

**CARTAS PARA OLGA Y LETICIA. APROXIMACIÓN AL TRATAMIENTO DEL EPISTOLARIO DE LAS
HERMANAS COSSETINI**

SANDRA FERNÁNDEZ y PAULA CALDO
(UNR- ISHIR Cesor /CONICET); 7acequias@gmail.com
(UNR- ISHIR Cesor/ CONICET); paulacaldo@uolsinectis.com.ar

RESUMEN

Cartas para Olga y Leticia. Aproximación al tratamiento del epistolario de las hermanas Cossetini.

El Archivo de Olga y Leticia Cossetini se revela como un reservorio de importancia para la historia de la educación en la Argentina. Sin embargo, las fuentes que alberga son muy significativas para profundizar la mirada historiográfica en tono a la condición de las mujeres como intelectuales a lo largo de las décadas centrales del siglo XX.

Esta propuesta intenta poner en tensión dos aspectos capitales relativos tanto al archivo como a las protagonistas: por un lado la descripción e interpretación de la sección epistolario de este corpus y por otro la utilización de tales documentos en la lectura de la multifacética sociabilidad que tenía a estas maestras como egos.

Palabras clave: Sociabilidad – intelectuales – mujeres – cartas - archivo

ABSTRACT

The Olga and Leticia Cossetini's Archive reveals as an important reserve for history of education in Argentina. However, the sources it lodges are very significant to deepen a historiographical look over the condition of women as intellectuals through the central decades of 20th Century.

This proposal is intended to put in strain two capital aspects as much related to the archive as to both protagonists: on one hand, the description and interpretation of the epistolary section in this corpus and, on the other hand, the use of such documents for reading in the multifacetic sociability that had this teachers as its egos.

Key words: Sociability – intellectuals – women – letters - archive

1.

Cuando hablamos del pasado, estrictamente de *nuestro* pasado, el discurso siempre es configurado desde el presente. Los recuerdos son mediados, estimulados, contextualizados, en función de la imagen que de nosotros mismos queremos proyectar. Algo similar ocurre cuando decidimos qué cosas queremos conservar, y más aún cuando determinamos qué parte de nuestro pasado queremos resguardar como archivo. Ponemos en acto tales proyecciones, delineamos un perfil de nuestra memoria sobre la memoria futura de los “otros”; prefiguramos nuestro recuerdo para un colectivo que ya no nos cuenta entre ellos, a partir de un orden, un estatuto que será difícil de alterar. Los intereses por los que decidimos realizar este acto de conservación son opacos, refractarios a las altruistas interpretaciones de los “legados”. Por ello si bien es difícil la transformación del orden impuesto a los bienes de archivo, ya por los legatarios, ya por los curadores; siempre será fascinante para historiadoras e historiadores inmiscuirse en ese universo para trastocarlo en su interpretación y su relectura.

Un ejemplo de este modelo de conservación impuesto por sus protagonistas es el caso del Archivo Cossettini dependiente de CONICET en la ciudad de Rosario¹. Más que azarosa, la existencia de este archivo es producto del deseo conservacionista de dos maestras santafesinas, Olga y Leticia Cossettini². Sus nombres fueron impresos en el recuerdo de los/as santafesinos/as al calor de la labor pedagógica que supieron desempeñar durante la primera mitad del siglo XX. Oriundas de la localidad de San Jorge, Olga, la mayor, nacida en 1898, Leticia, la menor, nacida en 1904. Gracias al trabajo docente de su padre, Antonio Cossettini, un inmigrante italiano, conocieron desde temprana edad el universo de los libros y de las prácticas de enseñanza. Así, fueron orientando sus destinos hacia el magisterio. Graduadas en las entrañas del normalismo, que en torno a la década de 1910 se había esparcido gracias a la creación de numerosas escuelas emplazadas en distintas ciudades de la provincia³, partieron rumbo a las aulas con pretensiones

¹ En el año 1987 fallece Olga Cossettini, dejando como herencia a su familia y, por medio de esta, a la ciudad de Rosario, todos los vestigios que el tiempo le permitió acumular sobre su práctica pedagógica –entiéndase por esta no sólo la efectuado en las aulas sino también sus producciones editoriales, conferencias, pinturas, correspondencia, etc.-. Entonces, será su hermana Leticia quien, impulsada por un grupo de sus ex - alumnos/as, decidió hacer de aquella herencia un lugar de memoria para la sociedad rosarina. Así, se efectúa la donación al Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET). Desde entonces comenzaron a realizarse tareas de catalogación y conservación de los fondos documentales para dar forma al Archivo de las hermanas Cossettini, cobrando mayor impulso a partir de 2006.

² Marcela Pelanda argumenta que las hermanas Cossettini comenzaron a ordenar en colecciones todos los materiales que producían durante y después de las clases –tanto por las docentes como por los niños- motivadas por un consejo del pedagogo italiano Lombardo Radice. La misma Pelanda dice: “Radice las orientó para organizar una colección de materiales que hoy constituye el archivo pedagógico que Leticia Cossettini donó al IRICE”, en Cossettini, Olga, Cossettini, Leticia; *Obras completas*; Ediciones AMSAFE; Rosario, 2001; p. 410.

³ Caldo, Paula; “La práctica educativa”; en Fernández, Sandra; *Nueva Historia de Santa Fe. Sociabilidad, corporaciones, instituciones (1860-1939)*; Prohistoria ediciones; Rosario, 2006; T. VII; pp. 161-186.

renovadoras. Precisamente, será por sus discusiones y afrontas con la tradición pedagógica local que, los nombres de Olga y Leticia, se destacaron en el universo de la historia de la docencia provincial. Sus biografías docentes se inscriben en la territorialidad de la Escuela Nueva. Las hermanas Cossettini sabían que sus prácticas corrían por sendas innovadoras; en tal sentido, tuvieron el detalle de atesorar, una a una, las huellas dejadas por su trabajo en las aulas. Huellas que hoy en día constituyen los fondos documentales del Archivo Cossettini⁴.

De este modo, el gesto conservacionista de estas maestras, quizás motivado por sobrevivir en el recuerdo de la experiencia docente, prefirió-seleccionó aquellos papeles y documentos relativos a la práctica educativa. Estos, en conjunto, son los que más se ajustan al modelo de sujeto y al estereotipo de documentación propios de la historia de la educación escolarizada. Sin embargo, ellas decidieron también archivar un corpus epistolar heterogéneo y fragmentario que comprende algunas- muy pocas- cartas escritas por ellas a sus familiares, junto a las misivas enviadas como respuestas de los numerosísimos destinatarios de sus cartas⁵. Estas y no otras, son las epístolas custodiadas por las hermanas Cossettini. Son las mismas cartas entregadas tiempo después, primero por Leticia y luego por sus legatarios, para conformar una parte de su archivo. Archivo que, por otro lado, representa su voluntad de donar pero también de trascender, de sortear a la muerte, recostándose en ese espacio construido a lo largo de décadas.

Así, ese conjunto de epístolas que los encargados de ordenar y catalogar el archivo Cossettini consignaron bajo el rótulo “serie epistolario”, viene a representar un lapsus en la intención originaria que motivó la organización del mismo. Es decir, en las series que lo componen, preferentemente cristaliza la documentación propia de la experiencia de Escuela Serena ocurrida durante el período 1935 y 1950 en la ciudad de Rosario. Sin embargo, la *serie epistolario* estalla ese recorte temporal, retrocediendo y avanzándolo, como también expone al lector otras facetas de las Cossettini. Encontramos junto a las “queridas maestras” y también colegas, a las suplicantes, las que presentan un libro, las que extrañan, las que tienen sed de reconocimiento público, las que proyectan y buscan consenso, las tías, hermanas e hijas,

⁴ Emplear metáforas marinas para hacer alusión a los archivos es un gesto tomado de Farge, Arlette; *La atracción del archivo*; Ediciones Alfons el Magnánim; Valencia, 1991.

