

## La muerte y la vida más allá: la educación emocional de los libros escolares argentinos (1890-1920)

Dámaris Mombelli  
(UNGS/CONICET)

### **Resumen**

*Hacia fines del siglo XIX en Argentina las elites afianzaron estructuras estatales de poder que allanaron el camino para una modernización económica y social. Tras sucesivos desembarcos de inmigrantes el estado pensó la formación de infantes entendidos como futuros/as ciudadanos/as de manera integral. Esto incluyó una representación sobre la muerte y la vida más allá de ella. En este trabajo, presentaremos qué tipo de educación emocional sobre la muerte propusieron autores nacionales prestigiosos a través de sus libros de lectura aprobados para su uso en la escuela primaria argentina entre 1890 y 1920. Estos hombres propusieron una perspectiva religiosa que varió de acuerdo a la formación del autor, aunque en todos ellos las mujeres se presentan indispensables para la práctica y el trabajo emocional involucrados en el duelo.*

**Palabras clave:** Muerte. Libros escolares. Educación emocional. Práctica emocional. Trabajo emocional.

### **Abstract**

*Towards the end of the 19th century in Argentina, the elites strengthened state power structures that cleared the way for economic and social modernization. After the arrival of successive immigrant waves, the state thought about children's education, understanding them as future citizens in an integral way. This included a representation about death and the life beyond it. In this work, we will present what kind of emotional education about death was proposed by prestigious national authors through their school reading books approved for use in Argentine elementary schools between the late 1890s and 1920s. These men proposed a religious perspective that varied according to the author's education, although in all of them women appear to be indispensable for the emotional practice and work involved in mourning.*

**Key words:** Death. School Books. Emotional Education. Emotional Practice. Emotional Work

## **Introducción**

Hacia fines del siglo XIX en Argentina, las élites afianzaron estructuras estatales de poder que hallaron el camino para una modernización económica y social. El progreso se entendió, con respecto a la tierra, como la conquista de aquellas ocupadas por pueblos originarios para incorporarse al mercado de tierras dentro del modelo agroexportador. Al mismo tiempo, el poder político (concentrado en pocas manos por medio de prácticas fraudulentas) se propuso poblar el país con mano de obra inmigrante europea. Para asegurar sus proyectos, se incentivaron variadas inversiones de capitales extranjeros por medio de garantías estatales.

El mercado interno se expandió y con este las industrias nacionales.<sup>1</sup> Hacia 1914, el censo nacional de población<sup>2</sup> registró una inscripción del 59.1% de la población en edad escolar en las escuelas primarias lo cual favoreció el entrenamiento de lectores infantiles<sup>3</sup> que, a su vez, contribuyeron al crecimiento del mercado editorial. Sin embargo, los inmigrantes adultos —el 30% de la población del país— desequilibraron la balanza porque muchos de ellos llegaron al país sin estudios.

En este contexto, una de las preocupaciones del Consejo Nacional de Educación (1881), organismo dependiente del Poder Ejecutivo Nacional cuya tarea era el gobierno de las escuelas primarias, era carecer de materiales de enseñanza adecuados a los programas educativos que debían ser implementados por los y las docentes. Si bien, por un lado, como explicó Adriana Puiggrós<sup>4</sup>, las sucesivas leyes de educación establecieron desde 1875 hasta 1905 el sistema que sería la base de la educación laica, gradual, obligatoria, y gratuita; por otro lado, escaseaban los materiales de lectura acordes a las preocupaciones de la elite letrada. En la revista del organismo, *El Monitor de la Educación Común*, fueron constantes las quejas de los inspectores y de las comisiones organizadas para evaluar los materiales escolares porque en las aulas se usaban materiales diversos e inadecuados. En particular, los libros de lectura eran, en su mayoría, de autoría extranjera y unos pocos nacionales intentaban subsanar esta cuestión.

No fue sino hasta fines de la década de 1890 cuando se comienza a ver una creciente autoría nacional emprendiendo la tarea de crear materiales con

---

<sup>1</sup> Rocchi Fernando. “Consumir es un placer: La industria y la expansión de la demanda en Buenos Aires a la vuelta del siglo pasado” *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales* 148 (1998): 533-558 y *Chimneys in the Desert: Industrialization in Argentina During the Export Boom Years, 1870-1930*. Stanford: Stanford University Press, 2006

<sup>2</sup> Tercer Censo Nacional levantado el 1 de junio de 1914. (Buenos Aires: L. J. Rosso y Cía, Tomo I, 1917):p.178

<sup>3</sup> María Gabriela Bianchetti. “Nuevas representaciones de infancia en las escuelas argentinas: Un recorrido por los libros de lectura de principios del siglo XX (1900-1945).” *Revista de literaturas modernas* 42 (2012):162. López García María. “Revista Pulgarcito (1904-1907): la formación de un público infantil para la Argentina.” *Olivar* [online] 29 (2019): 3. Paula Bontempo “Hombres, mujeres y niños leen y cruzan la ciudad. Prácticas de lectura cotidianas en Buenos Aires (1900-1950).” Mónica Ghirardi. *Territorios de lo cotidiano. Siglo XVI-XX. Del antiguo virreinato del Perú a la Argentina contemporánea*, 261- 274. Rosario (Argentina): Prohistoria, 2014. Alejandro Eujanian *Historia de revistas argentinas 1900-1950. La conquista del público*, Buenos Aires: Asociación Argentina de Editores de Revistas, 1999

<sup>4</sup> Puiggrós Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. desde la conquista hasta el menemismo. Colección triángulos pedagógicos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1996

métodos de lectura modernos y contenidos adecuados a la cultura nacional y considerados indispensables para educar al futuro ciudadano<sup>5</sup>. En sus prólogos, los libros escolares, se preocuparon en aclarar que estaban pensados para ser leídos por los y las escolares y sus familias. El objetivo de pensar este material de esta manera era trascender el aula y alcanzar culturalmente por medio de la “tarea” a los adultos dentro el hogar infantil<sup>6</sup>.

Las inversiones edilicias, la formación docente, la alfabetización de la población, y además las publicaciones educativas propias fueron considerados avances de la educación argentina, como se puede advertir en el propio desarrollo personal de los autores que mencionaremos en este trabajo.

En este contexto nos interesan en particular tres autores: Andrés Ferreyra, José María Aubín y Pablo Pizzurno. Sus carreras y sus trayectorias profesionales las mencionaremos de forma breve para entender el espacio que ocupan dentro del sistema educativo. Fueron autores de libros de lectura de gran relevancia en los cuales se brindaron ideas muy específicas sobre lo que es la muerte y qué sucede con el alma luego de esta. Pensar la muerte para educar emocionalmente<sup>7</sup> implicó, a su vez, la enseñanza de roles sobre la diferencia sexual percibida, racializaciones y naturalizaciones sobre las diferencias de clase que el sistema producía.

La historia de la educación ha escrito mucho sobre la homogeneización y la formación integral del ciudadano que propuso el sistema educativo<sup>8</sup>. No es el interés del presente trabajo ahondar en estas cuestiones sino en la educación emocional<sup>9</sup> sobre la muerte que propuso un sector muy relevante del sistema educativo, la cual circuló por mucho tiempo y formó a nativos e inmigrantes a través de sus lecturas y prácticas escolares. Nos ocuparemos de las lecturas como un discurso sobre la muerte en circulación entre otros entre fines del siglo XIX y principios del XX dentro de un interés mayor que responde a una investigación

---

<sup>5</sup> Nos referimos a los libros de lectura, no de enseñanza de áreas. Podemos citar diversos/as autores/as como Julia Curto, Marcos Sastre, Francisco Berra, Eleodoro Suarez, entre otros. El número de publicaciones de libros escritos por maestros/as normales crece sustancial y sostenidamente a partir de 1898.

