

Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo XX.

Autor:

Mosso, Agustina

Tutor:

Caldo, Paula

2022

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Estudios de Género.

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis de Doctorado

“Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo XX”

Doctoranda:

Lic. Agustina Mosso

Directora:

Dra. Paula Caldo

Co-directora y consejera:

Dra. Valeria Pita

Buenos Aires, junio de 2022

Índice

Agradecimientos.....	3	
Introducción.....	4	
Primera parte: Delfina, Adelina, Clara, Julia, Micaela, Evangelina, Lola y Herminia:		
Aproximaciones biográficas/antibiográficas a las escritoras didácticas.....	23	
Capítulo I. Lo esperado de una maestra de grado: el estereotipo.....	27	
Capítulo II. Herminia Brumana y Lola Salinas Bergara: cuando la militancia nutre la docencia.....	40	
Capítulo III. Prescribir saberes desde el ejercicio de la dirección escolar: Adelina Méndez Fúnes y Delfina Piuma Schmid.....	86	
Capítulo IV. Escribir en el mientras tanto, maestras de grado y productoras de saberes: Evangelina Malvigne, Micaela Iantorno, Julia Andrés Regal y Clara de Toro y Gómez...	130	
Capítulo V. Palabras finales. Cuando la maestra se vuelve escritora didáctica.....	195	
Segunda parte: El producto de la pluma de las escritoras didácticas.....		207
Capítulo I. La reglamentación, los libros de las maestras escritoras didácticas y su demanda “mirada desde arriba”	223	
Capítulo II. De maestras a maestras escritoras didácticas: la forma y el contenido de los textos.....	284	
Capítulo III. Similitudes y diferencias: ejercicio comparativo que desteeje la trama del contenido.....	327	

1. De prólogos, introducciones o palabras de apertura.....	329
2. El mapa del contenido: los índices.....	339
3. La gradualidad: el orden didáctico del contenido.....	342
4. Escribir para mejorar las clases escolares.....	346
5. Destinatarios/as maestros/as y alumnos/as.....	353
6. Las imágenes en los libros: complemento o contenido.....	356
7. La apuesta actitudinal: contribuir a formar el sentimiento de nacionalidad.....	360
8. Los estereotipos de género inmersos en los textos.....	365
A modo de cierre. Denominadores comunes, los sentidos del entre-libros.....	369
Capítulo IV. Palabras finales: los múltiples sentidos de lo dado a leer.....	381
Conclusión.....	389
Bibliografía general.....	401
Fuentes y archivos consultados.....	430
Anexo.....	436

Agradecimientos

Si la confección de una tesis doctoral, a simple vista, parece ordenarse y definirse desde un trabajo individual, en los hechos es una labor colectiva. Para dar cuenta de esta afirmación pruebo que han participado en la creación del escrito quienes en adelante señalo; muchas personas que, a través de consejos, lecturas, conversaciones y recomendaciones contribuyeron a dar forma a mi enfoque sobre los temas aquí tratados. Empero, y bajo el propósito de retribuir sus aportes con unas humildes palabras de reconocimiento recuerdo su apoyo, ayuda y acompañamiento. Lo hago sin registrar designaciones en particular, con el fin de evitar dejar referencias afuera, y dispongo la tarea solidaria recibida en dos grandes pedestales: el sostén académico y el afectivo.

El primero ancló en la obtención del financiamiento otorgado, beca doctoral mediante, por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET, 2017-2023) y la consecuente dirección de la Dra. Paula Caldo. El segundo, germinó entre las diversas personas que custodiaron y no dudaron de mi trabajo. Dentro de la mencionada institución estatal (ISHIR-UNR) encontré el sostenimiento necesario para desarrollar mi investigación. Proyectos plurianuales junto a experiencias laborales enriquecieron, con toda seguridad, mis definiciones. A Paula agradezco su lógica y su sabiduría, la confianza, tutela y compañía; esas sugerencias imprescindibles y sus lecturas críticas. Le debo también mis primeros pasos en este extenso campo de estudios, guiados por su mirada atenta y una constante ayuda a pensar. Ella, de manera generosa, me incluyó en la apertura de líneas de trabajo que me llevaron, a su lado, a grandes logros e infinitos aprendizajes.

Como dije, muchos/as escoltaron mi trayectoria y destino aquí unas líneas para otorgarles mi gratitud. En el diseño de las dos partes de esta tesis propongo análisis contextualizados de discusiones maduras en seminarios, congresos y encuentros compartidos con compañeras, amigas y colegas que profundizaron mi perspectiva metodológica de la historia de mujeres. No armo una lista de ellas porque sería siempre necesariamente incompleta. Registro su acompañamiento: cada quien sabe el reconocimiento que merece. Además, gozar del estatuto de becaria involucró tender redes a los fines de encontrar las fuentes (imperceptibles) de esta pesquisa. La buena voluntad y predisposición del personal que me atendió se conformó en una labor amable y atractiva, de la cual valoro la disposición fundamental de bibliotecarios/as y archiveros/as. Con total cordialidad ante mis repetidas búsquedas, por años, me permitieron examinar una diversidad de tipos documentales muchas veces fuera de servicio y olvidados en depósitos. A este grupo expreso mi más sincero agradecimiento como así también a profesores/as con quienes descubrí aportes desde debates, lecturas compartidas y espacios de trabajo. Es aquí donde puedo afirmar que lo académico atravesó lo afectivo y permitió cruces teóricos, pero también de cariño con compañeras/os/es del oficio en la investigación, colegas y amigas en quienes vivenció la hospitalidad de experiencias de solidaridad y compromiso con la tarea asumida. Las enseñanzas adquiridas en ese tránsito son invaluable y están representadas en diversos diálogos, intercambios y lecturas de las que resalto (con marcador flúor) la amistad, la responsabilidad en el trabajo y la pasión junto a las interpelaciones a mis preguntas, dudas e incertidumbres con experta orientación. Fueron quienes colaboraron con valiosos aportes y se mostraron, siempre, vehementes ante mi tarea en cada búsqueda, en cada averiguación y sondeo, en cada texto compartido. Tan extensa es la lista que me impide dar nombres; por eso abrevio con un efusivo ¡Gracias! mi retribución.

Por último, y en la trama de los afectos que sobrepasa lo académico reconozco a mi familia biológica y política. Allí encierro lazos de sangre y de cultura (esas sujeciones propias de lo que nos subjetiva y humaniza) donde encuentro el cuidado desinteresado, la protección sincera y la presencia incondicional en momentos donde las circunstancias parecían desbordar. Allí descubrí principios inagotables de conciencia, escucha, compañía y amor. Este apoyo personal, desde lo más íntimo, representa y da sentido a una trama intransferible de vínculos que me sostienen, orientan y escoltan. Reconozco la paciencia y amabilidad de mi compañero de vida ante mis expectativas, libertades y la prudencia con la consistencia de mis obligaciones. Por el cariño absoluto y las palabras (presenciales-virtuales) que me brindaron, es que les comparto en adelante esta tesis que deseo encontrar guardada en repisas de sus bibliotecas. Mi felicidad reposa en aquello que, observado con lentes reproductores de sentidos, me han dado y recolecto a través de saberes, notas y orientaciones en la presente escritura.

Introducción

Costumbres en común que perduran en el tiempo: maestras que escriben y publican

El miércoles 11 de septiembre de 2019, mientras comenzaba a diseñar la trama de esta tesis, como todos los años se conmemoraba en nuestro país el día del “maestro”: última celebración en contexto pre-pandémico.¹ A pesar de los avances en materia de políticas públicas en perspectiva de género, en muchas ocasiones la efeméride sigue escribiéndose con “o” en alusión a Sarmiento como emblema de la docencia argentina. Pero, demostrado está que el oficio fue y es ejercido preferentemente por mujeres *cis*, ahora también por mujeres *trans*, aunque igualmente se insiste con el universal genérico “maestro”. Ese mismo once de septiembre, en la ciudad de Rosario, abro un ejemplar de *La izquierda diario* y en la sección *Literatura y poesía* dos maestras santafesinas toman la palabra, en realidad el lápiz/teclado, para homenajear con versos a sus colegas. Una de ellas, Beatriz Jouve,² destina un poema para sus compañeras de Chubut en lucha. La otra, Ivana Acevedo,³ bajo el título de su poesía *Pigmentos* despliega una exaltación hacia el trabajo docente.

Impactada por los relatos quise saber más acerca de ellas y rápidamente sacié mi inquietud. La primera es protagonista de una carrera empujada por el escalafón de la educación primaria: ascendió después de extensos años en el oficio de maestra a directora. Pero también es una inquieta escritora sobre la vida en las aulas: actitud que la llevó a perfeccionarse y, entre esas búsquedas, graduarse en Ciencias de la Educación.

¹ Después de dedicar mis primeros años de beca doctoral CONICET a cumplir con los requisitos curriculares del posgrado y efectuar tareas de archivo, empiezo el tercero con los primeros ensayos de escritura que darían forma a mi tesis: previo al que inicia la pandemia del covid. En ese momento me encuentro con la experiencia de estas maestras contemporáneas.

² María Beatriz Jouve publicó *Crónicas de la escuela* (2008) y *¿Se nace o se hace? Crónicas de una maestra* (2009). También *De guardapolvos y campanas. Historias del aula, el patio y el cuerpo* (2013) y *Días de escuela. Relatos, poemas y decires* (2019). Asimismo, participó de libros de autoría colectiva como *Santa Fe, mi provincia* (2011). Sus escritos se circunscriben al mundo docente. Son para quienes quieren conocer la escuela desde la mirada de una educacionista que la transitó a lo largo de más de 25 años. Historias relatadas con la simpleza que comparte una educadora de oficio y profesión, narran experiencias desde 1987, año en que Beatriz emprende el ejercicio como maestra de grado hasta sus últimos tiempos en el gobierno escolar. Conversamos con ella justo en el cierre de su práctica docente en la ciudad de Rosario, Santa Fe.

³ Ivana Acevedo se define mamá, docente y escritora fundamentalmente de poesía (según ella algunas con olor a cedrón y lavanda, de tónicas que destiñen noches estrelladas, junto a mujeres que curan con yuyos y rezos, de faenas rojas, vagones atrapados y varias fotos mitad piedra, mitad pájaro, entre un ayer y hoy). Ivi nació en 1983 en la ciudad de Rosario, donde actualmente reside. Vivió parte de su infancia y adolescencia en Vera, norte de Santa Fe, y volvió a instalarse en Rosario para estudiar magisterio y recibirse de profesora de nivel primario en el año 2014. Con un postítulo en Literatura Infantil, por la Universidad Nacional de Rosario-Facultad de Humanidades y Artes, escribe en una librería suya de bibliografía para niños/as, dicta talleres de literatura, lee y estudia. Asimismo, trabaja como prosecretaria en el nivel terciario. Especialista en literatura infantil, Acevedo recuerda desde la poesía vivencias de su infancia y su familia que la vinculan como escritora, educadora, mujer, niña, hija y madre. Del mismo modo que Beatriz Jouve, ella formó parte de la reciente compilación santafesina de Eduardo Mancini y Mariana Caballero (2020) titulada *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones*. Rosario: Centro Cultural de La Toma Eds, A. C. Inconsciente Colectivo, Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.