⁵ Las cartas que Olga y Leticia escribieron, tanto para provocar contestaciones como en forma de respuesta a otras, se han perdido o están dispersas en distintos archivos ya el archivo no dispone de libro copiadador.

las viajeras, las que trabajan en la editorial Eudeba, las que dirigen, las amigas... En fin... Un universo tan complejo como lo es la subjetividad misma.

Estas cartas adquieren sentido precisamente por lo que ocultan tanto por lo que muestran. Encubren a las hermanas – apenas nos exhiben un atisbo su letra- pero develan sus redes de amistad, sus vínculos intelectuales, sus deseos de reflejarse en el espejo de los receptores minuciosamente elegidos que, con deferencia, contestan sus misivas. Así no sólo responden sus viejas discípulas, sus antiguos alumnos, sus familiares; también lo hacen aquellos literatos, funcionarios, educadores y artistas por los que Olga y Leticia tenían especial predilección.

Por ello estas respuestas en sí mismas forman un diseño, que el archivo revela congelado. Tal diseño nos da pistas de la configuración en tercera dimensión, tanto de las redes sociales en las que Olga y Leticia se encontraban insertas, como de aquellas en las que pretendían implantarse. 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 las “Cossettini”; y las cartas que lo conforman son nada más y nada menos que las reverberaciones de la trama relacional que las tuvo como “egos”. Elementos centrales para organizar una serie de supuestos que nos permiten pensar a estas hermanas como algo más que maestras, y a sus vidas como algo más que su experiencia educativa.

Tal perspectiva nos introduce de lleno a lo que creemos es un supuesto central de la investigación de mayor alcance⁶. Es que a la hora de componer el universo de las hermanas Cossettini superando su condición de maestras, es imprescindible considerarlas como intelectuales o en su defecto como expertas, y desde este lugar concebirlas como productoras de saberes especializados, pero también capaces de haber generado opiniones, y de haberse presentado como mujeres que, en tanto intelectuales, operaron y actuaron sobre una esfera pública competitiva y compleja como fue la del período que nos atañe. Tal tarea lleva a relevar un sinnúmero de fuentes que superan la exclusiva mirada sobre su propuesta pedagógica; así, este artículo permite aproximarnos al tratamiento de esos otros documentos que abren una nueva entrada

⁶ Este artículo se desprende del proyecto de investigación “Las figuras de las maestras Olga y Leticia Cossettini como parte de la historia intelectual del Litoral Argentino entre 1930 – 1950. Relaciones entre cultura, estética y educación en el campo de las innovaciones pedagógicas”, dirigido por el Dr. Oscar Videla en el marco del programa de incentivos de la SCyT de la Universidad Nacional de Rosario.

para analizar críticamente a estas hermanas en un contexto tan particular como las décadas centrales del siglo XX argentino.

2.

No pretendemos en este texto abundar sobre el extenso debate alrededor de la figura del intelectual, pero sí nos parece pertinente señalar algunos rasgos que fijan una dirección de sentido. La categoría de intelectual es polisémica, y ha sido objeto de numerosos debates y discusiones en torno de definir sus límites. A partir de los escritos gramscianos podemos entender que los seres humanos tenemos por condición natural la intelectualidad. Sin embargo, después de haber aseverado esto, el mismo Gramsci se encargó de argumentar, que no todos los sujetos tienen la capacidad de intervenir en la sociedad en calidad de intelectuales, reduciendo así la figura del intelectual a la del escritor. De forma complementaria, colocó al “intelectual” en una tarea plural incorporando a funcionarios y empleados de la administración estatal, así como a los técnicos, educadores y profesionales, que tienen un papel histórico concreto en el ámbito donde despliegan sus actividades y se encuentran en conexión con un determinado grupo social, lo que justamente les otorga la cualidad de “orgánicos”⁷.

De Gramsci a nuestros días son numerosos los estudios que se abocan al análisis de los intelectuales, pero en la mayoría de ellos aparecen líneas de fuerza que de alguna manera priorizan una delimitación del intelectual en torno de figuras masculinas con un desarrollo dentro del espacio académico, político-ideológico y profesional, que se encuentran comprometidos con su escritura y difusión de ideas, y que en general han sido capaces de generar un campo de debate y discusión ligado al mundo editorial y al espacio de la cultura⁸.

Las mujeres, en muchos casos, quedan fuera de la delimitación como intelectuales, tanto desde una perspectiva androcéntrica estricta como en la descalificación funcional de los roles que buena parte de ellas

⁷ Gramsci, Antonio; *Los intelectuales y la organización de la cultura*; Nueva Visión; Buenos Aires, 1984; P. 10.

⁸ Basta señalar algunos de los textos más transitados dentro de estos tópicos: Altamirano, Carlos; *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*; Siglo XXI; Buenos Aires, 2005; Altamirano, Carlos; *Intelectuales. Notas de investigación*; Norma; Bogotá, 2006; Sirinelli, Jean François; “Les intellectuels”; en Rémond, René; *Pour une histoire politique*; Editions du Seuil; Paris, 1996; Teran, Oscar; *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*; Siglo XXI; Buenos Aires, 2004; Neiburg, Federico; *Los intelectuales y la invención del peronismo*; Alianza; Buenos Aires, 1998; Neiburg, Federico, Plotkin, Mariano (comp.); *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*; Paidós; Buenos Aires, 2004.

desarrollaron en tanto profesionales, escritoras, etc.⁹. Esta exclusión es aún más contundente para el caso de aquellas que ejercieron el magisterio. Labor que, desde el proceso de feminización de la docencia, ocurrido en el ocaso del siglo XIX, fue naturalizándose en las mujeres como una extensión del considerado por entonces destino de toda mujer, la maternidad. Por tanto, más que las tareas de instruir, las de educar eran adecuadas para las mujeres. Ellas asumieron la transmisión de modales, valores, hábitos como también las primeras reglas de la lecto-escritura y el cálculo. Como primera madre se le adjudicó la reproducción de la vida, en tanto que segunda madre, maestra, le correspondió la reproducción del conocimiento; entendiéndose que en ambas situaciones la ayudaba su sensibilidad, capacidad de afecto y de contención¹⁰.

Sin embargo, pese a la herencia que reposa sobre la tarea de las maestras, el hecho de tener que transitar por varias instancias del sistema educativo para formarse; el gesto de estudiar para luego enseñar; el trabajar en una institución junto a colegas varones y mujeres; el salir a trabajar fuera del hogar y regresar a él con un salario que, aunque magro, representaba no sólo un ingreso económico sino que sentaba las bases para la autonomía, son algunos de los indicios que van abriendo brechas, en el histórico encierro doméstico femenino, por las que se filtran aires de cambios¹¹. Intersticios capaces de conducir las a horizontes sinuosos y poco explorados, como, por ejemplo, los del trabajo intelectual. Trabajo que, llevándolo bajo la capa, de forma anónima, clandestina, las mujeres en general y las argentinas en particular comenzaron a realizar promediando el siglo XIX para cristalizar con más fuerza avanzadas las primeras décadas del siglo XX¹².

⁹ Hoy en día contamos con una profusión de escritos que, desde la perspectiva de género y desde la historia de las mujeres, rescatan el lugar de las mujeres como intelectuales en diferentes contextos latinoamericanos. Al respecto hemos consultado: Gil Lozano, Fernanda; Pita, Valeria; Iní, María Gabriela (dir.); *Historia de las mujeres en la Argentina*; Taurus; Buenos Aires, 2000; T. I y II –Preferentemente los trabajos de Lily Sosa de Newton, Alejandra Vasallo-; y, Morant, Isabel (Dir.); *Historia de las mujeres en España y América Latina*; Cátedra; Madrid, 2006; T. I – IV –Preferentemente los trabajos de Susan Kirkpatrick, Teresa Ortíz, Consuelo Flecha, Nina Scott, Marcia Castillo Martín, Nora Domínguez, Julia Tuñón, etc.-.

