia quedó reducida a partir del calificativo “señorita Leticia”. En otras palabras, el orden escolar y el “ser maestra” generalizado ejercieron efectos antibiográficos sobre la trayectoria específica de las maestras en general y de Leticia en particular. Los saberes y valores transmitidos, la vestimenta obligatoria, la caligrafía, el porte corporal, las relaciones jerárquicas escolares, entre otros, oficiaron como los elementos que en su enumeración permiten construir la antibiografía de la hermana menor de las Cossetini en coincidencia con el estereotipo de maestra

(Terradas, 1992), al tiempo que ocultan las marcas específicas de la mujer que habitó en Leticia.

En este marco, desde este libro se aportarán los fragmentos de una potencial antibiografía de Leticia Cossettini que cristaliza las operaciones patriarcales de una sociedad que permite iluminar solo una parte de la mujer: la de maestra, para luego aventurarse a reconstruir parte de su biografía (aquella que su condición de mujer y maestra permite). En concreto, desde estas páginas se propone correr el efecto antibiográfico en la vida de Leticia, para luego exponer su biografía reconstruyendo sus primeros años de vida, su juventud y adultez. Este ejercicio metodológico cuenta con fuentes de inspiración específicas, entre ellas se encuentran los estudios de la historiadora Natalie Zemon Davis, representante de la apuesta biográfica que permite mirar a sujetos de la historia hasta el momento, considerados como inusuales. Tal es el caso de su libro *León el Africano* (2008), desde el cual Davis, a partir del estudio de personajes particulares, incorpora extrañezas, desigualdades, estrategias y disputas. En pocas palabras, su enfoque historiográfico permite que las biografías de los “grandes hombres” les den lugar a los sectores subalternos. En esta misma senda de análisis, se encuentra otro libro de su autoría: *El regreso de Martin Guerre* (2013 [1983]), que le permitió a la autora “volver a situar una práctica cultural o una forma de comportamiento en el marco de las prácticas culturales que son las de las vidas del siglo XVI” (Zemon Davis, 1983: 590). También, la historiadora emplea las biografías como ejercicio para explorar prácticas, representaciones y conductas de las mujeres del pasado. En esta lógica se encuentra el libro *Mujeres de los márgenes: tres vidas del siglo XVII* (1999), ensayo que habilita a pensar una historia con protagonistas mujeres, pero desconocidas, que dejaron escritos y memorias donde reflejaron los albores del contexto en el que vivieron, a menudo excluidos por la “historia oficial”.

En esta línea de análisis, también citamos a la española Mónica Bolufer Peruga y María del Mar del Pozo Andrés,

cuyos estudios resultaron importantes para pensar metodológicamente la biografía de mujeres en general: *La vida y la escritura en el siglo XVIII: Inés Joyes: Apología de las mujeres* (Bolufer Peruga, 2008) y *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Pozo Andrés, M. del Mar, 2013). Ambas advierten que el rescate de las vidas singulares de muchas niñas, jovencitas y señoras en su particularidad ayuda a completar el mapa de las diferentes trayectorias femeninas en el tiempo:

El conocimiento de las vidas individuales puede contribuir a evitar una visión simplista de los modelos culturales, entre ellos los patrones de feminidad, en términos de valores hegemónicos, impuestos, que solo pueden suscitar bien una aquiescencia pasiva, bien una resistencia abierta por parte de los sujetos históricos (Bolufer, 2008: 20).

A partir del juego pendular *antibiografía-biografía*, este libro se pregunta sobre la experiencia de vida de Leticia, no solo para reconstruir su trayectoria sino también manteniendo la convicción de que, por medio de este doble ejercicio metodológico, podremos advertir las características de la sociedad de su época: las lógicas del patriarcado, las estructuras jerárquicas de las instituciones educativas, las estructuras simbólicas y demás órdenes que atraviesan la vida de una mujer del siglo XX, como el de tantas otras.

De estas hipótesis, supuestos, pesquisas, nace este libro en cuyo cuerpo se materializan dos capítulos. El primero se dedica a dar luz sobre los efectos antibiográficos de la trayectoria de Leticia Cossettini. Concretamente, analiza cómo operaron las lógicas institucionales modernas de la Escuela Serena (sus exigencias socioculturales, su organización piramidal, el lugar que les otorgó a las docentes, el ordenamiento de los documentos oficiales, entre otros) en el recuerdo que se tiene de su vida. El segundo enfatiza en reconstruir la *bios* de Leticia con la finalidad de pesquisarla ya no como una maestra excepcional, sino como una mujer

del siglo XX que, al igual que otras mujeres, fue quebrantada por las instancias sociales y de coyuntura.

Por su parte, la mayoría de la materia prima que dio forma a este libro se encuentra en el Archivo Pedagógico Cossettini (desde ahora en adelante APC), el cual está protegido por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) con dependencia del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En este archivo fue posible hallar valiosas fuentes institucionales que, en su mayoría, por su carácter formal y público permitieron reconstruir los elementos antibiográficos de Leticia Cossettini. Por otro lado, el contacto con los exalumnos y exalumnas de Leticia y las entrevistas semiestructuradas mantenidas durante largas tardes significaron una usina de información para reconstruir la biografía de quien hoy protagoniza este libro. Desandar la identidad de la menor de las Cossettini más allá de su rol docente fue posible gracias a la enorme colaboración de sus vecinas nucleadas en el Centro Amigos del Paraná. Posteriormente, la triangulación de las fuentes fue realizada con la información recogida en las instituciones y por familiares que habitan en las localidades donde Leticia dejó huellas: Rafaela y San Jorge.

Finalmente, resta realizar algunas evocaciones personales. Este libro es producto de varios años de investigación que inicialmente cristalizó en tesis de doctorado bajo el título: “Cuerpos, géneros, sensibilidades y emociones. La propuesta pedagógica de Leticia Cossettini. Rosario, 1935-1950”, financiada con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y dirigida por la Dra. Paula Caldo. La tesis fue defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires durante marzo de 2020 bajo un tribunal conformado por la Dra. Ángela Aisenstein, la Dra. Sabina Florio y la Dra. Graciela Morgade.

1

Tramas antibiográficas

En el otoño santafesino de 1935, Leticia Cossettini recorrió, junto a su hermana Olga, los 248 km que separaban Rafaela de la ciudad de Rosario. Llevaba consigo sus pertenencias personales, intelectuales, artísticas, laborales y también el sabor amargo del abrupto cierre de la institución educativa en la que se encontraba trabajando.

Desde el año 1930 Leticia había ejercido como docente en la Escuela Serena de Rafaela. Esta era un ensayo experimental escolanovista que, materializado en la Escuela Normal Domingo de Oro de Rafaela, se encontraba dirigida por Amanda Arias² y Olga Cossettini³. Mientras que la primera

² Amanda Arias fue una maestra santafesina que cursó sus estudios de Magisterio en la ciudad de Rosario durante los primeros años del siglo XX. Una vez graduada, estudió en el Profesorado de Letras, de modo que obtuvo la doble titulación. Esa condición le permitió ejercer la docencia tempranamente en diferentes instituciones de prestigio ubicadas en las principales localidades de Santa Fe: Rosario, Venado Tuerto y Rafaela. Luego de ser directora en la Escuela Serena de Rafaela (Escuela Normal “Domingo de Oro”) (1930-1935), fue trasladada a la Escuela Normal de Coronda. Pese a su descontento, desde dicha institución logró crear grandes cambios en la sociedad local que, en muchas ocasiones, trascendieron lo educativo (por ejemplo, su activa participación en el establecimiento penitenciario “Instituto Correccional Modelo U1 Dr. César Tabares”).

³ Olga Cossettini fue una maestra y pedagoga santafesina que nació en San Jorge en agosto de 1989 y falleció en Rosario, en mayo de 1987. Casi cien años marcaron la vida de esta mujer, quien supo dedicarse incansablemente a la implementación del método activo en escuelas primarias públicas. En esa comitiva, fue regente del Departamento de Aplicación de la Escuela Serena de Rafaela (Escuela Normal “Domingo de Oro”) (1930-1935) y directora de la Escuela Serena de Rosario (Escuela “Dr. Gabriel Carrasco”) (1935-1950). En esos trayectos, publicó libros, se vinculó con importantes

ejecutaba desde su rol de directora, la segunda se desempeñaba como regente del Departamento de Aplicación. La singularidad de la propuesta pedagógica encomendada por esta institución era la implementación del método activo propio del movimiento escuela nueva. En ese contexto, Leticia se desenvolvía como docente, rol en el que alcanzaba una notable distinción por su apuesta al arte como centro de inspiración de sus formas de enseñar.

No obstante, pese al compromiso pedagógico que caracterizaron a Amanda y Olga, la experiencia fue disuelta en el año 1935, lo cual interrumpió su célebre desenvolvimiento. A pesar de los reclamos de los ciudadanos rafaelinenses ante el Ministerio de Instrucción y Fomento, Amanda Arias fue trasladada a la Escuela Normal mixta de maestros rurales de Coronda y las hermanas Cossettini a la Escuela N.º 69 “Dr. Gabriel Carrasco” de Rosario.

Ahora bien, la ciudad que cobijaría a la protagonista de este libro durante 69 años presentaba un importante contraste urbano con el paisaje que la vio desarrollarse hasta el momento. Esta localidad se caracterizaba por ser parte de un *crecimiento explosivo* principalmente por constituirse el puerto y los ferrocarriles en el centro de su vida económica y social. Asimismo, costeadada por el río Paraná, su economía presentaba las particularidades de un modelo centrado en la exportación de materias primas. A su vez, la sociedad estaba integrada por un 85% de inmigrantes preferentemente europeos. Esta característica, por un lado, acompañó el crecimiento económico de la ciudad, pero también dinamizó su cartografía política y cultural. Gran parte de esos inmigrantes se incluyeron en el mundo del trabajo asalariado, y al vivir en condiciones a veces precarias, obligaban al municipio a comenzar a intervenir en la cuestión social.

Rosario no solo representó para las hermanas Cossettini en general y para Leticia en particular una nueva oportu-

figuras del mundo de la cultura y la educación, fue conferencista, viajó a EE.UU. en el marco de una Beca Guggenheim, entre otras.

tunidad laboral, sino un escenario urbano que manifestaba un activo compromiso con los recursos de la cultura, especialmente los artísticos y estéticos. Esta “no solo es una ciudad de la pampa húmeda en los márgenes que, con su propia especificidad lógica de organización y capacidad de transformación define su sociedad (citado en Diodati, 2008: 109). Justamente, el grupo dominante que regía sus destinos fue definido como burguesía⁴, sector social preocupado por el fomento de la cultura local en clave de su representación simbólica y de su acceso a cierto capital. Este grupo se concentraba en la Asociación Cultural “El Círculo”, desde donde se promovían diversas actividades. Entre ellas se encontraban los conciertos, conferencias, exposiciones y demás actos dedicados a las Bellas Artes (Fernández y Videla, 2008). Es posible imaginar las sensaciones que la joven maestra habría sentido al conocer la apariencia artística de la ciudad que la albergaría hasta su muerte.

Leticia Cossettini viajó a esta ciudad para desenvolverse como maestra de una escuela, pero encontró en la urbe muchas otras posibilidades de proyección. Si, por un lado, las características urbanas de Rosario la inspiraron para producir una propuesta pedagógica original, por el otro, fue su versátil perfil lo que le permitió transitar por espacios que escaparon a lo exclusivamente áulico, trayectorias escolares y extraescolares que por momentos se vieron afectadas por los efectos antibiográficos sociales e institucionales.

⁴ Al respecto Esquivel, Simonetta y Zapata (2008) sostienen: “Desde la segunda mitad del siglo XIX, se fue consolidando un nuevo grupo social dominante que sentó las bases para la construcción de un orden burgués que edificó la tendencia, confirmó el rumbo y fortaleció la dirección de un modelo social, económico y político [...] los integrantes de esta burguesía rosarina fueron, en general, inmigrantes que se insertaron de manera inicial en la ciudad y pudieron prosperar como comerciantes” (Esquivel, Simonetta y Zapata, 2008: 58-59).

La Escuela Serena es noticia, Leticia no tanto

La Escuela Serena en la cual Leticia se desempeñó como docente formaba parte del grupo de otras experiencias escolanovistas que, durante las primeras décadas del siglo XX, cristalizaron en territorio argentino. Si bien, y parafraseando a Marcelo Caruso (2001), el movimiento escuela nueva en Argentina representaba *una nave sin puerto definitivo*, para los años 20 y 30, cristalizaron en el país diversas experiencias educativas innovadoras que, principalmente, se antepusieron al método tradicional.

Pese a la heterogeneidad que estas experiencias presentaron en Argentina, para ese entonces se hacía presente un movimiento encabezado por intelectuales, pedagogos, pedagogas y docentes que perseguía el objetivo de difundir las ideas del nuevo método (activo). En tal sentido, la publicación de revistas fue una de las herramientas más importantes para transmitir el universo epistemológico que proponía el escolanovismo, como también para socializar las propuestas ya devenidas en práctica. Esto no es casual dado que, en la primera década del siglo XX, Argentina experimentó el proceso de distribución de recursos simbólicos de la cultura en el cual la ampliación de los públicos lectores y la alfabetización masiva fueron pilares claves. En el caso específico de la apropiación de saberes por medio de la lectura y la escritura, no estuvo dada tanto por el acceso al libro como a formatos editoriales más sencillos: los folletines, los diarios y las revistas (Alonso, 2003).

El clima de entreguerras germinó un semillero de revistas con títulos específicos que interpelaba a los lectores y las lectoras por variables de acuerdo con el oficio, el género, la edad y los gustos. Entre esta amplia producción, la educación no quedó al margen (Finocchio, 2009). En este contexto, las maestras fueron pensadas como ávidas consumidoras de conocimientos afines a su oficio. Leer y escribir son dos prácticas que las representan y distinguen, por lo cual es factible verlas ejerciendo estas acciones y

organizando proyectos editoriales, ya sea en carácter de libros, ya en emprendimientos colectivos y seriados, como las revistas.

Transitando por las publicaciones que reseñaron a la Escuela Serena, no quedan dudas de que Olga Cossetini fue imperativa ante la importancia de divulgar las actividades que se desarrollaban desde la institución educativa. A razón de esto, en varias ocasiones la Escuela Serena fue portada de revistas especializadas en educación, actualidad, periodismo, público en general, entre otras. En este apartado interesa analizar minuciosamente cómo aparece el nombre propio de Leticia en franco vínculo con la institución educativa en la cual se desempeñaba. Esto es, cómo su presencia marcaba protagonismo o no en aquellas publicaciones editoriales que reseñaban la experiencia escolanovista. Se entiende que los ademanes generalizadores que operaron en ese discurso son parte del gesto antibiográfico que las instituciones educativas ejercen sobre los docentes en general y sobre Leticia en particular, impidiendo que nos adentremos en el espesor de las experiencias situadas.

Las revistas en las cuales se ha podido rastrear la presencia de la maestra (indirectamente, pues su nombre propio no aparece en ninguna publicación) son diversas: se cuenta con dos ejemplares de *Vida Femenina*, uno de *Revista de Pedagogía*, un fascículo de *School Arts* y otro de *La Nación al Servicio de México*. En este acopio de revistas no todas eran argentinas ni pedagógicas, entre ellas también se encontraban algunas de corte periodístico o destinadas al público femenino. Al mismo tiempo, se es consciente de que la experiencia de la Escuela Serena ha sido retratada en otras oportunidades, empero estos ejemplares son los que se encuentran en el APC. Singularidad que otorga pistas para inferir que estas habrían sido seleccionadas por las hermanas Cossetini para mostrar su paso por la prensa escrita. Este dato no es menor si se comprende que la forma en que ellas han sido retratadas en esos escritos es la manera en la que eligieron ser reconocidas.

Ahora bien, ¿por qué buscar al sujeto (Leticia) en la prensa en general y en revistas pedagógicas en particular? Fundamentalmente, porque en el presente la historia incorporó seriamente la prensa no solo como fuente, sino como objeto de estudio en sí misma. Segundo, porque en la historia de la educación comenzaron a ser revalorizadas las revistas educativas⁵ como un lugar adecuado donde mirar los problemas de la educación (Finocchio, 2009). En relación con esta última idea, Marc Depaepe y Frank Simon (2014) consideran a las revistas pedagógicas como “la madre de todas las fuentes”:

Sin duda, gran parte de los textos publicados en la prensa pedagógica tiene un carácter normativo [...] se puede captar mediante una lectura inteligente y por lo general indirecta de las exposiciones (argumentaciones), la auténtica normalidad a través de esa normatividad de la fuente (p. 31).

Estas revistas, por su forma y contenido, se volvieron hallazgos importantes que permiten cuestionar ciertas hipótesis clásicas que se tenían sobre el reconocimiento social hacia la labor de Leticia Cossettini. De acuerdo con Finocchio (2009), las revistas representan:

Palabras que al abrigo de un artefacto cultural tan propio de los siglos XIX y XX pusieron en circulación los sentidos políticos y pedagógicos que intentaron pensar, configurar, poner en cuestión, cambiar o transformar, de un modo completo la educación misma (p. 31).

Desde este escrito, se pondrá la lente en estas últimas procurando demostrar la importancia que se les otorgaba a tales publicaciones por sobre los libros, folletos, periódicos:

⁵ Sobre el lugar que ocuparon las revistas en la cultura argentina en general y rosarina en particular se cuenta con el siguiente libro: *Rosarinas de compras en las páginas de Monos y Monadas (Años treinta)* de Paula Caldo *et al.* (en prensa).

Sobre el diario tiene la revista una superior e inapreciable ventaja. El diario desaparece a las pocas horas de publicado. La revista, si es semanal, tiene, cuando menos, tres días de vida; si es doctrinal, se encuaderna, se guarda y se repasa frecuentemente. La revista es menos superficial, trata de materias que merecen y exigen atención recogida; por eso cuando se recibe, se espera, para leerla, a que las ocupaciones diarias dejen algún tiempo de tranquilidad (Vigil, 1918: 20).

Si bien la directora del proyecto educativo Escuela Serena recurría a las publicaciones pedagógicas y de divulgación a los fines de hacer públicas las formas de enseñar que allí se implementaban, la prensa lo hizo exaltando la institución en detrimento de las trayectorias singulares de los sujetos que la habitaban. Es decir, los nombres propios de las docentes que conformaron el equipo de trabajo de la Escuela Serena, de los cuales uno era el de Leticia, fueron fagocitados bajo el rótulo: maestras. Veamos cómo.

Entre las revistas que retrataron a la Escuela Serena se encuentra *Vida Femenina* (1933-1943). En forma mensual y con un espesor propio de 48 páginas, esta publicación se presentó en sociedad bajo el lema “La revista de la mujer inteligente”. Su directora, María Luisa Berrondo, se destacó por su compromiso tanto con el Partido Socialista como con el primer feminismo argentino. Por lo cual, ambas posturas se vieron claramente representadas en el contenido dado a leer en cada nota o artículo. En este sentido no es casual que las cronistas/colaboradoras hayan sido Alicia Moreau de Justo, Petrona Eyle, Sara Justo, Thelma Reca, un grupo de mujeres que consideraban a la publicación como una revista “de ideas” (*Vida Femenina*, nota a los suscriptores, 1939) en la cual se trataban temas profundos sobre la emancipación femenina, el fomento de la cultura científica, literaria, pedagógica, artística y temas destinados a su capacitación.

La publicación de *Vida Femenina* representó un llamado dramático de las mujeres socialistas en defensa de la participa-

ción femenina ante las limitaciones que asignó a las mujeres el discurso nacionalista en la década del treinta. La revista trataba con su discurso de reformar el orden social, ante diversos problemas sociales y políticos que se incrementaban en Argentina, y tomó un papel de denuncia social en favor del cambio. Con un contexto “magazzinesco” tomó fuerza *Vida Femenina*, entregando un producto ideado para el público, con ideología en favor de la igualdad y derecho de las mujeres e información que trataba de ayudar al pueblo de Argentina en aspectos cotidianos, así como trascendentes de la realidad social y política, otorgando también servicio a la comunidad, como datos para la solución de problemas (Valles Ruiz y Kikey Castelli Olvera, s/f: 20).

De acuerdo con Lucía Bracamonte (2008) el papel que tuvieron las revistas periodísticas feministas⁶, nacidas en los preludios de las primeras décadas del siglo XX, fue de gran envergadura. En tanto divulgación de masas, asumieron el rol de configuradoras y difusoras de representaciones de género:

En virtud de lo cual incide en la vida social, sometiendo a discusión lo legítimo y lo ilegítimo dentro del sistema de género imperante. Asimismo, vehiculiza la construcción de ideas hegemónicas y marginales en torno a la condición femenina, y constituye un lugar de cruce para ellas, las cuales establecen relaciones de convivencia y conflicto (Bracamonte, 2008: 4).

En el año 1933, se publicaba en la revista *Vida Femenina* por primera vez un artículo sobre la Escuela Serena. Fue escrito por Marta Samatán⁷, una de las mejores amigas de

⁶ La primera revista que anuncia el vocablo feminista ha sido *La Voz de la Mujer*, publicada semiclandestinamente en Buenos Aires entre los años 1896-1897 y en Rosario en 1899. De ideología comunista-anarquista su lema fue: “Ni dios, ni patrón, ni marido” (Bracamonte, 2008).

⁷ Marta Samatán fue maestra, abogada, reformista, extensionista y escritora; además se convirtió en la segunda graduada de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Mantuvo una activa participación en la vida universitaria reformista del litoral. Intentó con un grupo de mujeres de Santa Fe, en 1936, con la creación de la Unión Argentina de Mujeres filial Santa Fe, lograr el

la hermana de Leticia Cossettini, quien para el momento en el que se escribió la nota era regente de la Escuela Serena de Rafaela. Este artículo será presentado como la excepción a la norma porque resulta la única publicación que toma la iniciativa de nombrar a las maestras que ejercían en la institución.

Contaba con una extensión de dos páginas, se titulaba “Un ensayo escolar santafesino” y desglosaba como contenido la presentación del reciente libro publicado por la hermana de Leticia, titulado *Escuela Serena (Apuntes de una maestra)*:

Acaba de aparecer el libro “Escuela Serena (Apuntes de una maestra)” en el que Olga Cossettini, ex regente de la Escuela Normal Provincial de Rafaela, relata un magnífico ensayo escolar llevado a cabo en ese establecimiento. *Olga Cossettini es maestra hasta la última célula de su cuerpo*⁸... (*Vida Femenina*, 1933: 14).

Dos veces visité la “Escuela Serena” de Rafaela, y las dos veces experimenté una emoción inefable al contento de esa niñez espontánea y feliz. Esa era la escuela con la que todo maestro de corazón ha soñado alguna vez (*Vida Femenina*, 1933: 15).

En estos primeros párrafos, Marta Samatán realiza dos precisos enunciados. El primero se refiere a la profesión que le atribuye a Olga. En efecto, Olga era maestra, había estudiado Magisterio, el trayecto formativo que otorga dicho título. No obstante, fue este un rol desempeñado durante unos pocos años por ella, dado que optó, desde los inicios de su carrera, por la gestión antes que por la enseñanza. A pesar de ello, la imagen social que la clasificaba era la

reconocimiento del género. Fue respetada, perseguida, cesanteada en sus cargos por cuestiones políticas. Actuó en la escena pública local, regional nacional e internacional y rompió, en parte, con el mandato social de la época. Sin embargo, es un claro ejemplo del olvido genérico que se actúa muchas veces en la historia (Scarcíofolo, 2018).

⁸ La cursiva es nuestra.

de maestra, gesto que terminaba por obnubilar a quienes efectivamente ejercían como docentes de la Escuela Serena, ese grupo de mujeres que, día tras día, ponían el cuerpo al proyecto educativo. Paso siguiente, la autora del artículo infiere que la Escuela Serena era la institución con la que cualquier docente habría soñado alguna vez, y de esa manera desmaterializaba el trabajo desarrollado por las maestras, quienes efectivizaban lo que en la escuela ocurría:

Este milagro renovador lo hizo Olga Cossettini. Digo mal, Olga tuvo una colaboradora eficiente y entusiasta a la cual le corresponde parte de los laureles: su hermana Leticia (*Vida Femenina*, 1933: 15).

Por último, al finalizar el escrito, Samatán decide ponerle nombre y apellido al proyecto: Olga y Leticia. Gesto que, en una primera instancia, podría interpretarse como la voluntad de reconocer las trayectorias de los sujetos que le daban forma a la Escuela Serena, no obstante, el ojo entrando puede observar allí la invisibilización de las compañeras de Leticia Cossettini. Esta última es nombrada pero no por su condición de maestra, sino porque es la de hermana de Olga, quien siendo directora obtiene definitivamente el reconocimiento social.

A dos años de la apertura de la Escuela Serena de Rosario, la experiencia escolanovista ya contaba con una extraordinaria evocación y “popularidad”. Tanto es así que, el 15 de diciembre de 1937, año 5, N.º 53, *Vida Femenina* publica un segundo artículo denominado “Impresiones recogidas en mi visita a la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, de Rosario”. El artículo era escrito por María Luisa Alberti⁹ y ocupaba 3 páginas desde don-

⁹ Sobre María Luisa Alberti no se han encontrado demasiadas huellas. Hasta el momento se cuenta con un escrito publicado en el *Monitor de la Educación Común* (año LI, N.º 9, 715, julio, 1932). Dicho artículo es denominado “Enseñanza de la composición en los grados superiores” y desarrolla el acopio de un grupo de maestras que comparten sus experiencias áulicas. En el último renglón, se manifiesta la siguiente leyenda: “María Luisa ALBERTI. América G. REBAGLIATI. Maestras de la Escuela N.º 2 del C. e. 1” (p. 157).

de se relataban las formas de enseñar de una humilde y pequeña escuela de Rosario. Para describir la propuesta pedagógica de la Escuela Serena, la autora del artículo optó por transcribir parte de los diarios de clases de las maestras de dicha institución educativa. Los diarios eran un elemento didáctico nacido al calor de una práctica cotidiana impulsada por la propia Olga Cossettini, quien consideraba que el registro de lo sucedido en el día a día se convertiría a futuro en una fuente teórica y pedagógica.

Fueron varios los fragmentos seleccionados por la editorial para representar el proyecto pedagógico de la Escuela Serena, las estrategias didácticas y el sistema de decisiones que las maestras iban desplegando en el quehacer diario del aula. No obstante, dentro de la selección de dichos recortes los nombres propios de las docentes autoras de los diarios de clase fueron eliminados, de modo que solo quedó a disposición del lector o lectora la práctica educativa mas no quien la implementaba. Por ejemplo:

Damos hoy la palabra a los niños, ellos nos retratarán la escuela, y por la cosecha, conoceremos la siembra. Se ha realizado un estudio muy interesante de las flores; el poema de Lucinda es tal vez el más bello de los muchos ramilletes con que se engalana la escuela Gabriel Carrasco (*Vida Femenina*, 1937: 31).

En *Vida Femenina*, las lógicas antibiográficas del programa institucional moderno operaron sin tapujos. Dentro del sinónimo colectivo “maestras” se borró cualquier rasgo subjetivo de las mujeres que daban materialidad al proyecto pedagógico, entre ellas, el de Leticia Cossettini. Incluso, la revista también transcribió una obra de teatro a los fines de remarcar el carácter artístico de la institución, cosecha de palabras entre las cuales tampoco se encuentra a la protagonista de este libro a sabiendas de que era ella quien se encargaba de montar las piezas teatrales. Esta, desde sus diarios de clase y su libro publicado *Teatro de niños* (1947), demuestra las largas horas de dedicación destinadas a la escritura de las obras, la designación de los personajes, la vestimenta e, incluso,

el propio escenario. Trabajo sumamente ignorado, según la reflexión de Alberti:

Cuando la Pedagogía es una cosa aparte en el mundo de la cultura, la escuela es una cosa aparte en el mundo de la realidad, y entonces surge esa escuela de que todos nos quejamos, donde predomina una ciencia que no es ciencia, un arte que no es arte, una literatura infantil que no es la verdadera literatura y unas máximas de moral que vive la parte mejor de nuestra sociedad (*Vida Femenina*, 1937: 31).

Dos años después, en 1939, la Escuela Serena es nuevamente retratada en una revista. En esta oportunidad en la *Revista de Pedagogía*, fundada y dirigida desde el año 1922 por el prestigioso Lorenzo Luzuriaga¹⁰. De publicación mensual, estaba destinada a los profesionales de la enseñanza y era reconocida por contar con escritos de importantes pedagogos nacionales e internacionales. En esta oportunidad, Olga Cossetini se presenta como autora del texto. Esta condición le facilitó el privilegio que el ejercicio de cargos directivos otorgaba a los sujetos que los asumían.

El artículo se titula “Misiones culturales” y se extiende desde la página 160 a la 163. En esas pocas carillas, la hermana de Leticia escribe como representante de la escuela en donde se llevan a cabo las llamadas Misiones culturales. Eran estas actividades variables que los alumnos y alumnas realizaban en espacios por fuera de los límites de la institución y tenían como objetivo

¹⁰ Impulsor de publicaciones periódicas, Luzuriaga colabora en diferentes diarios y revistas: *BILE*, *El Socialista*, y en otros órganos de prensa y revistas especializadas. En *BILE* publica buena parte de los trabajos que luego editará como libros (Publicaciones del Museo Pedagógico): *La enseñanza primaria en el extranjero* (1915), *La preparación de los maestros* (1918), *El analfabetismo en España* (1919), *La escuela unificada* (1922), *Las Escuelas Nuevas* (1923), *Escuelas Activas* (1925), *La Educación Nueva* (1927), etc. Todos sus escritos, al igual que los artículos de la revista, oficiaban como búsqueda de una educación armoniosa e integradora de lo intelectual, la física, la estética, y la religión. Fue, además, un propulsor de la escuela activa. De nacionalidad española, se exilia en Argentina al estallar la Guerra Civil Española (recuperado de <https://bit.ly/3MzEWMx>).

la “articulación y continuidad entre la vida escolar y la ciudad con su paisaje urbano y sus problemáticas” (Fernández *et al.*, 2014). Durante tres páginas Olga narra cómo se desarrollaban estas experiencias en la institución y cómo los y las estudiantes recibían la propuesta:

... A través de estos dos ejemplos puede además estimarse la obra de la escuela en el sentido de encauzar la actividad del niño, siguiendo sus tendencias naturales y adaptándolas al medio sirviéndose de su espíritu solidario y de cooperación mutua puestos al servicio de la sociedad como un sentido democrático purificado (*Revista de Pedagogía*, 1939: 162).

En la publicación de esta segunda revista, es posible visualizar que quienes trabajan en las escuelas pierden su singularidad ante el protagonismo de la institución. Pero también si alguno de esos sujetos trasciende el orden escolar, serán aquellos que ocupan cargos de poder. Este es el ejemplo de Olga Cossetini. La Escuela Serena se presenta como una “obra” de su directora, quien a veces oficia de autora, otras de disertante o simplemente es nombrada por las publicaciones. Su nombre propio es el que trasciende los límites de los efectos de la institución. Mientras que la directora es nombrada, las maestras permanecen en la nebulosa del sustantivo colectivo, se desconoce que son ellas quienes efectivizan la enseñanza, comparten tiempo con sus estudiantes, destinan largas horas en sus hogares a la planificación y evaluación de sus clases como también a la creación de diversos dispositivos didácticos. La maestra, con su singularidad, su historia y prácticas áulicas específicas, queda obnubilada bajo el término “señorita maestra” y el estereotipo que se crea en torno a él.

Fue en el año 1942 cuando la escuela es retratada internacionalmente. Sin palabras, pero sí con dibujos, las páginas ubicadas en el medio de la revista *School Arts* fueron ilustradas por creaciones artísticas de los niños y niñas de la Escuela Serena. Sobre esta publicación no se han logrado recuperar demasiadas referencias, excepto que era editada en los Estados Unidos (escrita en inglés) y su editor era Pedro J. Lemos, cuya

institución de referencia era Stanford University California. En su tapa de color azul es posible visualizar la imagen de estudiantes leyendo. El eslogan: *Artes para la Escuela*, da indicios acerca de una revista que se pregunta y relata sobre la enseñanza o inclusión del arte en las escuelas. La Escuela Serena no estuvo al margen de esta publicación y junto a publicidades de crayones, témperas y artículos sobre diversas experiencias educativas, se presentaron una serie de dibujos realizados por los alumnos y alumnas de la institución.

Sin título ni texto explicativo, las imágenes se encuentran en las dos páginas principales ubicadas en el medio de la revista. Allí, donde se pueden visualizar los “ganchitos” que unen a las páginas, son exhibidas las producciones artísticas de Nora Ortega (5.º grado), Isabel Barrios (5.º grado), Eugenio Moreno (6.º grado), Dinorah Bassini (6.º grado), Lucinda Suárez (6.º grado) y Lucía Perrone (4.º grado). Sus nombres, edades y años de cursado son el epígrafe de cada una de sus creaciones, las cuales además visualizan la siguiente leyenda: “Art Work from the Public School of the Republic of Argentine, South América” [“Trabajo Artístico de la Escuela de Instrucción Pública, República Argentina, América del Sur”] (*Arts School*, 1942: s/p). Esta publicación constata una vez más la hipótesis inicial: la Escuela Serena es recuperada ante todo como una institución que excede las prácticas docentes. El gesto de no mencionar a Leticia Cossettini como la maestra encargada de llevar a cabo una determinada actividad puede ser leído como parte de los efectos antibiográficos que operaron en favor de su invisibilización singular.

Finalmente, en el año 1947, el compromiso que encabezó Olga Cossettini con la intención de divulgar el trabajo pedagógico en las aulas había alcanzado límites impensados. En el diario *La Nación al servicio de México* (año VI, N.º 177), en la sección “Problemas sociales”, aparece un artículo titulado “Educación íntegra necesita el niño... una Escuela Experimental de Argentina” e ilustrado por estudiantes de la Serena. El escrito pertenece a Sofía Muñoz de

Zertuche y en sus oraciones desglosa la preocupación por la delincuencia infantil. La autora propone como solución a esta problemática social desarrollar en las escuelas mexicanas experiencias pedagógicas que presenten características similares a las de la Escuela Serena de Rosario:

Una opinión valiosa para ayudar a la resolución del problema de la delincuencia infantil en este artículo, independientemente del valor que se conceda a la tesis psicológica por su autora (*La Nación al servicio de México*, 1947: 20).