<sup>6</sup> Sobre el método de lectura utilizado en este momento por la escuela puede consultarse el trabajo de Berta Braslavsky “Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?” *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 4, (1997): s/n

<sup>7</sup> Ute Frevert, Pascal Eitler y Stephanie Olsen. *Learning how to feel: Children's literature and emotional socialization 1870-1970*. Oxford: Oxford University Press, 2014

<sup>8</sup> Sobre los debates, discursos, lecturas y formas de enseñanza pueden consultarse los trabajos de Sandra Carli Niñez, *pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, [orig. 2002] 2012. Pablo Pineau. *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. Gonnet: UNIPE, 2013. Lucia Leonetti. *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. Cecilia Bravslasky. “La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas” en *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*, compilado por Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui, 115-136. Buenos Aires: Paidós, 1997. Ana Lilia Bertoni. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>9</sup> Ute Frevert et al, *Learning How to feel*, introducción.

doctoral desde la historia sociocultural de la muerte<sup>10</sup>. Con este fin, en un primer apartado mencionaremos la trayectoria de los autores de los libros, su importancia en el sistema educativo y el marco teórico que utilizaremos para analizar su contenido. En un segundo momento, expondremos las principales ideas que encontramos en los libros sobre la muerte y la vida más allá para concluir con una reflexión general sobre el tema.

### *1. Pensar la muerte desde posiciones de poder dentro del sistema*

La laicidad de la ley 1420 en Argentina suscitó un acalorado debate entre liberales laicos y católicos por la educación religiosa en las escuelas. Sin embargo, como explicó Adriana Puiggrós<sup>11</sup>, esto no implicó que los libros de texto no tuvieran contenidos religiosos. Por el contrario, y especialmente como mencionaremos con respecto a la muerte, las enseñanzas fuertemente influenciadas por el cristianismo católico estarán presentes de manera continua. Así como la secularización de los cementerios no implicó perder los ritos religiosos dentro de ellos, este proceso de avance estatal a medida que se conformaban los estados nación en Occidente dentro del sistema capitalista, no significó una racionalización que abandonara las emociones, sino antes bien, se preocupó por educarlas. Los estudios de los últimos cincuenta años en historia, sociología y antropología de las emociones/afectividad/sentimientos han demostrado que el sistema capitalista y los estados dentro de él se preocuparon por educar y comercializar utilizando las emociones<sup>12</sup>.

En este trabajo entendemos las emociones, siguiendo a Sara Ahmed<sup>13</sup>, como prácticas que median entre lo psicológico y lo social al mismo tiempo que entre lo individual y lo colectivo. Las emociones unen individuos porque generan relaciones entre ellos de carácter histórico, produciendo cohesión/adherencias entre personas. De esta manera, las emociones parecen residir en el individuo como efecto del proceso histórico.<sup>14</sup>

En el mismo sentido, utilizamos el concepto de educación emocional elaborado por el grupo de investigación de Ute Frevert<sup>15</sup>. Preocupados por estudiar el proceso de socialización emocional infantil que se produce en Occidente —Europa y Estados Unidos—durante el siglo XIX y XX, el análisis de

---

<sup>10</sup> El presente trabajo se inserta en una investigación doctoral en curso que se preocupa por la muerte y los consumos fúnebres entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en Morón, provincia de Buenos Aires y la capital del país, Buenos Aires, Argentina.

<sup>11</sup> Adriana Puiggrós, *Qué pasó*, 63

<sup>12</sup> Eva Illouz *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz, 2007. Catherine Lutz y Lila Abu-Lughod (Co-autores y Editores). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. María Bjerg. “Una genealogía de la historia de las emociones”, *Quinto Sol* 23/1, (2019): 1-20. William Reddy *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*, Nueva York: Cambridge University Press, 2001. Santiago Canevaro y Abramovsky (comp). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2017. Arlette Hochschild, *The Managed heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkley: University California Press, Cap. 1, [orig.1983] 2003

<sup>13</sup> Sara Ahmed “Affective Economies.” *Social Text* 79, 2 (2004): 117- 139

<sup>14</sup> *Ibid.*, 119.

<sup>15</sup> *Op.cit.*

este grupo de estudios se enfoca en cuáles son las emociones que se ofrecen a infantes y en qué significados encierran a través de libros de venta masiva, discursos científicos y escolares. De esta manera, las emociones infantiles son entendidas como productos sociales aprendidos que contienen un conocimiento práctico sobre ellas<sup>16</sup>. En esta perspectiva, los libros se vuelven relevantes en tanto dispositivos que hacen circular determinados “repertorios” emocionales disponibles para infantes dentro de una sociedad, fruto del consenso social de aquello que se vuelve indispensable de ser enseñado y aprendido para la socialización infantil. Sin embargo, como se verá en este trabajo, el consenso social no implica homogeneidad discursiva.

Nuestra propuesta de análisis entiende que, quién lee no es un sujeto pasivo; antes bien, interpreta siempre desde su experiencia social. Dentro de esa vivencia, el discurso escrito no es el único considerado aquí ya que la oralidad se considera dentro del uso de los libros de lectura escolar desde el análisis de sus láminas escolares. Como sostiene Daniel Feldman, estas imágenes se presentan como una recontextualización de la realidad en el aula. En estas láminas, la muerte aparece representada de diversas maneras: con un animal muerto o, por ejemplo, con el velorio de un pajarito. Esto no es casual. En las láminas se enseñará con los animales, los signos de un cuerpo vivo y uno muerto y las formas de cumplir con el rito de separación y el duelo<sup>17</sup> frente a la muerte.

Estudiamos la muerte como un hecho y proceso biológico, social, político, económico y cultural, no sólo en este trabajo sino en la investigación de largo aliento. La muerte formó y forma aún parte de la educación emocional infantil dentro del proceso de socialización humana. Con respecto a la categoría infancia, los trabajos en nuestro país tienen un gran desarrollo y exceden el presente trabajo.<sup>18</sup> En nuestro caso, entendemos infantes a quienes eran los destinatarios de estos libros: personas entre 6 a 14 años de edad.

Con respecto al concepto de prácticas emocionales, siguiendo a Monique Sheer<sup>19</sup>, en su dimensión performativa, son aquellas que nombran, comunican y regulan las emociones movilizadas como parte de la vida cotidiana a través de rituales, hábitos y pasatiempos del cuerpo y la mente. Para esta autora, importa investigar cómo y porqué los actores históricos movilizan sus cuerpos de cierta manera, cultivan habilidades específicas y debaten sus prácticas emocionales. En los libros de lectura estudiados aquí, se describen detalladamente estas prácticas

---

<sup>16</sup> Op.cit.3

<sup>17</sup> Véase Daniel Feldman “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar” *Educação & Sociedade*, 86, (2004): 95. Arnold Van Gennep, *Los ritos de paso*, (España: Alianza Editorial, [orig. 1969] 2003), 224

<sup>18</sup> Entre otros trabajos se puede consultar a Isabella Cosse (comp). *Familias e Infancias en la historia contemporánea. Jerarquías de clase, género y edad en Argentina*. Villa Maria: Eduvim, 2021; Claudia Freidenraij *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires c.1890-1919* Buenos Aires: Biblos, 2020 y Carolina Zapiola “Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario”. En Sandra Gayol y Marta Madero (ed.) *Formas de Historia Cultural*, 305-332. Buenos Aires: Prometeo/Los Polvorines: UNGS, 2007.

<sup>19</sup> Monique Sheer, “Are emotions a kind of practice? A Bourdieuan approach to the understanding of emotion”, *Theory and History*, 51/2, (2012):193-220

en relación a la muerte, así como también, siguiendo a Arlette Hochschild,<sup>20</sup> el trabajo emocional esperado.

Si bien esta última autora pensó el concepto de “trabajo emocional” para estudiar las relaciones laborales asalariadas capitalistas, lo utilizaremos aquí porque, como dice la autora, en estos sistemas recaen mayormente sobre las mujeres las exigencias de la “gestión emocional” para cumplir determinadas tareas, tanto en sus inserciones laborales como en sus vidas cotidianas familiares. Veremos cómo ésto es enseñado junto a los roles femeninos en la literatura escolar.