Ivana Acevedo, la segunda, ejerce el magisterio y, orientada por sus intereses personales, está especializada en literatura de niños/as y escribe y edita libros infantiles. Mientras que Beatriz se encuentra en el reciente goce de su jubilación, Ivana aún tiene por delante largos años de desempeño en el sistema educativo. De todos modos, rescatar experiencias contemporáneas de maestras que escriben y publican en relación a su oficio docente permite percibir las preocupadas por las realidades de sus colegas, activas ante el conocimiento, pero también en la irrupción de las versátiles trayectorias escolares de sus estudiantes, confiadas en que las pueden mejorar: militantes y defensoras de la docencia como campo de formación de saberes.

No obstante, interesa esclarecer en adelante por qué decidimos abrir esta tesis con un *guiño genealógico*⁴ en tanto nuestro objeto de estudio está conformado por experiencias de maestras que, en los inicios del sistema educativo, decidieron escribir y publicar libros para sus estudiantes. Encontrar experiencias actuales de esas prácticas nos invita a mirar hacia atrás y preguntarnos: ¿por qué escriben y publican las maestras?, ¿desde cuándo?, ¿para quién?, ¿siempre lo hicieron?, ¿el sistema educativo acompañó esas prácticas?, ¿escribir y publicar fueron acciones fomentadas por la formación docente o la sociabilidad de las mujeres del magisterio?, ¿de dónde obtenían el contenido de sus publicaciones?, ¿estas eran creaciones personales o fragmentos de obras escritas por otros/as?, ¿obtenían reconocimiento al publicar?... Preguntas y más preguntas nos llevaron a poner el foco en las mujeres que fueron pioneras en escribir libros de uso exclusivo en las aulas de las escuelas primarias argentinas. Todas ellas marcaron una senda que, incluso hoy, recorren muchas educacionistas y nos invita a interrogarnos por los modos en que las maestras empezaron a escribir, y a publicar, esos textos didácticos.

⁴ Remitimos a *guiño genealógico* para pensar en un disparador metodológico que articule el pasado y el presente. De esta manera, abrimos la tesis con reflexiones que piensan la historicidad y las tensiones ideológicas que configuran las prácticas presentes. La genealogía, desde su dimensión retrospectiva, mostró a las mujeres con distintas estrategias en la defensa de un legado propio “de saberes, prácticas de generación en generación y al cual el orden patriarcal consideró una amenaza que había que exterminar” (Herrera, 2021:290). Entonces, incluir un gesto genealógico que engloba prácticas docentes en un orden simbólico similar permite incorporar las experiencias de escritura; aunque sabemos que no fueron iguales y en esas diferencias reflejan la complejidad de representar la significación de las propias *señas* de las genealogías.

En este sentido, los ejercicios de escritura de Betty⁵ e Ivi⁶ son la punta de una madeja a partir de la cual tirar con el propósito de desentrañar las tramas históricas anudadas en la construcción de un oficio. Justamente, las que nos remontan a las décadas iniciales del siglo XX: momento en que las docentes emprendieron la publicación de libros de uso escolar.

Las estrategias metodológicas esgrimidas con el fin de obtener información sobre las educacionistas contemporáneas arrojaron un vaivén de similitudes y diferencias con respecto a las prácticas de escritura de las maestras de antaño, y ajustaron la metodología general de investigación. Es decir, si contactamos, entrevistamos y accedimos a las publicaciones e incluso charlamos con quienes frecuentan y saben de la calidad del trabajo de las docentes actuales, el camino no fue tan llano ni directo cuando se trató de las precursoras en estas prácticas. Al pesquisar a estas últimas, sentíamos que nos adentrábamos en un cono de sombras donde la densidad de las huellas aminoraba su espesor hasta perderse. Entonces, la ausencia de datos impedía ver, con claridad, las proyecciones de aquellas mujeres. Estas observaciones metodológicas resultan de crucial interés porque a lo largo de la presente tesis situaremos el foco de análisis sobre el proceso de advenimiento de las maestras al mundo de la escritura y la publicación de libros. Un proceso que entendemos solo puede ser estudiado si aplicamos una metodología sensible a la perspectiva de género. Justamente, porque el sistema educativo se ordenó desde la lógica estatal, de ADN masculino (Segato, 2018), que organizó y también sustanció las prácticas. En este sentido, ganó otra dimensión y nivel de problematización el accionar de las mujeres del magisterio en el pasado en los espacios de tratamiento de tipos documentales que ratifican sus experiencias. Entonces, esta tesis adopta desde la perspectiva de género un enfoque histórico (en el que dialogan la historia cultural, la historia de la educación y la historia de mujeres) que se introduce en el espesor del pasado para fisurar las estrategias androcentradas que dieron forma a los archivos escolares.

⁵ Sus textos representan anécdotas escolares alegres, pero también la triste pérdida de compañeros/as en la lucha. María Beatriz Jouve nació el 6 de septiembre de 1963 en Carcarañá, sur de Santa Fe. En 1987 comenzó a trabajar como maestra en escuelas públicas rosarinas hasta 2006, fecha en la que asumió como vicedirectora titular de otra institución educativa. En 1995 comenzó sus estudios de grado en el profesorado en ciencias de la educación (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario). En 2000 se recibió y en 2004 terminó la licenciatura. Estos títulos la habilitan hoy a trabajar en institutos superiores de profesorado. Sus libros combinan la militancia y la poesía. Con ellos, y desde una literatura conmovedora, Beatriz denuncia y abraza la realidad educativa vivida. Con tinte autobiográfico o bajo referencias colectivas, sus textos cuentan historias escolares. Sus últimas publicaciones poseen relatos que pueden leer estudiantes de 5to grado, porque recuperan voces de niños/as auscultados/as por mujeres que, desde su profesión, piensan las escuelas.

⁶ A partir de la lectura de los textos de Acevedo en el periódico *La izquierda diario*, contactamos y entrelazamos vínculos con esta docente y con Beatriz Jouve. Sus publicaciones permanecen adjuntas, fundamentalmente, a los espacios de la militancia política y a la escritura sobre educación como así también a los debates de la formación pedagógica santafesina.

Desde allí, logramos reconocer las experiencias de ocho mujeres del magisterio cuyo accionar cristalizó en las primeras décadas del siglo XX. Ellas son Lola Salinas Bergara de Bourguet (1876-1939), María Adelina Méndez Funes de Millán (1878), Delfina Mónica Piuma Schmid (1890-1985), Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera (1899-1987), Herminia Catalina Brumana (1901-1954), Micaela Iantorno de Nasino (1905 sic), Clara de Toro y Gómez (s/f) y Julia Andrés Regal de Vals (s/f).

Estas mujeres dictaron clases como maestras pero, conjuntamente, produjeron y publicaron materiales para el uso de sus estudiantes. Así, se convierten en antecedentes de las prácticas que hoy ensayan Beatriz e Ivana,⁷ aunque es importante preguntarse y advertir las condiciones de esa continuidad histórica en la escritura para las aulas: si se resquebraja y/o manifiesta variaciones y especificidades en la disposición retrospectiva. Al respecto, no solo el hallazgo de los tipos documentales acerca de las primeras se dificulta y su apuesta escritural pierde tangibilidad historiográfica y vuelve complejo y desafiante el trabajo de historiarlas, sino que también una contrariedad separa las docentes del presente con las de antaño. Mientras éstas publicaron para el sistema educativo formal y consagraron sus libros de texto escolares, las contemporáneas no cuentan con aval estatal en tanto su labor fue colonizada por empresas editoriales con capacidad para contratar especialistas en áreas del conocimiento disciplinar, desligadas del ámbito específico de la docencia. Es por ello que en esta tesis estudiamos los detalles, las formas, estrategias y los avales que acompañaron el real advenimiento de las maestras al ejercicio de la escritura y publicación de textos para el aula.

Hipótesis y supuestos

En el desarrollo de la presente tesis estudiaremos un aspecto del proceso de feminización de la docencia en la educación primaria argentina: el concerniente a la escritura y publicación de libros de texto para la clase. Justamente, un estudio de tal magnitud requiere un abordaje en perspectiva de género.

⁷ Leer los textos de Betty e Ivi nos lleva a reflexionar acerca del posicionamiento ante estas mujeres de la educación. Para esto, con el objeto de pensar en las maestras de hoy y en las de principios de siglo XX, y en respuesta al interrogante: ¿cómo nos posicionamos las mujeres dedicadas a la producción de conocimiento, social e histórico, cuando estudiamos a otras mujeres?, reflexionamos en Caldo, P. y Mosso, A. (2019) *En nuestra (s) cabeza (s) de-formadas mujer (es): ¿sujetas u objetos de estudio?* (pp. 111-119). Éste es el capítulo de un libro coordinado por Mariana Alvarado (2019) que pone en consideración la diferencia marcada en las preguntas que fijan algunas discusiones epistemológicas al respecto.

Éste permite acentuar los procesos de agenciamiento femeninos a los fines de auscultar las consecuentes tensiones, obstáculos, resistencias y techos de cristal cimentados por la lógica androcentrada con la que se estableció el sistema educativo en nuestro país.

Contamos con investigaciones que confirman la asimetría de género que caracterizó el trabajo docente. Los varones dirigen, reflexionan y prescriben en tanto las mujeres ocupan el lugar del aula y, con suerte y mucho esfuerzo, la dirección (Fiorucci, 2012; Morgade, 2010; Billorou, 2016 y Lionetti, 2007). Así, la perspectiva de género repara en la agencia femenina invisibilizada por la estructura del sistema educativo argentino y por el estereotipo que marcó el ser maestra e involucró la educación de la primera infancia.

En tal sentido afirmamos que, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, un grupo de mujeres accedió a la formación y trabajo docente. Estudiar magisterio y ocupar este puesto laboral hizo que en el colectivo femenino operara una identidad estereotipada que las significaba maestras. Rigurosas, ejemplares, distantes y abocadas a cuidar que niños y niñas adquirieran los conocimientos necesarios para inscribirse en la cultura, ellas fueron formadas para reproducir una serie de saberes a través de técnicas y estrategias didácticas aprendidas en las escuelas normales. Desde el Estado, figurado en las normativas del sistema educativo, su saber-hacer docente y su moral fue vigilada. Asimismo, para su formación, ellas leían y eran habilitadas “a tener bibliotecas y a suscribirse a las revistas pedagógicas” (Finocchio, 2009: 18).⁸ Sin embargo, ese saber-hacer de aula las posiciona en un recorrido que las convirtió en reproductoras de saberes dentro de los salones de clase a la vez que productoras de textos didácticos (Diker, 2007). Estas maestras, una vez acuñada experiencia, escribieron libros escolares reservados a orientar las clases y, en tal sentido, se transformaron en autoras.

Por lo cual, paulatinamente el trabajo docente quedó envuelto en la ambivalencia determinada por la tensión entre la producción de los saberes del aula y la reproducción de los conocimientos de la cultura (Terigi, 2007). Entonces, demostraremos que las maestras resultaron ser productoras de saberes de la enseñanza. Dentro de la dinámica escolar, y sorteados los requerimientos del sistema educativo oficial, ellas publicaron los libros que expresaron la especificidad del saber prescriptivo del aula de la escuela elemental.