Una vez más, las prácticas docentes son desdibujadas bajo las sombras de la institución. En este caso, sin importar el marco pedagógico y epistemológico de la experiencia, la “tesis”, como sostiene la autora, o el trabajo de los sujetos que lo llevan a cabo, la escuela podría extrapolarse a otros contextos geográficos, poblaciones y desafiar los objetivos iniciales del proyecto educativo de la Escuela Serena. Su legitimidad sagrada (Dubet, 2010) es la que le otorga esa capacidad. Este análisis se toma prestado de la teoría del sociólogo François Dubet (2010), quien sostiene que el proyecto escolar moderno operó a partir de la implementación de un programa institucional específico. Desde esta perspectiva la escuela fue entendida como un santuario (separado del mundo) que ordenaba, disciplinaba y educaba a los sujetos a partir de valores, principios y preceptos universales, incuestionables e innegociables. En efecto, sostiene Dubet, “la principal virtud de los maestros radica en su vocación, en el hecho de que ellos creen en los principios de la institución y, además, los encarnan” (Dubet, 2010: 17). Es así como los docentes, al tiempo que encuentran plena protección y garantía de sus actos en la institución, pierden la singularidad, espontaneidad y autenticidad personal en beneficio del rol encarnado en el marco del programa moderno.

Sin embargo, este establece jerarquías, no se priva de eso, y en esas jerarquías los nombres propios que cristalizan son los que se encuentran en la cima mientras que en la base las docentes se pierden en el colectivo. Es decir, el nombre

propio de Olga Cossettini sí aparece. Ella, incluso, se distingue de la masa escolar a partir de un sistema de rasgos identitarios que le atribuyen (generalmente) gestos que difieren al de las docentes. Pues si estas últimas cargan con el estereotipo de maestra angelical, abnegada, servicial, maternal, a las directoras se les exige raciocinio, autoridad, seriedad e incluso una vestimenta diferente al guardapolvo blanco¹¹.

Finalmente, este apartado ha permitido reflexionar sobre los efectos que la institución escolar realiza hacia las prácticas de las y los docentes. En la búsqueda por rescatar a Leticia Cossettini y su propuesta pedagógica dentro del proyecto más general de la Escuela Serena, se ha recurrido al análisis de la prensa escrita, específicamente las revistas pedagógicas. Estas han permitido demostrar de qué forma la escuela presenta como un todo homogéneo a los sujetos que allí trabajan. Así, los aportes personales, las ideas, el trabajo cotidiano, las prácticas pedagógicas de cada una de las maestras quedaron conglomerados como parte del proyecto institucional. Gesto que además de ubicar en una zona gris a la producción singular del saber de las docentes (Terigi, 2007) también opera desvalorizando el saber-hacer que caracteriza su trabajo.

Ser maestra y ser posdata

Olga Cossettini en su rol de directora de la Escuela Serena de Rosario tenía como práctica frecuente el intercambio epistolar con demás colegas y personajes del mundo de la educación y la cultura. Los motivos de las cartas variaban. Podía ser desde la invitación a una conferencia, el agradecimiento por la entrega de algún libro, la propuesta de visitar la escuela, la recomendación de lecturas pedagógicas, entre otros. Esta connotación le otorga un carácter ecléctico al conjunto de cartas que descansan en el APC y que suman más de mil. Allí, sujetos de renombre

¹¹ Esta idea será trabajada con mayor solidez en el apartado siguiente.

como Rosa Ziperovich¹², Mario Piazza¹³, Amanda Arias, Delia Etcheverry¹⁴, Horacio Quiroga¹⁵, Frida Schultz de Mantovani¹⁶, Julio Cortázar¹⁷, Jorge Luis Borges¹⁸, Victoria Ocampo¹⁹, entre otros, le escriben a Olga a los fines de “contestarle” la carta por ella enviada o “agradecerle” por el libro de su autoría, o “invitarla” a dar una conferencia, o “felicitarla” por la experiencia pedagógica que venía desarrollando, etc. Además de la copiosa cantidad de cartas y de su carácter eclético, también se visualiza que el archivo no cuenta con libro copiador, por lo cual lo caracteriza el sentido fragmentado de las contestaciones, mas no las cartas escritas por las Cossetini. Sin embargo, este corpus es de significativa importancia puesto que oficia como la pieza de una red de sociabilidad que permitió difundir las

-
- 12 Esta mujer nació en 1913 en Moisés Ville, provincia de Santa Fe. Fue alumna de Amanda Arias y formó parte de las estudiantes que salieron en su apoyo frente a las cesantías. Fue una maestra significativamente reconocida en la ciudad de Rosario (también fue docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario), cuya labor trascendió los límites santafesinos. Escribió *Enseñanza moderna de matemática*, por el Departamento de Publicaciones de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil.
- 13 Mario Piazza oficia como montaje, director, cámara, producción, guionista, sonido, fotografía y se lo conoce por haber sido el director del mediodiámetro *La Escuela de la Señorita Olga* (1991).
- 14 Delya Etcheverry fue una conocida maestra escolanovista que trabajó a la par de las hermanas Cossetini.
- 15 Horacio Silvestre Quiroga Forteza es reconocido por ser cuentista, dramaturgo y poeta. De nacionalidad uruguaya, se distinguió por innovar en el cuento latinoamericano, de prosa vívida, naturalista y modernista. En una de las entrevistas a las vecinas de Leticia Cossetini surgió la posibilidad de que ambos mantuvieron un amorío, aunque esto no pudo constatarse (ewntrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2015, Rosario).
- 16 Si bien es reconocida por ser la mujer del pedagogo Juan Mantovani, esta mujer ha dedicado su vida a la literatura como autora de diversos cuentos infantiles. Supo circular por las vías intelectuales ligadas a la educación, el arte y la política argentina. Ejerció como docente de la cátedra de Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Córdoba.
- 17 Aquí se hace referencia al reconocido escritor argentino.
- 18 Acevedo fue un erudito escritor argentino, considerado uno de los más destacados de la literatura del siglo XX.
- 19 Victoria Ocampo fue una escritora, intelectual, ensayista, traductora, editora, filántropa y mecenas argentina. La historia y literatura le ha dedicado una cuantiosa cantidad de estudios. Se recomienda la lectura de *Victoria Ocampo. Escritura, poder y representaciones*, de María Soledad González (2018).

prácticas pedagógicas que desde la Escuela Serena se fomentaban al tiempo que las legitimaba:

Las cartas son ejemplos de un juego complejo y acabado de legitimaciones cruzadas pugnando por adquirir jerarquías de significación en el campo intelectual, social y educativo. De alguna manera, el archivo es como un ancho mapa –imperfecto por cierto– de la sociabilidad de Olga Cossettini, y las cartas que lo conforman son nada más y nada menos que las reverberaciones de una trama relacional que la tuvo como ego [...] las cartas son una caja de resonancia de los efectos de las prácticas pedagógicas de Olga y muestra la dedicación que tenía a la hora de resguardar sus relaciones y de mantener una efectiva articulación con el espacio cultural e intelectual argentino (Fernández y Caldo, 2013: 28-29).

Los epistolarios han cumplido un papel importante en la construcción de la línea historiográfica correspondiente a la historia de/con mujeres porque permitieron dar luz a temas y objetos antes no contemplados. Durante años, a la hora de narrar la historia, las cartas oficiales (esas con membretes, con libro copiador y sellos) eran utilizadas mientras que las otras (las de carácter íntimo, de amor, de amistad), desechadas fundamentalmente por las dificultades de datar su procedencia. En las últimas décadas esto ha cambiado en función de otorgar voz a nuevos agentes históricos. Rescatar la correspondencia de esta naturaleza permite trabajar entre lo íntimo (del acto de escribir) y lo público²⁰ (del acto de comunicarse) (Pellegrini, 2016). De esta manera, si bien en el APC se cuenta con los dos tipos de cartas, aquí serán trabajadas las epístolas informales:

²⁰ En lo personal, se ha trabajado con cartas pertenecientes a la maestra normal Isabel Coolidge. Traída desde los Estados Unidos a fines del siglo XIX, a la jovencita se le encomendó la tarea de ser la primera directora de la primera escuela normal de la ciudad de Rosario. Pero, pese a su importante función, actualmente la institución cuenta con escasas fuentes que la refieran o pertenezcan, con excepción de cinco cartas que, escritas a puño y letra por Isabel, han sido analizadas en el artículo de mi autoría (Pellegrini, 2016).

las que Olga intercambiaba con su grupo de pertenencia y allegados. Entonces, en tanto las cartas de índole oficiales eran utilizadas para acordar reuniones, aceptar libros para publicar, invitar a conferencias, anunciar las visitas de algún supervisor, las otras muestran los vínculos y relaciones cotidianas que se desarrollaban en la Escuela Serena. Interesa, en este sentido, lo que las cartas dicen y lo que no dicen. Porque es en los límites y desvíos de la escritura en donde se sumergen las sensibilidades cotidianas, marcas silenciosas dejadas por los sujetos.

Se trabajó un corpus de siete cartas cuyos contenidos permitirán observar los lugares que las hermanas Cossettini ocuparon dentro de la Escuela Serena de acuerdo con las lógicas jerárquicas de la forma escolar moderna. Es decir, se propone demostrar cómo los efectos de institución que desdibujan las prácticas de los sujetos no operan de la misma manera hacia las maestras que los agentes que ocupan lugares de poder. En pocas palabras, en las cartas se podrá demostrar de qué manera Leticia fue la posdata de Olga.

La primera de las cartas seleccionadas data de unos años previos a la Escuela Serena de Rosario. Es del año 1933 y fue enviada a Olga Cossettini, quien, en ese entonces, se desempeñaba como regente del Departamento de Aplicación de la Escuela Serena de Rafaela. La segunda carta es del año 1937 y también fue enviada a Olga, aunque ahora siendo directora de la Escuela Serena de Rosario. La tercera es de 1940 y representa los centenares de notas que Olga recibió como agradecimiento por el envío del libro *El niño y su expresión*²¹. La cuarta misiva es también del año

21 Este libro no estuvo a la venta, la directora de la Escuela Serena se encargó de distribuirlo entre sus allegados y personalidades importantes del mundo de la cultura y la educación, por esto en el APC se cuenta con innumerables cartas agradeciéndolo. Se ha podido constatar que en la distribución de los ejemplares fue de sustancial aporte la ayuda de Juan Mantovani, quien en aquel entonces se encontraba al frente de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación (1932-38). Será en el año 1938 (hasta 1941) cuando asuma como ministro de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.

1940 y cursa una invitación a Olga para dictar una conferencia en Santiago del Estero. La quinta epístola, fechada en 1942, proviene de Montevideo y, pese a que su contenido interpela directamente a Leticia, la receptora formal es Olga. Finalmente, la sexta es de 1945 y la séptima de 1947, ambas se diferencian de las anteriores porque fueron enviadas exclusivamente a Leticia.

Si bien las cartas escogidas componen una miscelánea, el denominador común entre ellas es el nombre propio de Leticia Cossettini. El lugar, la forma y el sentido que este presenta en las líneas epistolares será analizado a continuación.

La primera carta

A principios de septiembre de 1933 Olga recibe una misiva escrita en cursiva, sin membrete. Había sido escrita el 27 de agosto y contenía una firma a tinta con la leyenda: "Delia". Delia a secas, sin apellido. Tampoco contaba con una referencia institucional que la avale. Sin dudas, la informalidad del tono comunicativo advierte que esta mujer era una persona allegada al círculo Cossettini. Era una maestra normal con formación escolanovista y su nombre propio abunda en el epistolario del APC. En esta carta se puede apreciar el trato informal que la atraviesa, teñida, además, por guiños de amistad:

Muy querida amiga:

Su visita tuvo la mágica virtud de substraerme por algunas horas de este frío y angustioso círculo en que me han encerrado los acontecimientos de estos últimos tiempos. Y, sobre todo, me permiten acariciar, un futuro grávido de promesas pedagógicas. Todas cuanto han oído su palabra, han dado su reminiscencia, razón de haberla invitado en estos momentos en que el activismo superficial hace tantos prosélitos...

Según se puede leer, las maestras dialogan acerca de la posibilidad de realizar visitas a sus respectivas escuelas. En

la Serena (en esta ocasión aún de Rafaela), era un ejercicio cotidiano recibir distintos personajes del mundo educativo y de la cultura con la finalidad de “mostrar la institución”.

¡Cómo deseo que las maestras que vayan se traigan un poquito del oxígeno de la espontaneidad para las escuelas!

Mis caros afectos para las Sritas. Amanda y Leticia. Mi abrazo para Ud., rogándole presente en todos los respetuosos saludos de mi esposo.

Afectuosamente

Delia

27 de agosto de 1933

(APC).

Aquí aparece Leticia. A ella no van dirigidas las felicitaciones y su nombre se encuentra al final del escrito. A partir de esta primera carta, se pueden ir reconstruyendo las jerarquías que se desarrollan por dentro de las escuelas. En estas, han sido las directoras en detrimento de las maestras quienes se ubicaron como la cara visible de los proyectos educativos, mientras que las “señoritas” se volvieron borrosas dentro del sustantivo plural.

La segunda carta

El 5 de octubre de 1937, hacía dos años que Leticia trabajaba en la Escuela Experimental “Serena” de Rosario. A los pocos días, Olga recibe una carta firmada por Liz, una maestra de Paraná con un marcado interés hacia la pedagogía experimental. La epístola se encuentra escrita a máquina, empero, al igual que Delia, sin la estructura, el orden, precisión y cortesía que toda carta formal requiere. Por la forma de la escritura y la informalidad de la estructura epistolar inferimos que las maestras mantenían una cercana relación:

Paraná, 5 de octubre de 1937

Mi muy recordada Olga:

No puedo dejar pasar más tiempo sin explicarle el hondo contento y la satisfacción grande que en nosotros quedó de su palabra. En mí, esa tristeza, casi angustia que siempre me invade después de haber pasado unos instantes felices con personas a quienes quiero de veras [...]

Pero usted lo sabe, Olga, y sabe también y hoy se lo reitero, que aquí estamos para cuanto pudiera necesitar de nosotros [...] de ese su optimismo, que Ud. decía, y que no es otro que su fe, su profunda, su apasionada fe en el niño. Sus niños le saben este secreto, este su maravilloso secreto de maestra grande. Sus niños lo saben y se lo comparten, también así, secretamente, entrañablemente.

Pero la dejo ya Olga, hasta cualquier momento en que pueda Ud. escribirme o volvamos a encontrarnos. Hoy hemos sabido que Margarita Xirgu²² viene a Santa Fe. Allá iremos a verla, posiblemente el sábado. ¿Qué tal le resultó la audiencia que pensaba dedicarles?

A Leticia, a quien conocimos esta vez en todo su finísimo espíritu, muchos cariños. Lo mismo a Teresa y demás amigos. Reciba el abrazo afectuosísimo de quien la recuerda constantemente.

Liz
(APC).

La carta se distingue por estar cargada de elogios hacia Olga, quien es nombrada como una *maestra* pese a que en su función como directora y su contacto con los alumnos y alumnas se limitaba a la gestión, el orden y la autoridad. Por su parte, el nombre de Leticia aquí es recuperado no solo en los últimos

²² Margarita Xirgu Subirá fue una actriz y directora teatral española contemporánea de Leticia y Olga Cossettini. Sus obras se relacionan principalmente con la literatura de Federico García Lorca. Durante la dictadura de Franco debió exiliarse a América del Sur, donde obtuvo la nacionalidad uruguaya. Esta carta demuestra el consumo cultural que las Cossettini mantenían junto a sus amigas y colegas. La recomendación por medio de epístolas de determinados objetos y piezas de arte era una práctica frecuente de las mujeres.

renglones de la epístola (a pocas oraciones de los saludos), sino que además lo es por su *encanto* y su *finísimo espíritu*. Los adjetivos utilizados por Liz para describir a la hermana de Olga se corresponden con los elementos culturales que integran el estereotipo femenino hegemónico, un conjunto de características que operaron como elementos invisibilizadores del trabajo docente como tal. Es que, al poner énfasis en su *finísimo espíritu*, quedan en un cono de sombras aquellas cualidades y prácticas vinculadas con el trabajo intelectual/pedagógico que la maestra debía desarrollar al momento de dictar sus clases.

La tercera carta

Fue escrita en mayo de 1940. Esta presenta, al igual que las anteriores, los modos de una epístola informal. Está escrita en cursiva y firmada por M. EM. Mariani. Indicios del texto invitan a pensar que se trata de otra maestra, aunque no santafesina, que mantiene estrechos lazos y admiración por la “obra de Olga”. Nuevamente la directora es llamada en esta oportunidad como “señorita” y es elogiada por las formas de enseñar que imparte a sus estudiantes. Además, en el escrito se observa un afectuoso trato:

La Plata, 27 de mayo de 1940

Señorita Olga Cossettini

De mi más atte. respeto y estima:

He recibido por medio del Dr. Mantovani un ejemplar de “El niño y su expresión”, nada me resta por admirar de su importantísima obra después que tuve la dicha de vivir unos instantes, inolvidables, por cierto, en su escuela que debiera llamarse Escuela de Luz y de amor.

Tuve la intención de acercarme personalmente para Ud. para hacerle sentir mi emoción por su triunfo, sereno y bien merecido, pero desde hace un mes estoy en cama sufriendo agudísimos dolores.

Esos trazos de sus chicos, esos poemas, me han hecho mucho bien. Veo que en la Rca. (sic) al fin se hace justicia siquiera a una de sus maestras. Es el comienzo de una nueva era.

Los fragmentos transcritos no dejan dudas del modo en que gravita la institución con su orden jerárquico sobre los sujetos que la habitan. La expresión “en su escuela” alude a la propiedad de la directora y a la fuerza aglutinadora de su figura en torno a la especificidad del equipo docente. Esta carta es una prueba más de que la originalidad del proyecto de Escuela Serena logró el reconocimiento de sus contemporáneos. Tal logro demandó la conformación de un orden no exento de jerarquías, en que la directora resultó una figura destacada, pero eso no impidió que hayan sido las maestras en las aulas quienes efectivamente pusieron el cuerpo y la sensibilidad al proyecto. Sin embargo, los reiterados reconocimientos acuden a una directora que coordina un equipo, y así se pierde la singularidad de las trayectorias vitales de las educacionistas actantes.

No obstante, la carta prosigue y vale la pena compartir un fragmento más.

Haga presente mis sentimientos y afectos a su hermanita, su efacísima colaboradora y a ese grupo de docentes que bajo su dirección cumplen tan bellamente su misión de enseñar, sin hacerlo visible y con mucho amor.

Reciba pues las felicitaciones y mil votos por el éxito en la prosecución de su obra.

M. EM. Mariani

La Plata F.C.S.

(APC).

La carta de Mariani resulta una pieza fundamental para comprender el vínculo de Olga y Leticia en particular, pero también de las maestras y directoras en general. Mientras que la Escuela Serena resulta un triunfo para quien la dirige, es una misión para quienes la concretan en las aulas. Se puede observar que quien remite la carta, le otorga un énfasis a la vocación docente en detrimento de las exigencias cognitivas y prácticas que enseñar requiere. Es este un estereotipo que durante largas décadas prescribió a la docencia bajo los parámetros de un “sacerdocio laico”, y obtuvo así

la posibilidad de resignificarla como un trabajo asalariado. Pero hay más, la enseñanza no solo es una misión sino, también, un acto que se desarrolla con amor y en silencio.

La cuarta carta

Del año 1940, fue escrita en Santiago del Estero el 1 de octubre, y pese a que posee un membrete con la leyenda “Dr. Horacio G. Rava”²³, fue escrita por su mujer: Stella E. M. de Rava. Este dato nos demuestra que los varones eran quienes utilizaban cartas formales, con membretes y libro copiador. Así como lo establecían los manuales de urbanidad, el marido debía conocer las cartas que su esposa enviaba y como modo de cumplir con esas normas, las esposas usaban el papel membretado de su esposo a modo de aval al tiempo que habilitación a la escritura. En tal sentido, Stella era una maestra santiagueña que cumpliendo con las prescripciones de urbanidad le escribió a Olga motivada por dar a conocer su admiración hacia la obra pedagógica.

Santiago del Estero, 1 de octubre de 1940

Señorita

Olga Cossettini

Rosario

Amiga mía:

Creo poder llamarla así, dado que sentimientos comunes nos unen: los niños. Y haciendo mío ese pensamiento grande y noble de que, para ser felices, es necesario conocerse, comprenderse y amarse, hermanados en un mismo sentimiento, creo haber llegado a él y deseo y anhelo tener de su parte la misma reciprocidad.

²³ De Stella no se han podido encontrar referencias, pero de su esposo sí. Horacio Germinal Gava fue un abogado e intelectual socialista nacido en Santiago del Estero (1905-1994). Ejerció su profesión alternándola entre la docencia universitaria y la escritura, entre ellas la poética. Perteneció a importantes grupos culturales, presidió durante algunos años la Sociedad Argentina de Escritores de Santiago del Estero y fue director de la revista *Vertical*.

Una inmensa satisfacción experimenté al tener el telegrama aceptando su conferencia.

Vendrá a mi tierra calcinada y ardiente, por los rigores del estío, trayéndonos con su palabra suave y dulce, el mensaje emotivo de sus niños, el cariño suave y puro que ellos saben dar.

[...]

Hay una enorme expectativa por su conferencia. – El pasaje en otra se le remitirá la orden correspondiente.

Con saludos a su simpática hermana, que también supo conquistarme con el calor que pone en su obra, reciba la expresión de mi más amplia amistad.

Stella E. M. de Rave
(APC).

Así como se ha podido observar en las misivas anteriores, en el caso de esta cuarta, la directora vuelve a ser ubicada en el centro de la institución al tiempo que se le atribuye su éxito. Según Stella, la Escuela Serena obtuvo el reconocimiento social y la implicancia como “ejemplo” gracias a la dedicación y dirección de Olga, y se olvida, pues, del trabajo “silencioso” de las maestras. Estas, invisibilizadas por las lógicas modernas de las instituciones, pierden singularidad y prestigio detrás del sustantivo colectivo. No obstante, de ese grupo de mujeres ubicadas en las sombras, hay un nombre que sobresale del resto, el de Leticia. Ella, por ser la hermana de Olga, en reiteradas oportunidades es distinguida con nombre y apellido, aunque, claro está, a partir de la perpetuación del estereotipo hegemónico que la subyace: la sensibilidad, la simpatía, la incondicionalidad ante la obra de Olga.

La quinta carta

Hacia el año 1942, Leticia había acuñado ya cuantiosa experiencia en materia de educación escolanovista. Para ese entonces, había recorrido 12 años de profesión docente entre la Escuela Serena de Rafaela y de Rosario. Su posición

frente a la perspectiva artística hacía años que se consolidaba como forma de enseñar. De acuerdo con lo que se puede observar en este epistolario, desde el ejercicio de enseñar, esta también intercambiaba, aunque en menor medida que su hermana, cartas con diferentes figuras del universo cultural y educativo. Así lo demuestra una correspondencia mecanografiada, con fecha de noviembre de 1942, enviada desde Montevideo (Uruguay). Su texto estaba escudado por un membrete que versaba: *Escuela infantil de iniciación musical, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*, sita en Montevideo, Uruguay. La carta comunicaba una respuesta de Rubén Carámbula, en ejercicio de la dirección del instituto musical, a Leticia Cossettini. Sin embargo, el mensaje no fue dirigido hacia la maestra sino hacia su directora y hermana Olga:

Montevideo

Septiembre

1942

Srta. Olga Cossettini

De mi mayor estima:

A un año de mi inolvidable viaje a Rosario, acuso recibo a la atenta carta enviada por su Srta. hermana, agradeciendo tan valioso envío y expresándoles que aunque por mi abrumadora labor no les hice llegar ni una letra, en cambio las he recordado con profundo cariño a esos niños suyos que en esa ejemplar escuela aprenden a conocer las más bellas manifestaciones de vida volcando sus expresiones en las más variadas formas de arte [...]

A su hermana Leticia, que tan amable fue durante mi estado en esa escuela, a la Srta. Valdés de cuyos interesantes trabajos no me olvido, a la Sra. Profesora de música que me hizo escuchar sus aflautados coros, ruego quiera transmitirles mi cordial saludo que hará extensivos cálidamente a sus simpáticos alumnos de los cuales guardo tan grato recuerdo.

Reciba afectuoso saludo de

Rubén Carámbula

(ACP).

La sexta carta

Esta correspondencia no fue hallada en el APC, sino en el libro *Experiencias pedagógicas en diálogo. Legado de Jesualdo*, cuyas autoras son María Alejandra Diez, María Laura Hein y Fabiana Mariela Viñas. Publicado en el año 2017, retrata la trayectoria profesional de Jesualdo. En uno de sus capítulos trabaja los diálogos que el pedagogo intercambia con sus colegas escolanovistas. Entre ellos, se encontraba Leticia, con quien mantenía una comunicación por medio de cartas. La siguiente data del año 1947 y va dirigida exclusivamente a la maestra:

Como sabes, hace muchos años, estoy trabajando en mi libro sobre LA EXPRESIÓN CREADORA DEL NIÑO, el que he profundizado y estudiado con todo rigor [...]. El libro está casi listo y lo publicará Poseidón. Será uno de esos magníficos libros de arte que publica, lleno de ilustraciones, en colores, y de la otra manera, con un texto vigoroso, concreto, con la mínima hojarasca, etc. Ahora bien, ya las he acoplado a la experiencia, como autoras de innovación en algunos aspectos, a ti y a la querida Olga, y necesito que me envíes, porque creo que eres tú la que debes tener las documentaciones, fotos de juguetes, de plástica en general, de muñecos, en especial de todo aquello que en este aspecto pueda agregarse a las que tengo (títeres, me olvidaba, etc.). Te aseguro que será un libro muy serio, de quince capítulos, y que por primera vez se tratará teóricamente en profundidad este problema de la expresión. Te pido, cara Leticia, que seas generosa y diligente y me lo envíes lo antes posible, todo a devolver se entiende, porque debo entregar a Poseidón junto con los originales, en seguida [...] Sé que las experiencias de Uds., como lo he reconocido y he exaltado en todos mis libros, es un magnífico capítulo digno de estudio como complementador a mis ideas en mucho sentido. Por eso creo que debe ir la documentación gráfica aditiva [...] Le escribí en ese sentido también a la querida Olga. Y te los devolveré personalmente a fines de abril o mayo cuando vaya a B. Aires a entregar los originales .
(Carta de Jesualdo a Leticia Cossettini, 13 de abril de 1945, en Diez, Hein y Viñas, 2017: 141).

A partir de esta correspondencia, es posible observar cómo Jesualdo se acerca a Leticia a los fines de pedirle aquellas marcas tangibles que dejaban sus prácticas pedagógicas. Esta maestra, dentro de la Escuela Serena, se encargó de proyectar su enseñanza a partir del arte, entendido como saber transversal. Esa apuesta pedagógico-didáctica daba por resultado la creación de determinados objetos, como muñecos, títeres, obras de teatro, pinturas en acuarelas, danzas coreográficas, entre otros. En efecto, el maestro uruguayo leía estas lógicas de distribución del trabajo dentro de la escuela, y en vez de dirigirse a Olga para pedirle los objetos, lo hacía a Leticia. A la directora, en cambio, le solicitaba el permiso necesario para poder dar referencias sobre la experiencia de la escuela que dirigía. Entonces, mientras que Olga autorizaba, Leticia prestaba la producción de las huellas que dejaban sus prácticas pedagógicas de aula.

Finalmente se ha llegado a una de las pocas cartas²⁴ del APC que le pertenecen directamente a Leticia. Así, el 20 de enero de 1947, Fernando J. Birri²⁵ escribe a la maestra:

He recibido tus cartas [...] lo he guardado todo en mi corazón que a veces es una vieja compañía, un descerrajado ropero, en cuyo último cajón están las fotos de los recuerdos amarillentos y queridos.

Si vienes por Santa Fe, te he de estar esperando con santa fiebre. No demores al camino. Mis brazos son también un jinete, no colgante, si surgiendo de la mojada tierra [...]

Mi amor esta mañana, siento que mi amor se ha levantado

²⁴ Aquí se refiere a “una de las pocas cartas”, porque existen otras que también son dirigidas a Leticia. Pero son similares a la que aquí se trabaja.

²⁵ Fernando Birri fue un santafesino que se desarrolló en el mundo del cine como director y actor. En ocasiones visitó la Escuela Serena llevando su retabillito de títeres. De las hermanas Cossetini, con quien más relación mantuvo fue con Leticia, al parecer habrían tenido una historia amorosa. Sobre la relación de Birri y la maestra, consultar: Caldo, P. (2019b). “Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950”. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*.

esta mañana fuerte y todo poderoso. Mi amor es hoy, ahora, una cantimplora para el sediento, que implora y canta.

Esta carta, además de arrojar luz sobre un vínculo sentimental entre ambos personajes²⁶, demuestra cómo a medida que el contenido de la correspondencia se aleja de los temas de la agenda escolar, las jerarquías se relajan apareciendo allí simplemente Leticia. Esa singularidad es la que permite observar los rasgos identitarios de Leticia, sus gustos, su vida íntima, sus estrategias didácticas, su proceso creativo en el aula:

Leí el artículo de cabalgata. Es buena y me gustó. El enfoque didáctico de tu magia –más que el poético– está allí dado con clara mirada.

¿Me mandarás las músicas que has puesto a los cantos de Federico, para que yo pueda organizar este invierno aquí, las “rondas de Leticia” y cantarlas entre amigos?

Te abrazo, tuyo

Fernando

Esta última misiva es aquella que permite acercarse a Leticia. Aquí los efectos antibiográficos que operan sobre ella desaparecen, las operaciones institucionales que solo le adjudican como propio el rol docente se desvanecen, para dar luz a la mujer que vive, ama, se emociona, viaja y compone piezas musicales. La carta de Birri resulta una excepción dentro del Archivo Pedagógico Cossettini, un acopio

²⁶ Es importante mencionar que, de acuerdo con las entrevistas realizadas a allegados de la maestra, pudimos constatar que tanto Leticia como Olga fueron dos mujeres muy reservadas de su vida sentimental. Al consultarle a una de sus amigas acerca de Leticia y el amor, respondió:

“Mirá, Leticia una vez, una tarde, sentadas acá, en el umbral de mi casa, me dijo, que nunca me voy a olvidar: -Mirá Elena, del amor yo sé todo lo que hay que saber. Pero no me dijo más nada, y esas palabras me dieron la pauta de que Leticia Cossettini por algo iba todas las tardeas, a las seis de la tarde, toda perifollada, caminando al río” (entrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

de fuentes que colabora con la antibiografía de Leticia en tanto su corpus documental solo la retrata como maestra.

Finalmente, a partir de esta selección de correspondencias se pudieron inferir varias cuestiones. La primera de ellas se relaciona con las lógicas de lo escolar. La escuela, como parte del proyecto institucional moderno, desdibuja las prácticas singulares de las maestras al tiempo que revaloriza la figura de las directoras y directores. Justamente, el demostrado trato que recibieron Olga y Leticia es claro ejemplo de ello. Mientras que la mayor de las hermanas es presentada como una mujer que dirige, que proyecta y toma decisiones, la figura de Leticia se compone de elementos diferentes, incluso contrarios. Compañera, sensible, simpática, amable son los adjetivos utilizados por las mujeres que se cartean con Olga para dirigirse a su hermana menor. Por lo cual se observa cómo los lugares o roles ocupados dentro de las lógicas de las instituciones educativas generalmente reproducen estereotipos binarios de un “deber ser” determinado: un deber ser maestra y un deber ser directora.

El análisis sobre las relaciones de poder que surgen al calor de la distribución del trabajo en las escuelas ha sido el tema que Graciela Morgade abordó en su tesis de doctorado. Ella estudia las reglas del juego de la burocracia escolar establecidas sobre mujeres que presentan modelos jerárquicos matizados por el estereotipo masculino. En el año 2010, su investigación fue publicada, y aquí resulta necesario citarla para poder comprender el vínculo desarrollado entre Olga y Leticia, pero también los rasgos identitarios que tuvo que adquirir cada una de ellas para poder sobrevivir dentro de las lógicas escolares. Morgade sostiene (2010):

La reiteración de las prácticas que los sujetos deben realizar para satisfacer las expectativas de otros y otras frente a su labor tiene un residuo simbólico que puede llegar a reforzar estructuras de segregación y de subordinación de género (Morgade, 2010: 20).

La docencia significó para las mujeres de principios del siglo XX una oportunidad de acceso al espacio público. Pese a tener un origen marcado por connotaciones sexistas y discriminatorias, trabajar como maestras significó para muchas de ellas la apertura al mundo por fuera del hogar. A su vez, como esta profesión era entendida como un trabajo “apropiado para su sexo” (Morgade, 2010), las jovencitas pudieron trabajar sin ser cuestionadas. De ese conjunto de mujeres que enseñaban, algunas se distinguieron del resto y asumieron como directoras. Dicho cargo significaba ocupar un lugar de poder dentro de las lógicas escolares. Por ello las directoras debieron adquirir rasgos subjetivos ya no en correspondencia con su función natural (maternidad y matrimonio), sino con elementos culturales pertenecientes al estereotipo masculino. Al respecto, Abasto y Nader (2013) afirman:

Ratificamos que la estructura de clase de las semiprofesiones y del sector público no sólo proveyeron masivamente de trabajos para las mujeres, sino que lograron caminos de movilidad social y autoridad experta para las “educadas”, como se decía en aquel entonces, pero con el mantenimiento de los significados masculinos en los puestos de poder. El discurso de la igualdad puede implicar el silencio de la experiencia de las mujeres, el de la diferencia puede entrañar consecuencias que refuercen el dualismo: racionalidad-emocionalidad (Abasto y Nader, 2013: 6-7).