El trabajo emocional es aquel que requiere se introduzcan o supriman emociones dentro de la persona que ofrece un servicio con el fin de sostener determinado semblante buscando producir el adecuado estado mental en quién lo demanda. Es decir, demanda que el oferente del servicio haga sentir de determinada manera al demandante. Esto se logra mediante una coordinación de la mente y los sentimientos propios de la persona que muchas veces abreva de aspectos constitutivos de la individualidad<sup>21</sup>. En este sentido, el costo del trabajo emocional y físico puede ser similar: quien trabaja puede alienarse de un aspecto del yo que es usado para hacer el trabajo. Nos interesa aquí, dentro del valor del trabajo, el de uso en el contexto hogareño, ya que los ejemplos que encontramos en los libros de lectura serán de mujeres burguesas en la privacidad del hogar realizando un trabajo emocional ante la muerte que excede al núcleo familiar.

¿Por qué elegimos tres autores para hablar sobre una variedad de obras? Porque los consideramos una muestra representativa dado el lugar ocupado dentro del sistema educativo en formación y consolidación. Además, ellos son reconocidos por sus propios pares como autoridades en contenidos pedagógicos y en cuestiones de política educativa.

Veamos resumidamente sus trayectorias. Pablo Pizzurno (1865-1940) luego de recibirse como maestro normal, fue docente en el Colegio Nacional Buenos Aires, creador de la Escuela Gratuita de Subprefectos y Ayudantes y de la primera cátedra de pedagogía. Además, fue conferencista, articulista, director de escuelas públicas y privadas, Inspector General de Escuelas Medias, profesor de escuelas normales y rector; vocal del Consejo Nacional de Educación y formó parte de la comisión protectora de Bibliotecas Populares. Para dimensionar su legado, basta con visitar el Palacio donde se alberga el actual Ministerio de Educación de la Nación y el pasaje sobre el cual se erige para observar que ambos han sido bautizados en su honor.

Por su parte, Andrés Ferreyra (1865-1928) inicia sus primeros estudios en el Seminario Menor de la Ciudad de Buenos Aires, pero no llega a ordenarse como sacerdote; por el contrario, a sus veinte años se recibe de profesor de la Escuela Normal. Ejerció como maestro de escuela, director y profesor en colegios nacionales y, a los 34 años, fue designado Inspector Técnico General del Consejo Nacional de Educación. A su muerte, su trayectoria será comparada con la del

---

<sup>20</sup> Arlette Hochschild, *The Managed heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkley: University California Press, Cap. I, [orig.1983] 2003

<sup>21</sup> *Ibid.*, 7

sistema educativo y resaltada como una figura importante que crece junto a él<sup>22</sup>. Con su nombre se han bautizado varias escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Coautor de libros con Andrés Ferreyra, sobre José María Aubín se sabe que fue un profesor normal y autor literario que participó en la Revista *El Monitor de la Educación Común* y *La Enseñanza Argentina* del Centro de Unión Normalista. Además, escribió un curso de Historia Nacional y formó parte de congresos pedagógicos donde entre otras cuestiones, se opuso fuertemente a la educación física con tintes castrenses. Sus obras se seleccionaron en 1916 como parte de la sección Infantil de la Biblioteca Nacional de Maestros creada por Leopoldo Lugones.

¿Cómo son materialmente los libros de lectura escolar? Suelen ser libros de cartón, cosidos, con letras grandes e ilustraciones que varían entre dibujos monocromáticos y láminas a colores vivos. Son materiales pensados para manos pequeñas pues sus medidas varían entre 13mm x 18 mm u 11 mm y 17 mm según el caso. Comprar un libro de lectura escolar tenía un costo entre 0.40, 0.60 y 0.80 m/n según la serie, aumentando \$1 m/n en los años 20. Los cambios percibidos en su materialidad los advertimos al incorporar en ellos novedades técnicas de la industria editorial del siglo XX: Pablo Pizzurno incorporará fotografías, imágenes de esculturas y obras de arte a los fines de educar la estética del infante. Otro tanto harán sus colegas, eligiendo a profesionales del grabado para ilustrar sus textos con dibujos que pueden presentarse en escala de grises o coloreados según la edición. No se verán cambios en ellos con respecto a sus contenidos hasta los años treinta, con la sola excepción de aquellas temáticas relacionadas a las ideas higienistas en auge dentro de la educación.

Sobre la circulación de los libros, una vez aprobados por el Consejo Nacional de Educación, algunos podían ser distribuidos por este pero en general debían ser adquiridos por las familias y dadas las sucesivas ediciones, podemos deducir que se vendieron muchos ejemplares.

La mayoría de los libros consultados pertenecen al archivo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Encontramos en ellos sellos de donaciones de colegios públicos, del Consejo Nacional de Educación, en muchos casos de Pablo Pizzurno o llevan los nombres de sus originales dueños o dueñas en lápiz negro. Éstas son pistas de la vida cultural del libro como objeto material y emocional<sup>23</sup>

En este trabajo haremos referencia al contenido de 15 libros de lectura escolar. Nuestra investigación compara estas obras con otras anteriores y contemporáneas. Los libros a los cuales nos referimos para hablar sobre la muerte y la vida más allá son: de Pablo Pizzurno, los primeros dos libros de la serie *El Libro del Escolar* (1901) y el tercer libro (1918) con sus respectivas ediciones de los años veinte<sup>24</sup>. De Andrés Ferreyra y José María Aubín la serie de tres libros de *El*

---

<sup>22</sup> Véase Consejo Nacional de Educación *El Monitor de la Educación Común*, 661, (Buenos Aires 1928), 127

<sup>23</sup> Sobre los objetos materiales y su vida emocional nos referimos al trabajo de Stephanie Downes, Sally Holloway y Sarah Randles (Eds.). *Feeling things: objects and emotions through history*. (Oxford: Oxford University Press, 2018), introducción

<sup>24</sup> Pablo Pizzurno. *El libro del escolar: primer libro para niños de 6 a 8 años de edad*. Buenos Aires : Aquilino Fernández, 1901; *El libro del escolar : segundo libro para niños de 8 a 10 años de edad*. Buenos Aires : Aquilino Fernández, 1901; *El libro del escolar: tercer libro para los grados*

*nene* (1898)<sup>25</sup>, de Andrés Ferreyra *Las aventuras de un niño I* (1907) y *II* (1908), *Mi Hogar* (1915) y *Mi Patria* (1916)<sup>26</sup>. De José María Aubín, *Cosas de niños: Libro de lectura para primer grado* (1910), *Los cuentos de la Abuelita: libro segundo de lectura* (1910), *Sentimiento: libro de lectura* (1910), *Destino. Cuarto libro de lectura* (1913) y *Vida Diáfana: quinto libro de lectura* (1913)<sup>27</sup>. Salvo por dos libros de Andrés Ferreyra que no hemos encontrado ediciones posteriores (*Mi patria* y *Mi hogar*) los demás han sido reeditados durante los años veinte.

¿Qué lugar ocupa la muerte en ellos? Las temáticas que mayor espacio ocupan en los libros son las lecciones de moral, higiene, naturaleza y juego. Esto varía de acuerdo a las edades de destino. La eficacia de los relatos sobre la muerte radica en la cantidad de menciones por libro. Diferenciamos la muerte como temática de la mención a ella porque consideramos que no es lo mismo referir a la muerte como consecuencia de un vicio, por ejemplo, el alcoholismo, que enseñar sobre el proceso de morir en sí mismo.

En la década de 1890, los libros de lectura que anteceden a estos autores contienen dentro de sus temáticas a la muerte en un 1% de su contenido—salvo una obra de Marcos Sastre donde asciende al 15%—. La muerte no siempre aparece en escenarios que puedan identificarse como conocidos. Abundan los relatos europeos, los escenarios sin una locación específica y los personajes estereotipados.