⁸ Al respecto consultamos *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*, donde Javier Planas (2017) aborda la creación y el desarrollo de las bibliotecas en Argentina y, en particular, estudia a las mujeres como bibliotecarias y usuarias de bibliotecas. En esa condición, las maestras adquirieron un lugar singular que quedó reglamentado por una “profilaxis moral” que ordenó los usos de los textos de aula.

Es decir, sus textos lejos de ser literatura infantil o tratados pedagógicos quedaron destinados al uso en la clase donde la diversidad de colegas docentes, niños y niñas eran conjuntamente sus receptores/as. Así, la posibilidad de asumir el lugar de la autoría permite suponer un proceso de inclusión-excluyente en cuanto al vínculo de estas mujeres con los procesos de producción de conocimiento. Ellas publicaron sus propuestas de enseñanza en respeto de los planes de estudio y métodos que otorgaban validez a sus textos; por lo que las propuestas escritas de las maestras quedaron supeditadas a las autoridades escolares que las aceptaban.

De ahí la pregunta: ¿en qué condiciones asumieron la autoría estas educacionistas? En la construcción de la respuesta aplicaremos la categoría *escritoras didácticas*, acuñada por colegas mexicanas bajo la dirección de Luz Elena Galván Lafarga (2017), para nominar la especificidad del trabajo de las mujeres que escribieron para el aula. Así, ahondamos en los modos en que tramitaron las prácticas de publicación y nos preguntamos ¿de qué forma se desempeñaron, en un contexto donde las mujeres comenzaban a protagonizar las apuestas y dificultades en su condición de escritoras hispanoamericanas de entresiglos? Y, ¿de qué manera se les hizo un lugar en el campo cultural argentino, en general, y en la república femenina y transnacional de las letras, según María Vicens (2020), en particular?

Nuestra hipótesis general afirma que las maestras emprendieron el complejo trabajo de elaborar la bibliografía prescriptiva para ser utilizada en los grados iniciales de las escuelas primarias. Las estudiaremos productoras de saberes del aula e indagaremos si en ese *hacer escritural* sus libros fueron impregnados de sus propias inquietudes. Empero, lo haremos conscientes de aquellos solapamientos de género que descansan en el colectivo “maestras” e instalan en segundo plano el estudio de la escritura y agenciamiento de las mujeres como escritoras didácticas. De ello desprendemos una primera sub-hipótesis que indaga en sus huellas a los fines de reconstruir biografías, conscientes que el estereotipo de mujer y maestra gravitó sobre sus experiencias vitales y marcó sus pasos por las aulas del sistema educativo en tanto docentes y no productoras de saberes. Por otra parte, una segunda sub-hipótesis reposa sobre su producción editorial a los fines de mostrar el ejercicio realizado para plasmar esos textos que fueron el motor de la enseñanza en las escuelas primarias. Esta bibliografía revaloriza las formas de intervenir las clases e interpelar a las maestras y sus estudiantes con recursos de diferente naturaleza: arte, ciencia, moral, cívica, etcétera.

En consecuencia, observamos de cerca los soportes textuales dedicados a la difusión del saber del aula, su especificidad y la impronta marcada allí por las escritoras didácticas.

Nuestras hipótesis se someterán a verificación a partir del trabajo de lectura crítica de tipos documentales que reconstruyen las experiencias de vida y la producción escrita de las maestras Salinas B. de Bourguet, Méndez F. de Millán, Piuma Schmid, Malvigne de M. Vera, Brumana, Iantorno de Nasino, de Toro y Gómez y Andrés R. de Vals. Estas mujeres además de ejercer el magisterio, lo dijimos, publicaron libros de uso escolar. El tipo de bibliografía que promovieron se volvió hegemónica en la cultura escolar argentina. Ya desde el temprano planteo comeniano (1986) sobre el orden escolar, el libro de texto único se inscribió entre las condiciones del método global frontal: un mismo grupo graduado, aprendiendo lo mismo al mismo tiempo y a partir de la voz de un/a docente apoyado/a en el uso de un libro (Aguirre Lora, 2001). Precisamente, se diferenció del conjunto de las publicaciones por estar dirigido a alumnos/as y maestros/as, por el procesamiento didáctico de su contenido y porque procuró volverse acción y práctica en sus lectores/as (Chartier, 1999). Las investigaciones en la línea de la historia del libro y la lectura explican que los textos prescriptivos fueron el primer tipo de literatura impresa habilitado a las mujeres como autoras, fuera de impugnaciones sociales (Barrancos, 2008b; Batticuore, 2005; Fugardo y Caldo, 2020 y Caldo, 2017a, 2021). Por ello reparamos en los recetarios de cocina, en los manuales de urbanidad para señoras y señoritas, consejos sobre cómo permanecer en sociedad, tratados concernientes a labores de punto y recomendaciones acerca de las tareas del maternaje y la crianza. Y, de esta última temática, desprendemos los libros de texto de aula de la educación primaria elaborados por maestras bajo la autorización estatal.

Antecedentes e insumos teóricos

En lo personal, estudiar maestras como creadoras de saberes que culminan en producciones editoriales es una idea madurada en el marco del PID “La historia en el currículum de las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe, 1884-1930”. En este contexto, indagamos a Olga Cossettini: una maestra que escribió y publicó acerca de sus prácticas pedagógicas. Los resultados de esta búsqueda fueron volcados en varios trabajos de factura propia y/o grupal. Una aproximación a su labor docente la realizamos junto a Paula Caldo y Micaela Pellegrini (Caldo, Pellegrini y Mosso, 2014).

Con Pellegrini nos adentramos en algunas características de la vida cotidiana de las hermanas Cossettini como una familia de mujeres (Pellegrini y Mosso, 2017). Por último, realizamos la tesina de licenciatura en Ciencias de la Educación titulada: “Temas, método y problemas en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, Rosario 1935-1943”. Ésta fue presentada y defendida en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (Mosso, 2016). Aquí situamos una referencia clave para la presente tesis. Si bien en la investigación analizamos a la maestra Olga Cossettini como autora de una propuesta curricular que dio en llamar Plan Asociado, enfrentarse con su biografía permitió conocer a una educadora que, además de ejercer como tal, publicó libros y para hacerlo debió trabar relaciones con varones a cargo de los espacios que ella quiso habitar.

Después, escribimos el proyecto de beca doctoral CONICET al que responde esta tesis. Para ello profundizamos en las referentes del campo de la historia de la educación en perspectiva de género, como Lucía Lionetti, María José Billorou, Micaela Pellegrini, Luz Elena Galván Lafarga, Oresta López, Pilar Ballarín, María del Mar del Pozo Andrés, Flavia Fiorucci y Dora Barrancos.⁹ En posesión de este caudal de investigaciones dimos con las entradas analíticas para poder reflexionar sobre el proceso de feminización de la docencia en Argentina, sobre sus límites, y delinear una agenda de problemas con el foco puesto en la publicación de los saberes del aula. Así, recortamos cuatro entradas para pensar a las maestras que estudiaremos.

La primera descansa en la perspectiva de género solidificada durante el transcurso del Doctorado en Estudios de Género perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (2017-2022). Desde el análisis sociohistórico (Scott, 1999, 2009, 2010), pensamos a las mujeres en general, a las educacionistas en particular y estudiamos su accionar invisibilizado (Butler, 1996).¹⁰ Aplicamos la perspectiva de género en interdependencia de otras categorías como raza, clase y ubicación geopolítica (Espinosa-Miñoso, 2014). Lo hacemos con el objeto de dilucidar e interpretar las desigualdades, con la atención puesta en la noción de multiplicidad de identidades.

⁹ El clásico trabajo de Andrea Alliaud (2007) acerca de la conformación de un cuerpo de profesionales de la docencia en Argentina es consultado para comprender las líneas centrales de la historia del magisterio y la profesionalización de los maestros, pero no lo incluimos en el listado porque no adopta una perspectiva de género que piense a las educacionistas.

¹⁰ Utilizamos la noción de “performatividad del género” de Butler (2006) para pensar que, en la reiteración de normas y prescripciones, los cuerpos van *haciéndose* sexuados en dirección a una ubicación en el marco del patrón heterosexual.

De esta manera, y en relación a la interseccionalidad (Diz, 2000; Gargallo, 2006 y Jelin, 2014), puntualizamos en el género como “una categoría transdisciplinaria que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y las funciones psicológicas y socioculturales que se atribuyen a los sexos” (Gamba y Azuri, 2021: 293). Con lo anterior reflexionamos sobre las habilitaciones que las maestras escritoras didácticas consiguieron para escribir y publicar, al exceder las normas que moldeaban sus sensibilidades, afectos y entendimiento.

La categoría género aporta un insumo fundamental para definir y pensar las maestras protagonistas de la presente tesis. Sabemos que el concepto responde a una historicidad. Es decir, si cuando surgió aludió a las investiduras culturales sobre las diferencias biológicas entre los sexos, en pos de un binarismo heteronormado, con el transcurso del tiempo revisó sus supuestos. Una de ellas, las teorías queer (Butler, 2001, 2006 y Braidotti, 2004), abonan a nuestra problemática desde la variable de la performatividad del género. La performatividad explicada por las teorías sobre las relaciones entre poder e identidades (Femenías, 2002, 2003, 2013; Sabsay, 2009), comprueba la producción de sujetos alineados a la matriz heteropatriarcal que depende de la iteración y sujeción a las normas. Esto es, la figura de la maestra es el resultado performado de una mujer ya formada en una sociedad androcentrada.

Por otra parte, y en el cruce de las fronteras disciplinarias, la perspectiva de género permite pensar la especificidad de lo femenino en la cultura; bajo los estereotipos de género en la forma de construcciones sociales y culturales de varones y mujeres designados en razón de sus funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales. En sostén “de la práctica social del género” (Cook y Cusack, 2010:23) estas convenciones, en la conformación del sistema educativo argentino, fueron definidas en contrapartida con la inclusión de las mujeres al mundo del trabajo.¹¹ Estudiar los estereotipos de género puestos a las maestras aportará a la deconstrucción del canon para la mutación del sistema binario de la normativa heterosexual (Sáez, 2007). Por último, sabemos que la categoría género transformó los modos de producir conocimiento social en general e historiográfico en particular.

¹¹ A lo largo de esta tesis veremos cómo Domingo F. Sarmiento (1848) se mostró a favor de la coeducación y esgrimió una metáfora donde la escuela debía funcionar como la familia, porque “la madre” tenía “predilección” por sus hijas/os. Para él ellas trabajarían en las escuelas como extensión de los hogares. Así, propuso que los primeros grados de las escuelas primarias fueran mixtos y estén a cargo de maestras. Él las disponía en una formación tendiente a profundizar sus *rasgos femeninos* y reducirlos hasta retenerlos en la condición de madres delicadas y obedientes. Entonces, ese estereotipo de educacionistas erigido desde las directivas estatales será considerado en la presente tesis para comprobar si algo del ser mujer, dentro y fuera del magisterio, se filtró en la posibilidad de elaborar producciones escritas y si los saberes escolares de las maestras llevaron, o no, impronta femenina.