De esta manera, y parafraseando a Morgade (2010), las mujeres de la primera mitad del siglo XX que conquistaron espacios de dirección lo hicieron al tiempo que “mantuvieron los significados masculinos en los puestos de poder”. Así, se comienza a indagar sobre vínculos sociales atravesados por las relaciones de género, empero en relaciones entre-mujeres (Marcus, 2009). Mientras que Leticia realiza su oficio como maestra, centrada en el aula, produciendo su propuesta pedagógica, Olga era la cara visible del proyecto, quien recibía los elogios de sus colegas y en ocasiones se los

transmitía a Leticia. Estos vínculos colaboraron no solo con la invisibilización de las prácticas pedagógicas desarrolladas a diario por las maestras en singular, sino también con la desvalorización de estas como un saber en sí mismo. Aquí es pertinente citar a Flavia Terigi (2007), quien ha señalado cómo las escuelas poseen un saber específico, el cual se trata de las prácticas desplegadas por las maestras. Estar todos los días al frente del aula, planificar, tomar decisiones, buscar nuevas estrategias didácticas, evaluar, etc., requiere de todo un proceso de producción de conocimiento que por estar enmarcado en un saber-hacer (femenino) se le otorga un sentido peyorativo.

La autoría, el arte y la resistencia

Decir que Leticia fue mucho más que una maestra puede resultar una frase más que obvia, no obstante, su recuerdo se encuentra saturado por la cultura material e inmaterial de la profesión docente y de la Escuela Serena. En efecto, esta mujer, además de enseñar, también fue una activa artista y escritora pese a los obstáculos impuestos por una sociedad patriarcal que prescribía como femeninas solo unas pocas profesiones.

Leticia publicó dos libros, el primero se denominó *Teatro de niños* (1947, editorial Poseidón) y el segundo fue *De juego al arte infantil* (1977, Eudeba). La materialización de estos dos ensayos da cuenta de que la biografiada fue una privilegiada de su tiempo que pudo disfrutar de las conquistas de colegas que la antecedieron. Como toda actividad y práctica perteneciente al mundo de lo público, la entrada de las mujeres a los intersticios de la cultura escrita se fue plasmando de manera gradual. Escribiendo en principio dentro de sus hogares y con pseudónimos para resguardarse de la exposición pública (Batticuore, 2005), poco a poco las mujeres fueron logrando que la letra de molde con marca

femenina comience a ser más frecuente en las casas editoriales. Sin duda, un trampolín de acceso a esta práctica fue el Magisterio, usina de saberes y proyección pública para las muchachas que no consideraban el matrimonio y la maternidad como única opción de vida. Así, hambrientas por expresar sus ideas, un importante número de maestras desobedecieron los mandatos sociales de la organización patriarcal e hicieron del binomio maestra-escritura una inquebrantable relación.

Leticia fue una privilegiada porque su primer libro fue publicado a fines de la década del 40; para ese entonces, un puñado importante de maestras ya venían sintiendo la experiencia de la escritura desde diferentes frentes. Algunas eligieron expresar sus ideas en periódicos de actualidad, otras optaron por la escritura de naturaleza militante (escritos comunistas, socialistas o gremialistas), estuvieron quienes se inclinaron por la literatura y entonces poesías y cuentos fueron las formas que eligieron para expresarse. También existieron las mujeres que escribieron libros de corte pedagógico para sus colegas o bien de naturaleza didáctica, como son los libros escolares destinados al estudiantado (Mosso, 2019). En fin, el color temático de los textos podía ser de diferente naturaleza, sin embargo, se mantenía como hilo conductor que quienes los escribían eran mujeres y ese rasgo genérico poseía en sus entrañas el ejercicio de la resistencia²⁷.

El siglo XX representó para las mujeres la posibilidad de acceder al universo de la publicación de textos, pero no sin obstáculos. En esta dinámica, las maestras tuvieron sus batallas, demarcaciones y habilitaciones específicas, en tanto se les permitió rápidamente publicar textos para uso áulico, no siendo tan sencillo así trascender al plano de la

²⁷ Un escrito que ayuda a pensar esta línea de investigación pertenece a Paula Caldo y se denomina "Tizas y apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de la enseñanza en Argentina de 1930", en Fiorucci, F. y Rodríguez, L. (comps.) (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

escritura de ensayo pedagógico/didáctico. Pero las hermanas Cossetini en general y Leticia en particular sí pudieron hacerlo. En este sentido, Leticia fue autora de los dos libros mencionados, siendo su perfil de corte didáctico de apoyatura para el trabajo de los docentes más que de estricta especulación pedagógica. Al respecto, surge un conjunto de interrogantes acerca del ejercicio de la escritura y de su reconocimiento social: ¿qué es lo que hace a una persona autor o autora?, ¿cuáles son los elementos académicos que simbolizan a un autor o a una autora?, ¿por qué en el caso de Leticia su profesión docente opacó la autoría de dos libros?, ¿cómo se entienden los mecanismos antibiográficos en su rol de autora pedagógica?

Leticia fue hábil con su pluma. Comenzó a trabajar en esta línea en sus diarios de clase que, con el tiempo, fueron fuente del trabajo editorial propio y de su hermana. Ahora bien, si los libros son el resultado de un trabajo de edición (Chartier *et al.*, 1999) entonces no alcanza con escribirlos. De tal forma, para editar sus libros, Leticia debió tramitar los requerimientos del universo editorial, puesto que su cometido era publicar libros de reflexión y apuesta didáctica y no así textos para el uso escolar de los estudiantes. Sus intenciones se advierten al sumergirse en el análisis de sus publicaciones específicas.

Como se informó, su primer libro se llamó *Teatro de niños*. En él y a lo largo de 72 páginas, la autora presenta un ensayo didáctico destinado a docentes y pedagogos. A lo largo del índice se encadenan 12 títulos: *El juego creador; Niños Autores y Actores; Escenificación de los poemas de los niños. Edad: 8 a 10 años; Los poemas de los niños y la música; Escenificación de los poemas de los niños. Edad: 13 a 14 años; El romance popular en el teatro, la danza y el coro; Danza nativa; Coro de pájaros; El cuento popular. Los Siete Héroes, teatro y danza; Impresiones de los niños; Teatro de niños; El ballet-teatro*. Bajo estos rótulos, Leticia se permite lucir su experiencia docente dando cita permanente a sus diarios de clase. A partir de esos relatos acopiados en el Archivo Pedagógico Cossetini, entre los años 1939 y 1950, ella muestra sus decisiones, sorpresas, diálogos con sus estudiantes, recursos y

fundamentalmente el enorme lugar otorgado al arte en su trabajo áulico. En tal sentido, el libro se constituye como una ventana al aula, al correr sus páginas el lector o lectora se siente como un integrante más de la escena educativa.

Prefacio

Aquí se narra la vida del Teatro de Niños de la escuela “Doctor Gabriel Carrasco” de Rosario, que dirige Olga Cossettini. Situada en el barrio Alberdi, entre el río Indio y el campo, el aire le trae olor de harina y no lejos del asfalto crecen las hierbas, florece el amarillo limón de la cerraja y cantan los pájaros.

Nueve años, como nueve círculos, componen esta breve historia; nueve años que son como “tiempos” cuya música canta a todo lo largo de la vida de la escuela, en cuya plasmación se ha volcado un grupo de maestros con el sentimiento apacible de trabajar para el mañana.

No hemos querido preconizar qué es lo que puede hacerse. Hemos preferido soñar y construir.

Artistas y educadores estimularon nuestra obra, pero fueron los niños los que, con intuición maravillosa y rica emoción, nos pusieron en el camino de la verdad...

Leticia Cossettini

Teatro de niños

Rosario, 1945

El ejercicio que Leticia realiza al introducirnos en las intervenciones didácticas de la Escuela Serena a partir de su trabajo áulico con el teatro en tanto contenido, forma, recurso y posibilidad de aprendizaje para los estudiantes puede leerse de dos maneras. Por un lado, como una forma de socializar las prácticas desarrolladas en la Escuela Serena. No se debe olvidar que la publicación remite a una fecha cercana a la cesantía de las maestras y concomitante al cierre de la experiencia. Mientras que, por otro lado, el libro puede ser entendido como un manual destinado a docentes en formación y/o en ejercicio. Este ensayo resulta no solo una producción en diferido de las clases de Leticia, sino también una usina de ideas y proyecciones para aplicar el teatro en la escuela, una especie de caja de herramientas para quienes estén interesados en apostar a la dramatización escolar.

Lo analizado hasta el momento comienza a otorgar pistas sobre los mecanismos antibiográficos que colaboraron con el ocultamiento del rol de autora de Leticia. Se observa que, al proponer un libro cuyo contenido se corresponde con réplicas de sus diarios de clase, se puede inferir que Leticia fue una maestra que enseñó y escribió con un predominio de lo primero sobre lo segundo. Son los estudios de Flavia Terigi (2007) los que han mostrado que el saber específico de las maestras y maestros es enseñar y que justamente este se encuentra cargado de connotaciones peyorativas por ser interpretado desde el sentido común como un saber reproductivo (producido por otros/as). En efecto, en el reparto de los roles sociales, la enseñanza fue destinada a las mujeres por esta característica, asimilada a un saber hacer, práctico y repetitivo, la transmisión podía estar en manos de quienes no contaban con raciocinio: las apasionadas y sensibles muchachitas. Esta carga simbólica se filtra en la publicación de Leticia y en consecuencia, en su reconocimiento social como autora.

Ahora bien, las características del primer libro trasuntan al segundo, aunque la propuesta temática afecta esta vez al juego. Concretamente, *Del juego al arte infantil* fue publicado en la década del 1970. Entonces, Leticia, ya adulta mayor, se permite recuperar en diferido su experiencia de trabajo con niños y niñas en la década de 1930, esta vez para lectura de docentes que ejercen el oficio 30 años después.

De trazo firme y convicción intacta, Leticia eligió la editorial Eudeba, un dato no menor puesto que era la casa gráfica de la Universidad de Buenos Aires. Es necesario aclarar que, en 1955, se creó el Departamento Editorial de la Universidad de Buenos Aires, el cual tomó a su cargo la publicación de la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, creada en 1904. Sin embargo, en 1958 el departamento fue sustituido, por iniciativa del rector de la Universidad, Risieri Frondizi, por la Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), que al principio fue una sociedad del Estado, y luego se transformó en una sociedad de economía mixta.

En relación con esta edición se pueden hacer dos lecturas. Por un lado, si se piensa a la docente como autora, es interesante resaltar su capacidad de negociación con la editorial de la casa de estudios superiores de Buenos Aires. Entonces el mayor logro de esta maestra es que la humilde escuela de barrio Alberdi de Rosario haya sido retratada por Eudeba. Sin embargo, por otro lado, si se piensa a Leticia como hermana de Olga, el logro de la docente se resquebraja, puesto que la mayor de las Cossettini trabajó en la editorial entre los años 1963-1969 y esa influencia podría haber sido decisiva.

Explorando el contenido del ensayo, en un primer momento se puede percibir un hilo conductor con el anterior. Al igual que en la primera experiencia editorial, Leticia apostó a publicar sus registros áulicos producidos en el devenir de sus clases en la Escuela Serena, una experiencia que había finalizado en la década del 50:

Como modesto testimonio ofrezco páginas de mi “Diario de clase” que abarca el periodo comprendido entre 1936 y 1950, tiempo en el que fui maestra de alumnos que yo conducía desde el cuarto al sexto grado. Estas páginas traducen el clima de la escuela y en cierto modo, el espíritu de los maestros compañeros míos, que ayudaron con valor a la realización de una obra (Leticia Cossettini, 1977: 2).

Al igual que el anterior, el libro consiste en una selección de sus anotaciones realizadas en sus diarios de clase, en donde resalta el carácter didáctico reflexivo del arte en el aula. De tal forma, 84 páginas distribuidas en tres capítulos vuelven a darle vida a la experiencia de la Escuela Serena y le otorgan a la escritura una semántica sensiblemente anecdótica:

Yo cuento sencillamente lo que aconteció. Me gustaría la suma inmensa de sencillez para mantener en estas páginas esa energía que ponía el “acento” y la significación humana de

una escuela que necesitaba de la belleza para cumplir su ideal educativo (Cossettini y Cossettini, 2001: 573).

Las veces que Leticia escribió, lo hizo reproduciendo sus anotaciones realizadas cuando era docente. Quien lee sus dos libros se encuentra allí con la maestra, con sus estrategias didácticas y toma de decisiones. No obstante, este recurso de redacción no altera su disposición por escribir y luego publicar lo escrito, pero sí el reconocimiento social que obtuvo por sus colegas y el público en general.

¿Qué rasgos hacen erudita a una persona?, ¿qué contenidos son considerados como producción de conocimiento?, ¿acaso lo escrito por Leticia en el devenir de sus prácticas no cuenta como producción propia? Desde hace años una línea historiográfica se viene preguntando sobre la categoría intelectual y su implicancia en aquellos sujetos cuyo perfil y trayectorias no se ajustan al concepto hegemónico (Fiorucci, 2013). Así, la categoría “otros intelectuales” vienen a saldar el reconocimiento hacia aquellos actores sociales que también mostraron capacidad erudita y producción de conocimientos pero que no se corresponden con la estructurada conceptualización de la historia intelectual más clásica, tal como es el caso de las maestras (Caldo, 2018; Rodríguez, 2019).

... no siempre cumplen con las condiciones que normalmente la literatura identifica como propias de los intelectuales y/o de su labor, como haber logrado autonomía del poder político o eclesiástico, o participar de aquellos circuitos que se asocian a la idea de campo intelectual, como las revistas reconocidas de circulación nacional (Fiorucci, 2013: s/p).

Actualmente, la semántica intelectual es un término polisémico sobre el que descansan algunos acuerdos²⁸ en

²⁸ Entre esos acuerdos se ubican: pensamiento crítico, autonomía en la reflexión, carácter metropolitano, el acceso a publicar en medios de impacto nacional e internacional, el reconocimiento de la academia, entre otros.

estimar que dichos sujetos “tienen que ser socialmente reconocidos por otros, como sus legítimos portadores y practicantes” (Rodríguez y Soprano, 2018: 19). Es en este sentido que se encuentra a Leticia, la mujer que decidió escribir sin desligarse totalmente de su ejercicio docente, que optó por reproducir literalmente sus prácticas educativas y quedó obnubilada por las lógicas estereotipadas del ser maestra, elemento antibiográfico encubridor de su capacidad cognitiva de razonar y de crear contenido cultural o científico.

Ahora bien, la versatilidad de Leticia no solo comprendió la escritura de libros sino también la producción de piezas de arte. La heterogeneidad de técnicas utilizadas data de una persona que ha dedicado gran parte de su vida al arte en todas sus manifestaciones. Desde la producción de muñecos utilizando la chala del maíz y la pintura en acuarelas hasta el diseño de indumentaria son algunas de las prácticas que se alistan a este perfil de Leticia. No obstante, así como ocurrió con la escritura, la mujer no obtuvo un reconocimiento social significativo al respecto, en este caso debió batallar contra la ingratitud del canon para con las mujeres (Mayayo, 2003).

Si bien desde pequeña demostró poseer un gusto predominante hacia las manifestaciones artísticas y siendo docente participó de diversas actividades que llevaron el signo de lo estético (por ejemplo, la muestra de acuarelas y trabajos plásticos realizada por sus alumnos y alumnas en el Museo Juan B. Castagnino en el año 1939²⁹), fue recién una vez jubilada que Leticia decidió hacer públicas sus creaciones. Se debe recordar que la maestra debió abandonar obligatoriamente la profesión con 46 años luego de ser cesanteada en el año 1950. Efectivamente, dos años después de ese suceso, su nombre propio ya ocupaba lugar en

²⁹ Al respecto leer Fernández S. y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo*. Rosario: El Ombú Bonsái.

las galerías de arte como así en revistas específicas, como *ARS Revista de Arte*.

En el año 1952, en una nota denominada *Las figurinas de Leticia*, el crítico de arte Bernardo Canal Feijóo³⁰ sostenía:

La forma no cristaliza ídolos, iconos, en su arte; suscita una especie de mitología inaprehensible y fugaz, sirve como instancia de puro animismo [...] y en este sentido, está más cerca del arte supersticioso del “primitivo” que del arte estético del artista (Canal Feijóo, *Revista ARS*, 1952).

En esta oportunidad, Leticia había decidido hacer públicas sus muñecas de chala. La técnica utilizada era sencilla, pero a la vez requería de manos ágiles y delicadas como las de ella. Contando como único material la chala y el uso de elementos para maniobrarla ya era suficiente para darles vida a las sigilosas y delicadas muñecas. A primera vista, el ojo ejercitado de Canal Feijóo celebró hondamente la producción de Leticia, adjudicándoles a sus objetos una composición mitológica e incluso primitiva. Sin embargo, si se agudiza la interpretación, se advierte que detrás del amigable reconocimiento, el crítico estaba otorgando una

³⁰ Nacido en Santiago del Estero, en el año 1897, realizó sus estudios secundarios universitarios en Buenos Aires. Para el año 1918 ya poseía el título de doctor en Jurisprudencia y Ciencias Sociales. En la capital del país, tuvo sus primeros contactos con los grupos de poesía de vanguardia, aunque hasta los 50 años viajó a su ciudad natal abocándose a su trabajo como abogado y a la producción literaria. Entre sus experiencias en el mundo del arte, se encuentra su paso por distintas instituciones con proyección cultural y cívico-social: La Brasa (entidad empeñada en promover las actividades del espíritu) y P.I.N.O.A. (Planificación Integral del Noroeste Argentino), constituida por profesionales de diversas áreas preocupados por la promoción de las producciones creadas desde la región mediterránea a partir de un proyecto sistemático, de esa postergada zona del país. Finalmente, Canal Feijóo cumplió funciones directivas en las siguientes instituciones educativas y literarias: Consejo de Educación de Santiago del Estero, Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, Departamento de Actividades y Relaciones Culturales de la Universidad de Buenos Aires, Pen Club y Academia Argentina de Letras (Arias Saravia de Perramon, 2007).

carga despectiva al expresar *un arte supersticioso perteneciente a una mujer más que el arte estético del artista*. La decisión de Canal Feijóo por marcar la diferencia entre “ser mujer” y “ser artista” no es casual, es producto de una época determinada en donde la creación artística solo estaba contemplada para los varones:

Nunca hablamos de hombres artistas o del arte de los hombres; hablamos simplemente de arte o de artistas [...] esta oculta prerrogativa sexual se basa en la creación de un contrapunto negativo, de un “otro”, lo femenino, que funciona como el término necesario de comparación (Pollock, 2013: s/p).

Desde la historia feminista del arte, advierten cómo el ingreso de las mujeres a las esferas de las bellas artes se dio no solo de manera gradual, sino también con resistencias, opresiones y abatimiento. La sistematización de mecanismos de exclusión que operaron desde el propio seno de las familias como así las oportunidades brindadas por las instituciones reforzaron durante muchas décadas que la capacidad creativa poseía un solo género y era el masculino.

En otros términos, la generización del trabajo con el conocimiento que determinó a los varones como activos/productivos y a las mujeres en clave de reproductoras/pasivas se hizo extensiva al campo del arte. Tal como lo explicita Patricia Mayayo (2003), en los canales artísticos predominó la teoría de las esferas separadas, en donde una se corresponde con el arte hegemónico (el varón “genio”) y el otro con el arte subordinado (el de las mujeres). Esta separación no solo denota el carácter binario de la sociedad e instituciones, sino también la predominancia de la primera esfera por sobre la segunda, como producto de una construcción histórico-artística-institucional que reconoce como hegemónicamente artístico lo vinculado con la retórica del modelo “genio” (estereotipo masculino) sobre lo aficionado (las mujeres). En efecto, la identidad de Leticia se inscribe en ese reparto generizado de las artes: ella era una

mujer sensible, jubilada, maestra, emotiva y etérea. Ante los ojos del crítico Canal Feijóo, ella era una aficionada que se entretenía realizando piezas de chala y no una artista respetuosa y ordenada por el canon estético de la época:

La esencia de este arte intaxativo de Leticia Cossetini, ese arte intaxativo que tiene de escultura, de juguetería, de mitología, es así mágica. Es arte idéntico a su teoría, pero una teoría que nada tiene de normativa y abstracta, que es en sí, por sí misma, descubrimiento, no está antes de la experiencia en que se prueba. Esa teoría que comienza con cierta vivencia de la forma que se tienta y que no está designada a la perduración como forma (Canal Feijóo, *ARS*, 1952: s/p, ACP).

Las figuras de chala de Leticia junto a la nota crítica de Canal Feijóo también fueron publicadas en el diario *Clarín* de Buenos Aires. Exhibidas en la Galería Alcorta, las figuras de chala ocupaban portada en una de las publicaciones de tirada nacional y de mayor alcance de públicos lectores, y de esa manera respondían al deseo de Leticia en cuanto a mostrar su arte al mundo y con ello alcanzar un significativo reconocimiento. No obstante, los mecanismos de la sociedad patriarcal del siglo XX siguieron cercenando a la mujer y su capacidad creativa.

Ahora bien, los sistemáticos obstáculos que Leticia debió desafiar como artista fueron el caldo de cultivo que la llevaron a ocultar durante décadas otras creaciones artísticas: sus cuadros en acuarelas. Cuando en 1987 fallece Olga, Leticia decide despolvar varios objetos y recuerdos, entre ellos se encontraba un viejo baúl de madera que contenía significativas piezas de acuarelas de su autoría, amontonadas, silenciadas. Este acopio de objetos llamó la atención de las personas que la estaba acompañando *in situ*, si bien su afición por el arte era un ejercicio distinguido, lo que se desconocía era su determinación por ocultar esas producciones.

Es que las ágiles y delicadas manos de Leticia durante años se habían desenvuelto en trazos de acuarelas dándoles formas a pinceladas que, al igual que en su jardín, eran la

pieza predominante de un lienzo que hacía convivir naturaleza muerta con sus frutos y sus flores. Los colores pasteles que inundaban el paisaje de lo cotidiano, su jardín, su florero, la canasta frutal de su mesa principal, estaban ahora replicados en las pinturas de Leticia, pero ocultas debajo de su cama. Finalmente, despolvados los cuadros, la titubeante Leticia fue impulsada por el ojo experto de su amigo Rubén Naranjo³¹ para que exhiba las piezas de arte en el Museo Castagnino de Rosario.

Practicó sobre todo la acuarela, y creo que fue Rubén Naranjo –el gran Rubén Naranjo–, asombrado tras una inesperada demostración de un acopio de pinturas guardadas casi en secreto, quien promovió una exposición en el Museo Castagnino, en la época en que Fernando Farina era el director, que se inauguró el 29 de noviembre del 2002, y que provocó el asombro de muchos (entrevista N.º 5, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2017).

En definitiva, tanto en sus exposiciones de figurines de chala como en sus acuarelas, Leticia requirió del aval de la mirada masculina que, o para bien o para mal, realizaron una evaluación sobre sus producciones. Mientras que en un primer momento siguió sus instintos y navegó por las galerías porteñas, en el segundo, siendo ya adulta y habiendo experimentado los obstáculos del mundo del arte para con las mujeres, había decidido expresarse artísticamente desde su interior, como un ejercicio propio, de introspección. Para ese entonces, Leticia ya conocía las lógicas patriarcales, ya había batallado durante largos 85 años contra los

³¹ Rubén Naranjo fue un reconocido pintor argentino nacido en Buenos Aires. Pasó la mayor parte de su vida en la ciudad de Rosario. Egresó en 1958 como profesor de Pintura de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Al año siguiente comenzó su carrera docente, llevando la titularidad de una cátedra en la Facultad de Arquitectura y Planeamiento. Su reconocimiento como artista fue tal que en la década del 80 ingresó como director de la Escuela de Bellas Artes de la UNR (hasta 1990).

elementos culturales de una sociedad que aún reservaba determinados lugares para los varones. En concreto, si Leticia no hubiese sido la reconocida maestra y hermana de la directora de la Escuela Serena y si no hubiese sido descubierta accidentalmente por Naranjo, probablemente sus piezas de arte nunca hubiesen salido a la luz, o al menos no en centros culturales prestigiosos como ella lo había podido experimentar y como no, muchas de sus colegas.

El tiempo después de la escuela: mito y profanación

Hasta aquí se ha demostrado que las condiciones de posibilidad para escribir sobre la vida de Leticia obligan a sortear los efectos antibiográficos que la sociedad patriarcal en general y el sistema educativo en particular proyectaron sobre la vida de las mujeres del Magisterio. Si la Escuela Serena ocultó su original propuesta de enseñanza bajo el sustantivo colectivo “maestras”, las normas del arte y la escritura hicieron algo similar con sus producciones personales. Asimismo, en el siguiente apartado se expondrá de qué manera la forma escolar moderna ejerce su poder sobre los sujetos, a tal punto que sigue operando en ellos incluso en el después de clase. Específicamente se alude a las connotaciones de lo escolar que se presentaron en la vida de Leticia Cossettini una vez jubilada e incluso *post mortem*.

En el año 1984, Víctor Sabato redactó para el diario rosarino *La Capital* una nota que recupera el recuerdo de la Escuela Serena que atesoran educadoras, educadores, exalumnos, exalumnas y vecinos de las hermanas Cossettini. Una experiencia que, decidieron, debía ser difundida:

Había una vez tal como en los cuentos de hadas, una escuela donde los niños aprendían dentro de un clima de libertad armoniosa. Una escuela donde los maestros eran agentes de creatividad infantil. Era aquella una escuela poblada de dulces cantos, tiernas melodías. Y eran sus alumnos, niños que vol-

caban sus sueños, sus visiones, en bellos dibujos, desbordantes de imaginación (Diario *La Capital*, 1 de julio de 1984: 22).

Así, como lo relata Sábato, había una vez un grupo de maestras que, en una escuela del barrio Alberdi de Rosario, implementaron el método activo como motor de enseñanza, incitando a la creatividad de sus alumnos y alumnas. Fueron maestras que enseñaron, estudiaron y escribieron, ubicando en el centro del acto educativo el aprender haciendo. Era una escuela de “puertas abiertas” en donde colectivo escolar y barrio se fusionaban a partir de distintas actividades que se planificaban por fuera de las paredes de la institución. Esta experiencia escolanovista fue interrumpida en el año 1950, cuando cesantearon a parte del personal docente, entre el cual se encontraba Leticia.

Este hecho no fue sorpresivo, sino que consistió en un acto más dentro de un conjunto de ofensivas que el proyecto pedagógico venía sufriendo ya desde 1944. Ese año, la Escuela Serena perdió su carácter experimental como producto de las coyunturas políticas que vivía el país. El golpe de Estado producido el 4 de junio de 1943, conocido como Revolución del 43, derrocó al gobierno del presidente Ramón Castillo, y con ello puso fin a la denominada Década Infame. Desde entonces, se desencadenaron una seguidilla de medidas políticas, económicas y sociales, de las cuales la educación no estuvo al margen: “significó un decisivo avance de las jerarquías eclesiásticas sobre las estructuras educativas” (Puiggrós, 1992: 84).

El escenario político comenzó a presentarse agitado para la implementación de experiencias educativas que escapaban a lo establecidamente “tradicional” y la Escuela Serena no estuvo al borde de ello. Al respecto, en 1944, la revista *La Obra*³² manifestaba su temor ante las críticas

³² Esta revista fue fundada en el año 1921 por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta de la provincia de Buenos Aires. Su particularidad residía en difundir las discusiones y experiencias del movimiento escuela nueva. Teniendo como destinatarios principales a

que afectaban a la escuela activa, abiertamente acusada de comunista (*La Obra*, 1944: 121). En este sentido, los nuevos encargados de administrar la educación comenzarían una tarea tendiente a quitar toda presunción liberal de las prácticas pedagógicas a los efectos de retornar la educación a los cauces religiosos. En este contexto la experiencia laica de las hermanas Cossettini, que ya había intentado ser erosionada en 1944, comienza a llegar a su fin.

El rechazo hacia este tipo de educación laica tomó mayor envergadura cuando, en mayo de 1946, Leticia y Olga reciben una orden de traslado a otra institución educativa:

... Recibo hoy la comunicación de mi traslado. La firman Ricardo Bladrich (presidente Interino del C. de Educación) y J. Borni. No se determina a qué lugar se me confinará (Cuaderno de clases de Leticia Cossettini, 24 de mayo de 1946, APC).

La orden no se mantuvo en el tiempo, para el 27 del mismo mes, Leticia escribía nuevamente en su diario de clases: “Un decreto del nuevo interventor deja sin efecto el traslado de la Srta. Olga y el mío. Es acto de justicia” (Cuaderno de clases de Leticia Cossettini, 1946, APC). Sin embargo, sería esto el principio del fin, puesto que faltaba aún la llegada de Juan Domingo Perón al gobierno nacional y su consecuente efecto en las políticas provinciales:

Olga y Leticia, esa fue una flor de escuela, una escuela grande, internada en un suburbio de la ciudad grande, con proyecciones a un mundo cultural grande, por eso digo es una cosa tristísima que, entre los logros del peronismo, con esa soberbia populista que conocemos bien en estos tiempos, hayan destruido semejante maravilla... punto (entrevista N.º 3, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2016).

maestros y maestras, la revista también era conocida porque en cada uno de sus números ofrecía materiales e ideas didácticos para trabajar en el aula.

Después de mucho batallar, la cesantía apartó a Olga y a Leticia de las aulas en 1950.

Sí, fue algo muy injusto, doloroso, para nosotras y para toda la comunidad educativa, alumnos, padres y exalumnos que protestaron activamente, sin lograr ser atendidos en su reclamo. En 1950 fuimos exoneradas de nuestros cargos, fuimos detenidas por la policía y tratadas como delincuentes. Nadie nos dio explicaciones. Como muchos intelectuales de entonces, de pronto quedamos en la calle, sin trabajo. Ni siquiera pudimos ni despedirnos de nuestros alumnos (entrevista realizada a Leticia Cossettini por Rubén Naranjo, 1998, Red Cossettini).

No me interesa polemizar con eso que sucedió hace tantos años. Entiendo que entre las autoridades de entonces y nosotros había un abismo en lo que hace a ideales y prácticas. A nosotras nunca nos sedujo educar al hombre masa; siempre valoramos la libertad, la creación y la autonomía del individuo. También nos interesaba la acción cooperativa, la práctica asamblearia... cosas que evidentemente molestaban al poder (entrevista realizada a Leticia Cossettini por Rubén Naranjo, 1998, Red Cossettini).

Se puede observar que esta medida no solo fue vista como “un acto de injusticia” por las protagonistas, sino además por los alumnos y alumnas que, para ese entonces, se encontraban cursando sus estudios primarios en la Escuela Serena. Ellos, anoticiados de las circunstancias, escribieron pancartas pidiendo terminar con el decreto que cesanteaba a Olga y Leticia:

21
QUEREMOS
JUSTICIA,
GLORIA
Y
FRATERNIDAD

~~DECLARACION DE LA ESCUELA N.º 1000~~
~~LA ESCUELA N.º 1000~~
~~DECLARACION DE LA ESCUELA N.º 1000~~
~~DECLARACION DE LA ESCUELA N.º 1000~~
~~DECLARACION DE LA ESCUELA N.º 1000~~

VIVA LOS
MAESTROS
CESANTES

LOS ALUMNOS DE
LA ESCUELA "GABRIEL
CARRASCO" PARA Luchar
POR ELLOS



Imagen 1. Cuadernos de alumnos y alumnas de la Escuela Serena. (Rosario, 1950) (APC).

Pero también estuvieron quienes optaron por demostrar su descontento por medio de notas y cartas dirigidas preferentemente a Olga. Su partida fue vivida con congoja, tristeza y resignación. Algunos ejemplos:

Triste mañana

El último día de agosto, fue para la escuela, el día más triste del año, todos los niños demostraron su tristeza, hasta los pájaros estuvieron tristes. Después de 32 años de labor fecunda en bien de los niños argentinos, quedó fuera de su labor más querida, la enseñanza.

La señorita Olga ha quedado fuera de su labor en medio del dolor de todos los niños que han estado con ella durante el año...

(Nota escrita por un alumno de 6° grado, 1950, Rosario, APC).

Las ventanas

Las ventanas de la Escuela a las que siempre estoy acostumbrado a ver y a través de ellas los árboles, ya desaparecerán de la vista, y serán otro recuerdo que ocupará lugar entre la infinidad ya acomodados y dispuestos a consolarnos y a llenarnos de alegría o dolor cuando recuerde la escuela de la Srta. Olga, la Srta. Leticia y mis compañeros.

(Nota escrita por un alumno, 1950, Rosario, APC).

Despedida

Hoy al entrar al aula una sensación corría por mi cuerpo. Emoción, angustia, tristeza, era la despedida de la Srta. Olga.

(Nota escrita por una alumna de 6° grado, 1950, Rosario, APC).

Olga y Leticia fueron cesanteadas al tiempo que debieron dejar la casa en la cual habitaban hasta el momento, “la casa del director”, ubicada en la planta alta de la Escuela Serena. Desde entonces, las maestras comenzaron un nuevo ciclo, viviendo en una residencia ubicada en la calle Chiclana al 345 del Barrio Alberdi. Apartadas de sus cargos y sin ingresos económicos, Olga y Leticia recibieron la ayuda de sus amigos y vecinos. Ellos no estaban dispuestos a perderlas, entonces el arquitecto y amigo personal de las hermanas, Hilarión Hernández Larguía, asumió la dirección de la obra de la que sería la emblemática casa de la calle Chiclana (Pellegrini y Mosso, 2016). En esa acometida los vecinos del barrio Alberdi se hicieron presentes ayudando con materiales y proveyendo recursos para que la casa quedara acondicionada en honor a tan queridas moradoras. Estas anécdotas, que el recuerdo de quienes fueron testigos relatan con emoción, dejan entrever la desolación y las penurias en las que estas mujeres se encontraban en el ocaso del proyecto educativo. Además, la adquisición de los materiales, las instalaciones eléctricas, entre otras cuestiones vinculadas con la infraestructura del nuevo habitáculo, también estuvieron a cargo de amigos de las Cossetini. Esta

iniciativa deja entrever la situación económica y de desempleo de ambas luego del cierre de la experiencia.

Y bueno, cuando Leticia terminó su tarea en la escuela, dio la casualidad que el barrio les compró una casa, bah las ayudó, hubo colectas, etc., ellas habrían tenido algún dinero, alguien creo que les regaló un terreno que quedaba a la vuelta de casa, ahí en Alberdi cerca de la Usina, y ahí fue mucha gente a ayudarlas a hacer la casa... (entrevista N.º 4, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2016).