El cambio se dá con el advenimiento de las obras que hemos mencionados entre 1898 y 1901 en adelante, cuando las menciones a la muerte y la temática específica crecen asociadas a escenas de la vida cotidiana argentina infantil, variando en proporción según el año de edición, el autor y la serie que se tome. Como temática, la muerte aparece en los libros de lectura escolar asociada a lecciones morales y relaciones familiares para los infantes lectores.

Durante la primera década del siglo veinte, la muerte comienza ocupando en los libros dedicados a los niños más pequeños (6 a 8 años) entre el 1% y el 2% de las temáticas. En la misma década, a medida que aparecen dentro de una misma serie libros para edades más avanzadas (de 8 a 14 años), la muerte llega a ocupar entre el 9% y 13 % de las temáticas por libro. Esta tendencia se mantiene incluso hasta los años veinte. Observamos un descenso durante la década del treinta cuando muchos de estos libros se dejan de editar y aparecen otros. La muerte, aunque presente aún, representa en los años treinta el 1% de las temáticas de los

---

*elementales*. Buenos Aires : Aquilino Fernández, 1921 [orig.1918]. Y sus ediciones de los años veinte: *Progresas: primer libro de lectura corriente*. Buenos Aires: Cabaut, 1925; *Prosigue : libro segundo de lectura corriente*. Buenos Aires. Cabaut, 1925; *El libro del escolar. 3er libro*. Buenos Aires: Cabaut, 1926.

<sup>25</sup> Andrés Ferreyra y José María Aubin. *El nene libro primero*. Buenos Aires: Angel Estrada, [orig. 1895] 1898; *El nene libro segundo* (Buenos Aires: Angel Estrada), 1898 y *El nene libro tercero* Buenos Aires: Angel Estrada, 1898

<sup>26</sup> Andrés Ferreyra, *Las aventuras de un niño I*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1907; *Las aventuras de un niño II*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1908; *.Mi Hogar*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1915 y *Mi Patria*, Buenos Aires: Angel Estrada, 1916

<sup>27</sup> José María Aubin. *Cosas de niños: Libro de lectura para primer grado*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1910; *Los cuentos de la Abuelita: libro segundo de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, [orig.1910] 1925; *Sentimiento: libro de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1910; *Destino. cuarto libro de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1913 y *Vida Diáfana: quinto libro de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1913



libros de lectura. También descienden las menciones a ella salvo contadas excepciones.

No todas las muertes son iguales o causan los mismos efectos sociales<sup>28</sup>. Los tipos de muertes que se escriben en los libros son variadas: mueren mascotas, plantas, animales, abuelos/as, bebés, compañeras y directores de colegio y próceres. Se presentan verosímiles porque quienes las han escrito abrevan de las experiencias sociales disponibles a su alrededor consideradas fundamentales para la socialización infantil.

La presencia de la muerte en los libros escolares responde a los fines de las políticas educativas que se proponen formar a los futuros ciudadanos en todos los aspectos de la vida. Si bien las tasas de mortalidad infantil podrían indicar que era un tema preocupante, no creemos que esto se traduzca en un dato fáctico, pues, como ya se mencionó, las muertes que aparecen en los libros son variadas y no sólo infantiles<sup>29</sup>. Los autores con experiencia áulica pensaron relatos sobre un espectro de vivencias dentro de lo que consideraban era la cultura argentina que debía aprenderse por parte de los escolares y sus familias. Esto se puede observar en los prólogos de cada uno de los libros mencionados. De esta manera, estos autores contribuyeron a homogeneizar una ciudadanía cosmopolita por la inmigración, al mismo tiempo que, formar futuros ciudadanos de “forma integral”<sup>30</sup> en valores y prácticas culturales asociados al progreso.<sup>31</sup>

## ***2. ¿Me visitarás luego de tu muerte o nos encontraremos en el más allá?***

La muerte como temática fue utilizada para enseñar mayormente lecciones sobre moral. No hay obra o autor/a que no sostenga la siguiente idea: quienes viven de manera honrada y trabajan son buenos ciudadanos y tendrán buenas muertes<sup>32</sup>, es decir, parece que “duermen” o tienen buenos semblantes una vez muertos, poseen deudos que les lloran y siempre son recordados con ofrendas florales. En muchos casos, quien yace moribundo tendrá la oportunidad de dar directivas sobre su adiós a sus familiares. Por el contrario, las malas muertes se

---

<sup>28</sup> El análisis de este aspecto no puede realizarse con la profundidad que se requiere en el presente trabajo por motivos de extensión. Consideramos importante aclararlo porque los efectos de la muerte y el proceso de morir son distintos de acuerdo a la distancia social que el personaje en el libro de lectura presenta con respecto a quién muere.

<sup>29</sup> La primera investigación que estudió la muerte en los libros escolares desde la perspectiva de la historia de la educación y el giro afectivo fue la de Betina Aguiar Da Costa *Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930)*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2021. Allí se establece una relación directa entre la mortalidad infantil de la época y el contenido de los libros de lectura. La continua mejora de la Esperanza de Vida al Nacer (EVN) producto de las mejoras que se experimentan en la época con respecto a las políticas de salud, higiene y educación indicaría que las tasas de mortalidad no resultan el único factor a considerar cuando hablamos de muerte. Véase el trabajo de Carlos Grushka. “Casi un siglo y medio de mortalidad en la Argentina...”, *Revista Latinoamericana de Población*, 15, (2004): 93-114

<sup>30</sup> Lucía Leonetti *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007), 265

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> Sobre el concepto del buen morir y su historia remitimos al trabajo ya clásico de Philippe Ariés, *El Hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus, [orig.1977] 1984 e *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acantilado, [orig.1975] 2002

producen por los vicios y el mal vivir, suelen ocurrir en las calles o en lugares alejados de toda persona conocida y no son recordadas ni tienen ofrendas florales en sus tumbas. Si no se ha sido bueno, el alma podrá tener problemas para entrar al cielo, como enseña el cuento de José María Aubín *Junto a la puerta del cielo*<sup>33</sup>. Donde un hombre avaro ruega a San Pedro que lo deje entrar y sólo lo logra por la misericordia de Dios, luego de que se pese en la balanza del juicio una única acción buena realizada en vida<sup>34</sup>.

En los libros de lectura no aparecen muertes por enfermedades venéreas, asesinatos que no sean políticos<sup>35</sup> o el suicidio<sup>36</sup>. Dentro de las series de libros analizadas notamos que, a medida que las lecturas se escriben o escogen para ser leídas por niños y niñas de grados avanzados, de forma progresiva aparecen en los escritos emociones y prácticas emocionales descritas con mayor riqueza dentro de una variedad de experiencias en torno a la muerte. Como sucede con el cuento *El Entierro de María Elena*<sup>37</sup> dentro de la serie de Pablo Pizzurno. Suelen aparecer en los escritos la ansiedad, el pánico o miedo junto a emociones asociadas al proceso de morir, como el dolor o la angustia.

Se pueden encontrar dos tipos de enseñanzas sobre la vida más allá de la muerte: una sobre fantasmas, ánimas y espíritus considerada superstición y la otra, referida a la trascendencia del alma humana, pensada como certeza para quienes creen.