¹⁰ Numerosos son los estudios que abordan la problemática de las mujeres como maestras, entre ellos destacamos: Morgade, Graciela, “La docencia para mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos” en Id., (comp.); *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*; Miño y Dávila; Buenos Aires, 1997; pp. 67-114. Barrancos, Dora; “Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras”; en Devoto, Fernando, Madero, Marta (dir.); *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años 30 a la actualidad*; Taurus; Buenos Aires, 2000; T. III; pp. 198-225. Barrancos, Dora; *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*; Editorial Sudamericana; Buenos Aires, 2007; Ballerín, Pilar; “Educadoras” en Morant, Isabel (dir.); *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*; Cátedra; Madrid, 2006; T. III; pp. 505-522.

¹¹ Yannoulas, Silvia; “Maestras de antaño ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)”; en Morgade, Graciela; op. cit; pp. 175-191.

¹² Una síntesis de este planteo puede recorrerse en el clásico texto de Beatriz Sarlo (1985) *El imperio de los sentimientos*. Pero más significativa aún resulta la obra de Francine Masiello, *Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia*, donde la autora retoma dos aspectos claves de la presencia de las mujeres en el mundo literario como escritoras, lectoras y referentes: el mercado de consumo y la consolidación de una ideología sexual. Ver Masiello, Francine; *Entre civilización y barbarie. Mujeres, nación y cultura literaria en la Argentina moderna*, Beatriz Viterbo, Rosario, 1997; Masiello, Francine; *Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia*, Hachette, Buenos Aires, 1986; Nari, Marcela, “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar pañales a su bebé de manera científica”, en Revista Mora N° 1, Buenos Aires, 1995; Diz, Tania; *Mujeres del s. XX: niñas inútiles, chicas loro y dactilógrafas perfectas. Tipos femeninos en la prosa periodística de Alfonsina Storni*, Tesis de Maestría, CEIM, UNR, Rosario, 2005.

Por ello, un punto de partida es discutir el lugar de Olga y Leticia como intelectuales o en el peor de los casos como expertas, y también como sujetos femeninos cuyas prácticas provocan la hibridación de ambos términos, corriendo el foco habitual y común de solo comprenderlas en tanto maestras¹³. Por otra parte, también pretendemos salir del corsé impuesto por los análisis referidos a su experiencia de Escuela Serena rosarina entre 1935 y 1950, avanzando a comprender a las hermanas Cossettini en la dinámica socio-cultural local, regional y nacional de los años treinta en adelante.

Justamente la reflexión alrededor de observar cómo se consideraban a sí mismas; cómo generaron un campo de pertenencia intelectual y cultural; qué pasos dieron en este sentido, es fundamental para poder salir de la exclusiva mirada en torno de su práctica educativa y orientarla sobre los carriles arriba señalados.

Partiendo de la premisa primera, entendemos que su núcleo identitario inicial fue el magisterio.

Pese a que Olga había adquirido su formación en la Escuela Normal de Coronda y Leticia en la Escuela Normal de la ciudad de Rafaela, ya graduadas, trataron de reorientar sus prácticas en la dirección marcada por la Escuela Activa o Escuela Nueva. Desafío que las remitió a emprender un recorrido de formación por regiones enquistadas con y paralelas a las prácticas pedagógicas tradicionales. En este sentido, Olga y Leticia fueron tema de debate dentro del campo de la historia de la educación construida desde la óptica de las Ciencias de la Educación. Precisamente, si la Escuela Nueva es considerada como un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses, muchas veces contrapuestos, aunque con un denominador común, la aguda crítica respecto a la pedagogía tradicional como así también el privilegio otorgado al infante como sujeto – no objeto, tabla rasa- del aprendizaje¹⁴; entonces la discusión giraba y gira alrededor de la pregunta: en qué lugar del multifacético conglomerado situar a las hermanas

¹³ Explican Federico Neiburg y Mariano Plotkin; que la palabra intelectual alude a aquellos sujetos que reclaman como fundamento de legitimidad para sus intervenciones públicas una forma de pensamiento crítico, independiente del poder y con base en el empleo de la razón. En cambio, la expresión experto refiere a aquellos técnicos, especialistas, que trabajan en y para el Estado Nacional, organizaciones privadas nacionales o extranjeras, etc. Mientras que estos últimos actúan desprovistos de valores y aplicando programas, planes o técnicas, los primeros despliegan sus discursos y prácticas a partir del compromiso personal-subjetivo. En Id.; 2004; op. cit.; p. 15.

¹⁴ Estamos citando el concepto de: Caruso, Marcelo; “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”; en Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Id.; *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*; Paidós; Buenos Aires, 2001; pp. 93-134. Mismo concepto que podemos encontrar citado en distintos trabajos, hecho que indica el grado de consenso del que goza en el campo de los científicos de la educación. Por caso lo hallamos mencionado en: Pablo Colotta; “Escritura y poder en la Escuela Nueva Argentina”; en Cucuzza, Héctor, (dir), Pineau, Pablo (codir.); *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida*; Miño y Dávila; Buenos Aires, 2002; pp. 253-274.

Cossettini¹⁵. Tal debate no está saldado, pero ante tanta complejidad se acordó pensar la experiencia Cossettini como una herramienta conceptual que el discurso pedagógico elaboró a los efectos de comprender e interpretar una serie de prácticas educativas particulares en un momento histórico singular.

Ahora bien, nosotras nos preguntamos en qué medida la tendencia manifestada por Olga y Leticia dejó sus marcas en el epistolario y qué implicancias-posibilidades trajo aparejadas. Sin dudas, por el carácter heterogéneo y disperso que presenta el escolanovismo, nuestras maestras se vieron obligadas a emprender importantes intercambios de conocimientos, bibliografía¹⁶ y también experiencias, con colegas ubicados en otras latitudes provinciales, nacionales e internacionales. Así, los trazos del epistolario comenzaron a mezclar el castellano con el italiano y tal vez con alguna misiva, difícil de leer para las receptoras, en inglés. No obstante, Olga y Leticia, parafraseando el título de su libro, no sólo apuntaban al niño sino a su expresión artística, creativa¹⁷. Entonces, ampliaron el universo de contactos hacia el plano de los artistas, literatos, titiriteritos, músicos, filósofos... Y entre carta y carta, fueron trazando los itinerarios de una cartografía social donde- nos aventuramos a decir-, mirando el lado inverso de la trama, se pierden las maestras en beneficio de las mujeres intelectuales.

Ambas, eran mujeres actuando en un espacio público fundamentalmente poblado de varones. Como ya dijimos, Olga y Leticia eran hijas de un inmigrante italiano de profesión docente que había arribado a estas tierras, como tantos otros, para impartir educación a sus coterráneos como así también para progresar a partir del ejercicio de su profesión¹⁸. Con este antecedente se entiende que ellas no provenían de la elite dirigente o intelectual regional, lo que les hubiera permitido acercarse mucho más fácilmente al camino del “éxito”. Por el contrario, eran producto de la amplia movilidad social del cambio finisecular que había permitido que sectores inmigrantes ascendieran social y económicamente. Relacionado con esto último se encuentra además el “locus” desde el que comienzan a operar en el espacio público; no es

¹⁵ Para reformar la idea decimos que: la Escuela Nueva es una reacción contra la pedagogía tradicional ocurrida durante las primeras décadas del siglo XX adquiriendo mayor énfasis en la entreguerras. Como toda reacción sus producciones son desordenadas y se encuentran esparcidas a lo largo de los distintos países europeos y también americanos. La unión de los escolavistas fue ad-hoc, en congresos formales e intercambios de experiencias informales –los viajes, la correspondencia y la conformación de archivos o colecciones de los materiales y proyectos producidos.

¹⁶ Las hermanas Cossettini se nutrirán con la lectura de: José Lombardo-Radice, Giovanni Gentili, Jean-Jacques Rousseau, María Montessori, entre otros.

¹⁷ Cossettini, O, *El niño y su expresión*, Ministerio de Instrucción Pública, Santa Fe, 1940. con prólogo a cargo de Juan Montovani, por entonces Ministro de Instrucción Pública y Fomento. Es válido aclarar que Olga era allegada de Montovani y muy amiga de su esposa Fryda Schutz de Montovani. Esto consta en las cartas halladas en el epistolario del archivo.