Ante la irrupción de la experiencia escolanovista y las cesantías, las hermanas Cossettini no solo se habían quedado sin trabajo sino además sin un lugar para vivir. El barrio Alberdi en general y sus exalumnos, exalumnas, vecinas y amigos en particular vivieron ese “acto de injusticia” como un *shock*: “Sí, tuve la suerte de terminar, el corte fue traumático, tanto para mí como para mis compañeros [...] todos recuerdan con la misma emoción la experiencia vivida” (Exalumna de Leticia Cossettini en Rebacante, 1986). Fue sin duda esta conmoción el punto de inicio de lo que *a posteriori* se constituiría como el mito de la Escuela Serena y la profanación de Leticia.

Desde los años 1950 hasta fines de los 80, Leticia pasó sus días conviviendo en la casa ubicada en Chiclana al 345 junto a dos de sus hermanas, Marta y Olga, y Leila, su sobrina. Así, sus tardes se colmaron de producciones artísticas, de labores en el jardín, de visitas al río, de oficiar como “tía” de los hijos de sus vecinas (entrevista N.º 2, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015). Esta rutina fue posible porque al ser apartada de su cargo obtuvo la jubilación. Durante esos años, sin despegarse de lo exclusivamente educativo, pudieron seguir con sus vidas, aunque conservando el gusto amargo de un final que no merecía ser.

Esa cotidianeidad se vio abruptamente interrumpida en 1987 por el fallecimiento de Olga a los 88 años. A partir de ese entonces, la Escuela Serena o la Escuela de la Señorita Olga “sale” de las cajas y los estantes que hasta entonces

habían sido resguardados por las hermanas Cossetini. Leticia en primer lugar, pero acompañada por un grupo de exalumnos y exalumnas, decidieron sacar el polvo que cubría la experiencia y comenzar a hacerla visible con el propósito de que sea imitada por otras generaciones de docentes. El lema fue “La escuela que no murió”³³:

En ese momento, la Leti saca unas cajas en las que guardaba todo el material que después mandamos al IRICE. Había ahí cuadernos, diarios de maestras, cartas de Olga, que sólo el entorno íntimo de ellas lo conocían... y ahí me di cuenta, que Leticia tomó la antorcha, siempre había sido Olga quien comandaba el movimiento, pero ahí fue la Leti quien tomó la antorcha... Se ve que todos esos años estuvo obturada por su hermana, nunca nadie la había mirado a ella (entrevista N.º 5, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2017).

De esta manera, una vez fallecida Olga, Leticia es quien se encomienda la labor de perpetuar la herencia del proyecto de Escuela Serena. Finalmente fue la gran transmisora. Durante años, las mujeres en general se encargaron de recopilar y resguardar fotografías, cartas, revistas, periódicos, vestimentas pertenecientes a la familia. Este ejercicio se constituyó como una tarea más de las labores domésticas, y ese es sin dudas un lugar femenino (Pellegrini, 2021). Por lo cual, pensando en las relaciones de género desarrolladas entre las hermanas, no sorprende que haya sido la menor de las Cossetini quien finalmente toma la iniciativa de donar los materiales que fueron coleccionando a lo largo de su vida profesional. A partir de 1930, Olga en primer lugar se encargó de ir resguardando diversos papeles, fotografías,

³³ Estas palabras fueron tomadas de una exalumna de Leticia Cossetini, Amanda Paccotti. Ella, junto al director cineasta Mario Piazza, visitaron en el año 2013 un programa de televisión de canal Encuentro titulado *Contraplano*, cuyo conductor era Gastón Pauls. En esa oportunidad, se presentó el film *La Escuela de la Señorita Olga*, al tiempo que Amanda sostenía “Acá esta escuela no murió, no la mataron, la escuela sigue viva y latente” (Recuperado de <https://bit.ly/3vOOqwg>).

noticias, artículos de diarios, etc., que dieran cuenta sobre la Escuela Serena. Esta decisión fue influenciada por el pedagogo Giuseppe Lombardo Radice³⁴, quien, referente pedagógico clave de Olga, le aconsejó formar una colección-archivo sobre su experiencia (Fernández y Caldo, 2013). Así lo manifiesta la propia directora de la escuela:

Pero, no bastaron libros, nos llegaron también sus cartas que recibimos con emoción y gratitud; y como si toda esta inmensa riqueza de donde fuera poca, nos alentó con su consejo de amigo y de maestro (Cossettini y Cossettini, 2001: 17).

Lo que Radice propuso a Olga fue documentar la experiencia con el paso del tiempo conservando los cuadernos de los alumnos y alumnas, los diarios de clase de maestras, correspondencia, fotografías, actas, planificaciones, epístolas y todo aquel material que implicara marcas sobre la existencia de la escuela y la originalidad en su enseñanza. Ella hizo caso a su consejo y conservó una serie de documentos vinculados con el enseñar y el hacer docente de la Escuela Serena. La institución que eligió Leticia para realizar las donaciones fue el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET).

Desde entonces comenzaron a desarrollarse dos acciones: la primera, de orden “institucional”, consistió en catalogar y conservar los fondos documentales para dar forma al archivo de las hermanas Cossettini:

³⁴ Lombardo Radice, licenciado en Filosofía por la Universidad de Pisa (Italia), fue un reconocido profesor italiano. Entre sus obras más significativas se encuentra la fundación de la revista *Nuovi Doveri* junto a Giovanni Gentile. Con él proyectaron las bases de la pedagogía escolanovista, ideas que trascendieron los límites geográficos, siendo las hermanas Cossettini unas de las adeptas más fervientes. Durante la década del 30, tanto Radice como Gentile se relacionaron con el nacionalismo italiano, por lo cual durante la Segunda Guerra Mundial, las maestras repudiarán la filiación al fascismo de estos maestros espiritualistas. Por este motivo, Leticia y Olga, en su segunda experiencia, citarán con mayor frecuencia a Claparède, Ferrière o Decroly, entre otros (Castells, 2008: 151).

A cuantos estén dispuestos a defender la escuela pública con inteligencia, es decir, renovándola por dentro, abriéndola a la comunidad, recomiendo una visita al IRICE de Rosario, donde duerme buena parte del bordado fino de esa escuela de ensueño, esperando tiempos mejores. Recomiendo tomar cualquier libro, cuaderno o acuarela [...] y tratar de leerlo a trasluz, sin llorar de felicidad (Novedades Educativas, 1997: s/p).

La segunda, un grupo de educadores y amigos de las hermanas Cossettini emprendieron la tarea de “hacer visible la Escuela Serena” por fuera del archivo propiamente dicho. Así, algunos encomendaron la creación de la “Red Cossettini”³⁵, mientras que otros desde la individualidad produjeron un gran número de publicaciones en periódicos, revistas, jornadas y homenajes que hablan de su experiencia personal. La historia de la escuela comenzaba ahora a ser cada vez más visiblemente homenajeada:

No sabremos nunca qué hubiera sucedido en esta escuela y en la educación pública de nuestro país, si la experiencia educativa de Olga y Leticia Cossettini, y sus maestras, no hubiera sido interrumpida brutalmente, a quince años de iniciada, por la decisión autoritaria e intolerante de un gobernador del que nadie recuerda su nombre [...] De lo que estoy casi seguro es que no estaríamos aquí congregados para intentar rescatar y poner nuevamente en movimiento las ideas de renovación, elevación, solidaridad, integración, alegría y libertad creadora, que fueron el fuego con que nos iniciaron para la vida (Discurso de exalumno de Leticia, Rosario, 2002, Red Cossettini).

³⁵ La Red Cossettini difunde la experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini. Esta se encuentra constituida por educadores y educadoras de Latinoamérica que se posicionan como “cossettinianos” y tienen el objetivo de difundir la pedagogía de las hermanas como un ejemplo a seguir. Tienen un blog desde donde postean escritos, libros, fotografías, trabajos y noticias en relación con el proyecto: <http://redcossettini.blogspot.com/>, y un Facebook: <https://www.facebook.com/RedCossettini/>. Entre sus actividades, también organizan Jornadas Latinoamericanas en torno a la educación por el arte desde el año 2008 ininterrumpidamente.

En consonancia con ello fueron realizadas dos piezas fílmicas que llevaron la experiencia a la pantalla grande. La más conocida data del año 1989, fue un documental dirigido por el realizador rosarino Mario Piazza y se denominó *La escuela de la señorita Olga*. El segundo, aunque con menor difusión, fue *Querida Leticia*, una producción cinematográfica dirigida por Oscar Pidustwa y producida por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), dependiente de CONICET/UNR, entre 1988 y 1989.

Ahora bien, mientras que en el documental de Piazza se desarrolla la experiencia comandada por Olga a través de una serie de fotografías, videos inéditos, cuadernos de alumnos y alumnas que son intercalados con el relato de Leticia y de sus estudiantes; el guion del documental *Querida Leticia* se ordena a partir de la lectura de fragmentos de cartas y de los diarios de la protagonista, quien es encarnada por una actriz que, al tiempo que habla, se desplaza entre el campo y la ciudad. Entonces vemos a Leticia montada a un sulky surcando los caminos rurales, pero también las barrancas del Paraná. Al analizar profundamente las dos producciones audiovisuales, sale a la luz una apuesta generalizada en la lógica de construcción de ambas que se inscribe en binarismos que mantienen las tradiciones del patriarcado y, en consecuencia, de la lógica del programa institucional moderno. Mientras que el documental destinado a demostrar la Escuela Serena ubica en el centro de la escena a Olga, recuperando imágenes, entrevistas, documentos, testimonios..., en el caso de *Querida Leticia*, se aprecia una producción novelada, con actores y actrices: es una recreación, es ficción. En espejo, estos documentales reproducen el binomio varón-mujer, poniendo en juego la racionalidad del documental de Olga con la apuesta novelada de Leticia.

Esta singularidad que ha atravesado la producción de *Querida Leticia* resulta una constante en la abundante cantidad de testimonios y reconocimientos sobre su figura. Por lo cual lo que impulsa a realizar este apartado es la pregunta

sobre el alcance y la envergadura que han tenido diversas voces tanto en la producción del relato como en la difusión de la experiencia. Se considera dicho gesto como la perpetuación de los efectos institucionales hacia la singularidad de los sujetos.

Fue un hecho muy afortunado para mí que, allá por 1986, la profesora Beatriz Vettori me pidiera que filmara algunas entrevistas con los exalumnos y los maestros de la Escuela de Olga y Leticia Cossettini porque de esa manera tomé conocimiento de esa maravillosa experiencia educativa acontecida en mi propia ciudad, y entré en contacto con sus protagonistas. [...] Cuando filmábamos a aquellos exalumnos sesentones remedando el canto de los pájaros del lugar, acaso no percibía yo la excepcionalidad de lo que estaba documentando, asumiéndolo con similar naturalidad a la de aquellos chicos que vivieron su especial escuela primaria, una escuela como quisieramos que fueran todas (entrevista a Mario Piazza en educar.com, 2015).

Se observa que, si bien, la mayoría de los encargados en transmitir la historia de la escuela fueron sujetos cercanos a ella, sus relatos, en palabras de Yerushalmi (1998), apuntan más a la construcción de una memoria colectiva en donde la sensibilidad y la emoción de un pasado añorado terminan, involuntariamente, oscureciéndola detrás de la construcción de un mito.

Olga Cossettini ha muerto, pero la noticia necrológica, y su partida, ha dejado prendidas en el pecho de muchos docentes que, medio reacios y hostiles, trataron infructuosamente de seguir su ejemplo, cucardas de recordación y agradecimiento. Murió, pero nació para la leyenda y, sin dudas, alguna vez un barrio rosarino hará perdurar con su nombre el de otras maestras, viejas maestras que brillaron como luciérnagas en la noche oscura de la educación rosarina (*La Capital*, 1987: 2).

De acuerdo con Perla Zayas de Lima (2010), una vez que “una personalidad histórica ha entrado en la memoria

popular es anulada, y su biografía es reconstituida por normas místicas” (p. 21). De este modo, pese a que las maestras de la Escuela Serena escribieron, innovaron en la enseñanza y como se ha visto, generaron agencia oponiéndose a centros de poder, su historia queda hilvanada solamente a reminiscencias milagrosas o sobrenaturales³⁶:

Porque Olga y Leticia no escribieron libros, los inventaron, los respiraron, los rieron, los actuaron y los razonaron junto a los niños. No fueron teóricas, fueron maestras de ovarios y convicción, capaces sin embargo de inventar una teoría que diera sustento a sus sueños, capaces de construir botes y disfrutar el viaje. Lograron el milagro: navegar siempre o casi siempre por primera vez (*Novedades Educativas*, 1997: s/p).

Bajo este manto mítico, se desarrolla una neutralización de lo trabajado por las maestras. Zayas de Lima (2010) advierte que los sujetos obturados por el mito “ya no tienen en cuenta sus hazañas auténticas, históricas, y acaban pareciéndose (y asimilándose) en un proceso de metamorfosis a los héroes de mitos y cuentos populares” (p. 21). De esta forma, la cercanía a los hechos históricos no cobra la misma importancia que el significado que la gente le atribuye.

³⁶ Se abre un paréntesis. La historiadora María Tausiet (2019) sorprendió presentando un estudio en clave de historia cultural en torno a la figura de Mary Poppins, un personaje que se conoció gracias a la pluma de Pamela Travers. La historia de la institutriz voladora se conoció a partir de 8 libros publicados entre 1934 y 1988. Esa niñera logró a partir del control social y pedagógico del mundo doméstico controlar el mundo social en general. Una sociedad marcada por los dramas económicos de la entreguerra. Mary es una niñera con poderes cuyo perfil mágico se construye absorbiendo rasgos de distintas culturas para ayudar a administrar la vida cotidiana en un mundo cambiante, los años treinta. Justamente, Leticia es contemporánea de la niñera y también es recordada por sus exalumnos y exalumnas como un hada. Sin dudas, ambas mujeres ingresan al imaginario de la infancia como estrategas del mundo doméstico. Asimismo, ambas estaban en el imaginario de los niños y niñas alumnos de la Escuela Serena, Leticia por su hacer diario, Mary tal vez por los libros, más probablemente por el cine (la película de Mary Poppins se estrenó en 1964). El trabajo de Tausiet es un estudio cultural sobre las tradiciones que constituyen la magia de Mary Poppins.

Ha sido el cierre de la escuela y la cesantía abrupta de las docentes en lo más alto de la experiencia lo que alimenta el sesgo mitológico. La leyenda se refuerza y altera en cada narración, por lo que el mito eclipsa los detalles del evento en sí:

Había una magia, que ellas educaban desde la libertad, pero la libertad de verdad, pero para que esa libertad se lleve a la práctica se necesita un líder que escuche y que lo que diga, prediga lo practique (entrevista N.º 3, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2016).

Yo creo que en la Escuela Serena había algo, había una magia... porque los chicos no sé si eran de una gran sociedad, porque eran pescadores, pero ellas tenían esa magia que la palabra de ellas llegaba, y prometían que iban a armar algo que les iba a gustar mucho, como la música clásica que ponían en el recreo, entraban al aula sin un toque de campana, no usaban el uniforme³⁷, eran todos iguales, entonces no habían cosas pre-determinadas (entrevista N.º 2, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2015, Rosario).

¿Qué habría ocurrido si el fin de la escuela no hubiese sido abrupto? Es difícil imaginarlo. Sin embargo, los recuerdos de quienes se encargan de hacer visible la escuela y pretenden narrar sobre los aspectos pedagógicos y políticos de la obra no logran despojarse de la conmoción que significó la cesantía de las hermanas. En este sentido, quienes trabajaron en la Escuela Serena se convirtieron en un símbolo de identificación para muchos alumnos, alumnas, educadores, educadoras y seres cercanos a ellas. Es aquí donde mito y utopía desembocan en una misma línea de análisis: el mito de la Escuela Serena posee su enclave en la proyección de una escuela utópica para el presente y el futuro. Los relatos de los exalumnos y exalumnas aluden constantemente

³⁷ Sin embargo, en las fotografías que retratan las experiencias de la Escuela Serena, se pueden observar niños y niñas portando guardapolvos blancos.

a vivencias en donde la experiencia se caracterizaba por la felicidad, la libertad, el arte. Esta situación es en sí misma arquetípica. En palabras de Carl Jung (2014) los arquetipos:

Producen fascinación, se ponen en contraste efectivo con la conciencia y hasta largo plazo configuran un destino que influye en nuestro pensar, sentir y obrar de modo inconsciente y que sólo mucho después se descubre (Jung, 2014: 318).

En este sentido, el recuerdo de la Escuela Serena no queda reducido al mero pasado, sino que se ubica también en el porvenir como ideal, como valor digno de ser alcanzado:

Inevitablemente el mundo cambia. Pero eso no quiere decir que todo lo hecho debe ser deshecho. Por el contrario, los grandes valores deberán ser recuperados y adaptados a los nuevos tiempos. Hay ideales que no son viejos, son eternos, sin ellos nada es posible (Discurso de exalumno de Leticia, Rosario, 2002).

Esta tensión dialéctica entre pasado y futuro, entre paraíso perdido y tierra nueva por conquistar es lo que mantiene a los exalumnos, exalumnas y “cossettiniños” en la búsqueda constante de realización del ideal en el presente. En palabras de Mario Piazza: “Hay algo de esa nostalgia por lo que no fue y ese anhelo por lo que podría haber sido, que potencian el eco del público” (*Novedades Educativas*, 2002, s/r).

En los últimos años, el mito de la Escuela Serena ha sido alimentado bajo insignias mágicas que eclipsan la labor pedagógica de las maestras que allí trabajaron. El reconocimiento por “la obra pedagógica” desdibuja las prácticas singulares desarrolladas por las maestras, entre quienes se puso como centro de atención a Leticia Cossettini. Hasta el momento, su propuesta pedagógica había estado en las sombras de la forma escolar moderna y la figura de la directora de la Escuela Serena y sus lógicas jerárquicas.

Sin embargo, una vez fallecidas las dos mujeres, se inició una búsqueda por homenajear la institución educativa, y ello trajo consigo una exaltación de la figura de Leticia semejante a una profanación (Masschelein y Simons, 2014). Este acto de profanar se relaciona con el vínculo que mantuvo con su hermana, pues Leticia no pudo escapar a las lógicas jerárquicas de la escuela ni aun una vez fuera de la estructura material de la institución. La menor de las hermanas ha sido siempre el complemento femenino de Olga, dulce, carismática, sensible, femenina, en fin, “una maga de los niños”.

Con profanación aludimos a la atribución de una significancia desvinculada del uso regular, algo que es accesible para todos y al mismo tiempo susceptible de (re)apropiación del sentido (Masschelein y Simons, 2014: 40). Leticia es recordada, sí, pero ese reconocimiento es inaccesible para quienes quieren biografiarla por fuera del estereotipo misticamente construido. De pronto y luego de su muerte, “la compañera” de Olga se convirtió en una figura de culto con intenciones de imitar. Es que para muchos el símbolo de Leticia, más que el de Olga, representa a la perfección el modelo de maestra construido por la forma escolar moderna: mujer desinteresada, bella, dulce, cálida, amable, soltera, sin hijos y con una fuerte devoción por los niños y las niñas.

El gran caudal de publicaciones y homenajes que vivenció Leticia durante sus últimos años de vida, más que reconocer su propuesta pedagógica y sus trayectorias como artista y escritora didáctica, la despolitiza a favor de una construcción “angelada” de su vida. Esto se puede constatar, por ejemplo, al consultar los titulares de revistas y periódicos que tuvieron como objeto recordarla. Algunos ejemplos: “Mágica lección de un alto espíritu” (s/r), “Por donde pasa Leticia, pasa la vida” (*Novedades Educativas*, N.º 41, 1994: 3), “Leticia Cossettini cumple el 19 de mayo: ¡90 jóvenes y lúcidos años!” (*Novedades Educativas*, N.º 41, 1994: 2), “La fascinación de Leticia” (*Diario La Capital*, 14 de diciembre de 2002), “Soy un ser humano que siente a los demás” (*Diario*

La Capital, 14 de diciembre de 2002), “Una maestra que supo dar luz” (Diario *La Capital*, Rosario, 13 de diciembre de 2004), “La maestra que prefirió soñar y construir” (Diario *La Capital*, 18 de diciembre de 2004), “Aquella conversación inolvidable con Leticia Cossettini” (Diario *La Capital*, 17 de junio de 2017), “Leticia Cossettini, la maga de los niños” (*El monitor de la educación*, revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, octubre de 2004), “Leticia: cien años de una vida simple y bella” (Diario *La Capital*, Rosario, 9 de mayo de 2014).

Por fin Leticia pudo aparecer con su nombre propio en los titulares de las revistas, pero con el efecto antibiográfico que se opera desde lo escolar. A simple vista, el primer adjetivo que aparece asociado a su figura es, indiscutiblemente el de maestra. Sin embargo, leyendo atentamente se puede visualizar que al de docente, le siguen el de “magia”, “maga”, “sueños”, “belleza”, “luz”. Esta vez Leticia sí fue noticia, sin embargo, el contenido de esta vuelve a ocultar su propuesta pedagógica singular a los fines de retratarla como una maestra extraordinaria.

Nadie se atreve a cuestionar la memoria³⁸ de Leticia, es su memoria colectiva la que la vuelve impenetrable y en ese sentido una profanación. Luego de su muerte, los efectos antibiográficos de Leticia se corresponden con el sonido de su nombre, la constante de su historia, la reiteración de su pedagogía. Fundamentalmente, porque lo que de ella se dice desemboca en una estética profana y mágica. El trato de su figura en estos últimos años posee efectos antibiográficos en tanto no solo sirve para trivializar su pedagogía, sino

³⁸ El concepto de memoria es trabajado a partir de Alessandro Portelli (Portelli, 1989: 43), quien no lo entiende como un depósito, sino “como un activo proceso de creación de significados”. Por lo cual los relatos de entrevistados y entrevistadas fueron interpretados no tanto por su capacidad de relatar el pasado, sino como una elaboración de su subjetividad. El historiador dice: “la historia oral nos dice, no sólo lo que hizo la gente sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron” (Portelli, 1989: 42).

también porque neutraliza la carga política de su obra, dado que le arranca sus aspectos más incómodos o subversivos al tiempo que la asimila a patrones convencionales de conducta femenina.

La Escuela Serena es recordada bajo un manto mítico. El amargo sabor de la nostalgia y el deseo de volver a un pasado mejor descansan en la construcción de un recuerdo colectivo que, sin intenciones reales, termina por desembocar en una transformación de lo acontecido. En esta misma línea, se encuentra el último mecanismo antibiográfico de Leticia, profanada y convertida en un ídolo, se desvanecen sus rasgos identitarios, sus prácticas pedagógicas y propuestas políticas a favor de la resignificación de lo femenino como modelo ideal de una maestra.

2

Piezas biográficas de una maestra

Leer las biografías de las maestras en general y la de Leticia en particular en clave antibiográfica permite reconocer las operaciones de visibilización e invisibilización que las estructuras de la sociedad ejercen sobre la vida de los sujetos. En otras palabras, esa intencionalidad social encorseta las trayectorias docentes en su paso por las aulas y en las jerarquías sobre las que esas aulas se ordenan. Entonces, los directivos son nombrados en tanto los maestros y maestras se presentan bajo el rótulo “equipo docente de tal o cual escuela”. En este sentido, someter a Leticia a una lectura antibiográfica nos invita a pensar que lo repetido y conocido de su vida puede ser parte de un relato oficialmente estructurado pero que detrás de él se esconde otra Leticia. Entonces y a lo largo de este segunda capítulo, se ensayará un relato sobre la vida de Leticia pasado por el tamiz de la antibiografía. El ejercicio no es sencillo porque los efectos de institución seleccionan las huellas y las someten a un juego oscilante entre conservación y descarte. Sin embargo, nos aventuramos como un desafío a hablar sobre ella.

En los últimos tiempos la escritura biográfica se sustrajo del campo literario para volver a instalarse como una metodología útil para el análisis social y para los estudios culturales (Del Pozo Andrés, 2013; Bazant, 2013). Así, el enfoque biográfico punza la vida del sujeto a los efectos de hurgar sus singularidades en la clave explicativa del contexto. Este enfoque cobra mayor énfasis cuando se trata de historia de/con mujeres. La entrada biográfica ayuda a entender los modos en que las mujeres, “dentro de contextos y

construcciones específicas, se apropian de sus condiciones de existencia y crean, a partir de ellas, nuevas posibilidades y estrategias de cambio” (Bolufer, 2008: 18). En este sentido se propone analizar la biografía de Leticia Cossettini para desentrañar no solo tu trayectoria singular, sino también para “dar a conocer las tácticas, estrategias, resistencias, imaginarios, saberes, conquistas y luchas de las mujeres en la historia de la modernidad occidental” (Caldo, 2017b: 22). En esta clave, se acuerda con la propuesta de Mónica Bolufer (2008), quien advierte acerca de la necesidad de una historia de/con mujeres que rescate las vidas singulares de muchas niñas, jovencitas y señoras que en su particularidad ayudan a completar el mapa de las diferentes trayectorias femeninas en el tiempo.

Concretamente, a partir de la narración de la vida de Leticia, se intentará ilustrar el contexto que la tuvo como protagonista, sus primeros años de vida, la constitución de su familia, sus primeros pasos por el Magisterio y finalmente su vida como mujer adulta. Estos momentos singulares de su vida, serán puestos en juego con las configuraciones socioculturales de la época, con la interacción con otros sujetos, con sus deseos y desengaños. Esta biografía se pregunta por la mujer que se encuentra detrás de la maestra (Pellegrini, 2020) y la considera válida como ejemplificación de otras mujeres que, al igual que ella, tuvieron que tejer y entretejer tramas para sostenerse en un sistema de exclusión y jerarquías.

La llegada de la familia Cossettini a Santa Fe

Leticia fue la sexta hermana³⁹ de una familia numerosa. Fue parte de la masa de inmigrantes europea que vino a trabajar

³⁹ Leticia, en una entrevista realizada por la revista *El Tintero Verde*, sostuvo: “En 1890 nació Marta y en 1892 Florentina [...] Blanca en 1896, Olga-1898, Gastón-1901, Leticia-1904, Leo-1908” (s/f, Rosario).

en el *desierto*⁴⁰ santafesino. Los progenitores de Leticia se asentaron, temporalmente, en los últimos años del siglo XIX, en la zona pampeana del territorio argentino, específicamente en el noroeste santafesino. Para ese entonces, ya habían corrido ríos de tinta en tratados nacionales para delimitar el espacio y expulsar a los pueblos que allí habitaban antes de la llegada de inmigrantes europeos. También habrían irrumpido las luchas armadas⁴¹. El lugar que esta familia eligió para pasar años de su vida no tuvo una consolidación jurisdiccional sin conflictos. Quienes dirigían las tierras santafesinas en los años previos a la llegada de los Cossetini se encontraban con la dificultad de fortalecer la soberanía en ese espacio. Las bases políticas e intelectuales estaban expectantes por lograr el gobierno propio, paso necesario para alcanzar correspondencia en lo político y en lo económico (Sonzogni, 2006). Para este fin, al igual que en los límites del Estado central, las distintas administraciones provinciales redefinieron las fronteras. Por un lado, desplegaron mecanismos de apropiación de tierras que aún se encontraban en manos indígenas⁴² a través de un aparato militar, por el otro, establecieron el tratado de

⁴⁰ Este enunciado ha sido utilizado entrecomillado y en letra cursiva para dar cuenta de que efectivamente la provincia no era un desierto, sino que estaba ocupada por diversos pueblos aborígenes. “El desierto” fue un término eurocéntrico utilizado por aquellos que les quitaron sus tierras en nombre de una “civilización”.

⁴¹ En este caso, resulta interesante citar a Claudia Torre (2011), quien en sus últimas investigaciones advirtió que la llamada “Conquista del Desierto” “fue mucho más una serie de instalaciones progresivas que un conjunto de enfrentamientos” (citado en Batticuore y Gayol, 2011: 190). En este sentido, la historiadora pudo dilucidar que, pese a ser llamada “guerra”, en esta intervención del Estado no existieron verdaderas batallas. Así, citando los manuales del Ejército de época, se leía que las situaciones desventajosas por parte del enemigo aborígen (falta de armas, disciplina, instrucción) resultaban un obstáculo para mostrar la superioridad del Ejército. De acuerdo con estos manuales, si el enemigo estaba en desventaja no había mérito en la victoria. Así, las palabras precisas serían: “no fueron a la guerra, fueron a confirmar que la habían ganado” (citado en Batticuore y Gayol, 2011: 191).

⁴² Entre ellos, tobas, abipones, calchines y mocovíes al sur; al norte, querandíes, timbúes y caracareas.

los límites interprovinciales, de modo que se determinó para el año 1880 el actual mapa geopolítico de la provincia (Sonzogni, 2006).

Sin embargo, territorio y expropiación de tierras no resultaron suficientes para alcanzar la deseada “civilización”. Pues aún existía un problema latente: seguía dominando “el elemento indígena puro, indolente, desconfiado, enemigo blanco, semicivilizado o salvaje todavía” (Zeballos, 1896: 541-542). Por eso las dirigencias provinciales llevaron adelante un proceso de *domesticación* hacia indígenas y gauchos. La clase dirigente sentía tal desprecio por estos dos sectores sociales que sostenía la necesidad de fomentar una nueva composición cultural. Se estableció entonces un proyecto pedagógico dedicado a europeizar la sociedad:

La sangre europea dominó la sangre primitiva en la fusión de razas durante los pasados siglos, desarrollándose en las sucesivas generaciones notables aptitudes para la asimilación evangelizadora (Micheletti, 2010: 233).

También se los incorporó en la defensa de la línea de cantones fronterizos, al resto se lo trasladaba a centros urbanos de las colonias centro-oeste, donde “familias honorables” le garantizarían una educación pertinente (generalmente terminaron como personal doméstico).

Paralelamente a los procesos de territorialización, homogeneización, criminalización e higienismo (Sonzogni, 2006), se apeló a la necesidad de impulsar el poblamiento de espacios. Para concretar el proyecto, la elite gobernante manifestaba que se necesitaba de manos trabajadoras y mentes inquietas capaces de transformar la realidad. Esas cualidades parecían pertenecerles a extranjeros y extranjeras dispuestos a poblar el territorio con un nuevo bagaje cultural e ideológico europeo, símbolo de progreso y civilización. De este modo y progresivamente, *el desierto santafesino* adquirió un paisaje demográfico voluptuoso y ecléctico: alemanes, italianos, suizos, franceses, ingleses y más tarde

españoles coparon el centro del país en general y la provincia de Santa Fe en particular. En ese aluvión migratorio se encontraron Antonio Cossettini y Albina Bodello, los progenitores de Leticia,

Leticia nació el 19 de mayo de 1904 en San Jorge, provincia de Santa Fe. Para ese entonces la organización nacional ya tenía un claro rumbo:

El chiripá estaba completamente abolido en las colonias y sustituido ventajosamente por el pantalón de pana y el chaquetón de doble forro, las plantaciones de árboles habían terminado con el señorío del gaucho que no plantaba un árbol que impidiera extender su vista a la distancia; y el pan o los fideos, hasta pocos años antes alimentos prácticamente desconocidos en las pampas, reinaban en los hogares de los colonos (Micheletti, 2010: 231).

A los pocos meses de haber nacido Leticia, los Cossettini se mudaron a Rafaela, una localidad que ya se proyectaba como la perla del centro oeste santafesino. Estaba conformada por nueve integrantes: Antonio, Albina y seis hijos (Blanca, Gastón, Olga, Marta, Florentina, Leo y Leticia). En su organización y distribución de roles y tareas es posible observar características similares a las familias de clase media⁴³ urbana de principios de siglo XX: autoridad patriarcal y sumisión de los demás integrantes del grupo, especialmente las mujeres.

⁴³ Este concepto es interpretado a partir de lo escrito por Adamovsky (2009) y Adamovsky, Visacovsky y Vargas (comps.) (2014). Ellos advierten que para hablar de una clase media se deben considerar tres puntos de convergencia: que un determinado grupo de personas tenga algo en común, que esto que comparten los distinga como una clase de otros agrupamientos sociales reconocidos como clases y que sea conceptualizada socialmente como una posición intermedia entre una superior y otra inferior. Además de eso, nombrar a la “clase media” requiere considerar el carácter *performativo* de esta posición: es colocar a un grupo en el (justo) medio –con el sentido de superioridad moral que ello conlleva– y reclamar una ubicación en el mapa de la civilización que implica colocar a otros afuera.

Para la fecha en que los Cossettini se asentaron en Rafaela, el sistema de colonización agrícola de 1880 estaba experimentando su esplendor, y con ello realizaba la transformación del medio físico (Cervera, 1907: 434). A medida que las fronteras se volvían más fijas y los sujetos eran sometidos a una educación “civilizadora”, se comenzó con la privatización de tierras (Bonaudo, 2006). Por esto mismo es posible suponer que, para ese entonces, la localidad ya no contaba con zonas sin desmontar ni tampoco sufriría los constantes ataques indígenas que luchaban por las tierras expropiadas. Además, en 1880 se sumaron empresas colonizadoras que adoptaron la tarea de vender tierras, entre ellas se encontraba el colono devenido empresario Guillermo Lehmann (Bonaudo, 2006). Este era dueño de grandes territorios ubicados en el centro-oeste de la provincia, específicamente, lo que hoy se entiende como departamento Castellanos. Propietario de una empresa colonizadora alemana, había sido nombrado “Encargado Nacional para Fomentar la Inmigración a la República Argentina” (Bianchi de Terragni, 1972: 68). Bajo ese cargo, entregaba las tierras a muy bajo costo. Este colonizador, que ya había formado Pilar y Nuevo Torino, participó en los inicios de Felicia y comenzó a planear estrategias para poblar el sur del departamento Castellanos. Frente a este propósito, Lehmann firmó un contrato con demás propietarios territoriales, Saguier, Egusquiza y Quintana. Esto a los fines de vender 111.144 hectáreas, donde se fundaría Rafaela entre otras localidades. El sistema de venta de la empresa consistía en ofrecer a los productores agropecuarios concesiones de tierra a ser pagadas con los rindes de las cosechas. De esta manera, gracias al éxito de las exportaciones del trigo, muchos productores vieron la posibilidad de acceder a la propiedad de la tierra. En caso de que el comprador no pudiera pagarlas una vez efectuada la compra, los terrenos eran devueltos. De acuerdo con las cláusulas establecidas, esas tierras eran ofertadas para ser vendidas nuevamente (Bianchi de Terragni, 1972).