De este modo, contamos con numerosos trabajos que permiten reflexionar sobre la agencia femenina en la historia. Uno de ellos son los tomos que dirigieron Georges Duby y Michelle Perrot (1992) para el caso de la Europa occidental, España y América. Se desprenden de esta apuesta historias de mujeres como la obra de síntesis dirigida por Isabel Morant (2006). Y en nuestro país, la *Historia de las mujeres en la Argentina* dirigida por Fernanda Gil Lozano, Valeria Pita y María Ini (2000) recupera las condiciones en las que las décadas iniciales del siglo XX se convirtieron en propicias para el ingreso de las mujeres al mundo de la lectoescritura (con el desarrollo de la imprenta, el mercado editorial y el proceso de alfabetización desde la maquinaria escolar). Finalmente, esta primera entrada de precedentes teóricos sobre el tema emerge con los estudios que recuperan la agencia femenina a lo largo del tiempo (Barrancos, 2000, 2001, 2007, 2008a, 2008b, 2014, 2020) para ordenar un mapa de temas y problemas sobre la escritura de las maestras acerca de los saberes escolares.¹²

Una segunda entrada, y en diálogo con la primera, estudia a las mujeres y su vínculo con la escritura a partir de las investigaciones de María Vicens (2020), quien indaga en la conformación de una incipiente *república femenina de las letras* en Argentina y durante el entresiglos (XIX y XX).¹³ En el libro que comunica su tesis, la investigadora aborda el momento en que las mujeres comenzamos a escribir y publicar. En esas tareas se hicieron presentes aquellas que buscaron el reconocimiento como escritoras, pero también otras que aportaron en la prensa notas sobre economía doméstica, moda, sociabilidades y demás temas afines que la época estimaba de su potestad. Más allá de las preguntas y aportes conceptuales que este estudio nos adelanta, no reúne a las maestras. En este punto, la presente tesis utiliza su propuesta para sumar a ese espacio de escritura femenina la labor de las educacionistas con sus libros escolares prescriptivos que miraron el aula, pensaron las infancias en su temprana edad, buscaron contenidos, pero a la vez crearon saberes que “enseñaron mejor”. Preguntas que consume María Vicens (2020) acreditan el tratamiento de nuestra problemática. ¿Cómo se pasa de la escritura a la autoría?, ¿cuáles fueron las estrategias desplegadas por estas maestras para hacerse lugar en el mundo de las letras, cada vez más receptivo a la inclusión de las mujeres?

¹² Al respecto, y en términos de escritura, pensamos *lo femenino* como lo que desde los bordes del poder central “modifica el tramado monolítico del quehacer literario más allá de que sus cultores sean hombres o mujeres generando creativamente sentidos transformadores del universo simbólico establecido” (Richard, 1994:133).

¹³ Vicens usa la expresión *República de las letras* del estudio de Pascale Casanova para ubicar “la expansión del público lector, abaratamiento de libros e instauración de un mercado editorial” (Vicens, 2001:159) y contempla, allí, lo femenino.

¿Cuáles fueron, a su vez, los límites y condiciones que impuso esa inclusión? Como dijimos arriba, Vicens nombra algunos temas que las mujeres se aventuraron a escribir, encorsetadas en un discurso de la domesticidad que les impuso reglas estéticas, posturas morales y poses angelicales estereotipadas, que fueron herramienta de las escritoras para intervenir y defender su derecho a las letras. Sin embargo, ella piensa en las ligadas al campo de la literatura y la crítica. De ahí que una tercera entrada agrega los trabajos de Paula Caldo (2017b; Caldo y Fugardo, 2022; Caldo y Pellegrini Malpiedi, 2019) que compendian a aquellas mujeres que escribieron saberes domésticos. Desde un enfoque sociocultural que aporta a una historia de/con mujeres en perspectiva de género, Caldo indaga en libros, lectores/as, escrituras y soportes textuales para interpretar la pluralidad de las voces femeninas que se esconden en la escritura de las prácticas culinarias detrás de libros prescriptivos. En este gesto, los recetarios son tipos de publicaciones que comparten naturaleza con los textos escolares aquí estudiados, en tanto estos últimos persiguen el cometido de provocar acciones y respuestas prácticas en quienes los leen (Chartier, 1999). En esta línea, el género como categoría de análisis permite pensar la performatividad de las normas activadas en la concreción del modelo heterosexual. De este modo, la consolidación de la mujer doméstica, ama de casa y ángel del hogar lejos de ser la cristalización de una esencia, fue el trabajo performativo de productos editoriales, políticas de Estado y de la cultura decimonónica; cuyos frutos fueron cosechados en la primera mitad del siglo XX. Así, la educación femenina en general y la culinaria en particular quedó marcada en indicaciones prácticas y, por ende, en un discurso prescriptivo que, aunque de manera variada en el contenido, la forma y la escena de aplicación, eran similares. Esas recetas, con autoras y lectoras que *escriben* la cocina, se inscriben en una forma de experimentar la feminidad que nuestra tesis contrasta desde los saberes para el aula. Caldo (2017b) hace una historia de las prácticas de transmisión escritas del saber culinario de mujer a mujeres y establece los sentidos que provocaron la conversión de una práctica cotidiana y oral en un efectivo acto de escritura: tratamiento que la presente tesis efectúa a partir de lo acontecido en la publicación de libros de texto escolares.

Finalmente, resulta ineludible incorporar una cuarta y última entrada que aborde exclusivamente el trabajo de las maestras en su condición de escritoras.

Esta proviene del equipo de trabajo que dirigió la mencionada historiadora mexicana Luz Elena Galván Lafarga.¹⁴ Sin dudas, ella es una de las pioneras en recuperar los estudios de las maestras desde la perspectiva de género porque en la compilación *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (2008) analiza cómo usaron su inteligencia y plumas como estrategias para defenderse “en un mundo en el que las reglas eran impuestas por hombres” (Galván y López, 2008:18). Bajo esta dinámica se produjeron artículos sobre el tema y, entre ellos, uno que acuña el concepto de escritoras didácticas para referirse a las educacionistas que produjeron saberes anclados a la experiencia escolar y los publicaron.

La definición nos permite separar el agenciamiento de estas mujeres del magisterio del fraguado en el campo intelectual (Altamirano, 2006, 2008), de matriz patriarcal, y otorgar sentido a la labor de las maestras escritoras didácticas sin las cargas androcéntricas que las hicieron invisibles. Con sus publicaciones, ellas introdujeron a la infancia en los saberes de la lectoescritura y transmitieron valores, de ahí que en esta tesis nos preguntamos: ¿qué tipo de escritoras fueron?, ¿cómo asumieron la autoría?, ¿basaron sus producciones didácticas en los saberes del magisterio y/o en la experiencia en el aula?, ¿qué saberes produjeron, es decir, permanecieron anclados a las prácticas o a las disciplinas científicas?, ¿cómo habitaron esa tarea colectiva de publicar un género menor,¹⁵ tutelado por el Consejo Nacional de Educación, en diálogo (o no) con editoriales que difundían sus nombres?

La noción *otros intelectuales* de Flavia Fiorucci (2013)¹⁶ da respuesta a varias de estas interpelaciones y ubica a las maestras escritoras didácticas en acatamiento de las directivas oficiales, entre negociaciones sobre la tarea ejercida, para efectuar la producción escrita del saber escolar (Terigi, 2007) bajo el formato de libros de texto de autoras.

¹⁴ Participamos virtualmente del seminario *El magisterio como productor de saberes: 1890-1960* (CIESAS-México), en el 2018. Allí tomamos sus reflexiones acerca de las maestras como productoras y escritoras de saberes sobre la enseñanza.

¹⁵ Se los incluye dentro de los géneros menores como las cartas, autobiografías y diarios. Estos representan el límite entre las escrituras relativas a lo literario y lo no literario. Llamados géneros de la realidad, simbolizan el campo preferido de la literatura femenina. Incluimos aquí los *libros chiquitos* de Tamara Kamenszain (2020) y ubicamos dentro a los textos de aula: mínimos, austeros en su aparición, relativos a la novedad y a la actualidad. Destinados a lectores/as pequeños/as en edad, permiten reflexionar sobre la escritura de las prácticas escolares, el arte de leer o escribir por encargo (aquí, por parte del Consejo de Educación) y “ponen en jaque los intocables sistemas patriarcales de saber” (Kamenszain, 2020:61).

¹⁶ Detrás de ese concepto hacemos visible la agencia de las autoras de libros de texto: mujeres de Buenos Aires cuyas experiencias vitales y escriturales las reúnen en el ejercicio del magisterio y la publicación de libros para el aula. Ellas se desempeñaron detentando la función reproductora (de saberes) y, a su vez, y en calidad de escritoras, hicieron uso de otras aristas del trabajo docente. De este modo, permanecieron separadas del mundo editorial; aunque presentes en las portadas de los libros como *autoras* se convirtieron en operadoras de conocimiento, con agencia en relación al mundo letrado y al compromiso social asumido ante sus saberes escritos. Al respecto, el dossier presentado por Fiorucci (2013) “Los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidácticas”, *Prismas: revista de historia intelectual* (17), (pp. 165-168) nos permite estudiar la confluencia de los libros y pensar a nuestras escritoras didácticas con otra definición que no las ubique en los bordes del campo erudito/intelectual (Williams, 2001; Neiburg y Plotkin, 2004).

Juntamente les devuelve, entre discursos y prácticas (Chartier, 1992, 1994b), representación y permite nombrarlas maestras autoras a cargo de una labor históricamente silenciada.

Ellas formalizaron los conocimientos que ordenaron la enseñanza al interior de las escuelas primarias argentinas de inicios del 1900,¹⁷ sin ser valoradas en su trabajo escritural más que por las colegas que usaban sus libros dentro de la cotidianeidad escolar. Por ello recuperamos, al llamarlas escritoras didácticas, las prácticas de escritura que se resolvían por mujeres dentro de las aulas. En *Las tretas del débil* Josefina Ludmer (1984) nos estimula a romper los binarismos y anexar otros espacios para el saber: en adelante el de las maestras en concreto. Al respecto afirma: “No sólo no hay división entre saber sagrado y profano, sino que no hay división entre estudiar en libros y en la realidad. He descubierto “secretos naturales” mientras guisaba: Veo que un huevo se une y fríe en la manteca o aceite y, por el contrario, se despedaza en almíbar”. Y, en la medida en que no hay división en su campo, “no es posible escindir mujeres y hombres para el saber, que sólo admite la diferencia entre necios, ignorantes, soberbios, por un lado, y sabios y doctos por el otro” (Ludmer, 1984: 52).

Desde las referencias conceptuales establecidas, la presente tesis se dispone a definir a un grupo de mujeres que, con la masividad del sistema educativo introducida por la Ley N°1420 de 1884, estudiaron magisterio, transmitieron los conocimientos de las primeras letras al interior de las escuelas como extensión de la función materna (Lionetti, 2007) y, al correrse, a veces, de los espacios impuestos por el estereotipo relacionado con el cuidado, amor, contención y traspaso de saberes a partir de una corporalidad sensible, instauraron una actitud que, contrahegemónica (Richard, 1994), las convirtió en autoras de textos escolares.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que organiza esta tesis es de corte cualitativo, interpretativo y de análisis crítico de documentos escritos. Se alimenta, como expresamos antes, de los aportes de la perspectiva de género en clave histórica¹⁸ para forjar su agenda problemática.

¹⁷ Afirmamos que las maestras, por su condición y oficio, tuvieron la posibilidad de escribir y publicar sobre sus prácticas. Ellas se apropiaron de saberes y sentidos que generaron tensiones y aceptaciones en el campo educativo. Justamente, en la tarea de precisar las temporalidades que las “engendraron en el tiempo” (Echeverri Sánchez, 2004:17) las estudiamos en tanto sujetos poseedores de historias vinculantes de las prescripciones de Estado (Plotkin y Zimmermann, 2012a, 2012b).