¹⁸ Antonio Cossettini transitó de una manera activa por la esfera pública de la localidad santafesina que lo cobijó al inmigrar de su Italia natal. En tal sentido, no sólo se abocó al ejercicio de la docencia sino que también participó en la creación de bibliotecas y en la Sociedad Rural. Cossettini, Olga, Cossettini, Leticia, 2001; op. cit.

casualidad que su actividad formativa y primeros pasos intelectuales se desarrollaran en el corazón del proyecto colonial santafesino. Rafaela era una de las ciudades que se habían constituido al calor del modelo agroexportador. De alguna manera era una de las “joyas” de una corona republicana que veía en la inmigración, el desarrollo agrario y el ejercicio de la ciudadanía, la celebración laica del liberalismo.

Como resultado de la movilidad social de los prósperos inmigrantes de la franja colonial santafesina, la mayoría de sus jóvenes, en especial las mujeres, no desplegaron su actividad en las ciudades más grandes e importantes del amplio espectro regional que cubría no sólo la capital de la provincia sino la vieja capital confederal, Paraná, la “docta” urbe cordobesa y la “moderna” Rosario. Fue muy común que el perfeccionamiento educativo y la proyección profesional se concentrara en estas ciudades de mediana envergadura pero de profunda raigambre dentro del proyecto colonizador agroexportador, muy ligadas simbólicamente y pragmáticamente a la identidad inmigrante.

Olga y Leticia, impulsadas por el capital cultural que anidaba en el hogar paterno como así también por un mandato de la época, estudiaron magisterio. Lo hicieron en el marco de las prácticas educativas de neto corte normalista. Sin embargo, el pensamiento pedagógico de Olga y Leticia, expresado en sus libros, en los cuadernos de clase, diarios de clase y planificaciones pero también en el epistolario, viene a poner un punto y aparte respecto a las prácticas escolares tradicionales, normalistas y positivistas en las que se formaron. Esa instantánea que nos muestra un salón de clase donde los niños están alineados mirando al frente, lugar del docente portador del saber y de la palabra, donde impera el silencio y donde las voces infantiles sólo resuenan si el maestro las convoca..., esa postal que ilustra los engranajes con los que funcionaban las prácticas pedagógicas tradicionales, encuentra estallados sus contornos, confundiendo a la lente captora, al enfocar la apuesta educacionista de la *Escuela Serena*.

Olga y Leticia iniciaron su travesía didáctica embistiendo contra la escuela tradicional-positivista¹⁹. Primero lo hicieron desde las aulas de la Escuela Normal “Domingo de Oro” en la ciudad de Rafaela por el año 1930; posteriormente, extendieron la misión a la ciudad de Rosario, cuando Olga fue nombrada directora de la escuela “Gabriel Carrasco” en el año 1935. Por haber sentado un precedente pedagógico en Rafaela, Olga logró que a fines del año 1935 se asignase a su escuela carácter *experimental*. De este modo,

¹⁹ Esta idea puede ampliarse consultando el libro escrito en el año 1935: Cossetini, Olga; *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*, en Cossetini, Olga, Cossetini, Leticia; *Obras completas*; Ediciones AMSAFE; Rosario, 2001.

Olga en la dirección y un grupo de maestras, entre ellas Leticia, desde las aulas, dieron sentido a la “Escuela Serena” rosarina, durante el período 1935 - 1950²⁰. Separadas de sus cargos en 1950, continuaron trabajando por la educación provincial y nacional, difundiendo sus ideas en actividades de gestión, en proyectos y en trabajos editoriales.

Estas mujeres maestras se propusieron generar una didáctica donde se estableciera una negociación intergeneracional entre docentes y niños. Los/as alumnos/as de *la escuela de la señorita Olga*²¹ eran dueños de sus cuadernos, podían narrar en sus composiciones sus vivencias y sueños cotidianos, dibujaban detonando los márgenes de los cuadernos, aprendían fuera del aula, cantaban, actuaban, componían sus propias representaciones teatrales. Con estas prácticas imprimieron en aquella experiencia escolarizada pinceladas de libertad, en un contexto socio-histórico que parecía contradecirlas. Así se anuncia la gran paradoja final de la experiencia Cossettini, querer experimentar la enseñanza y el aprendizaje en libertad en contextos sociales donde esas libertades eran cercenadas²².

Repasemos: mujeres, provincianas, hijas de inmigrantes y maestras que resistían el modelo tradicional de educación. Retahíla de condiciones que las sitúa en un lugar complejo a la hora de luchar por un espacio en el campo intelectual.

3.

Las hermanas Cossettini, ya como referentes de una cultura letrada, ya como difusoras de una perspectiva artística que rompía con los estereotipos del arte tradicional, y recobraba algunas de las líneas centrales de las vanguardias en la recuperación del trazo infantil, ya como maestras, formaban parte de un tejido relacional multi-implantado.

Por supuesto, se encontraban insertas en sus redes familiares y de amistad, las más íntimas y las más extensas; también en las que devenían de la identidad local y regional; así como las que formaban

²⁰ El Director General de Escuelas, Pío Gandolfo, asigna el carácter *experimental* a la escuela Carrasco en noviembre del año 1935. Desde entonces y hasta 1944 se desempeñarán con total autonomía didáctica. Retirada la mencionada condición, Olga seguirá dirigiendo la institución hasta ser cesanteada en el año 1950.

²¹ Frase utilizada como título de un filme alusivo a la experiencia realizado por el cineasta rosarino Mario Piazza (1991).

²² Sandra Carli analiza el contexto de las experiencias escolanovistas argentinas por los años treinta y comenta y se pregunta: “Quizás sea, sin embargo, la crisis del discurso liberal la que explique la caducidad del discurso escolanovista. ¿Es posible que subsistiera la idea de autogobierno infantil en una etapa de clausura de la participación democrática en el poder?”. Id.; *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*; Miño y Dávila; Buenos Aires, 2003; p. 224. Ver asimismo Videla, Oscar *El siglo XX. Problemas sociales, políticas de Estado y economías regionales (1912-1976)*, Tomo 9, en Barriera, Darío (dir.) “Nueva Historia de Santa Fe”, Prohistoria/La Capital, Rosario, 2006.

parte de su trabajo y profesión, y aún las que superaban todas estas instancias. La mirada inicial, también cargada de cierta superficialidad es considerar como núcleo central de identificación social de Olga y Leticia su condición de maestras. De hecho es una entrada para la lectura más tradicional de ellas. Esta lectura no sólo se encontraría justificada por una aparente o real identificación de las hermanas con la profesión abrazada en su temprana juventud, sino especialmente en la fuerte feminización de oficios y profesiones que hacía y hace que tales actividades se estereotipen genéricamente. Dicho de otro modo, las Cossettini se desarrollaron en una labor que, en las primeras décadas del siglo XX, aparecía como el lugar “natural” para las jóvenes decentes con aspiraciones intelectuales fuera de la casa. La maternidad como hecho constitutivo de la mujer dentro del hogar, se proyectaba a una maternidad colectiva centrada en lo formativo, dentro de una institución (la escolar) controlada/dirigida por el Estado. Los atributos considerados naturales en las madres de vientre eran transferidos en discursos y prácticas a esas “segundas madres”, las maestras, capaces de consolar, castigar, formar y controlar a las niñas y niños de nación. No existen pistas de que las hermanas quisieran romper con este molde, disruptivamente en tono confrontativo, con un presupuesto ideológico de marcada perspectiva de género²³. En ellas este discurso no aparece. Sin embargo, eso no obstó que las hermanas Cossettini, en sus proceder, pusieran en tensión la identidad docente políticamente correcta arriba descripta. Más allá del lugar común de época y del, también, lugar común de su consideración exclusivamente como educadoras, las Cossettini se encargaron durante su vida sino de borrar, por lo menos difuminar esos límites genéricos que se les imponían. Sus pretensiones superadoras de la exclusiva atmósfera de maestras normales, las hicieron singulares, y de hecho susceptibles de convertirse en objetos de estudio privilegiados desde una historiografía construida casi exclusivamente desde el campo de las ciencias de la educación²⁴. Justamente es esta misma historiografía la que ha profundizado el

²³ Ni las hermanas Cossettini en general ni el escolanovismo en particular apuntaron a romper aquel molde. Por el contrario, lo perfeccionaron. Al respecto es revelador el análisis de Lucía Lionetti cuando informa: “A comienzos del siglo XX, la Escuela Nueva o *escolanovismo* propugnó un modelo docente que debía orientar los aprendizajes promoviendo el descubrimiento del conocimiento a partir de la estimulación del ambiente. El concepto de educación se vio atravesado por nociones médicas, psicológicas e higienistas hasta tal punto que llegó a ser sinónimo de higienización. Se trató de una renovación pedagógica que reforzó la feminización del magisterio en el nivel preescolar y en la escolarización primaria. La imagen de dulzura, sacrificio, sentido de responsabilidad y la capacidad de moldear el carácter del niño adquiere nuevo sentido y convierte la presencia femenina en una imagen cotidiana para los alumnos, los padres y la comunidad en general” en Id.; “La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos”; en Morant Isabel (Dir.); 2006, T.III, op. cit; pp. 849-869; p.852.