En términos generales, los tres autores mencionados piensan que los fantasmas son creencias de gente ignorante. Para Pablo Pizzurno, en los primeros dos libros de su serie (destinados a niños de 6 a 8 años y de 8 a 10 años respectivamente), los fantasmas, sombras y aparecidos son cuentos de “gente ignorante” o “traviesa”.<sup>38</sup> Las almas, para este autor, no vuelven de visita nunca ni

---

<sup>33</sup> José María Aubin, *Cosas de niños: Libro de lectura para primer grado*, 97

<sup>34</sup> El peso de las acciones buenas o malas luego de la muerte es una temática que se puede rastrear por lo menos hasta Egipto durante la dinastía XVIII (1575 y 1295 a. C) aunque según John Baines, la idea de un juicio a los muertos se encuentra también en el antiguo Egipto. El juicio que mencionamos está en el capítulo 25 el Libro de los Muertos, con la salvedad que para la cosmología egipcia la persona tenía tres componentes espirituales: el “akh”, el “ka” y el “ba” y que este juicio es mucho más complejo que la idea cristiana de entrar o no al cielo. En la religión egipcia no existe una separación alma-cuerpo al morir. Mencionamos este dato porque consideramos que no es novedad de la cosmología cristiana la idea de un juicio o rito de pasaje espiritual y de una vida más allá. Véase John Baines, “Society, Morality and Religious Practice”. En *Religion in Ancient Egypt. Gods, Myths, and Personal Practice* editado por Byron Shafer, 145-152, New York: Cornell University Press, 1991 y Javier María Paysás. “La vida en el más allá: de Mastabas, Pirámides e Hipogeos”. En *Aproximación al Antiguo Egipto* compilado por Flamini, Roxana, 153. Buenos Aires: EDUCA, 2004

<sup>35</sup> Suele aparecer la figura del asesinato político asociada a Juan Manuel de Rosas como el tirano de la provincia de Buenos Aires dentro de las lecciones de historia y como una de las característica de su “tiranía”.

<sup>36</sup> El suicidio como temática aparece en otros libros destinados para adolescentes como en los de José Caldelaro aunque siempre la belleza de la vida salvará a quien desea morir. Véase *Las Horas emotivas*. Buenos Aires: Cabaut, 1910.

<sup>37</sup> Pablo Pizzurno, *El libro del escolar: tercer libro para los grados elementales*, 28. Véase Dámaris Mombelli, “Repertorios emocionales ante la muerte para niños en la Argentina a principios del siglo XX” en *Historia Contemporánea. Problemas, debates y perspectivas* coordinación general por Nahuel Vasallo y Carolina Biernat. Edición del apartado por Talía V. Gutiérrez, Celeste De Marco, 805-815. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2022.

<sup>38</sup> Op.cit

vagan errantes. Por lo tanto, el miedo ante las almas que vuelven para asustar en el presente, y el temor a la oscuridad como lugar de origen de seres temibles serán descritos como “irracionales”. Esta enseñanza se repite en su tercer libro hacia 1918. La explicación ofrecida por Pizzurno es que estos miedos suelen estar fundados en cuentos paternos fantasiosos o creencias sin sustento científico.

En todos los autores, la ciencia ocupará un lugar principal para enseñar sobre lo que se considera es la realidad que nos circunda. Andrés Ferreyra, por ejemplo, en una de las primeras lecciones, *Sugestiones*, de su libro *Aventuras de un niño P<sup>o</sup>*, se preocupa por desasociar el miedo a los muertos y a los cuerpos en el cementerio dando una serie de explicaciones sobre lo que sucede en la tumba con el cuerpo muerto (proceso de putrefacción). Es la única lección encontrada que menciona la práctica “moderna” de la incineración en hornos de hospitales. Enfatiza, con particular interés, que a los muertos se le debe rendir un culto sin miedo. En relación a las ánimas, en las obras de Ferreyra de 1915 y 1916<sup>40</sup>, insistirá que, si se escuchan ruidos en edificios vacíos, será porque las personas pueden irrumpir en ellos por las noches.

Como Pizzurno, José María Aubin sostendrá lo mismo con respecto a las ánimas: son supersticiones. Sin embargo, cuando escribe sobre una historia que transcurre en el norte de nuestro país, en la provincia de Salta, durante el 2 de noviembre —día de los difuntos— dirá que algunas ánimas no son de temer, como sucede en la historia *¡Miedo!* de su libro *Vida diáfana quinto libro de lectura*<sup>41</sup>. En esta historia de Aubin, pensada para los años superiores de primaria, un director del colegio cuenta una anécdota de uno de sus amigos profesionales. Reunidos un ex farmacéutico, ex médico y un general del ejército, veterano de la guerra del Paraguay, éste último cuenta cuándo ha sentido miedo, dónde y cómo lo ha sentido.

Relata el veterano que en ocasión de una visita a la finca colonial de su padre, la familia vallista que cuida de la propiedad le informa que en vísperas del 2 de noviembre, se irán de la finca para dormir en el pueblo—primero los hombres y luego las mujeres—, porque ese día del año a las 12 de la noche la casa se llena de luces, ruidos de cadenas y aparece un ánima. Estas “supersticiones” causan risa en el porteño que decide quedarse solo a “la hora tradicional de las apariciones, de las brujas y de los duendes”<sup>42</sup>. El hombre se queda dormido luego de una abundante cena. Un reloj le despierta y la ansiedad no le permite leer porque siente “algo”. El silencio frío y mortal lo sobresalta, teme que ese miedo produzca locura. Entonces, ve al ánima y siente pánico. Toma su rifle pero no le dispara. El ánima es de “buena estampa” y pasa sin hacerle daño, bostezando.

Existen otros ejemplos que podemos mencionar. Por lo general, siempre que se hable de ánimas, fantasmas y otro tipo de apariciones serán los hombres y los niños quienes protagonicen las explicaciones científicas del fenómeno. Del mismo modo, cuando se producen muertes dentro del hogar, la muerte como final inevitable será siempre anunciada por el médico. Sin embargo, esto no sucede con respecto a la existencia del alma humana y su trascendencia. Cuando la ciencia abandona la escena, comienzan las explicaciones que requieren de una

---

<sup>39</sup> Op.cit.24

<sup>40</sup> Andrés Ferreyra, *MI Hogar*, 1915 y *Mi patria*, 1916

<sup>41</sup> José María Aubín, *Vida diáfana quinto libro de lectura*, 45

<sup>42</sup> Ibid, 49

cuota de fe para ser creídas por quien lee.

Con respecto a la trascendencia del alma humana, los tres autores influidos por escritores románticos —Rubén Darío principalmente— y por la doctrina cristiana católica occidental<sup>43</sup>, sobre todo en el caso de Andrés Ferreyra por su formación teológica, explicarán que el alma humana trasciende e incluso puede volver a visitar a sus seres amados.

La primera aclaración que encontramos en Ferreyra con respecto del alma nos dice que poseer una es propio de los humanos y no de los juguetes, como sucede en la historia *El bautismo de mi muñeca*<sup>44</sup> donde una niña se preocupa durante todo el relato por el alma de su compañera de juego. El primer conflicto se presenta cuando la muñeca “muere” y “resucita” (se rompe y es reparada por su padre, esto es explicado e ilustrado de esta manera)<sup>45</sup>. Después de asistir a la celebración del bautismo de su hermanito, se presenta el segundo conflicto de la historia: la niña juega con la muñeca pero “no progresa” como el bebé de la familia (es decir, no habla, ni aprende, ni come como su hermano) y la niña concluye que es porque su muñeca no está bautizada. Sabiendo que el cura no hará tal cosa, la niña y sus hermanos deciden hacer el bautismo de la muñeca en su casa. Su abuelo paterno interviene en el juego advirtiendo el carácter sagrado del sacramento, impartido únicamente por un ministro autorizado. El patriarca consolida la enseñanza declarando que las muñecas no tienen alma<sup>46</sup>. La historia concluye con la muñeca reproduciendo canciones patrias gracias a un fonógrafo incorporado en su cuerpo y declarando que por ser un juguete, no es necesario que la niña la nombre<sup>47</sup>.

Obsérvese que, además de la aclaración sobre el alma como un atributo exclusivamente humano, las figuras masculinas de la historia establecen las jerarquías en los roles sociales aprendidos mediante el juego. Existe una relación sagrada y de género entre el ministro ordenado y la práctica religiosa. Esto genera una separación etaria y espacial entre quienes juegan. La niña lidera el juego que transgrede la norma religiosa dentro del hogar. El abuelo paterno interviene para evocar una figura que está por fuera del espacio familiar, el sacerdote, para dejar en claro que lo sagrado no puede ser creado allí y mucho menos por una fémina. Ni la fe ni la existencia del alma son puestas en duda sino que son utilizadas para enseñar roles atribuidos al género.