¹⁸ Dentro de las referentes de la historia de mujeres mencionamos a Perrot, M. (2008) *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE. y Barrancos, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana. Por otra parte, y en lo relativo a un enfoque renovado de la historia de mujeres en perspectiva de género consultamos: Lionetti, L. (2021) “Historiadoras con agencia. Del metier de ir al archivo a las acciones de recuperación del patrimonio cultural desde una perspectiva de género” (pp.17-36). En Caldo, P., de Paz Trueba Y. y Vassallo, J. (Comps).

Por un lado, como indicamos, con la perspectiva de género abordamos el modo en que las maestras se instalaron con su saber escribir/publicar en una actividad desempeñada, principalmente, por varones y, por otro, observamos sus trayectorias a partir de un registro interseccional (Stolcke, 1992, 2004 y Viveros Vigoya, 2016) a la vez que transdisciplinar; que involucra las variables de clase, género, etnia y edad y puntualiza en la percepción imbricada de las relaciones de poder en los niveles de las jerarquías del sistema educativo.¹⁹

Entonces, optamos por una metodología cualitativa y de interpretación bibliográfica después de identificar una cantidad significativa de libros de texto escritos por mujeres de la educación. Este hallazgo inaugura un trabajo de examen minucioso de las publicaciones. Empero no finaliza allí, puesto que establece incógnitas sobre los nombres de las autoras. Y demanda el despliegue biográfico para saber quiénes fueron ellas y cómo escribieron. Ante la ausencia de datos sobre sus vidas, escogimos la *antibiografía* para comprender los gestos sociales que borrarán a estas mujeres de la historia. Sin dudas los estereotipos de género, en clave contextual, puntualizan en las acciones del sistema educativo argentino que hicieron desaparecer el papel de nuestras escritoras didácticas detrás del universal “maestras”.

Ahora bien, probamos la existencia de las maestras productoras de saberes cuando localizamos publicaciones desperdigadas por archivos, bibliotecas públicas y populares y nos dispusimos a leer esos libros y a estudiar sus formas, sus contenidos y usos prescriptivos. Entendimos que era necesario observar el análisis hermenéutico del corpus al calor de las directivas oficiales que los textos de las escritoras didácticas acataban para ser publicados.

En relación a la historia de la educación en clave cultural leímos: Chartier (1993, 2001, 2006, 2007) y Aguirre Lora, M. E. (Coord.) *Desplazamientos. Educación, historia, cultura* (pp. 365-401). México: Universidad Autónoma de México. Respecto a la historia de la educación, en perspectiva de género, remitimos a: Morgade, G. (1997) (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores; Billorou, M.J. (2015) “Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX”. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, 12, (pp. 1-18); Vignoli, M. (2011) “Educadoras, lectoras y socias. La irrupción de las mujeres en un espacio de sociabilidad masculino. La Sociedad Sarmiento de Tucumán (Argentina) entre 1882 y 1902”. *Secuencia*, (80), (pp. 43-62); Fiorucci, F. (2012) “Los amores de la maestra: Sexualidad, moral y clase durante el peronismo”. *Secuencia*, (85), (pp. 45-66); Becerra, M. (2016) “Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana” en Caldo, P. y Vignoli, M. y Alvarado, M. (2016) “El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista”. *Anuario de historia de la educación de la SAHE*, 17(2), (pp. 104-119). Finalmente, la perspectiva histórica de la educación desde la problemática de género la construimos en el cruce de dos estudios. Primero consideramos “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles” *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), 4-16, de López Pérez, O. (2006). Luego, y en correspondencia, repasamos el citado dossier de Caldo, P. y Vignoli, M. (2016): “Maestras, prácticas, género e historia: historia de la educación con mujeres” *Anuario SAHE*.

¹⁹ Pensamos el enfoque interseccional un recurso heurístico que aborda el interjuego de las categorías de la diferenciación social que atraviesan a sujetos, prácticas e instituciones, “y el modo en que afecta a las experiencias sociales de los sujetos y las relaciones de poder” (Pérez en Gamba y Diz, 2021:338). Entendemos que, fundamentándose solo en el análisis del género como categoría analítica que explica la subordinación de las mujeres, las teóricas feministas no han observado su “propio privilegio dentro de las mujeres y el sesgo de raza y clase” (Espinosa-Miñoso, 2014:10). Así, la interseccionalidad “empuja a reconocer los lugares que ocupamos y nos ubican en una situación de privilegio” (Pérez, 2021:343).

Emprendimientos editoriales de Buenos Aires, de las décadas inaugurales del siglo XX, imprimieron los textos que ordenaron las maneras de alfabetizar y transmitir saberes en la enseñanza primaria argentina por lo que examinarlos desde sus condiciones materiales (Chartier, 1992, 1994b, 2005a, 2005b) arrojó un conjunto de diecinueve libros escolares, entre expectativas y perspectivas de las autoras pero también a partir de las intervenciones de editores, traductores/as, impresores, libreros y lectores/as (Chartier, 1999, 1994a, 1994b): examinados en el ingreso a un campo editorial en auge y en respeto de normativas estatales.

La riqueza metodológica del análisis crítico de los libros escolares se adquirió con la revisión bibliográfica de la legislación gubernativa que decretó al respecto.²⁰ Los saberes prescriptivos delimitaron la especificidad de sus autoras dentro de las escuelas primarias y, lejos de convertirse en literatura infantil o manuales instructivos, se consagraron a las clases donde eran interpelados/as, a la vez, colegas y estudiantes. Así, pensamos a las maestras más allá de la función educadora, dentro del plano de las letras,²¹ y consultamos registros oficiales editados por talleres gráficos que respondían a los reglamentos transcritos en expedientes públicos, en su mayoría desestimados de los catálogos (Ginzburg, 1992, 2004), con el fin de identificar su acatamiento por parte de las autoras; quienes ilustraron definiciones acordes a la forma más próxima empleada por un maestro (Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2017). Si la mayor difusión de los libros escogidos aconteció en las primeras décadas del siglo XX, ajustamos el análisis a ese recorte temporal y, en cuanto a la definición espacial, remitimos a Buenos Aires: representante de la modernidad occidental argentina. Nuestras escritoras didácticas experimentaron allí sociabilidades, lecturas y escrituras entre tratos y ligazones concernientes al polo territorial nacional; el que geográfica, social y culturalmente exteriorizó el contexto de producción de los tipos documentales consultados.²² Emporio del diseño de proyectos políticos que se extenderían en aras de progreso, Buenos Aires revelaba y detallaba las definiciones que la sociedad letrada efectuaba en materia pedagógica.

²⁰ Dentro de la búsqueda por los diferentes archivos (oficiales y personales) de los trazos de la especificidad femenina, para singularizar tipos documentales y leer a contrapelo las fuentes de consulta, revisamos: Mosso, A. y Caldo, P. (2018).

²¹ Pese a que la historia de la lectura y la escritura escolar argentina presentó el acto de leer y escribir destinado a descifrar signos e inculcar una cierta gestualidad y ritmos de lectura más que atrapar contenidos (de Miguel, 2002), advertiremos cómo la sistematización de saberes en formato libros escolares obtuvo sus fundamentos en las experiencias docentes.

²² Sin dudas, tareas trascendentales en la construcción de la presente tesis fueron la búsqueda, identificación, clasificación y disposición del corpus documental utilizado. Para biografíarlas comenzamos por hallarlas detrás de los textos referidos a la educación básica publicados por ellas. Como dijimos, su carácter disperso circunscribió el abordaje en bibliotecas que permitían la consulta de libros escolares de prestación irregular (Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2010).

Y expresaba el núcleo autorizante de los nexos comunicacionales con provincias y territorios nacionales. Por ello, y asumidas las dificultades en el abordaje de los tipos documentales, identificamos los nombres y los apellidos de las autoras en libros y legajos oficiales que nos llevaron a preguntarnos por ellas y su arribo a la producción de los saberes didácticos.

Después de observar de cerca textos y prescripciones, nos destinamos a indagar en las experiencias de vida de las maestras, al entrelazar datos suyos presentes en informes de la revista oficial del Consejo, el *Monitor de la Educación Común*, como así epistolarios y diarios familiares que señalaron sus singularidades. Entretener trayectorias entre divergencias y semejanzas es un gesto que se imita del trabajo de Natalie Zemon Davis (1999). En *Mujeres de los márgenes* ella reúne experiencias de un trío de mujeres occidentales, practicantes de disimiles credos religiosos, en una historia de/con mujeres que dejaron memorias de lo que vivieron. En ese ademán, desdoblamos una traza historiográfica que confiere notabilidad a los relatos que rastrean prácticas culturales y representaciones de las mujeres del pasado. Y de esta manera nos dedicamos a conocer quiénes eran ellas desde el enfoque biográfico²³ en tensión con el recurso de la antibiografía, para destrabar los rasgos identitarios de nuestras maestras de grado. Según Michelle Perrot (2008) los documentos que permiten hacer historia de mujeres se hallan en archivos personales y bibliotecas.²⁴ Allí desenterramos los primeros tipos documentales que hacen al soporte empírico de la tesis, entre anaqueles sin inventarios, que enumeramos bajo la forma de memorias, libretas y crónicas personales.

Acompañadas por las españolas Bolufer Peruga (2008)²⁵ y del Pozo Andrés (2013),²⁶ entendemos que biografiar implica advertir el rescate de un conjunto de vidas femeninas con proyecciones escriturales para completar el mapa de trayectorias a lo largo del tiempo.

²³ En particular hemos revisado los artículos de Chassen-López, F. (2013) “Mitos, mentiras y estereotipos: el reto de la biografía feminista” (pp. 149-178) y de Alvarado, M. L. (2013) “Luces y sombras de las fuentes en la construcción biográfica” (pp. 199-216). En Bazant, M. (Coord.) *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio.

²⁴ Fundamentalmente, visitamos el Archivo General de la Nación y su departamento Archivo Intermedio (y allí el Fondo Ansés y legajos del Consejo de Educación), el Fondo Herminia Brumana del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas, archivos escolares y personales, como así las siguientes bibliotecas: Biblioteca Asociación de Mujeres de Rosario N°440; Biblioteca y Hemeroteca Argentina “Dr. Juan Álvarez” de Rosario; Biblioteca Pedagógica Provincial “Eudoro Díaz” (Ministerio de Educación. Gob. de Santa Fe, Rosario); Biblioteca del Docente de Buenos Aires; Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Centro Nacional de Información/Documentación Educativa, Buenos Aires); Biblioteca Nacional y Virtual Miguel de Cervantes, España.

²⁵ Mónica Bolufer (2008) repara en el problema de la escritura a partir de Inés Joyes. El ejercicio biográfico que emprende sobre ella le permite ver la estrategia de una traductora por dejar las marcas de su pensamiento en la obra encargada.

²⁶ María del Mar del Pozo Andrés (2013) estudia la biografía de Justa Freire (1896-1965), atrapada en la historia escolar de España. Su investigación reconoce los modos de recuperar la agencia de las educacionistas desde el trabajo biográfico.