²⁴ Los investigadores de la educación, ya desde la psicología, la pedagogía o la historia de la educación, mencionan a Olga y Leticia en trabajos de distinto temor. En primer lugar, contamos con una serie de publicaciones que las tienen por protagonistas exclusivas, por ejemplo: Pelanda, Marcela; *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*; Irice editora; Rosario, 2000; Bianco, Augusto; (1996) *Historias de Vida. La escuela Cossettini. Cuna de democracia*; Santa Fe. Ediciones AMSAFE; Santa Fe, 1996; Nº I. Luego, existen quienes las enuncian como parte de la historia de la educación santafesina; por caso: Ossana, Edgardo, et. al; “Una aproximación a la educación santafesina”; en Puiggrós, Adriana; *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*; Editorial Galerna; Buenos Aires, 1993; T. IV; pp. 446-490; o, Caldo, Paula; 2006; op.cit. A su vez, disponemos de una serie de investigaciones que las convocan como exponentes de la escuela nueva;

estereotipo de las Cossettini como maestras ejemplares. Tales investigaciones preocupadas por el análisis de la propuesta pedagógica de estas hermanas han apartado de forma sistemática su mirada sobre problemas que la historia social actual considera medulares, entre ellas por ejemplo la perspectiva de género y los análisis en torno de la sociabilidad. La centralidad concedida a su condición de educadoras, de difusoras de nuevas prácticas pedagógicas, ha hecho que su condición de mujeres e intelectuales fuera considerada un envoltorio “natural” de su profesión.

Olga y Leticia eran maestras pero eran, además, mucho más que eso. Eran sujetos sociales actuando en el plano de las relaciones de una sociabilidad plena y activa; entre la que los vínculos propuestos por su condición de educadoras representaban una parte de la integralidad de sus relaciones.

Por ello lo interesante del corpus epistolar que presentamos, es que da cuenta de las redes que ellas intencionalmente pretenden organizar. Esta correspondencia nos permite contar con una evidencia empírica muy interesante de los “locus sociales” que las hermanas jerarquizaron en la construcción de la red. Las Cossettini se dieron cuenta cabal de la necesidad de constituir una red transversal y múltiple directamente relacionada con el mundo intelectual y cultural de las décadas de formación y concreción de su proyecto educativo y cultural, porque justamente su experiencia educativa lejos de ser considerada por ellas mismas como un límite funcionaba como un trampolín que les permitiría avizorar otros horizontes y generar nuevos espacios en la constitución de un campo de legitimación.

Ahora bien, ¿qué entendemos por sociabilidad? Dentro de la Historia Social, el término sociabilidad remite a las relaciones internas que se dan entre los grupos donde se crean pertenencias, solidaridades, dependencias, y alrededor de las cuales se construye un sistema de lazos de solidaridad, que alimentan, regulan y sustentan tales relaciones. Esta sociabilidad adquiere diferentes formas que van desde las

entre otros citamos los trabajos realizados desde Buenos Aires: Carli, Sandra; 2006, op. cit; y Colotta, 2002, op. cit; como así también las producciones del mismo tenor pero santafesinas: Menin, Ovide; “El ensayo de Escuela Nueva realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina” (mimeo). Finalmente, a partir de proyectos de investigación radicados en la SCyT de la Universidad Nacional de Rosario, han germinado una serie de ponencias que, presentadas en el marco de las Jornadas nacionales e internacionales de la Sociedad Argentina de Historia de la educación a partir del año 2004, hacen operar la experiencia de estas maestras en clave de la historia cultural e intelectual. Entre los proyectos citados consideramos el proyecto “La experiencia de la Escuela Serena en Rosario: fuerza de la articulación entre imagen, historia y pedagogía, dirigido por Dr. Estanislao Antelo; este resulta ser el antecedente directo del proyecto que compromete al presente artículo.

totalmente institucionalizadas, avaladas por el Estado como corporaciones o asociaciones civiles, hasta las íntegramente informales que involucran los núcleos de relación más íntimos y afectivos²⁵.

La sociabilidad se articula en vínculos mantenidos a partir de múltiples de relaciones sociales²⁶ afectando –directa e indirectamente y muy desigualmente- a todos los involucrados y permitiendo la circulación de bienes y servicios, tanto materiales como inmateriales, dentro de ese conjunto de relaciones establecidas.

Por otro lado, los vínculos pueden estar activos o latentes, es decir que existe porque sus integrantes reconocen tener una serie de obligaciones entre sí; sólo en momentos determinados esos “vínculos latentes” se activan, sirviendo entonces como vehículo para la transmisión de bienes, servicios, información o afecto (PRO, 1995).

La materialidad de la sociabilidad en movimiento puede ser analizada con distintos corpus documentales. Sin embargo existen unas pocas fuentes que como ningunas realzan la dinámica de tales situaciones relacionales. Cartas, esquelas o postales brindan un rico universo para abordar la constitución de redes y en especial al fenómeno de la sociabilidad. En particular este es el caso del archivo epistolar de Olga y Leticia Cossettini.

²⁵ Sociabilidad resulta ser un concepto que, promediando la década del setenta, ingresó a la agenda historiadora para no dejarla. El ingreso fue provocado por Maurice Agulhon. Éste evaluó el concepto como un préstamo que la sociología realizaba a la historia. En tal sentido, el concepto fue definido por el mismo Agulhon, en el año 1981, como un sistema *relaciones internas que se dan entre los grupos donde se crean pertenencias, solidaridades, dependencias, y alrededor de las cuales se construye un sistema de lazos de solidaridad, que alimentan, regulan y sustentan tales relaciones*. Empero, al implementar la sociabilidad como una categoría útil para el análisis de la historia, Agulhon fue reformulando su concepto e incluyendo cruces con otras disciplinas. Así, ya en el año 1994, lo hallamos definiendo a la sociabilidad como “*la aptitud de vivir en grupos y consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias*” en claro diálogo con la antropología. Corolario: Agulhon fue quien hizo operar el concepto de la sociabilidad en la clave metodológica para la historia social. En la prolífica obra de Agulhon se abocan al tratamiento de la sociabilidad los siguientes textos: Id.; “La sociabilité, la sociologie et l’histoire”; en *L’Arc*, 1976; N° 65; Id, Maurice; *Le cercle dans la France bourgeoise, 1810-1848. Etude d’une mutation de sociabilité*; Armand Colin; París, 1977; Id; “Sociabilité populaire et sociabilité bourgeoise au XIXe siècle”; en Pujol, G. y Labourie, R. (comps); *Les cultures populaires*; París, 1978; Id; “Vers une histoire des associations”; en *Esprit*, 1978; N° 18; Id; “La sociabilidad como categoría histórica”; en *Formas de sociabilidad en Chile 1840-1940*; Fundación Mario Góngora; Santiago de Chile, 1992; Id; *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*; Instituto Mora; México, 1994; Id; “Reflexiones sobre la imagen del burgués francés en vísperas de 1848: Monsieur Prudhomme, Monsieur Homais y Monsieur Bamatabois”; en *Historia Social*; Valencia, 1997; N° 29; pp. 73-87; Id., y Crubellier, Maurice; “Les citadins et leur culture”; en DUBY, George (dir.) *Histoire de la France urbaine. La ville de l’âge industriel*; Seuil; París, 1980; T. IV. Asimismo puede consultarse: Girona, Albert, Navarro, Javier; (coords.); “La sociabilidad en la historia: concepto, espacios, prácticas”; en Dossier revista *Saitabi*; Universidad de Valencia; Valencia, 2006; N° 56; pp. 95-189.