Que la enseñanza moral recaiga sobre la niña no es novedad. Las mujeres como depositarias de la moral y prácticas religiosas son una constante en los libros de lectura. Si bien aparecen varones acompañando a niños a cementerios para enseñarles el significado de los monumentos vistos allí, o a los velorios, para enseñar el buen semblante de un muerto que ha dormido con la conciencia tranquila, las mujeres serán las encargadas del trabajo emocional dentro del hogar y, fuera del espacio familiar serán las encargadas de sostener el culto a los

---

<sup>43</sup> Sobre la influencia de la doctrina cristiana en general y católica en particular en las prácticas mortuorias puede consultarse la obra de Thomas Laqueur, *The work of the Death: A Cultural History of Mortal Remains* Princeton: Nj, 2015. También Claudio Lomnitz, *Idea de la muerte en México*. México: FCE, 2006

<sup>44</sup> Andrés Ferreyra, *Mi Hogar*, 48-86

<sup>45</sup> *Ibid.*, 61-62

<sup>46</sup> *Ibid.*, 82

<sup>47</sup> *Ibid.*, 86

muertos. Más adelante volveremos sobre esta idea.

En José María Aubín aparece una figura recurrente en algunos libros del siglo XIX y posteriormente para hablar sobre la muerte: la transformación del gusano a mariposa. El cuerpo muere para dar lugar a otra vida del alma como el gusano en su pupa/ataúd se transforma en mariposa/alma redimida. Esta figura suele ser utilizada para explicar qué sucede con el alma humana y se encuentra asociada al entierro del cuerpo. Un ejemplo de cómo se explica la separación del alma y el cuerpo en la tierra es la historia *El aleteo de la mariposa azul* [sic]<sup>48</sup>. En esta historia, un maestro le cuenta a sus niños una anécdota de su infancia. En las ilustraciones (grabados en escalas de grises) se muestra un cementerio rural con los típicos árboles asociados a paisajes mortuorios (cipreses, coníferas, sauces), lápidas, cruces y bóvedas entre la naturaleza agreste donde las mariposas vuelan enmarcando a tres personas que son los protagonistas de la anécdota: un niño, el cuidador del cementerio y la abuela del menor que lo ha llevado allí de paseo.

El cementerio de la aldea es descrito como un lugar “tranquilo” y “poético” y la escena sucede en el ocaso del día. En este horario, las mariposas azules salen de diversas plantas llamando la atención de los visitantes. El cuidador del lugar, sin aclarar si es un fenómeno recurrente o no, dice que son los espíritus de quienes duermen allí saliendo a visitar a los seres amados en vida<sup>49</sup>. Terminada la anécdota, el maestro les dice a los niños de la clase que su espíritu volará todos los días hacia sus seres amados, y que, todas las tardes a la “hora impregnada de calma y misterio”, sobre sus frentes, “irá a posarse una mariposa azul”.

Junto a la mariposa encontramos otra figura clásica para hablar de la muerte infantil: el angelito. El bebé que muere en la cuna es introducido con el poema *La cuna Vacía* de José Selgas recopilado en el tercer libro de Pablo Pizzurno,<sup>50</sup> donde un bebé en su cuna es llamado por los ángeles a la gloria. Tanto la mariposa como el bebé intentan enseñar sobre el duelo como un proceso donde también puede encontrarse el gozo. Aunque el bebé muerto no vuelve a su familia, sí podemos asociarlo a las enseñanzas sobre el alma cuando pensamos en la posibilidad de dar consuelo ante la muerte. Esta emoción se produce gracias a la asociación de ella con la esperanza de transformación espiritual<sup>51</sup>, constituyéndose así en un repertorio de emociones asociado al duelo y recuerdo de las personas amadas para infantes y sus familias.

El retorno del alma<sup>52</sup> es una idea que también aparece en Andrés Ferreyra en extensos relatos, como en *La muerte de mis abuelitos*<sup>53</sup> donde se narra con mucho detalle la muerte del patriarca de la familia, su velorio y posterior entierro. En su lecho de muerte, el hombre le dice a su pronta viuda que le dé el beso que lo

---

<sup>48</sup> José María Aubín, *Destino*, 12

<sup>49</sup> *Ibid.*, 14

<sup>50</sup> Pablo Pizzurno, *El libro del escolar: tercer libro para los grados elementales*, 61

<sup>51</sup> Katie Barclay. “Grief, Faith and Eighteenth-Century Childhood: The Doddridges of Northampton”. En Barclay, Katie, Reynolds, Kimberley y Rawnsley, Ciara. (eds.) *Death, Emotion and Childhood in Premodern Europe*. Palgrave Studies in The History of Childhood, 176. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2016

<sup>52</sup> El retorno del alma en Occidente (Europa) es una idea que según Phillipe Ariés se encuentra a partir de “la muerte romántica” de las primeras décadas del siglo XIX. Véase Philippe Ariés, *El Hombre ante la muerte*, Madrid: Taurus, [orig.1977] 1984, 373

<sup>53</sup> Andrés Ferreyra, *Mi hogar*, 151-177

acompañará a la otra vida<sup>54</sup> mientras que a la familia le dice: “aunque mi cuerpo estará lejos de aquí, mi alma no dejará de vagar nunca en torno de esta casa donde tanto cariño y recuerdos dejaré”<sup>55</sup>. En este como en otros relatos de Ferreyra, la figura del sacerdote impartiendo el sacramento asegura el buen morir. Y es crucial la fe que asegura la trascendencia del alma manifestada en diversos momentos por las oraciones de los deudos.

Una idea similar, sin un sacerdote mediando, escogerá Aubín con la muerte de los músicos del barco *Titanic* en la historia *Más cerca de ti, Dios mío*<sup>56</sup> dentro el libro *Destino* (1913). Este último episodio es una curiosa incorporación en un país con hegemonía católica, sostenida por la constitución como culto oficial. Aquí se enseña sobre el buen morir en cumplimiento del deber y se nos dice que los músicos del *Titanic* murieron valientemente como los próceres argentinos. Esto último se enseña para resaltar el patriotismo cotidiano esperado de un buen ciudadano nacional.

Estas enseñanzas cristianas —tanto católica como disidente— nos muestran que la muerte no siempre se consideraba un hecho que produjera una ruptura definitiva de los lazos sociales. Variadas figuras tomadas de diversas tradiciones culturales podían ofrecer consuelo y esperanza ante hechos dolorosos de la vida social.

A diferencia de sus colegas, la idea del “más allá” en Pablo Pizzurno aparecerá recién cerca de la década del 20, en el tercer libro de lectura y en una historia escrita por él titulada *Un director modelo*<sup>57</sup>. El personaje principal es un director de colegio y sufre un ataque (asumimos un paro cardíaco). Antes de morir, se despide de su mujer y “recordando que era creyente”, le dice para consolarla que se verán “más allá”<sup>58</sup>. De nuevo vemos la referencia de la fe como atributo femenino. A pesar de que los personajes masculinos también pueden ser creyentes, ellas son las piezas centrales del buen morir.

Cuando aparecen las mujeres en diversos roles se aprenden desde las etapas del duelo hasta los trabajos emocionales esperados de ellas ante la muerte.

En el relato *La abuelita y su nieta*<sup>59</sup> se enseña que una abuela viuda siente primero desesperación por el destino inevitable. Luego, resignación ante la realidad de la muerte. Y, finalmente, cariño por los sobrevivientes. Quien lee aprende qué esperar de las personas en duelo y cómo transitarlo en la vida cotidiana.

Sobre los trabajos emocionales encontramos en todas las narraciones que las mujeres se encargan dentro del hogar de los cuidados sobre el moribundo, suministran las medicinas, cuidan de él, hablan con los médicos, reciben instrucciones, rezan al pie de su cama, amortajan el cuerpo, atienden el velorio, rezan y lloran con expresiones desesperadas en el lugar. La desesperación suele describirse como el arrojamiento del cuerpo femenino sobre el ataúd impidiendo que este abandone la capilla ardiente con los hombres de la familia.