Las historiadoras mencionadas reflexionan acerca de la escuela como espacio de transmisión de sensibilidades²⁷ y recinto de los estereotipos en tanto imágenes socialmente compartidas con las que se definieron a las maestras de la escuela primaria argentina. Al respecto nos preguntamos: ¿qué debía hacer/ser una docente?, ¿cómo eran sus desempeños en la escuela, la vía pública, en la vida?, ¿correspondía a una maestra casarse, permanecer soltera, ser madre o cuidar de su familia? Y en relación a su formación, ¿qué debía leer y tenía permitido escribir una maestra? Así, entre sus biografías las identificamos adheridas a discursos pedagógicos disímiles, en el disfrute del consumo cultural de las ciudades,²⁸ en debates sobre la educación de masas y un lectorado masivo y, al interior de la institución escolar moderna, en la transmisión de valores con una vestimenta y porte corporal que oficiaron como efectos antibiográficos (Terradas, 1992) de sus prácticas escolares; las que aquí reunimos en tanto concernientes a la publicación de libros de texto. Como dijimos, el enfoque *antibiográfico* marca los condicionamientos contextuales de los motivos sociales, culturales y de género que ocultan a las mujeres del magisterio y limitan la posibilidad de narrar sus biografías.

Por último, la dupla biografía-antibiografía diagramó una historia con mujeres desde la mirada sociocultural. Mónica Bolufer (2008) resalta la importancia de la biografía al momento de evadir lecturas limitadas del paso de las mujeres por la historia e Ignaci Terradas (1992) reflexiona sobre el efecto antibiográfico que la historia oficial efectuó sobre el género, sin reconocer las vidas de las mujeres. De esta forma, historiamos los mecanismos por los cuales ellas permanecieron invisibles con el fin de otorgarles entidad en relación a otras y otros. Bajo este registro, extractamos en archivos públicos y personales reseñas familiares, fojas de servicios educativos, informes de ANSÉS, notas periodísticas, recortes y glosas de libros que leían o recomendaban para dar con pistas de sus vidas, rescatar estas trayectorias y conformar una cartografía de las autoras. Y luego lograr el análisis bibliográfico de los libros de las maestras ligadas a la producción de saberes en formato textos para el aula.

Estructura de la tesis

²⁷ Al respecto Benedetta Craveri (2013) indaga en la conducta letrada de las damas europeas. Lo hace en el texto: “La contribución de las mujeres a una nueva forma de civilidad. Siglos XII y XVIII”. En Bolufer, M; Blutrach, C. y Gomis, J. (Eds). *Educación los sentimientos y las costumbres. Una mirada desde la historia*. España: Institución Fernando el católico.

²⁸ En correspondencia formamos parte del libro de Paula Caldo (et. al) (2022) *Rosarinas de compra en las páginas de Monos y Monadas. Años treinta*. Rosario: Del Castillo. En especial, su capítulo 4. *Monerías de maestras*, por Mosso y Pellegrini.

Ordenamos la tesis en dos grandes partes con sus consecuentes capítulos. La primera, que denominamos *Delfina, Adelina, Clara, Julia, Micaela, Evangelina, Lola y Herminia: aproximaciones biográficas/antibiográficas a las escritoras didácticas*, exhibe la biografía de las maestras y, para ello, se desglosa en cinco capítulos. El primero, de perfil conceptual, delimita el estereotipo de género que afectó sus experiencias vitales y dejó marcas relativas a sus pasos por las aulas del sistema educativo en el marco del colectivo de docentes y no tanto productoras de saberes escolares. Este capítulo revela las expectativas que dirigieron los quehaceres de las mujeres del magisterio y sus itinerarios alternativos. Los tres capítulos que siguen se establecen en la tensión entre los ejercicios biográficos y antibiográficos y exteriorizan las experiencias concretas de las escritoras didácticas. Detrás, el capítulo cinco cierra la primera parte con reflexiones sobre el pasaje de maestras a autoras de libros.

Con los indicios de las vidas de las educacionistas, ordenamos biografías desde las particularidades de sus trayectorias laborales y escriturales. Entonces, en el capítulo dos, hablamos de la vida de las que ejercieron la docencia junto a la militancia; luego citamos los recorridos vitales de quienes prescribieron saberes en el ejercicio de la dirección escolar y, en última instancia, biografiamos las que escribieron en “el mientras tanto” porque fueron, simultáneamente, mujeres del magisterio-productoras de saberes escolares. Desde biografías que enlazan las prácticas educativas con el *ser maestras* que allí anida (Zemon Davis, 1999), problematizamos la existencia de las escritoras didácticas en la escena escolar.

Después de ver las características recurrentes de la *señorita maestra* contrastamos los modos en que el estereotipo se disipó y dio lugar a la escritora didáctica. Sabemos que estas mujeres fueron pieza central del proceso de feminización de la docencia en Argentina (Yannoulas, 1996, Morgade, 1997 y Fiorucci, 2016), por lo que construyeron una identidad en clave de género del magisterio donde lo femenino se diagramó en función de la maternidad y el cuidado e imposibilitó pensarlas en el campo académico e intelectual. De aquí que sus biografías las posicionan en medio de las disputas teóricas y luchas sociales por imponerse como mujeres que estudiaron, ejercieron la docencia y fueron autoras de libros didácticos.

Finalmente, la segunda parte se ocupa de los textos prescriptivos con el título *El producto de la pluma de las escritoras didácticas*. Ésta posee cuatro capítulos. El inaugural considera las directivas estatales y demarcaciones editoriales acerca de cómo, cuándo, por y para qué publicar saberes de aula a través de los legajos, expedientes y registros oficiales.

Así, observa la reglamentación estatal “mirada desde arriba” que reconoció esos materiales didácticos.²⁹ La totalidad de tipos documentales analizados, a medida que expresa especificidad en lo pedagógico, prueba la existencia de las maestras escritoras didácticas.³⁰ Por lo que en seguida, los capítulos dos y tres centran su atención en el contenido y la forma de sus libros de texto escolar. Mientras el número dos reseña las propuestas, el tres incorpora ocho tópicos y cruza el argumento de las publicaciones con intenciones de confirmar, entre las similitudes y diferencias, el ejercicio comparativo que descompone el contenido según los prólogos, las introducciones o las palabras de apertura, los/as destinatarios/as, índices, ordenamiento didáctico, escritura para la mejora de las clases escolares, imágenes, apuesta actitudinal y estereotipos de género. En definitiva, los sentidos del entre-libros marcan, en subcapítulos, denominadores comunes de lo dado a leer por maestras que escaparon a lo meramente áulico y publicaron libros de texto. Por último, el cuarto capítulo de la segunda parte de la tesis reflexiona acerca de la labor de publicación femenina.

Sabemos que, en la historia de la educación en general predominó un abordaje de los textos como fuente para el estudio de las ideas de educadores/as y el análisis ideológico de los contenidos escolares.³¹ Despuntamos aquí en experiencias que comunicaron saberes en la “feminización de los valores de la sociedad argentina moderna difundida a través de la autoridad docente” (Lionetti, 2005:265). Y analizamos esas vías materiales de circulación de ideas, afines a la instauración de la empresa tipográfica argentina cimentada por el orden capitalista (Buonocore, 1955,1956; de Diego, 2003, 2014 y de Sagastizábal, 2002). De esta manera, estudiamos las biografías y propuestas escritas de un grupo de maestras autoras que recrearon los recursos de aula en formato libros para alfabetizar y de lectura (Carbone, 2003 y Gvirtz, 1999) que, de gramática específica, fueron ordenadores de la instrucción elemental.

²⁹ En la segunda parte de la tesis reflexionamos sobre el proceso de modernización del país en las décadas iniciales del siglo XX, máxime en los sectores urbanos, a modo de promotora de nuevas ideas y prácticas culturales. De esta manera, la instauración de una sociedad de masas, el desarrollo del mercado editorial y la consolidación de las agencias de regulación y legitimación del arte configuraron el contexto de surgimiento de los libros escolares de las *escritoras didácticas*. Estos ingresaron al consumo de bienes culturales cuando la educación era un pilar de los estados nacionales en construcción.

³⁰ Tipos documentales que, para resolver un problema metodológico en relación a su cantidad, se ubican en las notas a pie de página y así evitan que la lectura se torne confusa. Asimismo, a veces copiamos palabras completas, otras solo sus siglas y recurrimos a un vocabulario diverso que exterioriza un lenguaje atento a las enunciaciones consideradas. Hablamos en femenino porque las mujeres son mayoría. Pero la escritura no es homogénea por la diversidad de documentos consultados.

³¹ Ver: Cucuzza, H. R. (Dir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila. También Ascolani, A. (2010) “Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizándolo al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)”. En *Educação em Revista*. Vol. 26, núm. 1; Cucuzza, H. (Dir.) y Spregelburd, P. (Co-Dir.) (2012) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón y Planas, J. (2017) *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de bibliotecas populares en Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.

Primera parte.

Delfina, Adelina, Clara, Julia, Micaela, Evangelina, Lola y Herminia: aproximaciones biográficas/antibiográficas a las escritoras didácticas

Esta primera parte de la tesis promete responder a la siguiente pregunta: ¿quiénes fueron las maestras que, a principios del siglo XX, se abocaron a escribir libros de texto para uso exclusivo de sus estudiantes? A simple vista, se trata de una propuesta biográfica que lejos de perseguir el fin de describir de modo erudito y al detalle los episodios de las vidas de las mujeres en cuestión, propone utilizar esos relatos como clave de explicación de la existencia de los textos escolares escritos por ellas y del saber producido a partir de los mismos que, por los solapamientos propios de las asimetrías de género, quedó oculto.

Sin embargo, construir las biografías de las mujeres que componen ese “quiénes” no es un ejercicio simple. Por el contrario, implica elaborar un relato que articule notas biográficas con otras antibiográficas. Es decir, las primeras presentan el hilván de los trazos sueltos que estas mujeres dejaron y las segundas invitan a la reflexión sobre los efectos que diversas construcciones sociales, como la forma del sistema educativo y/o el estereotipo de género que definió a las maestras, ejercieron sobre ellas para encorsetarlas bajo dicho rótulo e invisibilizar, así, las trayectorias singulares. Si parafraseamos a Alicia Fernández (1992) nos aventuramos a indicar que aquí la singularidad identitaria de la “señorita maestra” quedó atrapada por el ejercicio del oficio.

De este modo, pensamos que las historias de las maestras, pese a ser reconocidas en las cifras, fueron cubiertas por el peso del estereotipo “del maestro ejemplar” que se escribió en masculino pero que, en su trastienda, escondió componentes discriminatorios altamente generizados y entendidos como datos dados, por lo cual, para nada puestos en cuestión. Justamente, a destejer esta trama se aboca la primera parte de la tesis. Su factura final nos enfrenta de lleno con la vida de estas mujeres que, además de dar clases, escribieron y publicaron libros para sus alumnos y alumnas, lo cual compone la hipótesis que las define como escritoras didácticas. Es decir, fueron mujeres que al desplegar los saberes del oficio y encarnar plenamente el estereotipo de la maestra se perfeccionaron en esa dirección y, en su hacer, llegaron a publicar libros para el aula. Sin embargo, ese gesto presentó un plus: escribir, editar y producir saberes del aula, ya no solo reproducir.