²⁶ Michel Bertrand, establece una tipología “esquemática pero esclarecedora” de red apuntando al triple contenido del término. Desde su forma la red es una estructura constituida por un conjunto de puntos y líneas que materializan lazos y relaciones mantenidas por un grupo de individuos; en términos relacionales, la red es un sistema de intercambios que permite la circulación de bienes y servicios; finalmente, la red consiste en un sistema sometido a una dinámica relacional regida por un principio de transversalidad de los lazos y susceptible de movilizarse en función de una finalidad precisa. Id.; “Los modos relacionales de las elites hispanoamericanas coloniales: enfoques y posturas”; en *Anuario del IEHS*; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Tandil, 2000; N° 15.

4.

Adolfo Sánchez Vázquez²⁷ afirma que la conducta normativa no se reduce a la moral y el derecho, sino que también existe este otro tipo de comportamiento normativo que no se identifica con estos últimos, y dentro del cual figuran las formas de la sociabilidad. Se trata dice el autor, de un sinnúmero de actos regidos por las correspondientes reglas o normas de convivencia, que cubren el ancho campo –y muy extenso en la vida cotidiana- de los convencionalismos sociales o del trato social²⁸.

Una de estas normas impuestas socialmente de uso corriente durante siglos fue y, e-mail mediante, sigue siendo la carta. Por lo que estamos en condiciones de afirmar que la escritura de cartas es tanto una práctica, como un hecho de la vida social y conjuntamente forma discursiva. No hay un modelo de carta, más allá de los manuales y las enseñanzas escolares que puedan decir como escribirlas; hay tantas cartas como autores, y tantas cartas como lectores. Su carácter proteiforme dirá Nora Bouvet²⁹ no la resume ni en una situación práctica marcada por la presencia o ausencia de destinatario; ni en una conducta social al considerarla como una extensión de la voz; ni en un referente objetivo dado por su contenido; ni en las determinaciones exteriores promovidas por las circunstancias; ni en una motivación interior tendiente a rogar, herir, informar o convencer; ni aún en los caracteres formales propuestos por una retórica, un estilo. Una carta es el conjunto de esos elementos “puestos en carta”, es decir, menos un estado de lo escrito que un movimiento de escritura. La autora define a la carta como medio de comunicación interpersonal a distancia, en forma de diálogo escrito, que supone un tiempo y un espacio del emisor, distintos de los del receptor, mediados por una brecha temporal y espacial, y dirá al respecto “lo epistolar no es entonces sólo un gesto de comunicación sino también un gesto de escritura. La especificidad de la escritura epistolar consiste en mantener en una misma tensión el espacio de las relaciones vividas y el horizonte de un lazo imaginario abierto en la distancia por lo escrito”³⁰.

Si nos situamos en la bisagra de los siglos XIX y XX, rápidamente advertiremos que, el intercambio epistolar, resultó el modo más difundido y adecuado para encontrarse-contactarse en la distancia. Y si bien las mujeres encontraban poca aceptación en los círculos editoriales y letrados, no sucedía lo mismo

²⁷ Sánchez Vázquez, Adolfo; *Ética; Crítica*; Barcelona, 1992.

²⁸ Sánchez Vázquez define al trato social como “una conducta normativa que trata de regular formal y exteriormente la convivencia de los individuos en la sociedad, pero sin el apoyo de la convicción y adhesión íntimas del sujeto (característico de la moral) y sin la imposición coercitiva del incumplimiento de las reglas (inherentes al derecho)”. Id.; 1992, p. 99.

²⁹ Bouvet, Nora; *La escritura epistolar*; Eudeba; Buenos Aires, 2006.

³⁰ *Ibidem*; p. 25.

respecto a las escrituras de la intimidad³¹. Junto a los diarios íntimos, las libretas de notas con consejos de belleza o economía doméstica y los secretarios, las cartas se postularon como uno de los espacios permitidos para la escritura femenina.

Sin dudas, las maestras, por su condición letrada, no quedaron al margen de la escritura epistolar. Pensemos en las jovencitas que tuvieron que trasladarse del pueblo a la capital provincial, de la casa paterna al internado, persiguiendo el objeto de realizar sus estudios. También hagámoslo en el caso de esas mismas muchachas que se asentaron en lugares impensables para ejercer la docencia, como les sucedió a las ya legendarias maestras estadounidenses traídas al país por Sarmiento. Todas, encontrándose lejos de su terruño y sus afectos, empuñaron la pluma para capitalizar las potencialidades de la escritura epistolar y de ese modo estar cerca en la distancia. Tampoco debemos desatender el hecho de que la burocracia, que fue calando su espacio dentro de los engranajes del sistema educativo, alimentó la escritura de epístolas de carácter administrativo o formal³².

En este marco el recurso frecuente a la escritura de epístolas de las hermanas Cossettini queda situado y fundido en el paisaje socio cultural de la época. Así contamos hoy con la cantidad de cartas que, conservadas y ordenadas por Leticia Cossettini, conforman el *epistolario* del archivo³³. Suponemos que ellas son un recorte, el considerado conveniente y representativo, entre tantas otras que se habrán escrito y que hoy se perdieron en los vaivenes del tiempo. Lo suponemos porque el gesto de la consignación lleva en su reverso, los necesarios usos del olvido o, en palabras de los archiveros, criterios de selección.

³¹ Benedetta Craveri, al estudiar la *sociabilité* mundana propia de la nobleza parisina, durante los siglos XVII y XVIII, destaca la importancia que las *Mesdames* y las *Mademoiselles* adquirieron en aquellos círculos. Para historiar a las mundanas, Craveri acude, de modo recurrente, a los epistolarios que, cuidadosamente, estas mujeres se encargaron de ordenar y legar a la posteridad. Para las mundanas y los mundanos las cartas eran conversaciones por escrito que se leían y discutían en voz alta en el marco de las reuniones sociales. Además, la carta escondía una beta biográfica que, mientras que en el momento de la escritura el emisor podía ser víctima del escándalo, la condena o, por el contrario, el ascenso social; para los historiadores representa una entrada apresta y sabrosa rumbo a las manifestaciones de la sensibilidad de las generaciones pasadas. Craveri expondrá que “desde los orígenes de la cultura mundana las mujeres de la buena sociedad demostraron poseer, más que nadie, el talento de la conversación y el secreto de la escritura epistolar”. Craveri, Benedetta; *La cultura de la conversación*; FCE; Buenos Aires, 2004; p. 382. La práctica de aquellas mujeres nobles trasuntó al universo femenino burgués decimonónico y de allí a la condición femenina en general. En tal sentido, la correspondencia es una fuente adecuada y no alternativa para construir la historia de las mujeres. Adecuada, sustancial y no alternativa como se las define en algunas investigaciones contemporáneas que incorporan las cartas como fuentes. Esta tendencia podemos hallarla, por caso, en Di Liscia, María Silvia, et. al.; *Al oeste del paraíso. La transformación del espacio natural, económico y social en la Pampa Central (siglos XIX-XX)*; Miño y Dávila; Buenos Aires, 2007; p. 228-229.

³² Para sustentar estas frases hemos consultado: Bellucci, Mabel; “Sarmiento y los feminismos de su época. Una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura” en Morgade, Graciela, op. cit.; Ollier, María Matilde, Sagastizabal, Leandro; *Tu nombre en mi boca. Historias argentinas de la pasión y del amor*; Planeta; Buenos Aires, 1994; Pineau, Pablo; “Amores de mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina”; en *Cuadernos de Pedagogía*; 13, Libros del Zorzal; Buenos Aires, 2005; A. VIII, Nº 13; Pp. 79-88; y, Sarlo, Beatriz; “Cabezas rapadas y cintas argentinas” en Id.; *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*; Ariel; Buenos Aires, 1998; pp. 11-92.