De acuerdo con Bonaudo (2006), la colonización consistió en una forma de organización social articuladora de la propiedad de la tierra y el trabajo familiar con un fin agrícola. Desde el Estado, se pretendía que el colono ocasionara una verdadera transformación productiva ya sea como fuerza de trabajo y/o eslabón de renovación cultural. Antonio Cossettini cumplió con los dos requerimientos.

En primer lugar, por sus antecedentes, es posible suponer que eligió asentarse en las tierras del centro-oeste de Santa Fe ofrecidas por Lehmann debido a las promesas de un crecimiento con tintes económicos. Rafaela tenía campos uniformes y sin cañadas, los vientos, el clima, la vegetación, el agua, se presentaban ideales para la expansión de la agricultura (Bianchi de Terragni, 1972). A su vez, como para el año 1886 se había construido el ferrocarril (Bonaudo, 2006), los colonos podían comercializar sus productos por medio de estas rutas de hierro, transporte del progreso económico que permitía la intercomunicación con otras localidades en expansión, como por ejemplo Rosario, Santa Fe o Córdoba. Este nudo ferroviario acompañó al entonces pueblo a un enorme crecimiento demográfico, edilicio y económico de otras características que no era el agrícola-ganadero. Rafaela se constituyó en centro administrativo y comercial sin perder su especificidad agraria. Esta singularidad económica podría haber sido tentadora para la familia, dado que Cossettini trabajó, durante sus primeros años en Argentina, dentro del área de la administración y contabilidad. Sin embargo, Antonio también era docente, profesión que permite conjeturar que su migración a Rafaela está vinculada con la promesa de expandir la cultura propia. En esta localidad, los empresarios colonizadores buscaron estrategias para poblar las colonias, entre ellas se encontraban la construcción de iglesias, comercios y fundamentalmente escuelas.

Los inmigrantes de Rafaela, entre ellos, italianos, suizos, piamonteses, supieron crear un círculo cultural que también impulsó la fundación de instituciones educativas

y diversas prácticas que le dieron identidad al pueblo. Según Adriana Puiggrós (1993), las colectividades extranjeras impulsaron la creación de escuelas primarias y la fundación de asociaciones populares. Específicamente las italianas utilizaron estas instituciones como una forma de controlar la producción y reproducción de su cultura natalicia. Esta característica migratoria colaboró para que Rafaela se constituya en un centro de interés múltiple: durante los días festivos, la localidad experimentaba grandes veladas en las que sonaban bandas musicales y presentaciones de compañías teatrales o juegos florales organizados por poetas. Para 1906, a dos años del nacimiento de Leticia, el pueblo ya tenía el Club Recreativo Musical “Los Ideales”. Rafaela, además, contó con dos liceos, “Echeverría” y “Mozart”, en donde los jóvenes podían cultivar sus habilidades artísticas. También hubo centros filodramáticos, uno llamado “Estudio y Arte”, el otro “Almas Bohemias”. Estos permiten pensar a la sociedad rafaélina como propulsora de la enseñanza de la música, la pintura y el teatro en todas sus expresiones. El cultivo de la danza y el recitado también fueron expresiones que se cultivaron en esta pujante localidad. Estas prácticas culturales con tono europeo daban materialidad al sueño de la elite gobernante e intelectual. González de Welschen (1986) sostiene:

En los salones de baile, las vidalas y chacareras, los gatos y cielitos, resultaron sustituidos por polkas, habaneras, valeses, mazurcas, schotis o valesanas. Y con motivos de las fiestas patrias, fueron óperas extranjeras –“Aída”, “La Bohème”, “Gioconda”, etc.– y no la música de la tradición nacional, las elegidas por la élite nativa para las funciones de gala (González de Welschen, 1986: 195).

En relación con los entretenimientos criollos⁴⁴, se mantuvieron las carreras de caballo, pero ahora resignificadas y organizadas por el Jockey Club (Micheletti, 2010: 240). Se agregaron además los carnavales y salidas en bicicletas. Para comienzos del siglo XX, la sociedad rafaolina estaba impregnada de ideas europeas. Por ejemplo, se proyectaron las primeras películas al aire libre con el acompañamiento de la explicación oral del argumento en *pia-montés*.

El *boom* cultural de esta sociedad fue tal que para el año 1932, tres años antes de que Leticia se despidiera de Rafaela para ir a vivir a Rosario, se había creado el “Centro Ciudad de Rafaela”. Aquí, un grupo de personas sensibles al arte decidieron fundar una institución en donde se produjeran exposiciones de pintura, esculturas, grabados y actuaciones de coros, conjuntos coreográficos, compañías de teatro, expresiones de lírica, entre otros. Resulta extraño que Leticia no se encuentre entre la nómina de los fundadores de este centro, tal vez porque para ese entonces ya tenía su fuerza creativa concentrada en las aulas marcadas por el proyecto de la Escuela Serena sita en la Normal de Rafaela. Pero hipotetizamos que, por sus inquietudes artísticas alimentadas desde su más tierna infancia, no pudo haber quedado al margen de la existencia de estos espacios creativos.

Apellidos que importan: la marca del padre

De acuerdo con las características que la ciudad de Rafaela presentaba durante los primeros años del siglo XX, es acertado deducir que los hermanos y hermanas Cossetini crecieron en un contexto de ebullición artística e intelectual. La coincidencia de diferentes contingentes de inmigrantes asignó un tono ecléctico a la vez que rico a las prácticas culturales. Con aires

⁴⁴ Según Micheletti (2010) si bien las costumbres europeas se iban imponiendo en tierras santafesinas, también los extranjeros fueron obteniendo algunas costumbres criollas, aunque a veces por necesidad.

modernizantes, Rafaela se destacó en la provincia por el desarrollo de distintas actividades y organizaciones que prometían el progreso social que indudablemente influenciarían *a posteriori* en la flamante maestra. Sin embargo, la denominada “perla del oeste” a su vez presentaba las características de una sociedad patriarcal. Por lo cual la figura del padre de Leticia también cumpliría un papel fundamental en la constitución identitaria de la pequeña. Más aún si se tiene presente que Leticia, al igual que sus hermanas, siguió los pasos profesionales de su progenitor.

¿Quién fue el padre de Leticia? Antonio Cossettini nació el 12 de septiembre de 1864, en Aviano, Udine (Italia). A los 21 años llegó a la Argentina ya portando el título de maestro y con algunos años de experiencia en la práctica docente como así en la de director. Específicamente, estuvo a cargo de la Escuela Municipal de Vito D’Asio y de la de Andreis, situada en la misma localidad de su nacimiento. Esta institución era singular porque portaba el germen de una educación despojada de principios pedagógicos normalistas, dogmáticos y positivistas, línea pedagógica que ingresaría a nuestro país unos años más tarde. En una entrevista realizada a Leticia, decía:

Yo recuerdo de pequeña haber oído recordar a mi padre, a un profesor que debía ser de Ciencias de la Educación, seguramente, de allá de Udine, en Italia, los invitaba a salir por los prados de entonces, los pequeños valles y proponía un tema, seguramente lo proponía un alumno, en alguna circunstancia; entonces todo el camino se hacía en torno a ese dialogar con el maestro y las propuestas, que muchas veces sin ser originales, hacen los jóvenes. Yo oía. Y pasaba el tiempo y por alguna circunstancia volvía a ese recuerdo (Testimonio de Leticia Cossettini, s/f, Rosario).

Antonio no perteneció a la masa de europeos que migró a la Argentina acorralada por situaciones bélicas y/o económicas. Analizando su perfil, es posible suponer que Cossettini fue tentado a pisar tierras argentinas para cumplir un rol específico: el de operador cultural de Italia en América Latina. Una vez en

territorio pampeano, se asentó en San Carlos (Santa Fe), junto a otras familias que también habían dejado atrás sus tierras natales. Desde allí, demostró contar con un importante bagaje cultural e ideológico que le permitió desarrollar una vida social ampliamente comprometida con el progreso institucional de Argentina. Generó vínculos regionales con una red de influencias que actuaron como eslabones decisivos para promover y consolidar el acelerado crecimiento urbano y cultural vivido en la localidad.

Siguiendo la idea de Mario Russo (2010), Antonio fue un inmigrante “ideológicamente activo”. Entre 1886 y 1890 se distinguió entre los ciudadanos y ciudadanas de San Carlos, principalmente por su compromiso y preocupación por la educación primaria, comercial y artística (Bianchi de Terragni, 1972: 289). Fundó allí la Escuela “Silvio Pellico”⁴⁵, en la cual trabajó como docente hasta el año 1891. Luego, migró a Gálvez, donde practicó durante dos años actividades comerciales vinculadas con la siembra⁴⁶. Aquí permanece también dos años hasta que se muda a la localidad de San Jorge, donde funda una escuela y la dirige hasta que, nuevamente, vuelve a migrar, ahora en 1904, a Rafaela. Aquí trabajó como contador sin dejar de lado su rol de operador cultural.

En 1910 funda el Instituto Colonial Ítalo-argentino. Esta institución tiene una particularidad que se podrá ver varios años después reflejada en las propias prácticas pedagógicas de Leticia: se impartía una enseñanza integral basada en conocimientos como la contabilidad, el idioma y la música. Antonio Cossetini, quien decide instalar la Escuela en su propia casa (Fuster, 2016), propulsaba una enseñanza en permanente vinculación con la comunidad y la naturaleza a partir del arte. La institución contaba con su banda

⁴⁵ Buscando referencias sobre el nombre propio, se ha encontrado que Silvio Pellico fue un patriota, escritor y poeta piemontés, localidad en donde nació Don Antonio.

⁴⁶ En relación con los trabajos realizados por su padre Leticia sostuvo: “... se asocia a un mayorista de granos, compra cosechas, se interna en el campo chúcaro, esquila las tropillas de gauchos cruzando la llanura interminable” (*El Tintero Verde*, s/f, Rosario).

de música y grupo filodramático con el cual realizaba exposiciones públicas, y los alumnos y alumnas podían mostrar a sus familiares sus habilidades y talentos. Además, ofrecía cancha de deportes, salón para la práctica de esgrima y laboratorio electrónico. Otra de las particularidades con que contaba este instituto es que no recibía ayuda económica oficial. Por lo cual tanto las cuestiones edilicias como los materiales didácticos quedaban a cargo del propio Cossettini (Bianchi de Terragni, 1972: 289). Las acciones detalladas invitan a suponer el gran prestigio que poseía el italiano frente a la sociedad local, porque allí se formaron grandes varones del mundo cultural y artístico del centro-oeste de Santa Fe. Esta institución funcionó hasta el año 1926. En ella colaboraron Albina Bodello, Marta, Florentina, Blanca, Olga y Leticia⁴⁷:

La paciencia y el trabajo fueron parte de nuestra formación familiar; porque nosotras nacimos en el campo, mi padre fue un maestro italiano de generaciones en las colonias agrícolas de San Jorge y Rafaela... Con mis hermanos vivíamos en las escuelas que él fundaba, junto a pupilos, los paisanos que paraban en la casa. Había que atender la escuela, el huerto y los animales... la vida era dura allí. Sin abandonar el juego ni la alegría, tempranamente nos acostumbramos a trabajar paciente, metódica y tesoneramente en todo lo que hacíamos, en el estudio, el deporte, como colaborando en las labores cotidianas junto a nuestros padres (entrevista a Leticia Cossettini, 1998, Rosario).

Papá tenía el coraje del pionero y una inteligencia abierta, receptiva de las necesidades de la gente y del medio. Siempre introdujo en las escuelas donde estuvo, los elementos nuevos, civilizadores, que podían enriquecer la enseñanza: pantógrafos, linternas mágicas, libros ilustrados... (Testimonio de Leticia Cossettini, s/r, Rosario).

⁴⁷ Tanto la entrevista como el testimonio de Leticia Cossettini fueron publicados en revistas de educación y divulgación cultural, sin embargo, ninguno de los dos ha sido conservado con el nombre o sello editorial. Se tuvo contacto con ellos gracias a la Red Cossettini.



Imagen 2. Docentes y alumnos del Colegio Cossetini junto a integrantes de la Banda de Música (Rafaela, s/f) (Archivo Histórico Rafaela).



Imagen 3. Integrantes de la Banda Ítalo-Argentina dirigida por el maestro Antonio Cossetini (Rafaela, s/f) (Archivo Histórico Rafaela).

A medida que Rafaela comenzaba a constituirse como ciudad, sus pobladores se iniciaban en la diversificación económica y la movilidad social. Comienza a surgir, así, una clase media tendiente a fusionar a sectores sociales en ascenso y viejos integrantes de la elite. En la primera condición se encontraba la familia Cossettini. En este sentido, Antonio realizó diversas actividades por fuera de la enseñanza que lo ubicaron en un lugar de alto estatus social y político.

Sin duda, la primera infancia de Leticia transcurrió sin apremios económicos ni culturales. Es oportuno pensar que la esposa, hijos e hijas don Antonio Cossettini hayan desarrollado diversas prácticas y costumbres cotidianas propias de la experiencia burguesa⁴⁸. En los relatos de Leticia adulta, es posible escuchar su admiración por la música clásica, el arte, la literatura, las vacaciones en las sierras de Córdoba. También su gusto por la moda y los paseos por la peatonal Córdoba de Rosario (principal centro comercial de la ciudad). Prueba de ello es la siguiente fotografía que, tomada en el año 1920, permite ver a la familia Cossettini enfundada en elegantes vestimentas, sombreros, guantes, sombrillas. Para ese entonces, la biografiada tenía 16 años.

⁴⁸ Los estudios de Peter Gay (1992) hacen referencia a la experiencia burguesa y a la democratización del confort pensando en el siglo XIX inglés. En la presente tesis, se observan algunos de los elementos de esos estudios en la familia de Leticia a principios del siglo XX. Lo cual demuestra cómo algunos procesos socio-económicos que se materializaron en la experiencia de los sujetos de la Inglaterra victoriana se desarrollaron posteriormente en el sur del continente americano.

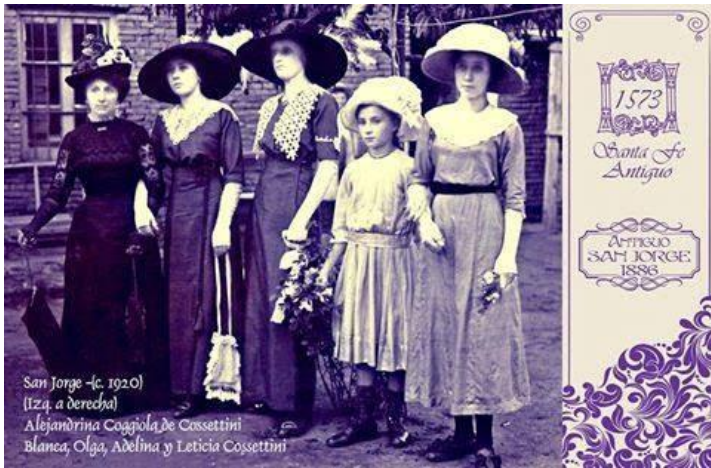


Imagen 4. De izquierda a derecha: Alejandrina Caggiola de Cossettini, Blanca, Olga, Adelina y la última, Leticia Cossettini (San Jorge, 1920) (Archivo Santa Fe Antiguo, Antiguo San Jorge).

El padre de Leticia fue un inmigrante que en los lugares en donde se fue asentando supo establecer redes de sociabilidad con importantes referentes de la cultura y la política local y provincial. Justamente, la proyección pública de Cossettini encuentra una matriz de explicación en la categoría sociabilidad tal como la propone Maurice Agulhon (1994), para tratar la historia política. Es decir, entre práctica de sociabilidad formal e informal se teje, en las dinámicas de la vida cotidiana, la proyección pública de los varones de la política. Por lo cual Cossettini tuvo una protagónica participación en diversas instituciones. Por ejemplo, fue secretario y presidente de la Sociedad Italiana “Vittorio Emanuele II” durante los años 1910 y 1918. Aunque, de acuerdo con diversas fuentes (Bianchi de Terragni, 1972), el italiano habría tenido algunas discrepancias con sus compañeros de nacionalidad y decidió formar otra sociedad de italianos a la cual denominó “Figli D’Italia”. De esta sociedad

fue también el presidente y llegó a organizar más de 400 socios. Fundó una escuela social, una biblioteca, un consejo de conciliación y una oficina de colocaciones. Además, Antonio fue partícipe de la fundación de la Biblioteca Popular (1912), presidente de la Liga del Libre Pensador y primer secretario de la Sociedad Rural. Atento siempre a la instancia educativa, supo donar trajes a los alumnos y las alumnas pobres de la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales y libros de la Sociedad Italiana a la Escuela “J. B. Alberdi”.



Imagen 5. Dirigentes de la Asociación Rural de Rafaela. Antonio es quien se encuentra a la derecha, de pie (Rafaela, s/f) (Archivo Histórico Rafaela).

Las actividades que Antonio supo desarrollar como docente e integrante fundador de diversas instituciones, fueron sin dudas, generadoras y reproductoras de un capital cultural específico (Bourdieu, 1998), vinculado al gusto burgués y a los principios de la educación pública y laica.

Nosotros hemos nacido con la visión de la biblioteca, con la visión de elementos civilizadores que la técnica de entonces creaba para ilustrar, para ampliar el conocimiento. Recuerdo haber visto en casa, que siempre me conmovió de particular manera, un herbario, una preciosa caja de vidrio, donde estaban disecadas cosas del mundo vegetal, que yo entonces desconocía. Eso me producía una maravilla que me dura todavía (Testimonio de Leticia Cossettini, s/r, Rosario).

El padre de Leticia, Olga, Florentina, Marta, Gastón, Blanca y Leo también incursionó en política. En 1904, el mismo año que nace Leticia, Rafaela alcanza el carácter de ciudad. La primera intendencia fue ocupada por el dirigente del radicalismo Manuel Giménez. En el Concejo se encontraba Cossettini junto a “un núcleo de vecinos radicales que despliegan la gloriosa bandera roja y blanca para que sirva siempre de guía a la altivez cívica de este pueblo” (Bianchi De Terragni, 1972: s/p). Esta particularidad no es menor a la hora de pensar las características de la familia Cossettini. De acuerdo con Bonaudo (2007), varias familias de inmigrantes que habitaron tierras santafesinas durante las primeras décadas del siglo XX consiguieron en un principio el prestigio social y cultural de la localidad, para pasar *a posteriori* a pertenecer a la clase política. Como se verá más adelante, los vínculos del italiano fueron múltiples y muy influyentes.



Imagen 6. 1° Concejo Deliberante junto al 1° intendente de la localidad. Sentados de izquierda a derecha: Manuel Giménez (intendente), Nicolás Gutiérrez (presidente). Parados de izquierda a derecha los concejales: Eduardo Chiarella, Emilio Galassi, Antonio Cossettini y Carlos Mognaschi (Rafaela, 1913) (Archivo Histórico Rafaela).

Ahora bien, la versatilidad de Antonio se condice con el perfil de un masón. En efecto, según Yolanda De Paz Trueba (2011), la masonería era una práctica recurrente de inmigrantes “cultos”. Formar parte de una logia masónica significaba pertenecer a las redes de poder, ámbitos de sociabilidad en donde se tomaban las decisiones políticas fundamentales, tanto más que en las urnas. Este tipo de asociaciones surge fundamentalmente frente a un Estado que, para fines del siglo XIX, aún no contaba con un aparato destinado a atender las demandas que los actores sociales del momento manifiestan. Para muchos inmigrantes, estos ámbitos se constituyeron tanto en canal de representación como de identificación política. Lejos de su país, podían reunirse para intercalar opiniones y toma de decisiones en relación con la cultura, la educación, la política, entre otras. Antonio cumplía con todos los requisitos necesarios para

formar parte de una logia. Según Emilio Corbière (1998), “el perfil sociológico de la masonería finisecular estaba emparentado con las clases altas y con la dirigencia proveniente del patriciado con instrucción y cultura más o menos clásica (Corbière, 1998: 239)”. Si bien el padre de Leticia no contaba con un capital económico significativo (Bourdieu, 1998), sí demostraba un altísimo nivel cultural.

Se hipotetiza que los motivos que dieron origen a los espacios masónicos difieren de acuerdo con la geografía. En el caso del centro-oeste de Santa Fe, como Rafaela y Esperanza, se advierte que su iniciación previa se puede rastrear en los grupos mazzinianos y garibaldianos de su patria de origen. Estos, en el mismo proceso de inmigración y colonización, reafirmaron sus vínculos poniéndose en contacto con referentes masones locales, el ejemplo más cabal es el de Sarmiento (Stoffel, 2003). Según María Laura Tornay (2007), la formación de estas asociaciones en Santa Fe tuvo que ver con la difusión de una nueva cultura asociativa en donde la presencia de inmigrantes europeos fue de fuerte envergadura. Además de reforzar los lazos, los recién llegados buscaron resolver, desde las logias, las nuevas relaciones económicas y sociales establecidas por la estructuración capitalista del Estado nacional y provincial de la segunda mitad del siglo XIX.

De acuerdo con Pablo Benito (2018), Rafaela fue una ciudad absolutamente cruzada por ideales masónicos. Sostiene que la generación de una sociedad progresista tuvo gran influencia con el establecimiento en el oeste santafesino de la Logia “La hija de Garibaldi” o la “Garibaldina”, a la que, posteriormente, se le sumó “La Antorcha” hasta la década del 30:

La masonería insertó a sus hombres en las comisiones de fomento de los pueblos, y cuando se convirtieron en ciudades, por lo menos hasta la década del 20, concejales, diputados, intendentes, respondían a las logias masónicas. Fueron formas pre-políticas, que cedieron ese papel hasta los años

20 en nuestra provincia, cuando ya se insertan como mediadores políticos las estructuras partidarias. Ya no es la logia sino el partido el que propone sus hombres y llega a tomar el gobierno local (Benito, 2018: s/p).

Antonio Cossettini perteneció a la sociedad filantrópica Logia la Antorcha⁴⁹ (entrevista N.º 7, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2017, Rafaela). Esta fue una institución constituida por profesionales, comerciantes y empresarios piemonteses y suizos que se instalaron en el centro urbano de Rafaela (Miassi, 1985). De acuerdo con Daniel Infeld (2012-2013), las actas de difusión de los masones integrantes de esta logia arrojan como resultado la predominancia de italianos (33%), aunque no menos importante fue la presencia de argentinos (27%), a los que se sumaban las otras colectividades, como españoles, suizos y franceses. Por su parte, en relación con la profesión que desarrollaban, se encontraban mayoritariamente profesiones liberales (médicos, escribanos, contadores, ingenieros) y empleados (21% en ambos casos); les seguían los que realizaban oficios urbanos (carpinteros, sastres, peluqueros, talabarteros) (18%) y comerciantes (18%). Con porcentajes menores estaban los que habían desempeñado tareas educativas y administrativas (8%), los que habían vivido de rentas (11%) y solo un hacendado (4%) (Infeld, 2012-2013: 177).

Esta logia se mantuvo vigente en Rafaela desde fines del siglo XIX hasta mediados de la década del 30 del siglo posterior. Su nombre hizo alusión a la metáfora de la Ilustración que advierte el progreso por medio de las luces del saber. Su lema rememoraba los pilares de lo que serían los logros de su ideología: la Revolución francesa, la Independencia de los Estados Unidos, la Revolución de Mayo de 1810. Además, veneraban y respetaban a los “grandes

⁴⁹ El nombre de Antonio Cossettini aparece en los Estatutos de la Logia publicados en la revista *El Satélite*. *Revista de Historia de la Ciudad de Rafaela* durante octubre de 2008.

hombres”, como San Martín, Bolívar, Belgrano, Rivadavia, López y Planes, Urquiza, Mitre, Sarmiento, entre otros.

La Logia la Antorcha tenía dos preceptos fundamentales que daban sustento a su funcionamiento: “principios democráticos de acción y participación entre los miembros de sus instituciones, y el fomento a la educación pública como base de la dignificación de la sociedad” (Russo, 2010: 134). Además, sus fines eran “cultivar la beneficencia, estudiar la moral universal y practicar las virtudes” y los fundamentos que sostenían “el amor a la humanidad, la caridad y el socorro mutuo” (Russo, 2010: 146). Estos rasgos fueron compartidos con otras organizaciones que se gestaron en el mismo período, además de centrarse en el principio de igualdad social con participación de índole voluntaria y revocable.

La educación era un principio fundamental de la masonería moderna y, justamente, Antonio Cossetini, como educador y operador cultural, fue parte de la Logia la Antorcha. Desde esta logia en particular se defendió la educación laica, gratuita y estatal. De hecho, miembros de la masonería participaron activamente en la organización del Congreso Pedagógico de 1882 y en la sanción de la Ley N.º 1420 (Miassi, 1985: 77). De acuerdo con especialistas de la sociabilidad masónica, los objetivos de La Antorcha no descansaban tanto en la búsqueda de una educación pública sino en fomentar mecanismos y estrategias como forma de lucha contra la Iglesia (Russo, 2010: 135). Así, atacar la legitimidad de la educación impartida desde el clero fue un claro ejemplo de ejercicio masónico. En efecto, este rasgo es posible encontrarlo en la trayectoria docente de Leticia. Esta, en una entrevista⁵⁰ brindada en el año 2001, admitía:

No olvide que nuestra experiencia abarcó el período 1935-1950. La Iglesia y algunos sectores autoritarios de

⁵⁰ Sobre esta entrevista no se conserva mayor referencia que el año y ciudad de publicación. Fue ofrecida por la Red Cossetini.

la sociedad de entonces consideraban “peligrosa” a nuestra escuela. No todas fueron rosas, le aclaro, hubo mucha ignorancia, mucha agresión injustificada... el cura del pueblo iba casa por casa desaconsejando a los padres anotar a sus hijos en la escuela de las Cossettini. Nos acusaban de comunistas, de locas y no sé de cuántas cosas más... (entrevista a Leticia Cossettini, 2001, Red Cossettini, Rosario).

Si bien se deduce que fueron los varones quienes participaron entusiastamente en las logias, existen líneas de estudio que sostienen que las mujeres⁵¹ también tuvieron su línea de acción y un fuerte protagonismo en las áreas de educación, beneficencia y salud (Infeld, 2017). A estas mujeres se las llamaba “masonas sin mandil”⁵². Este término hacía referencia a “hermanas” que no podían ser iniciadas por la propia estructura patriarcal de las logias, pero que de igual modo perseguían y difundían los ideales masónicos (entrevista N.º 6, realizada por Micaela Pellegrini, 2019, Buenos Aires). En esta clave, se puede observar la creación de la Escuela Normal Domingo de Oro de la localidad de Rafaela, la cual ofició como resguardo institucional en las reuniones previas a la fundación, y muchos de sus primeros profesores respondían a la masonería. Leticia estudió Magisterio y trabajó como tal en esta institución, mientras que Olga se desempeñó como docente y directora del Departamento de Aplicación cuando la Normal funcionaba bajo la dirección de Amanda Arias. Asimismo, esta escuela

51 Según Dora Barrancos (2007) en las logias argentinas “pudo haber mujeres, pero de modo absolutamente reducido, una mínima expresión que apareció desde los inicios mismos de la hermandad, aunque recién a mediados del siglo XIX se practicó con más asiduidad ‘la masonería por adopción’ destinada a las mujeres”. (Barrancos, 2007: 55). Por otra parte, según Pablo Benito (2018), en el listado de las mujeres masónicas chilenas se encontraba Gabriela Mistral, amiga personal de Olga y Leticia Cossettini. La poetisa chilena, además de intercambiar sucesivas cartas con las hermanas, visitó oportunamente la Escuela Serena.

52 Este término fue acuñado luego de mantener contacto con integrantes de la Gran Logia Femenina de Argentina (entrevista N.º 6, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2019, Buenos Aires).

constituye la pieza inicial de una cadena de sucesos que darán materialidad en el año 1935 a la Escuela Serena de Rosario y al desarrollo exponencial de la carrera docente de Leticia.

Albina Bodello, breve reseña sobre la madre de Leticia

En la familia Cossettini, así como en casi todas las familias argentinas de primera mitad del siglo XX, las tareas que desarrollaron sus integrantes encarnaron las pautas de división sexual del trabajo patriarcal. En tal sentido, se puede suponer que Albina, la madre de Leticia, como tantas mujeres contemporáneas, fue caracterizada como “la intimidad, lo pequeño, lo afectivo, la intuición, la dependencia económica, la subordinación jerárquica” (Bellucci, 1997: s/p). Significativamente diferente, las prescripciones masculinas se consideraron como lo público, lo grande, lo viril, lo fuerte, lo independiente y el poder patriarcal. Por esto mismo resultó más sencillo reconstruir los pasos de Antonio Cossettini, un operador cultural cuyas huellas fueron dejadas en instituciones que las conservaron. Diferente es el caso de Albina, de quien no se ha podido encontrar ningún rasgo heurístico. No obstante, existe un escrito por Leticia que la nombra. De naturaleza biográfica, la maestra escribe un ensayo que luego es publicado por la revista pedagógica *El Tintero Verde*, editada por su amigo Rubén Naranjo.

Leticia Cossettini escribe varias líneas enumerando las diversas actividades que su padre había concretado a lo largo de las distintas localidades en las que vivió: la fundación de las escuelas, de la biblioteca, su participación en diversas organizaciones públicas, etc. Y allí, entre uno de los últimos párrafos, se advierte la siguiente cita: “¿Quién cocina, remienda, cura a los enfermos, sienta las tormentas y las sosiega? Mamá; segura, tierna, de tenacidad sin peso” (*El Tintero Verde*, s/f, 9, Rosario). Esta oración puede

resultar escueta, pero en su interior dice mucho. Leticia decide hablar de su madre en un ensayo titulado “Maestro Antonio”, no obstante, allí en los últimos párrafos de un texto dedicado al protagonismo de su padre, la mujer decide retratar a su madre como una mujer tenaz, tierna, segura..., tres adjetivos que sin duda se unen en el unísono de la mujer doméstica del siglo XX y que explica, muchas veces, el éxito masculino.

En efecto, sobre esta mujer se saben determinadas cosas. Fue madre inmigrante italiana de dos varones y cinco mujeres; fue esposa de un varón político y masón; fue ama de casa, cocinera y vivió en la pampa húmeda de principios de siglo XX. En las coyunturas que Albina ofició de mujer, esposa y madre, Antonio trabajó como contador por momentos y docente por otros, además de desarrollar tareas relacionadas con su vida social y cultural como miembro de diversas asociaciones. Albina se encargaba de los trabajos domésticos del hogar, así sea la limpieza, la alimentación y el cuidado de sus hijos e hijas (entrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015). Incluso, advirtiendo la cargada agenda que tenía Antonio entre su trabajo, los cargos políticos y la masonería, es posible inducir que la mamá de Leticia dedicaba la mayor parte de su tiempo a su trabajo como ama de casa (no remunerado). Tenía como papel fundamental la prescripción de los valores domésticos hacia el resto de los integrantes de la familia, empero sin descuidar las tareas hogareñas (Prost, 1991).

Bajo estas particularidades, es viable conjeturar las formas y modales de la familia Cossettini a partir de los términos propuestos por Mirta Lobato (2007). Esta historiadora sostiene que, al finalizar el siglo XIX, se manifestaron notables modificaciones en los roles sexuales y sociales respectivamente: los varones dominaron el espacio público y las mujeres se convirtieron en las reinas de la casa. Esto dio lugar a la consolidación de polaridades genéricas que marcaron polaridades binarias, un ideal femenino

y otro masculino. Para las mujeres, el principal objetivo de vida fue la maternidad, meta que al mismo tiempo se delineó como fundamental para el progreso de la raza y la nación. Mientras que para el varón se acentuó su función reproductora, proveedora y protagónica de la vida pública (Lobato, 2007: 13).

En la bisagra de los siglos XIX y XX muchas mujeres trabajaron fuera del hogar y de ese modo ayudaron al sostén del hogar, pero no fue ese el caso de Albina. Ella, aunque abocada al cuidado de la familia, gozó de ciertos privilegios con respecto a sus congéneres. Al respecto, según Élica Sonzogni (2006), las mujeres se ubicaron preferentemente en los canales ocupacionales vinculados con el sector de servicios (tercerización). Provenían de sectores populares, generalmente del interior del país, y tenían como fundamental tarea satisfacer las demandas de la burguesía. Estas eran mucamas, lavanderas, cocineras, planchadoras, sirvientas, administrativas (Queirolo, 2018, 2020). Otras, ya portadoras de un saber pero sin escapar a “la esencia femenina”, ejercían como parteras y comadronas, y así realizaban un guiño a los inicios de la medicina. Finalmente, estaban las mujeres que también producían y elaboraban bienes: ramas textiles, confección, alimentos, tabacos. Todas debían poseer un saber especializado, aunque una pequeña parte obtenía el rango de operarias asalariadas (Sonzogni, 2006 y Lobato, 2007).

Los rasgos distintivos de las mujeres trabajadoras eran dos: en primer lugar, que, aunque trabajasen por un salario fuera de sus hogares (como también lo hacían sus maridos), continuaron realizando las tareas domésticas. El segundo rasgo se caracterizó por las prácticas constantes de abuso, salarios inferiores y largas horas de jornadas laborales. Además, cuando las familias de sectores populares alcanzaban una determinada estabilidad económica que les permitiera subsistir con el solo sueldo masculino, la primera medida que tomaban era la vuelta al hogar de las mujeres. De esta manera, las femeninas perdían su independencia económica (Barrancos, 2007).

Es posible pensar que Albina, como esposa de un varón de proyección pública, no haya tenido la urgencia de trabajar fuera de su hogar. Ese trabajo, pues, le pertenecía a las mujeres solteras o casadas con proletarios. La esposa de un masón, probablemente, se encargaba de las labores domésticas como así también de la crianza de sus dos hijos y cinco hijas. Sin dudas, el ejercicio del trabajo hogareño podría haberlo desarrollado bajo la consulta de los manuales de urbanidad, buenas maneras y economía doméstica dedicados a las mujeres. Con el advenimiento de la modernidad, y más aún con el proyecto de sociedad de masa, estos inundaron el mercado editorial con el fin de prescribir los roles, cuerpos y sensibilidades femeninas. De este modo, varias publicaciones eran destinadas a la lectura de las jovencitas para interiorizar las normas que regían los comportamientos en la vida pública y privada. En términos generales, los manuales “enseñaban” a ser buenas esposas y buenas madres, se les disponía como esfera de desenvolvimiento lo exclusivamente doméstico. Así, por ejemplo:

El hombre, feliz con su compañera, siente aumentar sus facultades con sus deberes; administra los negocios exteriores, toma parte en las cargas del ciudadano, cultiva sus tierras o presta útiles servicios a la sociedad. La mujer más retirada preside al gobierno de la casa, donde reina y derrama la alegría en medio del orden y la abundancia (La Condesa de A., 1907: 254).