Un ejemplo entre tantos sobre prácticas y trabajos emocionales es *La*

---

<sup>54</sup> Ibid., 165

<sup>55</sup> Idem

<sup>56</sup> José María Aubín, *Destino. cuarto libro de lectura*, Cap.21

<sup>57</sup> Pablo Pizzurno, *El libro del escolar: tercer libro para los grados elementales*, 246-263

<sup>58</sup> ibid., 256

<sup>59</sup> Pablo Pizzurno, *El libro del escolar : segundo libro para niños de 8 a 10 años de edad*, 42

*muerte en el faro* en el libro *Sentimiento*<sup>60</sup>. Este episodio sucede en Europa y cita una supuesta noticia del diario *La Nación*. En él se enseña como la esposa del encargado del faro “no olvida su deber” y “acallando su melancolía” luego de verlo morir en la cama y llorar con su hijo, enciende las luces del faro, le enseña a su hijo como operarlo manualmente ante una falla técnica y luego acompaña el cuerpo sin vida de su esposo. La mujer amortaja a “su compañero de vida”<sup>61</sup> rezando toda la noche junto a él y animando a sus hijos. Al amanecer, baja con los niños en chalupa junto al cadáver, ya como viuda y huérfanos del hombre. El esfuerzo de la mujer, por primera y única vez en los relatos que hemos relevado, es reconocido por el gobierno de París, cediendo la dirección del faro a la mujer y levantando una suscripción a favor de los huérfanos. Las emociones que se mencionan son la melancolía, la angustia y dolor en “estancia mortuoria”. Obsérvese el trabajo emocional<sup>62</sup> de la mujer que se muestra aquí, donde no sólo hay prácticas sino gestiones internas de las emociones para poder llevar a cabo la tarea que se espera se haga. Estas tareas son ilustradas al costado del relato: la familia alrededor del difunto acostado en su cama y luego otra imagen donde madre e hijos vuelven en bote con el cuerpo hacia tierra firme<sup>63</sup>.

En todos los autores mencionados el llanto y el dolor se expresa de forma medida y hay límites sobre dónde y cómo se puede llorar con los hijos. Una vez que la muerte ha sucedido, durante el duelo, diversas enseñanzas de estos libros nos hablan de contener el llanto frente al menor y siempre son las mujeres las que deben hacerlo.

El trabajo y las prácticas emocionales seguirán apareciendo con mayor detalle e intensidad en otros relatos en figuras femeninas dentro del hogar. En estos escenarios cuando aparezcan afroargentinas o niños afrodescendientes lo harán como personas racializadas, sirvientes domésticos que honran la memoria de la persona difunta blanca y burguesa, acentuando tanto en velorios como en entierros los contrastes de su color de piel y posición social con respecto a los asistentes de manera estereotipada<sup>64</sup>. Eventualmente puede aparecer el ejemplo del soldado Falucho pero no es una figura recurrente de todos los libros de lectura.

Cuando el cuerpo abandona el umbral de la casa, en todas las historias son los hombres los encargados de enterrarlo y de realizar los discursos públicos en el cementerio. Solo cuando hay que limpiar la tumba o visitarla, las mujeres aparecen como maestras, abuelas o madres preparando el espacio y decorándolo con arreglos florales<sup>65</sup>. Es imposible reproducir la cantidad y riqueza de los relatos

---

<sup>60</sup> José María Aubín, *Sentimiento: libro de lectura*, 131

<sup>61</sup> *Ibid.*, 134

<sup>62</sup> Arlie Hochschild, Arlie. *The Managed heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkley: University California Press, [orig.1983] 2003, cap. 1

<sup>63</sup> *Op.cit.*, 131 y 135

<sup>64</sup> Sobre los estereotipos en Argentina véase el trabajo de María de Lourdes Ghidoli, *Estereotipos en negro. Representaciones y autorrepresentaciones visuales de afroporteños en el siglo XIX*. Rosario: Prohistoria, 2016

<sup>65</sup> En Argentina en este momento el 2 de noviembre es una celebración popular preparada mayoritariamente por mujeres. También se impone desde 1907 en las escuelas el “día de los muertos por la patria” en el cual los escolares asisten a las tumbas de maestros y próceres para honrar su memoria. Estas celebraciones las hemos encontrado retratadas en el diario *La Nación* durante todo el periodo.

que hemos mencionado, como se observa a medida que avanza la edad pero también la publicación de los libros, se enriquecen las emociones y tareas mencionadas de los actores desde un imaginario cristiano occidental.

### ***Conclusión***

Los debates sobre los contenidos religiosos dentro de los colegios desde los orígenes del sistema educativo hasta nuestros días no se han detenido. La laicidad de la ley 1420 y las siguientes normativas no impidieron que se impartieran horas de educación religiosa en los colegios —fuera del horario programático— o que se colaran las creencias de los maestros y las maestras escritoras durante fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en los materiales de lectura.

La muerte fue una temática que favoreció las enseñanzas religiosas y como otras, al estar atravesada por consideraciones de clase, género y raza enseñó roles diferenciados según el caso. Los varones aparecen dirigiendo los rituales mortuorios, tomando las decisiones que debían ser tomadas, dando diagnósticos científicos, impartiendo sacramentos esenciales para el buen morir, dando directivas sobre cómo seguir la vida luego de su muerte. Siempre y cuando no fueran afrodescendientes pues entonces aparecen asociados a trabajos domésticos o la vida callejera. Las mujeres aparecerán gestionando emociones para cumplir tareas determinadas, nombrando las prácticas que deben hacerse, cumpliendo las tareas dentro y fuera del hogar asociadas a la muerte, el proceso de morir y el duelo. En ellas veremos la mayor cantidad de emociones asociadas a esta temática que es parte del proceso de socialización humano y como tal fue objeto de interés para el sistema educativo. A tal punto lo fue, que preocupó la educación emocional de quienes serían los futuros ciudadanos y no lo dejaron librado a las creencias particulares de cada hogar.

Así como la constitución nacional con sus sucesivas modificaciones desde 1853 sostuvo el culto católico, desde los libros escolares se consideró que el cristianismo en sentido amplio, y el catolicismo en el estricto, representaba a la cultura argentina que debía transmitirse a los escolares. Aunque no podemos comprobar cómo eran recibidas estas lecciones por quienes enseñaban y aprendían con estos materiales, sí podemos considerarlos dispositivos que propiciaban los repertorios “aprobados” por el Consejo Nacional de Educación para que circulen como discursos válidos dentro de las escuelas. No como reflejo de la realidad de un momento sino como producto de las experiencias de sus autores e instrumentos de sus opiniones político-pedagógicas.

Finalmente, consideramos que no es en la privacidad del hogar donde se obtienen las experiencias culturales diversas que coadyuvan a aprender el respeto cultural sino, principalmente, en la educación estatal. Por esto, cabe preguntarnos si el abandono de estas temáticas en los libros de texto actuales no favorece que la educación emocional sobre la muerte la ofrezcan medios de entretenimiento globales, preocupados por obtener ganancias de la manera más eficiente antes que propiciar el bienestar y respeto del ser humano cualquiera sea su creencia religiosa.