³³ La intención de ordenar y conservar de Leticia resulta clara cuando encontramos, al revisar las cartas, marcas, incorporaciones de datos, que la letra de Leticia imprime sobre las epístolas para ordenarlas. Observación que realizó una de las encargadas de ordenar el archivo: Javiera Díaz.

Ahora bien, ya situándonos frente al material y a los efectos de realizar una descripción interpretativa del mismo, comenzamos esbozando cierta información numérica. El epistolario cuenta con casi 1900 cartas a las que se suma un corpus de telegramas. Cartas y telegramas, volvemos a repetir, en su mayoría recibidos por Olga y Leticia. En el conjunto, las únicas cartas escritas por las hermanas son aquellas enviadas a sus familiares más directos e incluso entre ambas, durante sus viajes o por motivos laborales que las apartaron de la ciudad de Rosario. Esta primera observación nos permite establecer una tipología bifronte inicial para caracterizar al grupo de epístolas. Uno de esos frentes se compone de las *cartas escritas por otros*, en ellas encontramos fundamentalmente el perfil público y profesional de las Cossettini. Allí se les escribe a las maestras, a la directora, a las colegas, a las autoras de libros o a las “queridas maestras” –estos son las expresiones de los niños-.

El otro frente reúne a las cartas escritas por ellas, entonces hallamos a las hijas, las hermanas, las tías, las mujeres. Por ejemplo, cuando Olga escribe a su madre y hermana desde Estados Unidos no habla de proyectos educativos sino de moda –formatos de sombreros-, de paisajes que la deslumbran –ver una ciudad cubierta de nieve por primera vez-, de comidas, museos, de su visita a los estudios de Walt Disney, de la larga espera que experimentó para conocer al presidente, de su deslumbramiento ante algún seductor neoyorquino... Aquí, aparece el perfil de la mujer letrada viajera avistando una cultura que le resulta extraña por todos sus flancos, entonces se asombra, cuestiona, admira y describe escribiendo³⁴.

Recapitulemos. A grandes rasgos, nos permitimos desdoblar el archivo en dos grupos, las cartas escritas por otros a ellas y las que ellas escribieron a sus familiares. Esta división no sólo se funda en la calidad del emisor-escritor sino por el modo particular en que cada grupo de cartas combina los elementos del dispositivo o matriz de la escritura epistolar³⁵. Las cartas escritas por ellas a sus familiares se distinguen de las otras por los temas cotidianos que abordan pero también por el tipo de papel, por el descuido en la prolijidad de la letra –incluso muchas tienen tachones-, pero también por el tuteo, porque algunas veces se olvida de consignar la fecha. En cambio, en las cartas escritas por otros, sí podemos delimitar las marcas de cierto estereotipo de escritura epistolar por: el tipo de encabezado, el papel membretado, el sello oficial, la

³⁴ Cartas de Olga en su viaje a Estado Unidos a fines del año 1941 y los primeros meses del año 1942, en AC.

³⁵ Nora Bouvet entiende que la escritura de una carta pone en funcionamiento una matriz o dispositivo colectivo de enunciación particular que proporciona los modos de convertirse en enunciador, de construir al otro como destinatario y de organizar el tiempo, el espacio y la temática de la escritura epistolar. En este sentido, modos, fórmulas, lugares comunes, intertextos, sobreentendidos, en fin, toda una retórica, eco de múltiples usos públicos y privados y de diferentes perspectivas de carácter histórico. Bouvet, Op. cit, p. 65. El modo en que cada escritor emplea los elementos del citado dispositivo representa indicios para rastrear los distintos tipos o estilos epistolares: la carta de amor, la administrativa, la profesional, la intelectual, la esquel, familiar, de condolencias, de saludos, de visita, etc.

fecha rigurosa, el nombre del destinatario –ya no querida mamá o hermana-, la prolijidad –algunas son mecanografiadas-, el cuidado en el orden en que se exponen las ideas.

Ahora nos preguntamos ¿Son legítimos los rótulos que empleamos para nombrar-distinguir los componentes de esta tipología?... rótulos cuyo sentido alude a la propiedad de la escritura epistolar. En otras palabras, ¿tienen dueños las cartas?... Este último interrogante instala uno de los dilemas del género epistolar. Ya Bajtín lo dijo, el otro esta en nosotros cuando hablamos y por ende cuando escribimos³⁶. Esta aseveración es más palpable aún en el caso de la escritura de cartas. Éstas, perteneciendo a los géneros discursivos primarios, comparten la simpleza de los enunciados orales coloquiales y cotidianos. Toda carta es una señal que se envía en la búsqueda de la respuesta de un destinatario identificado con nombre y domicilio. En este sentido, para el análisis, debemos pensar siempre a la carta como parte de un diálogo fragmentado, donde la respuesta se construye recién cuando el texto escrito transitó por el circuito postal y tuvo a bien llegar a manos del sujeto que encabeza el texto. Por este motivo, quien elabora una carta imagina frente a sí a su interlocutor, prefigura sus gestos, reacciones, expresiones, el espacio donde la recibe, abre y lee, para posteriormente tramar el enunciado. Monta y controla esta escena imaginaria para luego lanzar su escrito al encuentro de su destinatario. Pero en aquel viaje las cartas, el azar al que quedan libradas, pueden traicionar al autor: perdiéndose, transformándose, llegando a las manos equivocadas. En este sentido, se vuelven objetos difíciles de asignar a un propietario en particular³⁷.

Entonces, volvemos a preguntar-nos ¿tienen dueños las cartas? ¿Tienen dueños estas estrofas de un diálogo fragmentado?... Específicamente en el caso de las hermanas Cossettini ¿Quienes se carteaban con las hermanas Cossettini imaginaron que hoy, aquí, íbamos a estar haciendo historia a partir de ellas?..., probablemente no... Ahora sabemos, gracias a los críticos literarios, que las cartas son huellas que rebotan en las manos de sus hacedores originales y se lanzan al futuro y a lectores inciertos.

5.

³⁶ Bajtín, Mijail; *La estética de la creación verbal*; Siglo XXI; Buenos Aires, 2002.

³⁷ Bouvet; 2006, op. cit.

Retomando la cuestión presentada más arriba, existen dos secciones en el epistolario Cossettini: las cartas enviadas y las cartas recibidas. Sin embargo, las cartas remitidas por las hermanas son muy escasas³⁸; por el contrario las misivas recepcionadas son vastas y en tanto corpus sumamente ricas para el análisis de la sociabilidad de Olga y Leticia. Por ello nos vamos a detener particularmente en las misivas “escritas por otros”.

En principio porque entendemos que dentro del conjunto de misivas enviadas por otros, anidan los indicios que nos permiten sustraer a las hermanas Cossettini del universo de las maestras para situarlas dentro del campo intelectual como mujeres letradas. Segundo que en función de su vastedad permiten recomponer un universo de relaciones difícilmente extraíble del examen de las pocas cartas escritas por ellas conservadas.

Dijimos que este conjunto de epístolas se caracteriza por apelar a los elementos de cierta matriz epistolar estereotipada. Empero, vamos a relativizar esta afirmación realizando una caracterización más fina, detallista de las cartas. De este modo, estableceremos una caracterización fundada en los siguientes criterios: emisor, fecha, estilo epistolar.