Si bien no se puede constatar que Albina haya leído estos manuales, es posible suponer que las normas y usos de la época fueron fuertemente permeados en su cotidianidad. Así como lo establece la nota citada anteriormente, la mamá de Leticia era efectivamente quien se encargaba del hogar, de los hijos... “Mamá; segura, tierna, de tenacidad sin peso” (*El Tintero Verde*, s/f, 9, Rosario). El espacio de lo doméstico era en el cual Albina se desenvolvía corrientemente, mientras que Antonio “el maestro” enlazaba relaciones y entablaba comercios:

Ambos esposos forman un solo ser: el marido es la cabeza y la mujer el corazón. En él radican la sabiduría, la reflexión, la autoridad y el mando. En ella, la sensibilidad, la gracia, la dulzura, la bondad, las atenciones delicadas, la abnegación y los entusiasmos (La Condesa de A., 1907: 279).

De acuerdo con los manuales de urbanidad, la mujer no solo debía ser buena esposa y buena madre, también “debía gobernar el hogar”. Así, la vida de una mujer casada deja pocas horas de ocio en el transcurso del día. Además de cocinar o elegir los criados en caso de pertenecer a una clase más acomodada, también debía mantener el orden, las provisiones, el servicio y la economía, proveer los alimentos y los combustibles. Realizar las compras diarias, ser dulce, ahorrativa, atenta, enérgica, y un sinfín de otras actividades.

En efecto, el trabajo de ama de casa presentó una doble complejidad. La primera relacionada con la diversidad de labores que las mujeres debían realizar dentro del hogar. La segunda con la realización de distintas tareas que se requerían para la obtención de recursos económicos adicionales (Lobato, 2007). Por lo cual una invisible línea separaba lo que se hacía dentro del hogar para el bienestar de la familia de lo que se hacía con fines económicos. Este fue el caso de Albina, y la situación es clara: por momentos, al tiempo de realizar el almuerzo no solo debía cocinar para los nueve integrantes Cossettini, sino que también lo hacía para los alumnos del Instituto Ítalo-argentino dirigido por su marido. Los pupilos eran, preferentemente, hijos de campesinos, labriegos que, por su lejanía, se veían privados de obtener enseñanza y educación (Fuster, 2016: 36). Un modo de solapar las dificultades generadas por las extensiones kilométricas era la permanencia continua de los alumnos en la escuela.

Entonces, la mamá de Leticia también era cocinera. Las prácticas culinarias significaron para el mundo femenino el resultado de una constante educación performativa apuntada a la mujer doméstica (Caldo, 2017b). La cocina para

principios del siglo XX (y también en la actualidad) lleva en su vientre un esbozo de cierta complejidad para las mujeres, quienes desde una perspectiva “esencialista” utilizan sus manos para arropar a la prole, limpiar los sedimentos del hogar, dar amor al esposo recién llegado del trabajo, fregar la ropa sucia y también para cocinar⁵³. Citando a Paula Caldo (2017b), estas mismas prescripciones basadas en cuestiones “innatas de ser mujer” han sido las que invisibilizaron el trabajo doméstico como tal. Los efectos de esta educación han encapsulado a las féminas en estereotipos que contaminaron, demarcaron e intervinieron los saberes y prácticas.

Por su parte, María Elena Fuster (2016) reproduce en su libro los recuerdos de Leticia, quien, siendo niña, pudo vivenciar “el trájín” que significaba para su madre y sus hermanas mayores la atención y realización de comidas para los alumnos del instituto:

Uno de ellos era para la época de Navidad, donde los campesinos llegaban en bandadas ruidosas y alegres a ver a sus hijos. Cargados de canastos con manjares hechos por sus manos. También Albina, su madre, preparaba para esa época el famoso Pannettone, un deleite para el paladar. Se formaban círculos en el gran patio y se cantaba y bailaba. Y, donde casi siempre, era ella, la niña, centro de atención (Fuster, 2016: 36).

Esta escena, que parece describir un momento distendido y feliz, tal vez podría haber significado para Albina una rutina de largas horas de elaboración-cocción del *pannettone*, más la asidua atención a los visitantes. Este tipo de tareas ofician como “un techo de cristal”, es decir, una sucesión de acciones que por ser entendidas como una condición propia

⁵³ En relación con esta temática durante el año 2019 se ha publicado el libro *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini. Enseñanzas, recuerdos, reflexiones y recetas*. Aquí, en coautoría con Paula Caldo, se ha trabajado el vínculo mantenido entre Leticia y el arte culinario. Una práctica que debió desarrollar durante sus últimos años de vida y que la asemejó a sus prácticas pedagógicas.

del sexo femenino, no exige reconocimiento ni remuneración económica.

Así como lo prescriben los manuales de urbanidad, Albina era quien gobernaba el hogar y transmitía los saberes del quehacer doméstico a sus hijas. Antonio presentaba ideales liberales en asociaciones sociales y culturales, en las leyes de mercado o incluso en reformas públicas. Pero esto por fuera de las paredes del ámbito doméstico familiar, en lo que referencia a lo moral y las costumbres presentaba rasgos, al igual que los varones de su época, de tintes conservadores (Barrancos, 2008). Tanto así que los padres eran quienes elegían sobre los estudios que debían realizar o los oficios que deben emprender sus descendientes. En este caso particular, tanto Gastón como Leo decidieron ejercer como profesionales por fuera de lo escolar: uno fue ingeniero y el otro bancario. Empero, en el caso de las mujeres, tanto Leticia como sus cuatro hermanas decidieron estudiar Magisterio al igual que su padre. No es llamativo que Antonio no haya proyectado su profesión en sus hijos varones, quienes transitaron por caminos alejados a las prácticas de la enseñanza. Se observa aquí cómo avanzando el siglo XX, se disponía la docencia como una profesión femenina, pues incluso los propios docentes varones delimitaban otros oficios y/o trabajos para sus descendencias masculinas.

La Normal de Coronda y la Normal de Rafaela: piezas de un rompecabezas que se llamó Escuela Serena

Leticia Cossetini ingresó al Magisterio durante la década de 1920. Para ese entonces, ya había cristalizado, en mayor medida, el proyecto político educativo que perseguía consolidar la educación popular de masas. Luego de las guerras independentistas del siglo XIX, y esto sumado a la

migración masiva, el país comenzó por presentar una mixtura social⁵⁴ cuya heterogeneidad no era leída positivamente por la élite gobernante, esa que años atrás había fomentado la “europeización” del territorio. Ante este escenario, se optó por llevar adelante un plan masivo de alfabetización, gesto que elevaba a la educación como una herramienta civilizatoria que instruiría a los ciudadanos y ciudadanas que la nueva nación solicitaba (Arata y Mariño, 2013).

Entre la constelación legislativa que apuntaba a la educación popular, el Estado nacional proclamó tempranamente, desde la sanción de la Constitución Nacional (1883), que la educación primaria, gratuita y obligatoria era un derecho (art. 14) y que serían las provincias quienes gozarían de la autonomía precisa para asegurarlo (art. 5) (Pellegrini Maltipiedi, 2022). Años más tarde, en 1884, la sanción de la Ley de Educación Común N.º 1420 terminó por sistematizar al Sistema Educativo Argentino a partir de una organización federal, entidad que invitaba a cada jurisdicción a aplicar la ley de acuerdo con su impronta. Tal ha sido el caso de Santa Fe cuando sancionó durante el año 1884 la ley de educación provincial que determinaba la iniciación de “un Juzgado de Paz y además una escuela pública, siempre que hubiera 20 niños en estado de educación” (Ossana *et al.*, 1993: 450). Sumado a eso, se encontraban las llamadas “escuelas fiscales”, instituciones de educación primaria que perseguían la disminución del analfabetismo del territorio, cuya cifra se acercaba al 50% de la población (Ossana *et al.*, 1993).

Paralelamente, este planeamiento educativo fue de la mano de la apertura de escuelas para formadores y formadoras, es decir, instituciones que tuvieran como objetivo enseñar a enseñar: las Escuelas Normales⁵⁵. En 1875 se

⁵⁴ Se hace referencia aquí a la matriz social conformada por nativos, criollos e inmigrantes. Estos últimos eran extranjeros y extranjeras convocados a poblar el territorio con un nuevo bagaje cultural e ideológico.

⁵⁵ “Las mismas se materializaron de modo heterogéneo por todo el territorio argentino. Ya sea por la zona geográfica seleccionada para que sean asentadas; por las características jurisdiccionales (estaban las Escuelas Normales

sanciona el decreto que prescribió la apertura de escuelas normales en cada capital de provincia. Empero, en la provincia de Santa Fe, la aplicación tuvo una connotación especial y la escuela se abrió no en la capital sino en la ciudad de Rosario. Una ciudad que, si bien no era administrativa ni patricia, se destacaba por la proyección liberal y comercial de sus integrantes (generalmente inmigrantes europeos italianos y españoles, entre otros). Se alude al Normal N.º 1, Dr. Nicolás Avellaneda. El Normal 1, como todavía se lo suele llamar en Rosario, fue la primera escuela de estas características de la provincia de Santa Fe. En realidad, lo que sería luego el primer Normal de la provincia empieza funcionando como un curso para maestras anexo al Colegio Nacional N.º 1, durante el año 1879. Sin dudas, fueron las tratativas del director del Nacional, Enrique Corona Martínez⁵⁶, las que posibilitaron la apertura del curso (Carvalho y Colovini, 2002).

Esta primera experiencia fue replicada en distintas localidades santafesinas en donde se instauraron otras escuelas normales nacionales. Sin embargo, esta cantidad de instituciones educativas no resultaba suficiente para la demanda de aspirantes a estudios magisteriales. Por eso mismo, el gobierno santafesino, amparando sus acciones por la autonomía que le brindaba la Constitución Nacional y sus leyes, crea sus propias escuelas normales provinciales⁵⁷.

Nacionales, Provinciales, Rurales, Regionales, Populares); por el contenido y forma del plan de estudios (en algunos casos el título se obtenía en cinco años, pero en otros en menor tiempo); y, en consecuencia, la diferente nomenclatura que este compendio de instituciones les otorgaba a los títulos" (Pellegrini Malpiedi, 2022, s/p).

⁵⁶ Según Carvalho y Colovini (2002) se nombra en 1874, días antes del ciclo lectivo fundacional, al primer rector: Enrique Corona Martínez, y bajo su rectoría el Nacional adquiere un desarrollo constante. Crece como institución, pero además proyecta otras. Así incorpora a su establecimiento la primera Escuela de Derecho de Rosario, la Escuela de Comercio y la de Artes y Oficios, y la primera escuela normal, liderada por maestras norteamericanas.

⁵⁷ Para conocer acerca de la heterogeneidad del sistema educativo durante las primeras décadas del siglo XX, se recomienda leer: Menin, O. (2010). "Nor-

Santa Fe implementó un sesgo original en estas políticas, puesto que ninguna otra provincia tuvo la misma cantidad de escuelas rurales, populares y finalmente provinciales, como lo hizo este territorio (Menin, 2010).

Las dos primeras escuelas normales provinciales fueron creadas en las ciudades de Santa Fe de la Vera Cruz y Rosario durante el año 1893. Ambas fueron propulsadas por iniciativa del Sr. Eudoro Díaz, rector del Colegio Nacional N.º 1 y también inspector de escuelas fiscales. Finalmente, se materializaron durante el gobierno del Partido Autonomista Nacional a cargo del gobernador Juan Manuel Cafferatta y su ministro de Educación José Gálvez. Las dos escuelas eran para señoritas: “La primera, sobre la base de la ‘Escuela Graduada de Niñas’ del Sud; con la dirección de una maestra extranjera, la señorita Anavon Moers y la segunda, sobre la base de una escuela similar que dirigía la señorita Graciana Burucúa⁵⁸” (Menin, 2010: 170).

En el año 1909, encontrándose en el gobierno el doctor Pedro Antonio Echagüe (1906-1910), la educación pública provincial comienza a resurgir. Dada la gran influencia del entonces ministro de Hacienda e Instrucción Pública,

malismo y escuela activa en la Provincia de Santa Fe”, en Silvia N. Roitenburd y Abratte, J. P. (comps.), *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Brujas, Córdoba, pp. 167-173, y Fiorucci, F. (2014). “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, núm. 3, 2014, pp. 25-45. Una cita de este artículo sostiene: “En algunos casos, las provincias también fundaron escuelas normales identificadas como rurales, populares y, finalmente, provinciales. Éstas otorgaban distintos tipos de títulos: maestra superior de instrucción primaria, maestra elemental y ayudante, además de maestra rural y urbana. No se sabe cuál fue el número de establecimientos de este tipo que se instalaron ni su duración. Una de las provincias que más escuelas creó de este tipo fue Santa Fe. El título de maestro normal provincial acarreó numerosos problemas porque el Estado nacional exigía una homologación” (Fiorucci, 2014: s/p).

58 Para conocer más sobre la experiencia de Graciana Burucúa recomendamos consultar: Pellegrini Malpiedi, M. (2021). *De maestras a alumnas: la circulación de ideas sobre feminismo y socialismo en el corazón de las escuelas normales*. Rosario, fines del s. XIX y primera mitad del s. XX. *Nomadías*, (30), 297-320.

Marcial Candiotti (quien se desempeñará como presidente del Consejo de Educación durante el gobierno del Dr. Rodolfo Freyre), se logró un aumento presupuestario para la construcción de edificios, escuelas, horas cátedras, etc. Esta norma habilitó al diputado por el departamento Castellanos a presentar un proyecto que proponía la apertura de la escuela que en este libro importa: la “Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales”, ubicada en la localidad de Coronda. El por entonces diputado Carlos Arguimbau contó para ello con el apoyo del senador por San Jerónimo, José M. de Aragón.

La creación de esta escuela fue sostenida por diversos motivos. Entre los más importantes se encontraba la escasez de maestros en zonas rurales, los problemas que diversos docentes experimentaban para adaptarse a la vida en pequeños centros con limitadas comodidades, con pocos servicios y aislados de otras localidades más grandes. Sin embargo, entre los mayores fundamentos se encontraba el aumento de niños y niñas que asistirían a la escuela para recibir instrucción en las primeras letras a partir del marco de la Ley N.º 1420. Hasta ese entonces, la educación era impartida por maestros (a veces extranjeros) que solo contaban con títulos supletorios, otorgados por tribunales que poca preparación tenían sobre pedagogía, didáctica y saberes afines.

Tanto en la Escuela Normal de Coronda como en las demás escuelas de maestros rurales, la condición para realizar los estudios era contar con 14 años los varones y 16 las mujeres, haber cursado la escuela común en su totalidad y aprobar un examen de ingreso que comprendiera la continuidad de las materias del programa de las escuelas comunes. La duración era de dos años y comienza siendo exclusivamente de niñas pese a su clara denominación, pero al año siguiente se hace mixta (Menin, 1995). El escrito sobre esta escuela se extenderá algunas páginas porque en ella se comienzan a materializar acontecimientos que de una manera transversal atraviesan a Leticia.

Muchos y muchas aspirantes a estudiar Magisterio en esta escuela no eran de la localidad de Coronda, provenían de Maciel, San Lorenzo, Villa Constitución, Casilda, Rosario, Rafaela y Cañada de Gómez. Por ser oriundos y oriundas de otros centros de población, recibían una beca de estudio (Giménez, Gómez y Pensiero, 2011) con la promesa de, una vez docentes, ejercer al menos dos años en escuelas primarias comunes. Si bien no se cuenta con información exacta acerca de los requisitos que se debían cumplir para obtener el estipendio, estudios como los de Flavia Fiorucci (2016) consideran que las becas eran otorgadas solamente a mujeres. Justamente, como otra estrategia de Estado para llevar a cabo lo que, *a posteriori*, se denominaría “proceso de feminización de la docencia”⁵⁹. Este dato posibilita, al mismo tiempo, constatar que no solo las mujeres acomodadas económicamente podían acceder a la educación normal. Ayudadas por un sistema de becas, se formaban mujeres provenientes de clases sociales menos favorecidas, tal fue el caso de Rosa del Río (Sarlo, 1998). A veces el estipendio otorgado no era suficiente y estudiantes debían alojarse en pensiones familiares, aceptando las reglas internas del hogar que los albergaba por no mucho dinero. Eso es lo que les posibilitaba costear sus estudios. La hermana de Leticia, Olga Cossettini, realizó sus estudios en la Normal de

⁵⁹ Existen numerosos estudios (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Barrancos, 2007; Fiorucci, 2013; Caldo y Vignoli, 2016; Lionetti, 2007; Billorou 2013; Rodríguez, 2021, entre otros) que investigaron sobre la presencia y permanencia de las mujeres en el sistema educativo en la entrada del siglo XX. Para dar explicaciones al respecto, se ha acuñado el término “proceso de feminización de la docencia” (Yannoulas, 1996 y Morgade, 1997). El uso de este término colaboró para dar luz al proceso de la masificación docente en manos de mujeres. Por un lado, demostró que el sistema educativo fue consolidado a partir de la participación de las mujeres en la docencia. Cuantitativamente, el 70% (Lobato, 2007) de las aulas de la bisagra del siglo XIX y XX fueron ocupadas por maestras. Por otro lado, como consecuencia de esta primera, viene a discutir con la línea de la historia de la educación que entabla un relato masculinizado sobre las prácticas de la enseñanza. Un ejemplo de ello resulta el sustantivo colectivo “maestros”, que durante años fue utilizado como un genérico universal.

Coronda y dada la lejanía con Rafaela, seguramente debió vivir en una de esas casonas, puesto que las ciudades se encontraban separadas por 142,9 km y a principios del siglo XX los medios de transporte, como así los caminos sin asfaltar, imposibilitaban que pueda viajar todos los días. Al menos, así lo indicaba el diario *Santa Fe*:

¡Los caminos! He ahí la eterna queja de los vecindarios rurales. Y tienen razón. A veces la falta de uno bueno, hace languidecer la vida de una población laboriosa. [...] Pasando por el Sauce Viejo hacia el sur, ese camino está intransitable [...] el acantilado se ha destruido, el camino está en mal estado [...] los que vienen de Rosario en automóvil, o los coches de Coronda a Santo Tomé, deben dar media vuelta (Diario *Santa Fe*, sábado 2 de diciembre de 1911, 1/8).

Es posible conjeturar, entonces, que la hermana de Leticia también residió durante sus años como estudiante en alguna casona corondina. Aunque siendo la hija de Antonio Cossettini podría haber costeado alguna habitación individual sin necesidad de compartir el espacio. De todos modos, Olga, como otros estudiantes, significó ante los ojos de los y las corondinas la clara “ave de paso”: se establecía durante el ciclo lectivo y después volvía a su localidad de pertenencia.

Durante los años que la hermana de Leticia cursó el Magisterio, la escuela se encontraba dirigida por doña María Margarita Gervasoni. Esta maestra fue la directora del Normal desde su fundación en el año 1909 hasta que se jubiló en 1934. Esta mujer de gran influencia intelectual⁶⁰ comenzó a distribuir al año de la fundación de la Escuela una revista escolar⁶¹ con el objetivo de acortar los

⁶⁰ Este término fue utilizado por el personal del Museo Histórico de Coronda en una visita durante el año 2017 (entrevista N.º 7, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2017, Coronda).

⁶¹ Sobre esta revista se puede consultar: Mosso, A. (2021). Examen de una revista pedagógica-escolar (Argentina, inicios del siglo XX). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9 (18), 22-36.

lazos entre escuela, familia y sociedad. Esta revista era de suma significancia para la institución ya que permitía la libre expresión de sus integrantes. Mediante sus páginas, algunas estudiantes y directivos explayaban sus ideas, que podían variar desde una reflexión político/pedagógica a un ensayo literario o una poesía. En efecto, una de las principales participantes activas de la publicación era María Margarita, quien solía dejar impresos textos varios, como es el siguiente ejemplo:

MUJER MAESTRA

(Dedicado a mis alumnas de segundo año)

De toda esa falange de intrépidas mujeres que con su cerebro y su brazo constituyen los artífices más simpáticos de nuestro agradecimiento nacional, ninguna se destaca más gentilmente y se hace más digna de admiración que *la mujer maestra*. ¿Será acaso por lo sublime de su misión o por lo ingrata de su tarea? Yo creo que la simpatía universal, es originada por lo uno y por lo otro. [...]

¿Cómo no ha de ser grande y noble su tarea si ella es la encargada de formar la compañera inseparable del hombre, la esposa modelo, inculcando en su alma los principios virtuosos que elevan y dignifican: la laboriosidad y el culto del honor, instruyéndola al mismo tiempo para que así se eleve a sus propios ojos y pueda cumplir su misión como mujer ilustrada, no solo en el radio limitado de su hogar, ¿sino en el más amplio de la sociedad de su país? [...]

Al cumplir hoy, nuestra joven República su primer centenario de gloria, cuenta con un grupo de maestras, de trabajadoras abnegadas que hacen honor a su elevada misión...

(María Margarita Gervassoni, mayo de 1909: *¡Adelante! Órgano de publicación de la Escuela Normal de Maestros Rurales Coronda*, año 1, N.º 1).

Desde el acopio de textos escritos por la directora, se ha seleccionado esta poesía porque a partir del minucioso análisis de sus oraciones, resulta posible percibir algunas concepciones ideológicas de la Gervassoni hacia el rol docente. En concreto, se alude a que la directora interpreta

la profesión desde un carácter bifronte. Es decir, si por un lado resalta el esencialismo apostólico del trabajo femenino, por el otro induce su carácter público, intelectual y remunerado de la profesión.

Tal vez haya sido esta concepción progresista mantenida por Gervassoni la que habría seducido a Olga Cossettini a realizar sus estudios en la localidad de Coronda y no así en la ciudad de Paraná. De acuerdo con María del Carmen Castells (2008), a pesar del prestigio que guardaba la Normal de Paraná y de las costumbres de la época, la hija de Antonio Cossettini decidió estudiar Magisterio en donde se proponía una formación crítica. Mientras que la Escuela Normal entrerriana era la cuna del positivismo, Gervasoni era una de las primeras propulsoras del movimiento escuela nueva. En este marco, es posible advertir que, desde el primer momento en que Olga decidió cursar sus estudios, ya se encontraba vinculada con los principios de la pedagogía innovadora. La nota activa de “elegir” dónde cursar el Magisterio deja evidencia los conocimientos previos que la familia Cossettini poseía respecto a la corriente escolanovista y sus principios retractores ante el método de enseñanza tradicional.

Por su parte, Leticia Cossettini no estudió en Coronda. Para cuando ingresó al Magisterio, la jovencita ya contaba con la presencia de una Escuela Normal Provincial en Rafaela. Mientras que Olga contó con el apoyo de su familia para poder cursar sus estudios en la institución elegida, Leticia realizó el Magisterio en una escuela en cuya fundación había participado su padre. La Escuela Normal de Rafaela fue producto de políticas educativas del Estado, pero fundamentalmente de la participación desarrollada por las sociedades civiles y filantrópicas locales. Veamos.

En primer lugar, en el año 1912 se desarrolla en la provincia de Santa Fe la primera elección presidencial regida por la Ley Sáenz Peña. La apertura del electorado fue la concreción de la nueva norma democrática: sufragio obligatorio y voto secreto. Específicamente, el día 31 de marzo

de 1912, se desarrolla la elección para elegir gobernador y vicegobernador. Antonio Cossettini votó, empero Albina no⁶², y tampoco lo hicieron las demás mujeres mayores de edad que habitaron las tierras santafesinas de la primera mitad del siglo XX (Barrancos, 2000, 2001, 2002, 2007). Aunque el aporte conceptual y discursivo, así como también las reivindicaciones concretas obtenidas por mujeres trabajadoras de principios del siglo XX, abrieron el camino para que futuras generaciones pudieran seguir cuestionando el imaginario social de la mujer instituido, e instituir a la mujer como un sujeto social y político autónomo en la arena política argentina (Macoc, 2011).

En estas elecciones, cuatro partidos compitieron por obtener el mando provincial: La Coalición, el Partido Socialista, la Liga del Sur y la Unión Cívica Radical. Estos últimos fueron quienes obtuvieron el poder de la mano de la fórmula Menchaca-Caballero, lo que posibilitó al radicalismo permanecer en el poder santafesino durante casi dos décadas más. Entonces, mientras el panorama mundial se sacudía con la Primera Guerra Mundial, el nacional protagonizaba las primeras elecciones democráticas masculinas y los incipientes reclamos femeninos al respecto, el santafesino presentaba la nueva fórmula política democrática. Este contexto resultó de gran significancia para la familia Cossettini, principalmente para Leticia.

¿Por qué es importante pensar en la realidad política para referirse al surgimiento del Normal en el que estudió Leticia Cossettini? En primer lugar, porque tanto el gobernador Manuel Menchaca como el vice, Ricardo Caballero, asignaron valor a la educación, incluso desde la campaña electoral:

⁶² Esto es una ironía pues no se consta que Albina Bodello haya tenido ciudadanía argentina, sin embargo, la expresión es ilustrativa para demostrar la situación de las mujeres frente al voto.

... Yo entiendo que el partido radical en el gobierno no hará más que la obra del presente, la obra del porvenir y dentro de la amplitud de su programa caben todas las iniciativas del progreso en sus diversas y múltiples manifestaciones [...] mi temperamento de maestro me obligará a hacer de la Provincia la primera en la escuela e instituiré como un convencimiento personal la escuela del pueblo; [...] caracterizaré en los planes de estudios la verdadera escuela nacional, que tienda a infiltrar en el espíritu del niño, las virtudes cívicas del futuro ciudadano; supervisaré el estado espiritual del maestro, fomentando en cada escuela la biblioteca pública, que tanto se necesita y que llegará mediante la acción gubernativa y pública, a producir la conjunción sólida y definitiva del hogar y de la escuela; la educación profesional, lo mismo para hombres que para mujeres, y la superior, serán debidamente atendidas con el mismo celo y dedicación que la instrucción primaria, afirmando la armonía que debe existir en el desarrollo material, moral e intelectual en el territorio de la Provincia... (El programa del Candidato, 1912: s/p).

Pese a que esta enunciación es desarrollada en el marco de la campaña electoral, Menchaca refuta la importancia que tiene la educación para el progreso social una vez sido electo:

Ratifico ante V. H. una vez más mi programa de candidato, inspirado en altísimos ideales de progreso en todas las manifestaciones de la vida democrática. [...] En lo que respecta a la instrucción pública, abordaré el problema de la edificación escolar hasta hoy no atendido en la forma que se merece [...] se crearán en la Provincia las escuelas de maestros rurales... (El programa del Candidato, Santa Fe, 1912: s/p).

Así, se instala el período de más larga duración de laicización del discurso educativo. Durante la “era Menchaca” se dieron determinados movimientos en temas educativos que dan indicio al esfuerzo por llevar adelante una política fuerte de gestión. Entre ellos se encuentra el proyecto de creación de consejos escolares de distrito electivos y un proyecto de ley para crear seis escuelas normales rurales en

la provincia: la Ley N.º 1853. En 1916 se crean e instalan en las localidades de Cañada de Gómez, Casilda, Rafaela, Reconquista; Venado Tuerto y Villa Constitución. Estas escuelas se situaron en las cabeceras departamentales de la provincia y en muchos casos reemplazaron a las llamadas “escuelas normales populares” que venían siendo sostenidas por las comunidades locales. Entre ellas se encontraba la casa de estudios en la que se formaría como maestra Leticia Cossettini: la Normal de Rafaela.

En segundo lugar, la escuela en la que Leticia comenzó a emprender su propia trayectoria como docente fue materializada no solo gracias a las decisiones políticas de los integrantes de Estado, sino a la participación de la sociedad civil. Como ha sido relatado en páginas anteriores, la ciudad de Rafaela se distinguía entre las demás localidades santafesinas por su impronta cultural y educativa. En este marco, se gesta desde un grupo de ciudadanos y ciudadanas un sistema de demandas en referencia a la creación de una escuela formadora de docentes. Fue en el año 1914 cuando, bajo los presupuestos del líder inspector seccional Don Fernando Dentesano, se gestiona, con el Honorable Consejo General de Educación de la Provincia, la autorización para el funcionamiento de un curso de subpreceptores en la Escuela Fiscal “Juan B. Alberdi”, que quedó dirigido por Conrado Cabrera:

La Escuela Normal de Rafaela

El pueblo de Rafaela tendrá, por fin, la escuela normal provincial.

Así lo manifestó ayer el gobernador de la provincia, quien aseguró que la creación de dicha escuela ha sido incluida en el presupuesto de 1915.

Damos complacidos la noticia, prometiendo ocuparnos más extensamente del asunto (Diario *Santa Fe*, viernes 11 de septiembre de 1914, 1/4).

Un año después, en febrero de 1915, en la Sociedad Rural comienza a funcionar la Comisión Directiva

Pro-Escuela Normal Popular de Rafaela. Fue conformada, entre otros, por Ramón Casabella, Eduardo López, Marcelo Demicheli, Santiago Lorenzatti, Ángel Solari, Luis Tettamanti, Juan Scociroli, Juan Fertonani, Dr. J. Fiorillo, José Coffet, Manuel Giménez, Fernando Dentesano y, también, el padre de Leticia: Antonio Cossettini. Esta comisión elaboró el anteproyecto del reglamento aprobado en la reunión del día 10 de marzo de 1915 que estableció que la Escuela Normal Popular de Rafaela se proponía preparar maestros para las escuelas de la provincia. Acorde con ello, se estableció que los grados de la Escuela “Juan B. Alberdi” servirían al precitado curso como Departamento de Aplicación para la Práctica y Experiencia de carácter metodológico de los alumnos y las alumnas inscriptos en el curso aludido (S-2982/16, Proyecto de declaración, 2016).

Escuela Normal de Rafaela

Inauguración de sus cursos

Ayer se inauguró en la ciudad de Rafaela la Escuela Normal Popular, creada únicamente y sostenida por la acción privada de aquel laborioso vecindario y de los demás pueblos de los departamentos Castellanos, San Cristóbal y 9 de Julio.

Lo que esa inauguración significa para el adelanto moral de Rafaela, lo dice bien claro el desinterés patriótico que los senadores del nuevo instituto educacional le han brindado desde el primer momento.

(Diario *Santa Fe*, miércoles 17 de marzo de 1915, 1/3).

La apertura de esta escuela demuestra el grado de influencia que presentaban algunos sectores sociales, principalmente aquellos nucleados en sociedades filantrópicas. Si bien las primeras instancias de gestión fueron llevadas a cabo por el Estado, fue finalmente la Logia la Antorcha (filtrados en la Comisión Pro-Escuela Normal Popular de Rafaela) la institución que terminó de materializar la Escuela Normal. Cuando el proyecto queda suspendido desde los mandatos del gobierno, es reactivado por un grupo de

ciudadanos y ciudadanas, razón por la cual el nombre de la “Normal” fue acompañado por el signo de lo popular:

una aspiración general de este vecindario, contar entre sus establecimientos de enseñanza con una escuela normal de maestros [...] que aporte al engrandecimiento de la población y forme en sus aulas a los futuros maestros [...] habilitándolos para impartir con eficacia las enseñanzas de la escuela moderna (Comisión Pro-Escuela Normal Popular de Rafaela. Acta N.º 11, s/f).

La misión de este organismo fue “organizar, administrar y sostener” la escuela naciente. Las reuniones de la Comisión eran presididas por el Sr. Rodolfo Moisés, las actas respectivas, redactadas por el Sr. Fernando Dentesano. Los encuentros se celebraban en el salón de actos de la Sociedad Rural de Rafaela, desde febrero hasta junio del año 1915:

La Escuela Normal Popular de Rafaela se creó por voluntad popular en el mes de febrero... dirigida y administrada por una Comisión de vecinos [...] que en el breve plazo [...] dio un alto ejemplo de cordura y labor al pueblo de la provincia, pues ni bien surgió a la luz la idea, la implementación [...] constituyó una hermosa realidad (Comisión Pro-Escuela Normal Popular de Rafaela. Acta N.º 11, s/f).

Los integrantes de la Logia la Antorcha no solo participaron activamente de la Comisión, sino que también donaron una importante suma de dinero para solventar gastos que requería la causa. En esta ocasión, es posible deducir el compromiso que habrá despertado Antonio Cossettini y su familia en general para con el proyecto. Los frentes organizacionales a los cuales pertenecía el padre de la familia estaban todos implicados en la apertura de la escuela. De hecho, los rostros humanos que constituyeron las primeras cátedras en el curso de subpreceptores con carácter *ad honorem* eran masonas sin mandil (esposas de integrantes de la organización filantrópica): la Sra.

Alejandrina A. de Beapuy, las Srtas. Máxima y Ambrosia Baschetto, Felisa Quiroga, Angélica Perón, Esperanza Godoy, Gioconda Buttazoni y los Sres. Isaac Ribota, Leopoldo López, Julio Núñez, Sixto Suárez, Fernando Dentetano, Dr. Pablo Muñoz y Pedro Buttazoni (Bianchi de Terragni, 1972).

Finalmente, siendo gobernador de la provincia, don Manuel Menchaca, ministro de Instrucción Pública, el Dr. Enrique Mosca y el inspector general Dr. José Gervasoni, los poderes públicos por Decreto N.º 2026 / 1916 y *ad referendum* de la resolución legislativa posterior, oficializan los cursos creados y desde entonces la Escuela Normal Popular de Rafaela automáticamente queda convertida en Escuela Normal Rural de la Provincia. No es insólito que, entre las primeras graduadas de la escuela normal, se encuentre a Leticia Cossettini.