Un planteo de esta naturaleza se vale de una apuesta metodológica que facilita la construcción de biografías. Así, presenta episodios de las vidas de mujeres de cuyo paso por la historia se conservaron marcas difusas, fundamentalmente aquellas que las definen como educacionistas. Entonces, el ejercicio implica primero reconocerlas por el nombre y el oficio, ellas fueron maestras, para luego destejer esa identificación oficialmente construida a los fines de encontrar indicios de la singularidad de sus prácticas y de sus experiencias más allá del aula. Precisamente, por las dificultades en el reconocimiento de marcas singulares es que presentamos relatos biográficos no lineales, con oscilaciones en las posibilidades de datar o afirmar episodios vitales. No obstante, y pese a lo lagunoso del relato, el desafío metodológico es poder dar cuenta de la existencia de estas educadoras como contexto de producción de sus libros de texto, pero también como una prueba más de los quehaceres femeninos solapados por la condición de mujeres. En esta dinámica reconstructiva de trayectorias de vida, un aspecto a tensionar es el estereotipo de maestra que gravitó sobre ellas y que, sin dudas, está atravesado por connotaciones de género. Estas mujeres escribieron, publicaron y, para formarse y desempeñar su oficio, operaron desde, con y a veces contra un conjunto de principios y valoraciones regulatorias y prescriptivas sobre el deber ser de la maestra argentina de inicios de siglo XX.

Natalie Zemon Davis declara que, a veces, las mujeres del pasado “se parecen unas a otras” (1995: 10). Agregamos que esto ocurre aún más cuando sobre ellas pende la inscripción de un oficio marcado por un estereotipo: el de maestra. En este sentido, apostamos a reconstruir sus trayectos biográficos con el objeto de marcar las similitudes que las atravesaron, pero también la singularidad que cada una pudo imprimir. La propuesta implica hablar de mujeres del magisterio que ejercieron el oficio pero que también se permitieron hacer otras actividades a partir de esa labor. Justamente, jugar en la tensión entre lo general y lo singular es el desafío de este ejercicio que encadena ocho relatos biográficos de maestras. Ellas son Herminia Brumana, Lola Salinas Bergara de Bourguet, Evangelina Malvigne de Mercado Vera, Micaela Iantorno de Nasino, Julia Andrés Regal de Valls y Clara de Toro y Gómez, Adelina Méndez Fúnes de Millán y Delfina Piuma Schmid. Este grupo reúne un material experiencial que no solo permite verificar la hipótesis general de la tesis, que afirma la existencia temprana en Argentina de maestras que emprendieron el complejo trabajo de elaborar bibliografía prescriptiva para ser utilizada en las escuelas primarias.

Mujeres que se transformaron en productoras de saberes de aula. Conjuntamente, abona a la primera sub-hipótesis que indaga en las huellas de estas maestras a los fines de reconstruir sus biografías. Aquí entendemos que el estereotipo afectó sus experiencias vitales y dejó marcas relativas a sus pasos por las aulas del sistema educativo en el marco del colectivo de docentes y no tanto como productoras de los saberes escolares. Así, la primera sub-hipótesis gira en torno a negociaciones, resistencias y solapamientos de género que ellas enfrentaron no solo para ejercer el oficio sino también para dejar vestigios que hoy, pasado el tiempo, facilitan el estudio de sus trayectorias.

Seleccionamos el enfoque biográfico para estudiar las singularidades de la vida de mujeres, en este caso maestras, en la clave explicativa del contexto, de la normalidad o la anomalía (Del Pozo Andrés, 2013; Bazant, 2013). Este punto de vista cobra relevancia cuando hablamos de la historia de/con mujeres. Aquí la entrada biográfica ayuda a entender los modos en que ellas, “dentro de contextos y construcciones específicas, se apropiaron de sus condiciones de existencia y crearon, a partir de ellas, nuevas posibilidades y estrategias de cambio” (Bolufer, 2008:18). No obstante, como dijimos párrafos arriba, biografiar maestras es un ejercicio que encuentra dos grandes escollos que deben tratarse y superarse: los efectos que la forma escolar institucionalizada ejerce sobre las/os actores sociales y los estereotipos de género que constituyen a la maestra. Entonces, y a los fines de transformar estos obstáculos en objetos de estudio, es que incorporamos el enfoque antibiográfico. Precisamente, cuando Ignaci Terradas (1992) propone este abordaje, invita a estudiar los efectos sociales que, al conjugarse, colaboran con la invisibilización de ciertas vidas. Justamente la intersección donde coincide el oficio docente con el estereotipo de género que articula a la maestra, se transforma en el cono de sombras que oculta las trayectorias singulares de dichas mujeres. Para destejer tal velo tenemos dos atajos: uno es pensar qué efectos perpetra el programa institucional moderno sobre los/as agentes del magisterio (Dubet, 2002; Pellegrini Malpiedi, 2020), y otro reconocer, describir y analizar los estereotipos de género (Morgade, 2010).

Ahora bien, elegimos ocho maestras que dejaron su mayor marca de experiencia vital en la publicación de libros de texto escolares. Generalmente, esa actividad fue concretada después de haber acuñado cierta experiencia, incluso en los casos en que, a la vez, ocupaban cargos directivos o se disponían ante el goce de la jubilación.

Sin embargo, también nos permitimos incorporar excepciones a esa regla y, en este sentido, sumamos al grupo a Herminia Brumana; quien proyectó uno de estos libros a temprana edad.

Entonces, entre notas biográficas y antibiográficas, hablaremos de Delfina, Adelina, Clara, Julia, Micaela, Evangelina, Lola y Herminia: mujeres del magisterio que, en el compromiso con la docencia, asumieron el trabajo editorial y bajo ese gesto se proyectaron hacia el oficio de escribir y publicar las prácticas. Solo así estas maestras lograron complejizar el perfil docente e instalaron la posibilidad de prosperar en la condición de “escritoras didácticas” (Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2017). Entonces, y con el fin último de dar orden a la presentación de ideas, esta primera parte de la tesis hilvana cinco capítulos en total.

El primero resulta un atajo teórico necesario para cubrir las lagunas en los tipos documentales alusivos a nuestras educacionistas. Es decir, acudimos a la construcción del estereotipo de la maestra argentina de la primera mitad del siglo XX a los fines de comprender qué se esperaba y qué no de una maestra en la época y ponderar, en esa expectativa, los alcances del ejercicio de escribir libros de texto. Los tres capítulos que siguen reseñan, a partir de algunos tópicos en común, las trayectorias magisteriales junto a los detalles biográficos de nuestras maestras. Así, empezamos con el grupo de las militantes, Herminia y Lola, seguimos con las directoras, Adelina y Delfina, y cerramos con las cuatro docentes en el grado y escritoras Evangelina, Micaela, Julia y Clara. En suma, y con el objeto de cerrar la primera parte de la tesis, recuperamos nuestra inquietud: la posibilidad de publicar libros fisura el estereotipo de la maestra argentina en tanto sitúa a esa mujer autora y productora de los saberes para el aula. Evidentemente, los solapamientos propios de la asimetría de género trabajaron en la búsqueda por ocultar esa faceta del magisterio; dejándolas exclusivamente como reproductoras de saberes. Así, esta tesis asume el desafío de reubicar en la identidad magisterial un rasgo propio: producir saberes de aula.

Capítulo I. Lo esperado de una maestra de grado: el estereotipo

Inauguramos la serie de capítulos de esta primera parte a los fines de ajustar conceptualmente qué entendemos por estereotipo en general y de género y de maestra en particular. Así, este ejercicio teórico se constituye en un plafón comparativo de carácter modélico y prescriptivo, permite ponderar la forma en que las mujeres biografiadas asumieron el oficio y llenar hipotéticos vacíos heurísticos sin perder fuerza explicativa.

Los estereotipos son la “visión generalizada o preconcepción sobre los atributos o características de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que tales miembros deben cumplir” (Cook y Cusack, 2010:11). Según la enunciación, estos presumen que determinados sujetos-partes de un grupo social poseen atributos, características particulares o roles específicos. De este modo, todas las dimensiones distintivas que hacen a un sujeto único quedan filtradas a través de la lente de la visión generalizada o preconcepción sobre el grupo con el cual se identifica. En esta lógica, cuando hablamos de *estereotipos de género* referimos a “la construcción social y cultural de hombres y mujeres, en razón de sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales: las convenciones que sostienen la práctica social del género” (Cook y Cusack, 2010:23). Estas construcciones sociales tienen un plus regulatorio que acompaña la incorporación *aceptable* de varones y mujeres a la cultura. En esta dinámica, regulan a la vez que sancionan el deber ser, tornándose así un corsé que unifica trayectorias de vida. De tal suerte, lejos de ser construcciones positivas, ejercen sobre los sujetos presiones que, de no atenderse, provocan acciones estigmatizantes, de silenciamiento y autocensura. Justamente, el pensamiento moderno occidental ordenó el espacio público de acuerdo a la articulación complementaria entre el estereotipo masculino y el femenino (Laqueur, 1994).³²

³² Mientras el autor afirma que “no hay una representación ‘correcta’ de las mujeres en relación con los hombres y que toda la ciencia de la diferencia es errónea” (Laqueur, 1994: 50), por lo que hasta el siglo XVIII el sexo femenino no existía y regía un modelo biológico unisex basado en la concepción de que sus genitales eran una versión menos evolucionada e interna de los masculinos, Elsa Dorlin contrarresta la necesidad de deconstruir la relación entre sexo anatómico y sexo social, desnaturalizándola, extirpándola de la esfera de la reproducción en consideración de que no solo el género precede del sexo, sino que el sexo ya es género y las intersecciones no producen de manera automática posiciones subordinadas. En efecto, esa anatomía (las diferencias biológicas y genitales) es leída culturalmente y la complementariedad de los sexos funciona en detrimento del femenino y justifica la limitación de las mujeres en la participación política y ciudadana. Además, ella disiente de la interpretación de Laqueur sobre Galeno (131-201 d.C.) según la cual el sexo biológico único habría sido (desde la Antigüedad al siglo XVIII) el masculino y se basaría de antiguas teorías de la diferencia de temperatura o calor de los cuerpos, donde dos géneros sociales coexistían de manera pacífica en un solo sexo. Dorlin (2005) marca intermedios entre hombre-masculinidad completa e *imperfección femenina*. Afirmación que la realidad comprueba (y no define absoluta) cuando remite a la heteronormatividad, de matriz heterosexual según las afirmaciones de Judith Butler (2006).