Afirmamos que la carta más antigua hallada en el epistolario data del año 1931. Desde entonces y hasta el año 1950, toda correspondencia recibida alude, preferentemente, a cuestiones teóricas sobre el movimiento de escuela activa o a la experiencia concreta de Escuela Serena. Veamos esto en detalle:

- Cartas donde se intercambian razonamientos teóricos. Por caso, con Lombardo Radice (1931, 1935, 1937 y 1940), con Jesualdo Sosa (1938-1945), con Rosa Aggazzi (1938).
- Cartas con colegas. Por un lado, tenemos las misivas redactadas por las compañeras de trabajo o de estudio, tanto de experiencia en Rafaela como las de la escuela Carrasco en Rosario. Se distinguen por el respeto, la admiración y la amistad. También existen cartas escritas por maestras de otras instituciones que las hermanas Cossettini visitaron –escuela de Velle Ville, 1941-42-. Finalmente, se cuenta con las cartas de pedagogos/os destacadas como Dolores Dabat (1932-1939), Luz Viera

³⁸ Las cartas enviadas por las hermanas Cossettini y conservadas en el archivo se distinguen por notas cualitativas y cuantitativas. Respecto a la primera distinción, de carácter cualitativa, se trata de cartas que ellas escribieron a sus familiares durante sus viajes o en cortas residencias fuera de la ciudad. En cuanto a la segunda distinción, la cuantitativa, la cantidad conservada es escasa respecto a las cartas enviadas por otros.

Méndez (1932-1939, 1945-1949), Celia Montoya (1932-1940), Enriqueta de Santos (1932-1939), Delia Etcheverry (1932-1939), Marta Samatán (1947-1949), entre otras/os.

- Cartas de los intelectuales y artistas que visitaron la Escuela Serena. Estas comienzan a recibirse a partir del año 1935, firmadas por: Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez (1948), Leonidas Barleta (1932-1939), Fernando Birri (1947-50), Paco Aguilar (1937-1939). Éstas generalmente expresan agradecimientos por lo vivido en la escuela, felicitaciones por la obra llevada a cabo..., en otras palabras, son respuestas a invitaciones realizadas por Olga y Leticia.
- A su vez, el epistolario cuenta con el corpus de cartas y telegramas que responden a la invitación realizada por las hermanas a la presentación del libro “El niño y su expresión” (1940); como así también de otros libros anteriores, “Escuela Serena” (1933-1937). Los firmantes de las cartas fueron minuciosamente planeados en un listado por las hermanas. Y cada uno de los convocados devuelve en una misiva afectuosa comentarios sobre la producción.
- Numerosas cartas redactadas por los niños durante los viajes de Olga, por el año 1940-41, o en otros momentos donde alguna de las hermanas se debía ausentar de la escuela. Son notas breves, sin fecha, donde solo se firma con el nombre de pila, y donde una pequeña escritura satura de muestras de cariño es acompañada con dibujos del barrio o motivados por la imaginación infantil.
- En este primer período, también contamos con correspondencia oficial (1935-1941) y de algunos funcionarios que escriben corriéndose del tono de la misiva administrativa, por caso Juan Mantovani (1950).
- Renglón aparte merecen las cartas oficiales que anuncian el final de la experiencia. Una primera del año 1944 donde se le quita el carácter experimental a la Escuela Carrasco; otras, donde se esbozan sanciones punitivas por manifestarse en relación al escalafón del año 1945, finalmente, la carta que da la estocada final anunciando la cesantía por el año 1950.
- El grupo cierra con la serie de cartas donde distintas personalidades del acontecer docente e intelectual se lamentan por la cesantía de las hermanas. Entre estos: Francisco Romero, Marta

Samatán, Delia Etcheverry y Helena López Dabat como también expresiones epistolares ante el hecho de las compañeras de trabajo y de los alumnos.

Luego de la cesantía –año 1950- y hasta entrados los años 80 el epistolario Cossettini seguirá enriqueciéndose con el aporte de personajes y temáticas que nos ayudan a reposicionar la identidad profesional de las hermanas y, por tanto, ubicarlas dentro del campo intelectual.

Que fueran apartadas de su cargo no bastó para que ambas capitularan su labor educativa. Por el contrario, la nutrieron explotando otro de sus costados el de la reflexión teórica, la difusión de la misma a partir del trabajo editorial y la elaboración de proyectos nacionales y provinciales³⁹. Desde entonces los emisores de la correspondencia son:

- Ernesto Sábato (1950), Julio Cortázar (1968), Jorge Luis Borges y su madre (1951-1955), Ezequiel Martínez Estrada (1963), Victoria Ocampo (1965-1968), Ricardo Nassif (1955-1959). Personalidades del campo intelectual que responden a opiniones solicitadas por las hermanas Cossettini.
- Correspondencia relacionada con proyectos de carácter nacional que pretendían concretar, por ejemplo, las relativas al Proyecto de Educación Rural intercambiadas con Luis Iglesias. Las mismas contienen opiniones, informes y recortes periodísticos relacionados con el caso. Como también mantienen un fluido intercambio epistolar con pedagogos/as: Luz Viera Méndez (1955-1959), Marta Samatán (1950, 1963-1969), Delia Etcheverry (1955-1959), entre otras/os.
- Entre los años 1963 y 1969 aparecen también epístolas desde la dirección de casas editoriales. Ya sea el Centro Editor de América Latina como EUDEBA. Para el caso de ésta última, encontramos las respuestas a misivas que Olga enviaba como empleada responsable de Eudeba. Estos trabajos terminaran de consolidar las redes tejidas al interior del universo intelectual.

6.

Establecimos una periodización al interior del epistolario. En un primer momento presentamos a las maestras que, por sus quehaceres pedagógicos, que no sólo comprendieron el ejercicio de la docencia sino

³⁹ Durante este período Olga y Leticia publicaron, por ejemplo, Cossettini, Olga; *El lenguaje y la lectura en primer grado*, Eudeba, Buenos Aires, 1961; Cossettini, Olga; *La educación popular en Inglaterra, Francia e Italia*, Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe, 1963; Cossettini, Leticia; *Del juego al arte infantil*, Eudeba, Bs. As., 1977. asimismo, trabajaron en proyectos de carácter nacional para relevar el estado de la educación rural en el país.

la escritura de esas prácticas docentes, se carteaban tanto con personajes del mundo educativo como también con artistas e intelectuales destacados en la época. Ya en el segundo tramo marcado por nuestra periodización, si bien las hermanas Cossettini se alejaron –involuntariamente- de la práctica en las aulas, los cruces por el mundo cultural realizados, abonaron el territorio de sus futuros trabajos en el mundo de la cultura y la sociedad.

Olga y siguiéndola Leticia, supieron capitalizar los aires de renovación y crítica a la pedagogía tradicional que se respiraban por los años treintas. Ese compromiso pedagógico las llevó no solamente a actuar sino a poner en palabras sus actos en formato libro y artículo periodístico. En otras palabras su toma de postura y compromiso con el acontecer socio educativo, las alejó del conjunto de las “expertas”, meras técnicas, reproductoras de contenidos, para inscribirlas en el universo de las intelectuales críticos y comprometidas con la práctica.

La autonomía intelectual que las caracterizó, como bien lo confirman las cartas recibidas, las llevó a sufrir sanciones y hasta la separación de las aulas. Pese a ello, no capitularon su compromiso, por el contrario, hicieron que cristalice por otros medios alternativos: los proyectos, las investigaciones, la prensa, las producciones editoriales.

El epistolario en sí mismo nos devuelve tibias imágenes de este compromiso educativo, de su inscripción dentro del mapa intelectual femenino de la época, de sus recorridos políticos, opacados por la mítica propuesta educativa⁴⁰. También muestra los esfuerzos de legitimación de las hermanas, sus recorridos y contradicciones, su condición de mujeres maestras, esforzándose por integrar una trama relacional que las articulara con cada vez más y heterogéneos personajes, dando cuenta en tercera dimensión de estas situaciones relacionales que estallan más allá de las divisiones estereotipadas que historiográficamente podamos realizar.

Corpus documental

-Cossettini, Olga, Cossettini, Leticia; *Obras completas*; Ediciones AMSAFE; Rosario, 2001.
Serie epistolario del Archivo Cossettini, IRICE-CONICET, Rosario.

⁴⁰ Recordemos que la declaración de experimental su programa educativo es otorgado en pleno gobierno de la intervención en 1935, y de los sucesivos inconvenientes con las administraciones primero de la revolución y luego directamente del peronismo que se coronaría con su efectiva expulsión en 1950.