## Fuentes

- Aubin, José María. *Cosas de niños: Libro de lectura para primer grado*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1910, Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *Los cuentos de la Abuelita: libro segundo de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, [1910] 1925
- \_\_\_\_\_. *Sentimiento: libro de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1910 Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *Destino. cuarto libro de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1913, Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *Vida Diáfana: quinto libro de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1913, Ediciones varias
- Calderaro, José. *Las Horas emotivas*. Buenos Aires: Cabaut, 1910
- Comisión Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación, 1881-1976
- Ferreya, Andrés y Aubin, José María. *El nene libro primero*. Buenos Aires: Angel Estrada, [1895] 1898 Ediciones varias,
- \_\_\_\_\_. *El nene libro segundo*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1898 Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *El nene libro tercero*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1898, Ediciones varias
- Ferreya, Andrés. *Las aventuras de un niño I*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1907, ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *Las aventuras de un niño II*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1908, Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *MI Hogar*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1915
- \_\_\_\_\_. *Mi Patria*. Buenos Aires: Angel Estrada, 1916
- Pizzurno, Pablo. *El libro del escolar: primer libro para niños de 6 a 8 años de edad*. Buenos Aires : Aquilino Fernández, 1901, Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *El libro del escolar : segundo libro para niños de 8 a 10 años de edad*. Buenos Aires: Aquilino Fernández, 1901, Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *El libro del escolar: tercer libro para los grados elementales*. Buenos Aires : Aquilino Fernández, 1921 [1918], Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *Progresá: primer libro de lectura corriente*. Buenos Aires: Cabaut, 1925, Ediciones Varias
- \_\_\_\_\_. *Prosigue : libro segundo de lectura corriente*. Buenos Aires. Cabaut, 1925. Ediciones varias
- \_\_\_\_\_. *El libro el escolar. 3er libro*. Buenos Aires: Cabaut, 1926, Ediciones Varias
- Segundo Censo Nacional levantado 10 de mayo de 1895*, Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1898
- Tercer Censo Nacional levantado 1 de junio de 1914*. Buenos Aires: L. J. Rosso y Cía, 1917

## Bibliografía

- Abramowski, Ana y Canevaro, Santiago (comp). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2017
- Aguar Da Costa, Betina. *Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930)*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2021

- Ahmed, Sara. "Affective Economies". En *Social Text* 79. Duke University Press. Vol. 22, N. 2 (79), (2004): 117- 139. [https://doi.org/10.1215/01642472-22-2\\_79-117](https://doi.org/10.1215/01642472-22-2_79-117)
- Ariés, Phillipe. *El Hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus, 1984 [1977]
- \_\_\_\_\_. *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acantilado, 2002 [1975]
- Baines, John. "Society, Morality and Religious Practice". En Byron Shafer (ed.) *Religion in Ancient Egypt. Gods, Myths, and Personal Practice*. New York: Cornell University Press, 1991, 123-200
- Barclay, Katie, Reynolds, Kimberley y Rawnsley, Ciara. (eds.) *Death, Emotion and Childhood in Premodern Europe*. Palgrave Studies in The History of Childhood. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2016
- Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001
- Bianchetti, María Gabriela. "Nuevas representaciones de infancia en las escuelas argentinas: Un recorrido por los libros de lectura de principios del siglo XX (1900-1945)". En *Revista de literaturas modernas*, n°42, (2012): 159-179
- Bjerg, María. "Una genealogía de la historia de las emociones". En *Quinto Sol* 23/1, (2019): 1-20
- Braslavsky, Berta. "Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?" en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, año 18, n°4, (1997): s/n [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Braslavsky.pdf)
- \_\_\_\_\_. Cecilia. "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas" en Aisenberg, Beatriz. y Alderoqui, Silvia (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*, Buenos Aires: Paidós, 1997, 115-136
- Bontempo, Paula . "Hombres, mujeres y niños leen y cruzan la ciudad. Prácticas de lectura cotidianas en Buenos Aires (1900-1950)". En Ghirardi, Mónica *Territorios de lo cotidiano. Siglo XVI-XX. Del antiguo virreinato del Perú a la Argentina contemporánea*. Rosario (Argentina): Prohistoria, (2014): 261- 274
- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Bueno Aires: Miño y Dávila, (2012) [2002]
- Cosse, Isabella (comp). *Familias e Infancias en la historia contemporánea. Jerarquías de clase, género y edad en Argentina*. Villa Maria: Eduvim, 2021
- Downes, Stephanie, Holloway, Sally y Randles, Sarah. (Eds.). *Feeling things: objects and emotions through history*. Oxford: Oxford University Press, 2018
- Eujanian, Alejandro. *Historia de revistas argentinas 1900-1950. La conquista del público*, Buenos Aires: Asociación Argentina de Editores de Revistas, 1999
- Feldman, Daniel. "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar". En *Educação & Sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, vol. 25, núm. 86, abril, (2004): 75-101

- Freidenraij, Claudia. *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delinquentes. Buenos Aires c.1890-1919* Buenos Aires: Biblos, 2020
- Frevert, Ute, Eitler, Pascal y Olsen, Stephanie. *Learning how to feel: Children's literature and emotional socialization 1870-1970*. Oxford: Oxford University Press, 2014
- Ghidoli, María de Lourdes. *Estereotipos en negro. Representaciones y autorrepresentaciones visuales de afroporteños en el siglo XIX*. Rosario: Prohistoria, 2016
- Grushka, Carlos. "Casi un siglo y medio de mortalidad en la Argentina...". En *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 8, núm. 15, Dic., (2014): 93-114
- Hochschild, Arlie. *The Managed heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkley: University California Press, 2003 [1983]
- Illouz, Eva. *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz, 2007
- Laqueur, Thomas. *The work of the Death: A Cultural History of Mortal Remains* Princeton: Nj, 2015
- Leonetti, Lucía. *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007
- Lomnitz, Claudio. *Idea de la muerte en México*. México: FCE, 2006
- López García, María. "Revista Pulgarcito (1904-1907): la formación de un público infantil para la Argentina". En *Olivar* [online], vol 19 (29), e 048, (2019): <https://doi.org/10.24215/18524478e048>
- Lutz, Catherine y Abu-Lughod, Lila (Co-autores y Editores). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990
- Mombelli, Dámaris. "Repertorios emocionales ante la muerte para niños en la Argentina a principios del siglo XX." En Nahuel Vasallo y Carolina Biernat (coord. gral). *Historia Contemporánea. Problemas, debates y perspectivas*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns. Libro digital, ISBN 978-987-655-304-9, (2022): 805-815
- Paysás, Javier María. "La vida en el más allá: de Mastabas, Pirámides e Hipogeos". En Flamini, Roxana (comp.) *Aproximación al Antiguo Egipto*. Buenos Aires: EDUCA, 2004, 141-177
- Pineau, Pablo. *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. Gonnet: UNIPE, 2013
- Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. desde la conquista hasta el menemismo. Colección triángulos pedagógicos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1996
- Reddy, William. *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*, Nueva York: Cambridge University Press, 2001
- Rocchi, Fernando. "Consumir es un placer: La industria y la expansión de la demanda en Buenos Aires a la vuelta del siglo pasado" en *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, vol 37, n°148, enero-marzo, (1998): 533-558
- \_\_\_\_\_. *Chimneys in the Desert: Industrialization in Argentina During the Export Boom Years, 1870-1930*, Stanford: CA, Stanford University Press, 2006
- Scheer, Monique. "Are emotions a kind of practice? A Bourdieuan approach to the understanding of emotion". En *Theory and History*, 51/2 (2012): 193-220
- Van Gennep, Arnold. *Los ritos de paso*. España: Alianza editorial 2013 [1969]

Zapiola, Carolina. "Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario". En Gayol, Sandra y Madero, Marta (ed.) *Formas de Historia Cultural*. Buenos Aires: Prometeo/Los Polvorines: UNGS, 2007, 305-332

*La autora es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA), Diplomada en Teologías y Feminismos (UCEL), Diplomada en Raza, Género e Injusticia (UNSAM), Doctoranda en Ciencias Sociales (IDES-UNGS) y becaria doctoral en CONICET.*

*Es docente de nivel superior, ha sido adscripta de Historia Argentina II de la carrera de Historia (UBA), tutora en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) e integrante de la red "Estado, emociones y ciudadanía en la Argentina contemporánea". ICI, UNGS, cuya dirección corresponde a Mercedes Ferrari*

*E-mail: dmombelli@campus.ungs.edu.ar*

*Fecha de recepción: 10-03-2023*

*Fecha de aprobación: 30-08-2023*