Acerca de la forma pedagógica de Leticia: la escuela activa

Leticia fue maestra, sí, pero en gran medida su perfil social y cultural no encajó con los mandatos destinados al rol docente de la época. Siendo hija de un padre con fuerte presencia política en Rafaela e integrante de la logia local, desde niña fue protagonista de una enseñanza previa a la incorporada desde la Escuela Normal. En su casa, resultaba cotidiano entablar conversaciones relacionadas con la educación y específicamente con los métodos alternativos para enseñar. Esta mujer creció en el seno de una familia cuyo padre se distinguió por ser un docente opositor al modelo pedagógico tradicional. Como ejemplo de ello, se cuenta con la existencia de la Escuela Ítalo-española fundada por Antonio, mediante la cual se impartía una educación alternativa, en donde el eje del aprender se contactaba con la naturaleza, con el arte y con el ejercicio activo. De hecho,

resultaba factible escuchar a Leticia en vida decir que su padre mantenía relaciones con pedagogos del mundo ítalo-escolanovista (entrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

Por lo tanto, es pertinente pensar que Leticia se vio influenciada por el mandato familiar del padre, quien dejó marcas en su forma de ser y actuar. En la adultez, se transformó en una mujer de clase media, bella, refinada, estudiosa, con un distinguido gusto por el arte y adherente a los canales alternativos del sistema educativo. Sin dudas, este capital cultural la impulsó, junto a su hermana Olga, a adherirse al movimiento de renovación pedagógica escuela nueva. Ambas, mujeres de su época, fueron parte de un grupo de docentes contemporáneos con quienes compartieron una cabal convicción: la escuela tradicional estaba agotada.

¿A qué se oponían las hermanas Cossettini en general y Leticia en particular? De acuerdo con Jaume Trilla Bernet (2002), el término *escuela tradicional* y *pedagogía tradicional*:

Son significantes extraordinariamente laxos y polisémicos; son algo así como expresiones “comodín”. Tienen una función más connotativa que designativa, y han servido más para denostar que para denotar. Sus referentes reales no son muy claros, pero sí lo es que su función valorativa, resulta, generalmente, de signo peyorativo (Trilla Bernet, 2002: 91).

En este sentido, el pedagogo advierte cómo los defensores y defensoras de las pedagogías renovadoras utilizaron el término tradicional, a los efectos de posicionarse a favor de una enseñanza en detrimento de otra. En pocas palabras, el término sirvió como contra-modelo a las pedagogías a las que se oponían los adherentes al movimiento escuela nueva. Así, lo tradicional se constituyó en lo que no era nuevo y lo que no era nuevo se constituyó en una mala educación.

Pese a la variedad de particularidades que se le puede atribuir a la escuela tradicional, se seguirá la idea de Trilla Bernet (2002), advirtiendo que en su conjunto polisémico posee cuatro características específicas: en primer lugar,

las escuelas tradicionales son entendidas *como escuelas del pasado*. Entonces, tradicional se entiende desde el método comeniano, pasando por los jesuitas, Lancaster, el sistema de Don Bosco, e incluso los modelos educativos de Durkheim y Herbart. Todo aquel método de enseñanza que sea previo a la escuela nueva fue caracterizado como tradicional, con excepción de aquellos autores comprendidos como precursores de los métodos innovadores: Rousseau, Pestalozzi, Froebel (incluso, sostiene Trilla, Montaigne, Rebelais, Erasmo y Vives pese a su lejanía en el tiempo). De este modo, la concepción de “nuevo” no se relaciona tanto con la temporalidad como con la correspondencia al método de la escuela nueva. Por su parte, la escuela tradicional es entendida como *escuela obsoleta*. Esta segunda característica advierte que las concepciones, métodos, currículum, técnicas de enseñanza, organización áulica, disciplina, etc., no solo están pasadas de moda, sino que además son incongruentes. Esto a pesar de que en la mayoría de las escuelas contemporáneas sea este tipo de enseñanza el que prevalece. De acuerdo con Trilla Bernet (2002), las razones que explicarían esta característica se pueden vincular con razones psicológicas, tecnológicas o bien con realidades descontextualizadas. En relación con esta concepción es vinculada la tercera característica, que, sin dudas, viene a romper con la armonía de las dos anteriores: el modelo de escuela tradicional representa a *la inmensa mayoría de las escuelas existentes*. Por lo cual lo no tradicional sería aquella excepción a la norma, es decir, las poquísimas instituciones que actúan mediante nuevas pedagogías. Finalmente, *las escuelas tradicionales son las malas escuelas*.

Por su parte, las pedagogías que buscaban asentarse en las escuelas modernas lo hacían autodefiniéndose como nuevas, innovadoras, jóvenes. Al respecto, Marcelo Caruso (2001) hace alusión a la complejidad de la palabra nueva:

Es una de las palabras más viejas que la cultura tiene, y es, sin duda, una de las más usadas. Entre el carácter de “nueva” y el

hecho de ser un movimiento pedagógico que se entronca con la historia social anterior, aparece una considerable dificultad para el análisis (Caruso, 2001: 94).

Esto se puede advertir al estudiar el surgimiento de la escuela nueva en Argentina en general y en Santa Fe en particular. En lo que respecta al país, es posible encontrar entre los primeros indicios, publicaciones en el *Monitor de la Educación Común*⁶³. Estas pertenecen a los primeros años de la década del 20, y retratan la cristalización de un grupo de educadoras y educadores preocupados por el futuro de la educación. Esta ola de renovación estuvo comandada por el profesor José Rezzano, quien dirigió la Liga Internacional de la Nueva Educación. Este docente fue el máximo exponente del movimiento de la escuela activa y, sin dudas, desde esta organización disertaba en diversas actividades con el objetivo de fomentar las prácticas activas en la escuela:

Los cursos de Escuela Activa para maestros

El 16 de enero ppdo. (sic) se inició en el salón de actos de la Facultad de Filosofía y Letras, el ciclo de cursos de escuela activa para maestros. La iniciativa se vio coronada por un feliz éxito pues congregó un nutrido número de maestros de toda la República que siguieron con vivo interés el desarrollo de los cursos y la palabra de los oradores.

Contribuyeron en gran parte a la realización y desarrollo de los mismos la sección argentina de la Liga de la Nueva Educación que preside el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, Dr. José Rezzano, y el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que dirige el Dr. Juan E. Cassini.

... En realidad, los hombres de este siglo han llegado a la solución nueva viniendo a ella todos los campos; y el investigar

⁶³ “El primer número fue editado en septiembre de 1881 como una publicación oficial de la Comisión Nacional de Educación. La importancia de esta revista se vincula a la tarea primordial encarada desde el Estado durante la década de 1980, la de centralización y uniformidad del sistema escolar nacional una vez superados los procesos convulsivos de conformación estatal” (Duarte, 2014: 132).

ahora con qué sistemas filosóficos se acomoda mejor, o a qué concepciones de hombre y del mundo responde más ajustadamente... (*El Monitor de la Educación Común*, 17 de febrero, s/f).

Asimismo, luego de un extenso desarrollo, el artículo finaliza:

El objetivo concreto que apuntan estos cursos es el de facilitar en forma ordenada y sistemática la iniciación de parte de nuestros maestros de esa tarea nacional, vale decir, propia de nuestro pueblo, que llegue en definitiva a darnos la elaboración y la aplicación inteligente de un sistema educativo encuadrado en los principios generales de la nueva educación, pero con las características y relieves propios de nuestra personalidad nacional (*El Monitor de la Educación Común*, 17 de febrero, s/f).

El hecho de que la revista oficial del Estado esté publicando acerca de estos cursos da fuertes indicios sobre el surgimiento de un movimiento escolar y el interés que esto despertaba en docentes que aún continuaban ejerciendo una educación positivista. Asimismo, en la letra impresa es posible leer sobre la realización de un curso, lo cual demuestra que la adhesión a esta renovación pedagógica no fue amateur ni espontánea pues en ella estuvo presente una formación transversal y extracurricular.

En contraposición al *Monitor* se encontraba *La Obra*, una herramienta de prensa (no oficial) para el Magisterio⁶⁴.

⁶⁴ Esta revista tuvo por objetivo difundir las experiencias de la escuela nueva y los debates más recientes en este campo. Fue fundada en el año 1921 por docentes adherentes al movimiento (de la Escuela Normal Mariano Acosta) con la iniciativa de difundir las ideas al resto de profesores, graduados y graduadas. En sus páginas no solo se trataban debates pedagógicos, sino que además incluían materiales e ideas para trabajar en el aula. Asimismo, la revista contaba con determinadas secciones que la convertían en una "revista femenina": entre ellas se encontraban, "Para el Hogar", "Páginas Femeninas", "Horas Serenas", entre otras. Un resguardo de algunas páginas se dedicaba a temas como la moral u otras inquietudes, como la soltería, el casamiento, etc. (Finocchio, 2009).

Era una publicación quincenal cuyo primer número salió a la luz en 1921, y delimitó una sistemática denuncia por parte de docentes ante los métodos utilizados por el normativismo. Si bien no pretendían eliminar el sistema pedagógico didáctico implementado hasta el momento, sí propiciaban la necesidad de “modificar” diversos principios positivistas presentes en la escuela tradicional. Entre ellos, por ejemplo, el autoritarismo, la burocratización, el didactismo extremo, los castigos corporales, el dogma, la enseñanza memorística y enciclopédica. Estas ideas innovadoras comenzaban a poner en el centro del acto educativo la figura de los alumnos y las alumnas en detrimento del o la docente:

La Escuela Joven. [...] la reforma educacional no es un postulado caprichoso, ni la construcción sistemática de un pedagogo soñador, sino que es la resultante de todas las circunstancias en que se desarrolla la vida actual, política, filosófica y moralmente considerada. Las sociedades han marchado en forma vertiginosa y nuestra escuela se ha ido quedando atrás. Es hora de reaccionar y colocar nuestra escuela en el plano y en la función que de veras le corresponde. [...] las escuelas llamadas escuela nueva, escuela activa, escuela serena, etc., tienen una influencia educativa mucho mayor que la escuela que llamamos vieja, positivista o herbartiana; ellas preparan al niño para ser útil a la sociedad francamente antiindividualista, y tal vez, más noble, más generosa, más sincera, más cristiana, que ésta a cuyo ocaso asistimos. [...] deseamos que nuestra escuela pública sea una escuela joven, plétórica de vida y desbordante de entusiasmos. Escuela que sea laboratorio de cuantas experiencias corren por el mundo; escuela que sea semillero de iniciativas originales; escuela de maestros laboriosos, humildes, sencillos de alma; escuela donde nuestros niños organicen las facultades espirituales que poseen, desarrollen sus potencias y resulten eficaces para lo que hoy necesita nuestro país; escuela que [...] persiga [...] una realidad asequible y viviente. Escuela joven, en fin, escuela neutra, sana, vigorosa, activa y serena (*La Obra*, 1933: 242).

Sin dudas, las hermanas Cossetini consultaban esta revista y se inspiraron en sus páginas, desde donde se incitaba a docentes a fundar instituciones educativas con las características de la escuela nueva. Si bien es cierto que este movimiento no logró sistematizarse a lo largo y ancho del país como sí lo habían logrado las perspectivas tradicionales, existieron en singularidad diferentes experiencias que supieron dejar marcas con el paso del tiempo.

Pero *¿qué promulgaba la escuela nueva?* En un primer momento, para poder responder a este interrogante, es fundamental remarcar que hablar de escuela nueva⁶⁵ resulta asumirse en un arenado de principios pedagógicos, políticos y didácticos que le dieron materialidad heterogénea al proyecto educativo. En efecto, resulta difícil poder precisar sin contradicciones el concepto del pensamiento pedagógico al que se alistó Leticia. Por esto mismo, es elocuente citar a Lozano (1980), quien lo describe como un movimiento social y, como tal, imposible de comprimir en una única noción:

Hemos dicho “movimiento” pero en realidad la escuela nueva fue un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos [...] Decíamos lo de conglomerado porque metodológicamente tan “escuela nueva” es Cousinet, por ejemplo, como Makarenko, uno de los pedagogos oficiales de la Revolución de Octubre. Pero ideológicamente la distancia es enorme (Lozano, 1980: 62-63).

De este modo, dentro del sustantivo colectivo “escuela nueva” han convivido una importante cantidad de experiencias que, pese las diferencias, estaban unidas por un

⁶⁵ Es preciso mencionar que se ha realizado una rápida búsqueda de estudios en torno a la escuela nueva y se advirtió que, como experiencia, está resultando de interés en diferentes países. Esto se observa en los trabajos de María del Mar del Pozo Andrés para el caso español (2004) o la compilación de Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón (2012) para el caso colombiano. Desde esta humilde investigación se advierte que para el caso argentino aún se adeuda una obra de síntesis al respecto.

punto en común: el aborrecimiento hacia la pedagogía tradicional por ser entendida como repetitiva y dogmática. Como corolario un conjunto de incipiente malestar docente desembarcó bajo la premisa escuela nueva, escuela activa o escolanovismo durante las primeras décadas del siglo XX.

Para esclarecer el concepto de esta corriente educativa, resulta pertinente pasar a transcribir un listado de principios pedagógicos dichos por Adolphe Ferrière. Este teórico suizo escribió en 1919 el “esqueleto teórico” del movimiento. Su escrito se constituyó como el puntapié para que sus ideas y las de muchos renovadores pedagógicos obtengan reconocimiento internacional:

La Escuela Nueva como laboratorio de pedagogía activa
 Efectiva coeducación de los sexos
 Diversificación del currículum con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes
 Sistematización de la gimnasia
 Especialización espontánea, no obligada por la escuela, sino subordinada a los intereses de los niños
 Combinación del trabajo individual con el trabajo colectivo
 Reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la libertad de elección y la república escolar
 No solo los castigos tradicionales son expuestos como centro disciplinal, sino que se incorporan sanciones positivas (Manacorda, 1987: s/p).

Además de lo alistado aquí, Ferrière, como el resto de pedagogos y pedagogas, mantenía un fuerte optimismo hacia la escuela en tanto transformadora de la sociedad:

Es preciso mecanizar las funciones inferiores y necesarias para la existencia, a fin de liberar el ímpetu de vida de provecho de las actividades superiores del espíritu (Ferrière citado en Manacorda, 1987: s/p).

Esta cita ilustra uno de los fundamentales motivos que dieron surgimiento y masividad al movimiento pedagógico escolanovista. Ha sido en el marco de una crisis mundial,

producto de la Gran Guerra y sus consecuencias, que se solidificaron los principios de una forma de educar que escapaba a lo recientemente entendido como ideal. Diversos filósofos, psicólogos, didactas y pedagogos comenzaron a replantearse acerca de la factibilidad de una educación que hasta el momento se había manifestado hegemónica. Los hechos bélicos, los asesinatos, los actos de inhumanidad que se habían declarado en la Primera Guerra Mundial y los efectos residuales de esta que darían forma a la Segunda fueron factores decisivos para proyectar un nuevo tipo de educación. “El hombre moderno”⁶⁶ venía de la mano del avance de la técnica (Mialaret, 1978) y precisaba de una formación inicial atenta a la sensibilidad, a las emociones, al aprender haciendo. En definitiva, a la nota activa que le permita diferenciarse de su generación antecesora, productora de crueldades sociales. La escuela nueva surge en la antesala del mundo moderno y ante la necesidad de proclamar la paz mundial.

Por esto mismo, en reiteradas oportunidades esta pedagogía fue llamada también escuela activa. Se caracterizó por una cuestión original: el cómo enseñar y el cómo aprender se centraron en el hacer, es decir, en el aprender del infante en un período en donde los niños y las niñas comienzan a ser reconocidos como un “otro diferente”, como partícipes de una etapa de la vida que dispone de intereses y necesidades específicas. Estos, sin haber sido aún corrompidos por las instituciones y los vicios de la sociedad, podían ser la generación del “hombre moderno”. En relación con esto último, Saviani (1987) explicita paso a paso cómo se debía llevar a cabo este modelo didáctico haciendo referencia a

⁶⁶ El hombre moderno es un concepto utilizado por Mialaret (1978) para hacer referencia a los cambios sustanciales que se vivieron en el occidente de la década del 30. Un fuerte desarrollo industrial y tecnológico sentó las bases de una sociedad moderna que prescribió nuevas subjetividades. Se hace referencia aquí al significativo avance del capitalismo y sus principios en torno a la técnica, el mundo laboral, los lazos sociales, etc.

las características didácticas y a las características de la infancia:

La enseñanza sería una actividad (1er. paso) que, suscitando determinado problema (2do. paso), provocaría la búsqueda de datos (3er. paso), a partir de los cuales serían formuladas las hipótesis (4to. paso), expectativas del problema en cuestión, emprendiendo a alumnos y docentes, conjuntamente, la experimentación (5to. paso), la que permitirá confirmar o rechazar las hipótesis formuladas (Saviani, 1987: s/p).

A diferencia de la escuela tradicional, el saber activo no se encontraba determinado por quien enseñaba, es decir, un adulto dueño de un saber científico, estructurado y acrítico, sino que era pensado como una construcción entre alumnos, alumnas y docentes. Así, el método de transmisión positivista es reemplazado por procesos de creación de conocimientos principalmente a partir del desarrollo interior del infante.

En síntesis, esta pedagogía, a diferencia de la tradicional, reinterpretó el aprendizaje en tres concretas líneas. La primera, que se posiciona como un proceso de interés individual, según las condiciones propias del educando o educanda. La segunda, que permite elaborar un nuevo vínculo pedagógico entre estudiantes y docente. Quien porta el saber científico es corrido del centro de la escena ahora reemplazado por el o la discípula. Como las prácticas de la enseñanza de escuela activa eran pensadas a partir y desde los intereses de los y las educandas, era el docente quien debía tener una mirada atenta a las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas sin interferir en sus desarrollos individuales. En calidad de “guía” debía captar las señales e intereses de sus estudiantes y derivarlos hacia el conocimiento científico. Finalmente, la tercera línea que caracterizó a la escuela activa ha sido la importancia que sus precursores le dieron al entorno social y cultural. Hasta el momento, las pedagogías tradicionales, de extremo didactismo, habían inducido prácticas educativas

generalistas, universales y ahistóricas. A partir de entonces, el medio entra en el aula; las paredes del adentro y afuera se vuelven porosas, mientras que se da paso a la reflexión: el currículum se torna flexible a las necesidades e interrogantes de estudiantes. Estos pueden proponer estudiar desde la morfología de una flor, el sistema reproductor de un animal, el teorema de Pitágoras (a partir de un ejercicio concreto) o las noticias políticas, económicas y socioculturales de los diarios.

Ahora bien, las experiencias de escuela nueva no lograron obnubilar la pedagogía tradicional de entonces, pero sí consiguieron implementar cambios significativos en las formas didácticas de la enseñanza. Diversos casos de implementación de este movimiento supieron resignificar las prácticas educativas desde los postulados que había establecido hasta el momento: lucha por una niñez autónoma, formación de sujetos participativos, solidarios y responsables. La escuela se abría al protagonismo de las y los alumnos, quienes hasta el momento se habían apaciguado por la figura enciclopédica que portaba su docente. El lugar del estudiante ganaba terreno en el desarrollo de la clase y abría el juego a la creatividad, la democracia, al hacer común y concreto.

Así fue como, poco a poco, Leticia incorporó todos estos saberes en su propia subjetividad docente. De hecho, no es extraño que esta maestra haya apostado a una pedagogía que entendía al niño como un ser autónomo y poseedor de un conocimiento previo al de la escuela porque ella misma lo había experimentado en su niñez. En efecto, entró por primera vez a la escuela cargando un capital cultural *a priori* del que le enseñaría su maestra. La implementación de esta pedagogía se la debía sin dudas a su padre, quien le había permitido experimentar sus primeros pasos en ella. Sin embargo, tanto ella como Olga se formaron al respecto y lograron que esas ideas cristalicen en dos escuelas públicas, laicas y estatales: Escuela Serena en Rafaela (1930-1935) y Escuela Serena en Rosario (1935-1950). Sin embargo,

llevarlas a cabo no les resultó sencillo. De acuerdo con Carli (2008), la supuesta sucesión cronológica entre normalismo y escuela nueva no se dio sin dificultades, como:

La coexistencia de estas corrientes en las ideas y prácticas pedagógicas, el alcance parcial y circunscripto a ciertas experiencias de algunos valiosos desarrollos pedagógicos y las inclusiones eclécticas de los autores europeos y americanos en los textos locales (Carli, 2008: 8).

De igual modo, además de las solvencias teóricas de los maestros y maestras, también las situaciones políticas de las distintas jurisdicciones se encargaron de otorgarles diferentes tonalidades a los proyectos educativos de este tenor. Es posible pensar la configuración de un campo didáctico escolanovista a partir de dos etapas: la primera se ubica desde 1910 y se refiere al doble ejercicio fundacional de consolidación y resistencia frente a esta nueva pedagogía. La segunda, desde 1920, es cuando las diferencias teóricas y metodológicas se profundizan. En el caso específico de Santa Fe, el movimiento escuela nueva encuentra un terreno propicio para asentarse, fundamentalmente por fuera de los límites de la capital (principalmente en las pequeñas localidades que habían experimentado las olas migratorias), sitio con importante carga conservadora⁶⁷. Esta provincia (por fuera de la capital) poseía diversos rasgos que permitieron la diversificación de la escuela nueva: tenía organizado un sistema educativo en gran medida independiente del gobierno nacional; de hecho, la mayoría de las escuelas primarias y algunas normales contaban con jurisdicción santafesina. También, la presencia del Consejo General de Educación, el gremio docente, el nacimiento de la Universidad Nacional

⁶⁷ Al respecto, Castells y Pasgal advierten: “la fuerte influencia de la Iglesia católica, sobre todo la llamada Zona de la Costa que recibió varias congregaciones religiosas, durante años tuvo a su cargo la escolarización de muchos niños santafesinos y siempre pujó por la hegemonía del campo” (Castells y Pasgal, 2008: 50).

del Litoral (1919), entre otras, hicieron de la provincia una miscelánea de ideas y discursos que habilitaron el asentamiento de pedagogías renovadoras (Castells y Pasgal, 2008).

Las experiencias de escuela nueva cristalizadas en Santa Fe durante las primeras décadas del siglo XX fueron las siguientes:

La Escuela Voluntarista (proyecto presentado por Borraut siendo inspector, en 1920, para la Escuela de Cuarta Categoría llamada “de Indígenas”), desde San Javier.

La organización de la Colonia de Vacaciones de Santa Fe, con sus escuelas al aire libre.

La Escuela Elemental anexa a la Escuela Normal de Rafaela, sucediéndose en la dirección la señorita Friero, luego el señor De Osorio y finalmente la señorita Amanda Arias.

La Escuela Normal de Reconquista, con su director Pedro Ruarte y la vicedirectora Beatriz de la Vega.

La Sociedad Amigos de la Infancia.

La Escuela Normal de Casilda.

Las Escuelas Normales de Coronda (cuya directora era Margarita Gervasoni), de Cañada de Gómez (con su director, Rafael Figueroa) y de Villa Constitución (Castells, Migueles y Corfield, 2008: 100).

Interesa aquí el punto 3 del anterior listado: la experiencia desarrollada por Amanda Arias en la Escuela Normal Domingo de Oro de Rafaela. Allí trabajó Leticia como docente y Olga Cossettini como la regente del Departamento de Aplicación. Entre los discursos e ideas que tiñeron acaloradamente las aulas santafesinas de las primeras décadas del siglo XX se encontraban filiaciones teóricas de diverso orden: Rousseau, Dewey, Montaigne, Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Claparède, Borraut, Mantovani. Pero fueron principalmente los principios pedagógicos de Giovanni Gentile y del espiritualista Giuseppe Lombardo Radice⁶⁸

⁶⁸ Estos nombres fueron relacionados con el nacionalismo italiano, por lo cual, durante la Segunda Guerra Mundial, las pedagogas repudiarán la filiación al fascismo de estos maestros espiritualistas. Por este motivo, Leticia y Olga,

los que inspiraron a Leticia. En verdad, ella y su hermana fueron eclécticas en sus ideales pedagógicos, sin embargo, se advierte la influencia que recibieron de estos intelectuales (Castells, 2008: 151).

Al igual que postulaba la línea pedagógica espiritualista de Radice, Leticia Cossettini acordaba en términos generales en que el método debía ser construido *a priori* de la propia experiencia de enseñar. Es decir, si bien realizaba planificaciones de sus clases, estas eran flexibles, creadoras, dúctiles. Al momento de concretarla ponía importante consideración en las características de sus estudiantes, sus edades, sus tradiciones, sus gustos, su “estado mental” (Cuaderno de Clases de Leticia Cossettini, 1945, APC). Es decir, a partir de la propia práctica y de la experiencia áulica, la maestra fue construyendo un saber que intentaba garantizar la apropiación de conocimientos por parte de sus estudiantes. Ese proceso creativo mediante el cual se produce el saber de la transmisión.

Finalmente, experiencias materializadas en Santa Fe y los principios pedagógicos que se defendían no fueron propiedad de un solo estilo histórico epistemológico. Más bien ha sido una filosofía política integral de base (Menim, 1994: 168). Estos eran parte de movimientos ideológicos disímiles, pero encontraron puntos de fusión que los constituyeron como una única propuesta educativa, ya sea por la necesidad de fomentar un cambio en la enseñanza, ya sea por la originalidad o eco, las distintas ideas se fueron fusionando, imitando, transformando, pero siempre conservando un mismo objetivo: innovar en el *cómo* enseñar.

en su segunda experiencia, citarán con mayor frecuencia a Claparède, Ferrière o Decroly, entre otros (Castells, 2008: 151).

La identidad de Leticia y su propuesta pedagógica

La biografía centrada en sus primeros años de vida y de ejercicio docente, la prensa que referenció a la Escuela Serena y las cartas que llevaron su nombre, la desmitificación de la “obra pedagógica” constituyeron el primer paso para comenzar a rescatar de los efectos antibiográficos a Leticia Cossettini. De a poco, comenzaron a salir a la luz determinados rasgos de su identidad que la presentaron como una mujer sensible, decorosa, fina, compañera, amable y que se constituyeron en la génesis de sus intervenciones pedagógicas.

Para comprobar con mayor rigurosidad esta hipótesis, se pasará a indagar una parte poco explorada de la vida de Leticia Cossettini (Pellegrini Malpiedi y Mosso, 2017 y Caldo y Pellegrini Malpiedi, 2019). Se considera que a partir del estudio del “entre casa” se podrán visualizar sus rasgos identitarios desdibujados por los efectos antibiográficos. Así, analizar ambas esferas de manera relacional permitirá conocer sus gustos, deseos y anhelos, sueños, gestos, corporalidad, pero también su proyección pedagógica y estrategias didácticas. En fin, un conjunto de características que, escondidas detrás de su guardapolvo blanco, hicieron de esta mujer una docente capaz de proyectar un modelo pedagógico singular⁶⁹.

Trabajo docente y vida doméstica se convierten, aquí, en una miscelánea con un punto en común: la identidad de Leticia Cossettini. Siguiendo la afirmación de Graciela Morgade (2010) consideramos que poniendo en interacción dialéctica ambas esferas (la escolar y doméstica) resulta posible percibir algunos de los rasgos más significativos de Leticia:

⁶⁹ Aunque algunas de las fuentes con las que se trabaja en este apartado se corresponden con la cotidianeidad de Leticia ya siendo una maestra jubilada, se supone que ella conservaba aún similares rasgos identitarios que siendo una joven docente en ejercicio.

... entre el trabajo docente y la condición femenina de las maestras se produce una relación dialéctica de construcción recíproca: me parecía imposible, desde mi cuerpo, mis emociones y mis conocimientos, que se separasen fácilmente “entre el ámbito doméstico” y el “ámbito escolar” (Morgade, 2010: 9).



Imagen 7. Leticia y el alumno Carlos Belloni en el Retablo (Rosario, s/f) (APC).

Por ejemplo, en esta primera fotografía se observa a Leticia en una situación áulica. Se encuentra junto a un alumno en el retablo, seguramente produciendo alguna obra de teatro. Era ese su lugar predilecto dentro de la Escuela. Su perfil encorvado, los ojos enfocados en la letra del papel, su cabello estratégicamente peinado, su chalina a lunares y el escenario de fondo representan su afinidad por la lectura, por el arte y por la moda. Sin dudas, una mixtura de elementos de su vida que hicieron de ella una mujer única.

En esta segunda, observamos a una Leticia similar.



Imagen 8. Las dos mujeres del centro, de izquierdo a derecha, son Olga y Leticia (Rosario, s/f) (Red Cossetini).

La segunda foto fue tomada por fuera del ámbito escolar y se visualiza a una mujer similar a la instantánea anterior. De rasgos italianos, las líneas de su cara se presentan redondeadas, femeninas, los ojos achinados y la boca entreabierta devuelven la imagen de una mujer amena, cálida, amorosa. En la foto se la puede observar con una vestimenta en colores claros y pollera oscura. Guantes blancos, zapatos con tacos y un llamativo sombrero que, finalizando con un significativo moño, la distinguen del resto de los integrantes de la foto. Además, su rostro pareciera estar maquillado, para la época una insignia de lo femenino como

además un símbolo directo de perseguir las tendencias de la moda y la estética.

Ambas imágenes retratadas por la lente de algún fotógrafo se condicen con lo que se ha podido rescatar de sus personas allegadas. En el trabajo de recolección de datos que permiten reconstruir el perfil de Leticia, se ha entrevistado a algunas de sus exvecinas, exalumnos, exalumnas e integrantes de su familia. Se les pidió que la describan y al recuperarla el recuerdo refleja la figura de una mujer que encajaba con el estereotipo femenino hegemónico y con un marcado gusto hacia el arte.

Mi esposo y yo vinimos de Buenos Aires hace más de 50 años, y cuando la conocí a Leticia, la primera vez que la vi, salía de su casa a la tarde, y al verla dije: “¡pero qué mujer!”; porque ella de verdad que físicamente, me llamó mucho la atención. Era ya, una persona grande, me llevaba diez años, iba caminando y moviéndose toda, así como las chiquillinas de ahora que van caminando y moviendo... y ella hacía ese camino todas las tardes al río. Ella era espléndida; vos hablabas con ella, bah, mejor dicho, uno no hablaba, uno la escuchaba, porque ella tenía una manera de relatar las cosas que te subyugaba, y pasaría horas escuchándola, y no exagero para nada (entrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

La adquisición de determinados objetos y todo aquello que signifique la puesta en acto de su “buen gusto” se constituyó en Leticia como su rasgo principal. Resulta frecuente escuchar relatos del vecindario remarcando su temperamento: la sensibilidad, la coquetería, el arte. Sin dudas, su trayectoria de vida, el permanente contacto con las bellas artes desde pequeña fueron tallando en ella una personalidad que la distinguió de sus colegas. Incluso de su hermana Olga. Es que, en las entrevistas, la comparación entre Olga y Leticia aparece naturalmente.

Bueno, ella nada que ver con Leticia, muy sobria y sencilla en su ropa. Elegante también, siempre había sido jugadora de

tenis [...] Pero Olga estaba afuera mucho tiempo. Viste que ella viajó a Estados Unidos con la beca, luego a México a hacer su experiencia en educación para adultos... igual, volvía y se sentía feliz de estar en su casa, nos lo decía cada vez que llegaba de regreso... (entrevista N.º 2, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

Así también la recuerda un exalumno de Leticia, con quien luego mantuvo una larga relación de amistad:

Olga cumplió, sin dudas, y con brillante eficacia, el papel organizador y directivo, con un conocimiento permanentemente incrementado por su curiosidad abierta y dinámica, con certera intuición, con la habilidad de promover lo mejor de cada uno. Pero Leticia ocupó el terreno que acotaron con el esfuerzo compartido, un lugar que solo ella podía llenar. Leticia es una artista, si las hay: una artista polifacética, porque la creación le es esencial (citado en Pacotti, 1992: s/p).

Mientras que el nombre de Olga va acompañado por adjetivos relacionados con el trabajo intelectual, el de Leticia lo hace por expresiones estéticas. Rasgo argumentativo que permite constatar el protagonismo que la menor de las hermanas desató en el tratamiento del arte como saber transversal al proyecto pedagógico de la Escuela Serena. Sin duda, ha sido su disposición hacia todo lo que significaba generar una determinada sensibilidad la que la inspiró para llevar adelante una propuesta pedagógica con las características de la experiencia escolanovista. Seguramente, tuvo allí una significativa participación Olga, pero no lo pudo lograr sin la figura de su hermana y su inteligencia artística.

Y Leticia... el poder ejecutivo de Olga, y la amplísima aplicación del enfoque por parte de Leticia, estaba seriamente incorporada una doctrina que ella había adquirido y elaborado y reelaborado de los autores principales de la pedagogía de la escuela activa, más la incorporación de esos intereses amplísimos que ella tenía en el campo de las artes, en el campo de la música, la pintura, la historia de la pintura; y la

historia contemporánea de la cultura nueva (entrevista N.º 3, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2016).

Esa creación que atravesaba la vida de Leticia, desde su esquema corporal, la obra de teatro que visitaba, las lecturas seleccionadas, su amor hacia la botánica, se vio sostenida en su forma de comprender la educación, la infancia, la didáctica. Por lo cual se considera que su propuesta educativa fue una inspiración nacida del consumo de determinados objetos de la cultura, del arte y de la pedagogía que se desplegaron dialécticamente en su vida cotidiana. Esto se puede cotejar al sumergirse en el modelo familiar que constituyó con sus hermanas durante la década del 50. Desde allí, se puede reconstruir con mayor solidez la identidad de Leticia.

Para ello, resulta necesario remontarse hacia aquellos años en que las hermanas Cossettini dejaron de vivir en la casa de la Escuela Serena de Rosario y pasaron a habitar en su propiedad privada. En 1950 Olga y Leticia fueron cesanteadas y debieron dejar la casa del director de la Escuela Serena y construir un nuevo hogar⁷⁰, ubicado en Chicla-na 345 del Barrio Alberdi, a pocas cuadras de la institución educativa. Sin embargo, la convivencia no las encontró solas, dado que tuvieron que cohabitar con otros familiares durante varios años: junto a ellas se mudó una hermana y una sobrina, Marta y Leila. El espacio hogareño fue intensamente concurrido por un grupo de cuatro mujeres, que por momentos llegaron a ser seis (por un tiempo determinado

⁷⁰ De acuerdo con la historia de la arquitectura escolar era frecuente que, durante los primeros años del siglo XX, las escuelas acostumbraran a tener "la casa del director". En el caso de la Escuela Serena, la casa fue habitada por Olga, en compañía de Leticia. Sin embargo, la estadía fue interrumpida en 1950 con la llegada de un grupo de militares que desalojaron la Escuela como así todas sus tenencias. Las hermanas Cossettini pasaron a vivir entonces en una casa del Barrio Alberdi construida entre vecinos y allegados a la Escuela Serena. La obra fue dirigida por el arquitecto y amigo Hilarión Hernández Larguía (Pellegrini y Mosso, 2017).

también fueron a vivir Florentina y Blanca, las otras dos hermanas Cossettini).

De este modo, Olga y Leticia formaron una familia de mujeres que debió organizar su cotidianeidad compartida a los efectos de suprimir posibles roces, enojos, confrontaciones. En este sentido, se debieron distribuir tareas y quehaceres domésticos⁷¹ con una lógica “patriarcal”:

Y bueno, Olga era la dueña de la huerta, porque en ese entonces no habían venido todavía las casas de atrás de la suya, entonces ella se ocupaba de la huerta; ahí conocí los alcauciles, y la verdad que ella amaba trabajar la tierra. Mientras que Leticia era la dueña del jardín, el jardín ese que amábamos todos y que era realmente un honor para el barrio venir a visitarlo. Porque por supuesto que Leticia hasta los 80 años se arrodillaba y removía la tierra, y hacía plantines con una vitalidad y una flexibilidad poco común... (entrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

Leticia bueno ya te dije el jardín, Olga estaba siempre elucida en su escritorio con su máquina de telear y ella estaba ahí; pero cuando tenía unos minutos, a ella le encantaba ir al jardín de Leticia y sacar botoncitos de una planta que se llama Tacos de Reina, se da mucho en los jardines porque nace como yuyo... (entrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

Las descripciones realizadas por los y las vecinas de las Cossettini aluden a una familia exclusiva de mujeres cuyo reparto del trabajo estaba totalmente atravesado por los estereotipos heteronormativos. Es decir, aunque se tratase de una familia sin varones, parece constituirse recuperando los roles del orden binario de la familia moderna. Es en este sentido que se relata a una Leticia en el jardín, rodeada

⁷¹ El concepto de mujer doméstica fue construido cruzando los aspectos teóricos encontrados en la obra de Armstrong, N. (1987). *Deseo y ficción doméstica*. Madrid: Cátedra, y Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.

de sus flores de diversos aromas y colores. Esto remite, sin dudas, al mundo de lo femenino, lo doméstico, la creatividad y sensibilidad. También formó parte de su identidad el gusto por la moda:

Y otra virtud de ella fue la de transformar su ropa. Ella tenía siempre revistas de moda, era muy coqueta... todo el mundo conoce la figura de Leticia cuando paseaba por calle Córdoba, por favor... con sus tacos, su elegancia [...] Tenía máquina, pero cosía mucho a mano, se probaba la ropa, me consultaba... y bueno, la verdad que era arriesgada, hacía cada transformación en las prendas, pero salía muy bien, con sus chales, gorros, siempre elegante. Paseaba por el barrio con sus sombreros, era muy llamativa (entrevista N.º 2, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015).

Al momento de organizar las labores domésticas, el arte culinario ocupa un lugar importante del vivir cotidiano. Siguiendo con lo planteado en el apartado anterior, no es inaudito advertir que Olga no comparta los gustos por la cocina ni la realización de compras. Según las vecinas, su rol en la elaboración y cocción de alimentos se encontraba solamente aferrado al uso de la parrilla: la por entonces exdirectora era quien realizaba los asados del domingo (entrevista N.º 2, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2015). Quien se había hecho cargo de la cocina diaria era Marta. Ella era quien se encargaba de la cocción, mientras tanto Olga trabajaba en su oficina, Leila durante aquellos años ejercía como docente y Leticia dedicaba su tiempo libre al arte, a su jardín, a la elaboración de vestimentas, entre otras cosas. Sin embargo, una enfermedad terminó con la vida de Marta, lo que dejó vacante la tarea de la cocción de alimentos. Aunque sin estar de acuerdo, las propias lógicas del patriarcado hicieron que sea Leticia quien debía ocupar ese lugar:

No le quedó otra, ella no era buena cocinera, pero experimentaba todo el tiempo con el arte culinario, yo tengo

un cuaderno de recetarios de Leticia, que, si lo vieras, está todo marcado, subrayado, es como un collage. Así era ella, intervenía en el mundo como intervino en ese cuaderno (entrevista N.º 3, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, Rosario, 2016).

A Leticia “no le quedó otra”, pues era ella quien, sin dudas, ocupaba el lugar de lo femenino y de creatividad en la casa. Así como su sensibilidad la llevaba por los caminos de las acuarelas, del jardín, la construcción de muñecas de chala, también la invitaron a experimentar en el arte culinario (Caldo y Pellegrini, 2019). Todo aquello que significara un proceso creativo terminaba cautivando a Leticia.

De este modo, estudiar dialécticamente “la clase” y el “después de clase” permitió analizar de qué manera esta familia, pese a estar conformada por mujeres de perfil autónomo e independiente, desarrolló en su núcleo una designación de roles enmarcada desde el orden patriarcal: una cocinaba, otra ejercía la docencia, la tercera atendía su jardín y la última realizaba el trabajo intelectual. Justamente, “ese lugar” que ocupó Leticia, es el que la construcción antibiográfica no deja ver..., es decir, la antibiografía corre por aquellos sujetos que la sociedad invisibiliza, y esas son las mujeres domésticas. Situada en las esferas de lo que se entiende culturalmente como femenino, las trayectorias de Leticia quedaron ocultas por el programa institucional moderno, pero también por la relación mantenida con su hermana. En la escuela, como en la casa, Olga y Leticia se repartieron los roles jerárquicamente, el más visible ocupado por Olga. Pero también, en la escuela como en la casa, Leticia fue productora de un saber generador de sensibilidades a partir del arte, gesto que la destacó del sustantivo colectivo “maestras” que invisibiliza.

Palabras finales

Este libro surgió al calor de un desafío: investigar sobre una maestra que fue parte de un proyecto educativo recurrentemente visitado por la historia de la educación. Los análisis en torno a los trayectos escolares de las hermanas Cossettini, por momentos, parecen estar agotados. Sin embargo, en el trascurso de mis investigaciones, advertí que esa abundancia se concentró en el proyecto de Escuela Serena y en todo caso en su directora, Olga, y dejó en un cono de sombras las intervenciones específicas de los maestros y las maestras que lo materializaron en las aulas, entre ellos, las de Leticia.

Esta singularidad nos retó a construir una entrada metodológica que, al tiempo que pone en valor la escritura biográfica, la discute y resignifica. En tal caso, la antibiografía nos permitió advertir cómo las condiciones sociales, culturales y de género de la época colaboraron con el exaltamiento de algunos aspectos de la historia de Leticia y con el ocultamiento de otros: ella es recordada como *maestra* y esa connotación eclipsa cualquier otro rol que pudo haber desarrollado a lo largo de su vida. Concretamente, a partir del ejercicio metodológico ofrecido por la antibiografía, pudimos conocer aquellos mecanismos sociales que hicieron a la invisibilización de ciertos aspectos de la vida de Leticia, entre los cuales se alistan: las lógicas institucionales de la Escuela Serena, el vínculo con su hermana Olga, las condiciones culturales que atravesaron al papel de autoría y arista de la época, y la mirada mítica hacia su figura.

La apuesta biográfica, por otro lado, prometía el recupero de la vida de Leticia, concretamente, de aquellos aspectos que habían sido víctimas de los mecanismos antibiográficos arriba enumerados. Sin duda, a partir de la reconstrucción de su trayectoria de vida hemos podido conocer

varias cosas de la vida Leticia. En primer lugar, que ella no ha sido una maestra más dentro del Sistema Educativo. El capital cultural heredado de su padre, la red de socialización que la rodeó y el vínculo familiar con la directora de la institución actuaron como notas singulares en la construcción de su identidad docente. Por esto, pese a los efectos de las lógicas escolares, su nombre trascendió por encima de muchos otros nombres de maestras y maestros. Por lo cual Leticia pudo desplegar un sistema de negociaciones y resistencias con las normas institucionales e imprimir dentro de una propuesta pedagógica su propia intervención educativa. Pero, también, transitar por los caminos que escaparon a lo específicamente áulico, como ha sido la escritura de libros didácticos y la producción en los espacios del arte.

Ahora bien, llegando al final de este libro, es posible advertir de qué manera la biografía de Leticia, constantemente, se ve influenciada por su antibiografía. Pese al esfuerzo por recuperar la trayectoria de vida de esta mujer, incesantemente resurgen los mecanismos que ordena y que exige el Magisterio. Leticia fue maestra y es su profesión la que cercena su vida, lo que nos imposibilita conocer sus prácticas, gustos, costumbres, decisiones por fuera de su rol docente. Es por esto que al acopio de los efectos antibiográficos enumerados en párrafos anteriores, queremos sumar la lógica de recuperación y catalogación de los archivos y fuentes que retratan la vida de esta mujer. En efecto, el conjunto de documentos que las hermanas, Olga y Leticia, resguardaron del paso del tiempo para que luego materialicen el Archivo Pedagógico Cossettini también perpetúan los efectos antibiográficos del programa institucional moderno. Es que esos papeles, cuadernos, planificaciones, epístolas constituyen un acervo documental que solo referencia la vida institucional de la Escuela Serena y la profesión docente, para el caso de Leticia, y directiva, para el de Olga (Pellegrini, 2018).

Finalmente, este libro estudió a Leticia Cossettini ya no como una heroína o un caso excepcional, sino como

una docente que fue afectada por las instancias sociales e históricas comunes a otras mujeres del Magisterio. En efecto, el enfoque metodológico *antibiografía/biografía* nos permitió conocer los mecanismos sociales que operaron el ocultamiento de la mujer que se encuentra detrás del guardapolvo blanco.

Fuentes y bibliografía

Prensa periodística y revistas

- ▣ *Adelante! Órgano de publicación de la Escuela Normal de Maestros Rurales Coronda*, año 1, N.º 1, 1990, Coronda.
- Diario *La Capital*, Rosario, 9 de mayo de 2014 (Centro de Jubilados Amigos del Paraná).
- Diario *La Capital*, 17 de junio de 2017 (Archivo privado de exalumno de Leticia).
- Diario *La Capital*, 1 de julio de 1984, 22 (Archivo privado de exalumno de Leticia Cossettini).
- Diario *La Capital*, 1987 (Archivo privado de exalumno de Leticia Cossettini).
- Diario *La Capital*, Rosario, 13 de diciembre de 2004 (Centro de Jubilados Amigos del Paraná).
- Diario *La Capital*, 18 de diciembre de 2004 (Centro de Jubilados Amigos del Paraná).
- Diario *La Capital*, 14 de diciembre 2002 (Centro de Jubilados Amigos del Paraná).
- Diario *Santa Fe*, sábado 2 de diciembre de 1911, 1/8.
- Diario *Santa Fe*, viernes 11 de septiembre de 1914, 1-4.
- Diario *Santa Fe*, miércoles 17 de marzo de 1915, 1/3.
- Diario *Clarín*, s/f (APC).
- Educ.ar.com 2015 (<https://bit.ly/3t18ag2>).
- El monitor de la educación, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*, octubre 2004 (Archivo privado de exalumno de Leticia).
- El Monitor de la Educación Común*, año LI – N9 715 (julio, 1932).

- El Monitor de la Educación Común*, “La maestra de las maravillas”, s/r, (Archivo privado de exalumno de Leticia).
- El Monitor de la Educación Común*, 17 de febrero, s/f.
- El programa del Candidato, 1912, s/p. *La Obra*, 1933, 242.
- El Tintero Verde (s/f), Rosario. Archivo Privado de un exalumno de Leticia Cossettini.
- El Satélite*. Revista de historia de la ciudad de Rafaela. Año VII, N°76, octubre de 2008.
- La Nación al servicio de México*, 1947 (APC).
- La Obra*, 1944, 121.
- Novedades Educativas* N.° 41, 1994 (Centro de Jubilados Amigos del Paraná).
- Novedades Educativas*, 1997, s/p (Archivo privado de exalumno de Leticia Cossettini).
- Novedades Educativas*, 2002, s/p (Archivo privado de exalumno de Leticia Cossettini).
- Revista ARS*, 1952 (APC).
- Revista de Pedagogía*, 1939 (APC).
- Revista School Arts*, 1942 (APC).
- Vida Femenina*, nota a los suscriptores, 1939.
- Vida Femenina*, 1933 (APC).
- Vida Femenina*, 1937 (APC).

Leyes y reglamentos

- Comisión Pro-Escuela Normal Popular de Rafaela. Acta N.º 11, s/f.
- Digesto de Instrucción Primaria, 1920.
- Ley de Educación Común N.º 1420, 1884.
- S-2982/16, Proyecto de Declaración, 2016.

Otros documentos escritos

- Carta enviada por Delia a Olga Cossettini, 27 de agosto de 1933 (APC).
- Carta enviada por Liz a Olga Cossettini, 1937 (APC).
- Carta enviada por M. EM. Mariani a Olga Cossettini, 1940 (APC).
- Carta enviada por Stella E. M. de Rave a Olga Cossettini, 1940 (APC).
- Carta enviada por Rubén Carámbula a Olga Cossettini, 1942 (APC).
- Carta enviada por Fernando Birri a Leticia Cossettini, 1947 (APC).
- Cuadernos de alumnos y alumnas de Leticia Cossettini, 1950 (APC).
- Cuadernos de Clase de Leticia Cossettini, 1945 (APC).
- Cuadernos de Clase de Leticia Cossettini, 1946 (APC).
- Discurso exalumno de Leticia Cossettini, Rosario, 2002 (Red Cossettini).
- Entrevista a Leticia Cossettini, 1998, Rosario (Red Cossettini).
- Entrevista realizada a Leticia Cossettini por Rubén Naranjo, 1998, Rosario (Red Cossettini).
- Entrevista realizada a Leticia Cossettini, 2001, Rosario (Red Cossettini).
- La Condesa de A. (1907). *La mujer en la familia. La hija-la esposa-la madre*. Barcelona: Montaner y Simón editores.
- Nota escrita por un alumno de 6.º grado, Rosario, 2 de septiembre de 1950 (APC).
- Nota escrita por un alumno, Rosario, 2 de septiembre de 1950 (APC).
- Nota escrita por una alumna de 6.º grado, Rosario, 2 de septiembre de 1950 (APC).
- Testimonio de Leticia Cossettini, s/f, Rosario (Red Cossettini).

Imágenes

Imagen 1. Cuadernos de alumnos y alumnas de la Escuela Serena (Rosario, 1950) (APC).

Imagen 2. Docentes y alumnos del Colegio Cossettini junto a integrantes de la Banda de Música (Rafaela, s/f) (Archivo Histórico Rafaela).

Imagen 3. Integrantes de la Banda Ítalo-Argentina dirigida por el maestro Antonio Cossettini (Rafaela, s/f) (Archivo Histórico Rafaela).

Imagen 4. De izquierda a derecha: Alejandrina Caggiola de Cossettini, Blanca, Olga, Adelina y la última, Leticia Cossettini (San Jorge, 1920) (Archivo Santa Fe Antigua, Antiguo San Jorge).

Imagen 5. Dirigentes de la Asociación Rural de Rafaela. Antonio es quien se encuentra a la derecha, de pie (Rafaela, s/f) (Archivo Histórico Rafaela).

Imagen 6. 1° Concejo Deliberante junto al 1° Intendente de la localidad: Sentados de izquierda a derecha: Manuel Giménez (intendente), Nicolás Gutiérrez (presidente). Parados de izquierda a derecha los concejales: Eduardo Chiarella, Emilio Galassi, Antonio Cossettini y Carlos Mognaschi (Rafaela, 1913) (Archivo Histórico Rafaela).

Imagen 7. Leticia y el alumno Carlos Belloni en el Retablo (Rosario, s/f) (APC).

Imagen 8. Las dos mujeres del centro, de izquierda a derecha, son Olga y Leticia (Rosario, s/f) (Red Cossettini).

Entrevistas realizadas en el marco de la investigación

Entrevista N.º 1, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2015, Rosario.

Entrevista N.º 2, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2015, Rosario.

- Entrevista N.º 3, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2016, Rosario.
- Entrevista N.º 4, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2016, Rosario.
- Entrevista N.º 5, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2017, Rosario.
- Entrevista N.º 6, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2019, Buenos Aires.
- Entrevista N.º 7, realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi, 2017, Rafaela.
- Observación participante realizada por Micaela Pellegrini Malpiedi y Agustina Mosso en un encuentro del Centro de Jubilados “Amigos del Paraná”, sito en la casa de las hermanas Cossettini (Rosario, 2016).

Fuentes audiovisuales

- La Escuela de la Señorita Olga*, por Mario Piazza (1991). <https://bit.ly/3vq882M>.
- Querida Leticia*, director: Oscar Pidustwa. Producción: Archivo Cossettini IRICE-CONICET. <https://bit.ly/37KGB3b>.
- Programa *Contraplano* (2013). <https://bit.ly/3voPJ6h>.

Documentos en línea

- Historia de la sinfonía. Un viaje por la historia a través de la música: <https://bit.ly/3PyIZuU>.
- Diario *La Opinión*: <https://bit.ly/37YAqZc>.
- Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en vida: <https://bit.ly/39DCXZa>.
- Facebook: Red Cossettini: <https://bit.ly/39GHdHK>.
- Blog: Red Cossettini: <https://bit.ly/3LuSbNJ>; <https://bit.ly/3lo3bBR>.

Bibliografía general

- Abasto, A. y Nader, G. F. (2013). "Género y educación: una mirada paradigmática". XIV Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Planeta.
- Adamovsky, E.; Visacovsky, S. E. y Vargas, P. B. (2014). *Clases medias. Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*. Ariel.
- Agulhon, M. (1994). *Historia vagabunda: etnología y política en la Francia contemporánea*. Instituto de Investigaciones Mora.
- Alonso, P. (comp.) (2003). *Construcciones impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los Estados nacionales en América Latina, 1820-1920*. Fondo de Cultura Económica.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina (Una historia en 12 lecciones)*. Novedades Educativas.
- Arias Saravia de Perramon, L. (2007). *Bernardo Canal-Feijóo: la "autenticación" de la cultura*. Recuperado: <https://bit.ly/37MGowq>.
- Ballarín, P. (2006). "Educadoras", en Morant, I. *Historia de las mujeres en España y América Latina III. Del siglo XIX a los umbrales del siglo XX*. Cátedra.
- Barrancos, D. (2000). *Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras*. Taurus.
- Barrancos, D. (2001). *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Barrancos D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Sudamericana.

- Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica: lectoras, autoras y escritores en la Argentina, 1830-1870*. Edhasa.
- Batticuore, G. y Gayol, S. (comp.) (2011). Tres momentos de la cultura argentina: 1810-1910-2010. Prometeo libros-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bazant, M. (coord.) (2013). *Biografía, métodos, metodologías y enfoques*. El Colegio Mexiquense.
- Bellucci, M. (1997). "Sarmiento y los feminismos de su época. Una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura", en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Miño y Dávila Editores (31-66).
- Bianchi de Terragni, A. (1972). *Historia de Rafaela. Ciudad santafesina*. Colmegna.
- Billorou, M. J. (2016). "Mujeres que enseñan no sólo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX", en Caldo, P. y Vignoli, M. Dossier (Parte I): Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. *Anuario de Historia de la Educación*, 2 (17) 57-79.
- Bohoslavsky, E.; Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Prometeo.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bolufer Peruga, M. (2008). *La vida y la escritura en el siglo XVIII. Ines Joyes: Apología de las mujeres*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bonaudo, M. (2006). "La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)". *Nueva Historia de Santa Fe*. La Capital, Prohistoria.
- Bonaudo, M. (2007). "Liberales, masones, ¿subversivos?". *Revista de Indias*, 67 (240).
- Bracamonte, L. (2008). "Derroteros feministas en la Argentina a principios del siglo XX. Una aproximación

- desde la prensa de Bahía Blanca”. Recuperado de <https://bit.ly/3y0V6uo>.
- Carli, S. (2008). “Introducción”, en Castells, M. C.; Migueles, M. A. y Corfield, M. I. *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)*. UNER.
- Caldo, P. y Vignoli, M. (2016). Presentación. Dossier (Parte I): “Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos”. *Anuario Historia de la Educación*, 2 (17) N.º 2, 53-57.
- Caldo, P. (2017). *Un cachito de cocinera. Mujeres, libros y recetas de cocina en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX*. Casagrande Editorial.
- Caldo, P. (2018). “Tizas y apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de la enseñanza en Argentina de 1930”, en Fiorucci, F. y Rodríguez, L. (comp.). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Caldo, P. (2019). “Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950”. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* 2 (26), 521-540.
- Caldo, P. y Pellegrini, M. (2019). *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini*. Casagrande.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Miño y Dávila Editores.
- Caruso, M. (2001). “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en Pineau, P.; Dusel, I. y Caruso M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós.
- Carvalho, E. y Colovini, J. (2002). *Colegio nacional de rosario: orígenes, fundación y primeros tiempos*. Crónica documen-

- tada*. Asociación Ex Alumnos Colegio Nacional N.º 1 y Asociación Cooperadora Colegio Nacional N.º 1.
- Cervera, M. (1907). *Historia de la ciudad y provincia de Santa Fe*. La Unión.
- Castells, M. C. (2008). “Olga Serena y la Escuela Serena de Rafaela. Disrupciones en una experiencia”, en Castells, M. C.; Migueles, M. A. y Corfield, M. I. *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo de Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)*. UNER.
- Castells, M. C.; Migueles, M. A. y Corfield, M. I. (2008). *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)*. UNER.
- Castells, M. C. y Pasgal, P. (2008). “Voces oficiales del discurso didáctico-pedagógico”, en Castells, M. C.; Migueles, M. A. y Corfield, M. I. *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)*. UNER.
- Chartier, R. et al. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. Fondo de cultura económica.
- Cossetini, O. y Cossetini, L. (2001). *Obras completas*. AMSAFE.
- Colotta, P. (2002). “Escritura y poder en la escuela nueva argentina”, en Cucuzza, H. y Pineau, P., *Para la historia de la enseñanza de la escritura en Argentina: del catecismo colonial a la Razón de mi vida*. Miño y Dávila Editores.
- Del Pozo Andrés M. (2013). *Justa Freire o la pasión de educar*. Octaedro.
- Depaepe, M. y Simon, F. (2014). “Quiascendit cum labore, descendit cum honore. Sobre el trabajo con las fuentes: consideraciones desde el taller sobre historia de la educación”, en Lazarin M., Galván L. E., y Simón, F. *Poder, fe y pedagogía. Historias de maestras mexicanas y belgas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- De Paz Trueba, Y. (2011). *Masonería y sociabilidad en el centro y sur de la campaña bonaerense: Fines del siglo XIX principios del XX*. Manuel Suárez Editor, Prohistoria.
- Díaz, J. y Serra, M. S. (2009). "Olga y Leticia Cossettini: ¿maestras, mujeres e intelectuales?" *Educación, Lenguaje y Sociedad* VI (6).
- Díez, M. A.; Hein, M. L. y Viñas, F. M. (2017). *Experiencias pedagógicas en diálogo. El legado de Jesualdo*. Editorial Fundación la Hendija.
- Diodati, L. (2008). "Imágenes de una ciudad: espacios privados, costumbres cotidianas", en Fernández, S. y Videla, O. (comp.), *Ciudad oblicua*. La quinta pata y camino ediciones.
- Duarte, D. (2014). "Origen y función del *Monitor de la Educación Común*. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)". *Páginas*, 6, N° 10, 129-149.
- Escobar, A. A. (2020). "Amanda Arias, Olga y Leticia Cossettini, Cecilia Ortiz de Montoya, Luz Vieira Méndez. La educación tiene rostro de mujer, cinco maestras del litoral", en Manicini, E. y Caballero, M. (comp.), *Maestras argentinas. Entre relatos y transgresiones 1*. Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.
- Esquivel, M.; Simonetta, L. y Zapata, H. M. H. (2008). "De casa burguesa a casa-museo: la construcción de la memoria pública de una familia rosarina: el caso del Museo Municipal de Arte Decorativo 'Firma y Odilo Estévez' de Rosario". *Encuentro "la problemática del viaje y los viajeros": América Latina y sus miradas: imágenes, representaciones e identidades*.
- Fernández, S. y Videla, O. (comp.) (2008). *Ciudad oblicua*. La Quinta Pata y Camino Ediciones.
- Fernández S. y Caldo P. (2013). *La maestra y el museo*. El ombú bonsái, Rosario.

- Fernández, M. C. et al. (2014). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935-1950)*. Laborde Editor.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Fiorucci, F. (2013). "Presentación. Dossier: los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidácticas". *Prismas, revista de historia intelectual*, 17, 165-168.
- Fiorucci, F. (2014) "Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 25-45.
- Fiorucci, F. (2016). "País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)". *Anuario de Historia de la Educación*, 17 (2), 120-137.
- Fuster, M. E. (2016). *Cuentos cossettinianos. "Leti la Andariega" y otras reminiscencias*. Ediciones Acuarela.
- Gay, P. (1992). *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud. I – La educación de los sentidos / II – Tiernas pasiones*. Fondo de Cultura Económica.
- Giménez, J. C.; Gómez, G. y Pensiero, M. E (2011). "La aurora sobre el alud. La educación patriótica en los discursos escolares", en Carrizo, B. y Giménez, J. G. (coord.), *Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*. María Muratore Ediciones.
- Hobsbawn, E. J. (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Infeld, D. (2012-2013). "Entre el deseo y la razón. Sociabilidades modernas en la provincia de Santa Fe". *Revista Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*, N° LXX, 169-208.
- Infeld, D. (2017). "Daniel Infeld: recuerdos sobre Coca Stoffel y Rafaela de antaño". *La Opinión*, diario digital, Rafaela. Recuperado de <https://bit.ly/3w0Y2Wp>.
- Jung, C. G. (2014). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.

- Lavrin A. (2008). "Recuerdos del siglo XX: la participación de las mujeres en la educación". En Galfan Lafarga, L. E. y López Pérez, O. *Entre imaginarios y utopías*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Casa Abierta al Tiempo (421-448).
- Lionetti L. (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Edhasa.
- Lozano, C. (1980). *La escolarización. La historia de la enseñanza*. Montesinos.
- Macoc, L. (2011). "Feminismo e identidades políticas a principios del siglo XX en la Argentina. Construcciones discursivas sobre la Mujer en el socialismo y el anarquismo". *Cuadernos del Ciesal*, 9 (enero-junio).
- Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación (Tomo 2: del 1500 a nuestros días)*. Siglo XXI.
- Marcus, S. (2009). *Amistad, deseo y matrimonio de las mujeres en la Inglaterra victoriana*. Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2004). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mayayo, P. (2003). "En busca de la mujer artista". En *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra.
- Menin, O. (1995). *Coronda en Ocre y Azul*. Homo Sapiens.
- Menin, O. (2007). "Normalismo y Escuela Activa En La Provincia De Santa Fe". En Roitenburd, S. N. y Abratte, J. P. (comp.), *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Editorial Brujas.
- Menin, O. (2010). "Normalismo y escuela activa en la provincia de Santa Fe". En Roitenburd, S. N. y Abratte, J. P. (comp.), *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Brujas.

- Mialaret, G. (dir.) (1978). *Educación nueva y mundo moderno*. Paidea.
- Miassi, D. (1985). "La masonería en Rafaela". Seminario de Historia Regional. Instituto Superior del Profesorado N.º 2 "Dr. Joaquín V. González", Sección Historia.
- Micheletti, M. G. (2010). "Entre gauchos y gringos. Costumbres nacionales y extranjeras en Santa Fe (1880-1900)". *Temas de Historia Argentina y Americana*, XVI (enero-junio de 2010), 227-257.
- Morgade G. (comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. IICE. Miño y Dávila.
- Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Siglo XXI.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Novedades Educativas.
- Mosso, A. G. (2019). "Maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios del siglo XX". *Páginas de Educación*, 12 (2), 89-106.
- Mosso, A. (2021). Examen de una revista pedagógica-escolar (Argentina, inicios de siglo XX). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9 (18), 22-36.
- Ossana, E. et al. (1997). "Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945". En Puiggrós, A. *La Educación en las provincias (1945-1985) Historia de la educación en la Argentina VII*. Editorial Galerna.
- Ossana, E. (2002). "El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX". En Cucuzza, H. R. (dir.), Pineau, P. (cod.), *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.
- Parker, R. y Pollock, G. (1981). *Old Mistresses, Women, Art and Ideology*. Pandora.
- Pelanda, M. I. J. (1995). *La escuela activa en Rosario. La experiencia Cossettini*. IRICE.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2016). "Isabel pone en cartas sus reclamos: maestras y epistolarios. Rosario. Argentina (1875-1879)". *Revista Páginas de la Educación*, 9 (2).

- Pellegrini Malpiedi, M. (2016). "Sensibilizar cuerpos para trabajar, sensibilizar cuerpos para consumir: la Escuela Nueva santafesina, Rosario, 1935-1950". *Cartografías del sur*, N.º 4, 137-159.
- Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2017). "Entre hermanas – entre mujeres: la vida cotidiana de Olga y Leticia Cossettini, Argentina, 1950 y 1980". *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 24.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2021). "¿Otro rol doméstico? Las mujeres como guardianas de los archivos de otrxs". En Caldo, P.; de Paz Trueba, Y. y Vassallo, J. (comp.), *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural. Abordajes, cruces y tensiones para una historia de mujeres con perspectiva de género*. ISHIR – Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales del CONICET.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2021). "De maestras a alumnas: la circulación de ideas sobre feminismo y socialismo en el corazón de las escuelas normales. Rosario, fines del s. XIX y primera mitad del s. XX". *Nomadías*, (30), 297-320.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2022). "Maestras, escritura y campo intelectual: María Laura Schiavoni y Leticia Cossettini. Santa Fe (Argentina), primera mitad del siglo XX". *Secuencia*. (en prensa).
- Pineau, P. (2011). "Hijas de Sarmiento. Debates sobre género y docencia en los orígenes del Sistema Educativo argentino". *Biografías maestras. Temas de discusión inicial*. Ministerio de Educación.
- Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Fiordo.
- Portelli, A. (1989). "Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli". *Revista Historia y fuente oral*.
- Prost, A. (1991). "Frontera y espacios de lo privado". En Duby, D. y Aries, P. *Historia de la vida privada*. Taurus (16-153).
- Puiggrós, A. (dir.) (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna.

- Puiggrós, A. (dir.) (1993). *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las provincias y en los territorios nacionales*. Galerna.
- Puiggrós, A. y Marengo, G. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Queirolo, G. (2018). *Mujeres en la oficina. Trabajo, género y clase en el sector administrativo (Buenos Aires, 1910-1950)*. Biblios.
- Queirolo, G. (2020). *Mujeres que trabajan. Labores femeninas, Estado y sindicatos (Buenos Aires, 1910-1960)*. Grupo Editor Universitario-EUDEM.
- Ríos Beltrán, R. y Sáenz Obregón, J. (eds.) (2012). “Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia”. Universidad Nacional de Colombia. Estudios Sociales y Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Rodríguez, L. G. (2019). “Normalismo y mujeres: Las maestras en el Quién es Quién en La Plata (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional”. *Trabajos y Comunicaciones*, (50).
- Rodríguez, L. G. (2021). “Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)”. *Descentrada*, 5 (1).
- Russo, M. C. (2010). “El discurso masón: un discurso modernizador. Estudio histórico sobre la masonería en Rafaela”, *De Signos y Sentidos* 13, *De Signos y Sentidos* 12, *Configuraciones del discurso y prácticas sociales*. Ediciones UNL. Año 2012, 131-152.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Cabezas rapadas y cintas argentinas*. Siglo XXI.
- Saviani, D. (1987). “Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara”. *Revista Argentina de educación*, V, N.º 8, 9-24.
- Scarcíofolo, S. M. (2018). “Marta Samatán (1901-1981). Historia de una mujer reformista”. Museo Histórico UNL.

- Serra, M. S. y Welti, E. (2018). "La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena". En Balagué, C. (comp.), *Educadores con perspectiva transformadora*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Sonzogni, E. (2006). "'Un mundo de cambio' y 'Tiempos de trabajo' en La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)". *Nueva Historia de Santa Fe*. La Capital, Prohistoria.
- Stoffel, L. (2003). *La masonería en Rafaela y sus múltiples interrogantes. Ensayo histórico 1881-1935*. Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela.
- Tausiet, M. (2018). *Mary Poppins. Magia, leyenda, mito*. Abada.
- Terigi, F. (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Baquero, R.; Diker, G., y Frigerio, G. (comp.), *La forma de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Terradas, I. (1992). *Eliza Kendall. Reflexiones sobre una anti-biografía*. Publicaciones de Antropología Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Travadelo, D. y Martínez Trucco, A. (2005). *Leticia*. Instituto Sarmientino de Santa Fe.
- Trilla Bernet, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Editorial Laertes.
- Valles Ruiz, R. M. y Kiskey Castelli, A. O. (s/f). "Prensa y feminismo en América Latina en las primeras décadas del siglo XX". *Revista Archipelago*, 18-22.
- Vigil, C. (1918). "Las revistas". En Díaz, C. (1999). *Atlántida, un magazine que hizo escuela. Historia de revistas argentinas* (1.ª ed., Vol. 3). Asociación Argentina de Editores de Revistas.
- Yannoulas, S. (1992). "Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina 1870-1930)". *Revista Brasileña Estudios Pedagógicos*, vol. 73, N.º 175.
- Yannoulas, S. (1994). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.
- Yerushalmi, Y. et al. (1998). *Usos del olvido*. Nueva Visión.

- Zayas de Lima, P. (2010). *El universo mítico de los argentinos en escena*. Instituto Nacional de Teatro.
- Zeballos, E. (1896). *La concurrencia universal y la agricultura en ambas Américas. Informe presentado al Exmo. Sr. ministro de relaciones exteriores de la República Argentina*. Dr. D. Eduardo Costa. Imprenta, Litografía y Encuadernación de Jacobo Peuser.
- Zemon Davis, N. (1999). *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVII*. Cátedra.
- Zemon Davis, N. (2008). *León el africano. Un viajero entre dos mundos*. PUV.
- Zemos Davis, N. (2013 [1983]). *El regreso de Martin Guerre*. Akal.