En esta dinámica, ellos fueron y son fuertes, racionales, violentos, autónomos, activos, independientes, reflexivos, dinámicos, inteligentes, silenciosos, inconformes y con un fuerte deseo sexual explícito, en tanto ellas son espontáneas, tiernas, débiles, pasionales, suaves, abnegadas, heterónomas, dependientes, sumisas, pasivas, locuaces, superficiales, ingenuas, vulnerables, sujetas de cuidado y de ligero apetito sexual. Este binarismo compone un orden político de inteligibilidad de los cuerpos dotados de sexo que ordena y regula las relaciones sociales tanto en lo público, lo privado, lo íntimo o lo doméstico. En consecuencia, quienes no se ajustan a él son víctimas de sanciones sociales. Por fundar un orden de inteligibilidad de los cuerpos, los estereotipos afectaron la totalidad de las prácticas sociales, es decir, el contenido y la forma de los oficios. Un ejemplo es la temprana habilitación de las mujeres a las labores del magisterio: educar a la primera infancia. Sin dudas, la formación docente de la maestra, proyectada por el imaginario moderno, se ordenó según los principios de los estereotipos de género.³³

En el contexto argentino, quien se abocó a pensar la articulación entre mujeres y docencia fue Domingo Faustino Sarmiento. Él, para justificar su opinión en relación a la importancia de la introducción de las mujeres al mundo del trabajo argumentó que ellas, por sus rasgos femeninos, estaban mejor preparadas para enseñar en las escuelas. Un testimonio suyo a favor de esta premisa se basaba en el grave peligro que asechaba a la Nación si no recibían una formación que evitara deshacer en el hogar la labor excepcional que desempeñaban las maestras de grado en la educación primaria,³⁴ de quienes se esperaba un comportamiento condicionado por los roles de género. Así, las educacionistas se adaptaban mejor a la capacidad infantil por cualidades innatas a su sexo por lo que Sarmiento, y otros pedagogos adheridos a su pensamiento, las imaginaba en el ingreso a la visión progresista de la educación común y pública, igual para niñas y niños, que proveía instrucción elemental, formación cívica, disciplina y cuestiones prácticas. Entonces, la identidad de estas mujeres armonizaba con la formación docente normalista adquirida para educar y estaba ensamblada a los atributos que la sociedad esperaba de las propias maestras. Ellas permanecían investidas del polifacético papel de formar “la patria futura”.

³³ La palabra estereotipo proviene, etimológicamente, del latín *estero* que significa molde y, en el vocabulario de la imprenta donde fue usado, representa una plancha que imprime caracteres de manera repetida y sin ninguna modificación.

³⁴ Acerca de “Sarmiento y la situación de las mujeres de su época” ver: Felitti, Karina (2004).

Inmersas en una institución como la escuela reglada por el Estado, y condicionadas por los preceptos asociados a la moral y a su sexo, conformaron una figura social con prestigio bajo la presunción de ejemplaridad, de conductas y hábitos dependientes del escrutinio público.

En un artículo de 1842, Domingo Faustino Sarmiento emitía su opinión acerca de la novelista George Sand (1804-1876) y la describía en la condición de “joven escritor que es madre de dos lindos hijos; que anda con levita y pantalón, y es sin embargo mujer; que ha escrito las más lindas cosas y ha sostenido con los primeros escritores de Francia polémicas furibundas” (1842:67). Con esta referencia el “padre del aula”, llamado así por ser el mayor impulsor de la educación pública argentina, vinculaba el modelo femenino bello y seductor con la mujer capaz de educar a hijos/as y alumnos/as. No obstante, el ejercicio escritural no era usual a su sexo y por tal motivo reconocía su excelencia en la labor más no su condición. Y agregaba: “si es quien prepara los rudimentos de la sociedad en la familia” (1841: 180) resulta imprescindible que sea educada para semejante tarea.

Sin lugar a dudas, tanto en las ideas de Sarmiento como en las de otros pensadores de la época el acceso a la educación de las mujeres se justificaba en el deber maternal. Si parafraseamos un artículo suyo de 1841 recuperamos la pregunta: ¿cuáles son las fuentes de instrucción en que las encargadas de tarea tan delicada beben las doctrinas que la experiencia, la razón y la filosofía han creado para la educación física y moral de la infancia? La respuesta a tal interrogante se alineaba con una educación de las jovencitas para la formación del futuro ciudadano, que evitara en ellas el vicio y las elevara a la moral, con el objetivo de alejarlas de las cuestiones triviales y los asuntos frívolos. El político situaba en las maestras la responsabilidad de los deberes maternos a los que unía los educativos. Las pensaba anexas a una educación que las prepararía para la maternidad, el matrimonio y el hogar, educadoras que aleccionarían con sus dones naturales: formadas en las escuelas normales que solo mejorarían esas capacidades innatas. De esta manera se las elegía para combinar la instrucción normal con los cuidados maternos, los que, según Sarmiento, “solo las mujeres saben prodigar sin discreción” (1853:316). Con el ejemplo estadounidense en mano, el pedagogo confiaba en la formación de maestras en temas filantrópicos, pero también creía que para ellas era una opción laboral dadora de un sustrato monetario en el que extenderían, económicamente, la enseñanza al Estado bajo un sueldo digno. Observaremos esto, después, desde diversos modos de acceso a los mismos.

Pese a que los ideales liberales de Domingo Faustino Sarmiento se enfrentaron a aquellos afines a las órdenes religiosas, tal el caso de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires que desde su creación en 1823 se hacía cargo de la educación femenina y brindaba una formación basada en funciones atentas a las actividades habituales del “ser mujer”, como zurcir, coser, bordar, cocinar, limpiar, etcétera, las maestras que imaginó este político y pedagogo argentino tendrían un mayor protagonismo en la sociedad.

Aunque la educación impartida en las escuelas normales a veces fue crítica con las consideraciones acerca de las mujeres, las docentes ideadas por Sarmiento se ubicarían en un espacio legítimo al aferrarse “mejor” al desarrollo de la enseñanza escolar y desempeñar “naturalmente” las capacidades educadoras. Ese acceso a la lengua escrita les permitiría inscribirse en la transmisión y discusión de saberes de época, es decir, el carácter público de la escuela fraccionaría el proyecto doméstico reservado para ellas.

Ahora bien, las características principales que conformaban la imagen de “maestra” remitían a un conjunto de atributos femeninos opuestos a los masculinos y fuertemente ligados a la heterosexualidad. “En nuestro país, el proceso de construcción de la educación pública implicó la imposición de una visión del mundo por parte de un sector de clase y de género” (Morgade, 2012:97). Así, la educación formal, aunque de manera contradictoria, fue un complemento del “dispositivo feminizador de la modernidad” (Varela, 1991). Lo hizo en el refuerzo de dimensiones como la valoración de un saber enciclopedista y androcéntrico que no estimó los saberes creados y transmitidos por las mujeres al tiempo que exacerbó sus cualidades femeninas y emparentó maestra a madre. Supuestamente, las cualidades femeninas hacían a las mujeres más educadoras que instructoras (Alliaud, 2007). Condición que acuerda con una función “moralizadora” de inculcación de hábitos y valores que “difiere de la enseñanza de saberes académicos” (Morgade, 1997:76). Entonces, según lo arriba expuesto, a las maestras correspondía combinar una sucinta formación en saberes que transmitirían a la infancia, junto a sus buenas dotes en el traspaso de una moral: decoro establecido también estudio mediante. Por otra parte, y en relación a las cuestiones conyugales, pese a que en Argentina las maestras que se casaban no debían abandonar la docencia, los listados publicados en la revista oficial del Consejo Nacional de Educación (*El Monitor de la Educación Común*) marcan que en su mayoría eran solteras.

En ellas las cualidades sobresalientes se relacionaban con “la entrega, el cumplimiento de las obligaciones y la posesión de dotes de enseñante” (Morgade, 1997:95). Esas dotes eran consideradas por políticos y pedagogos, varones, “privativas” de las mujeres (Fiorucci, 2013) dedicadas pura y exclusivamente a educar.

Entonces, y hasta aquí, ellas debían ser preferentemente solteras, cuidadosas, estudiosas, consideradas y agradables. Las mujeres que cumplían con esas condiciones se hacían eco de los mandatos que tenían que ver con el lugar que el imaginario de época colocaba en el “ser maestra”. Figura representativa en el salón de clase, en actos escolares, también lo era en la calle. “Angelical y rígida, dulce y severa, segunda madre, pero preferentemente sin hijos propios” (Caldo, 2014:240), ejemplo de saber y de conducta, la maestra fue víctima de una construcción identitaria en clave de género femenino no sin contradicciones. Se la pretendía austera, sin maquillaje, recta y rigurosa al momento de cuidar de los/as niños/as. La educadora surgía de estudiar para serlo y ejercer a diario. Así, “en la conjunción de formación y práctica” (Caldo, 2014:257) afloraba la condición docente de las mujeres. Pródiga y encargada del segundo hogar, la escuela, la maestra se formó bajo postulados que además de otorgarle los saberes adecuados para inscribir a la infancia en la cultura le solicitaron cariño y sensibilidad, con mesura. Estos atributos del género los escondía bajo una capa, representada en el guardapolvo blanco,³⁵ que la mostraba seria, unida a sus alumnos y alumnas mediante un vínculo pedagógico que le exigía solidez al momento de educar y control en los sentimientos hacia la infancia.

Entonces, y en referencia a la vida amorosa de las maestras, ellas tuvieron dos opciones: “o eran solteras o debidamente casadas. Empero, entre ambas posibilidades irrumpieron matices solapados por el secreto y la clandestinidad” (Caldo, 2019:522).

³⁵ Con la ley de educación gratuita y obligatoria de 1884 (N°1420), los códigos de vestimenta estrictos fueron en retirada de las escuelas públicas, dado que se consideraba que obligaban a mayores gastos familiares y que eran contraproducentes para la expansión matricular. Sin embargo, entre 1905 y 1915 surgieron propuestas de implementar uniformes escolares, entre otras las de Pablo Pizzurno, Matilde Figueira de Díaz, Antonio Bancharo, Julia Caballero Ortega y Pedro Avelino Torres: maestros/as, directores/as y/o inspectores/as de escuelas. Aquí podemos identificar el papel relevante que poseían los y las docentes en la creación de tecnologías, ritos y protocolos escolares. Los atuendos seguían el modelo de los delantales de talleres de manualidades o guardapolvos médicos: se creía que así la infancia estaría protegida de gérmenes y se resolvería la diferenciación social. De 1915 data la recomendación oficial del uso de guardapolvo o delantal como vestimenta adecuada para maestras y maestros, no así para estudiantes cuya obligatoriedad sucedió décadas posteriores. “Los discursos en que se apoyó la expansión del uniforme fueron el igualitarismo político, el higienismo como estrategia de gobierno de las poblaciones y la conveniencia moral de un vestuario austero y decoroso” (Dussel, 2019:312). En las revistas educativas destinadas a las maestras ubicamos publicidad relativa al uso de guardapolvos blancos para las mujeres de la enseñanza primaria (Caldo, 2014 y 2016).

Las maestras se relacionaban a diario con varones (directores, inspectores) que desde su condición las reconocían en vínculos diferenciados que muchas veces hacían emerger situaciones de seducción o enamoramiento, donde ellas eran estimadas objetos de deseo.³⁶

Por otra parte, en tanto representantes de un perfil humano de higiene y dignidad, “aparentemente sumisas y gratificables solo afectivamente, las maestras conformaron en Argentina un modelo de trabajadoras baratas y eficientes” (Crespí en Morgade, 1997:151). Ellas encarnaron el grupo de asalariadas con mayor respetabilidad aunque, entre otras cosas, “el magisterio no se ajustaba en la visión de la época a las características propias de un trabajo” (Barrancos, 1999:199-225). En la hegemonía del positivismo dentro de la formación normalista de estas mujeres situamos “condicionamientos a la figura de la maestra ligados a cuestiones de género” (Lionetti, 2007: 149-158) que bien pudieron ubicar la tarea educativa dentro de las profesiones más precarias, mal remuneradas, sin estabilidad ni regulación escalafonaria, pese a que la “maestra sería madre educadora, disciplinada y disciplinadora, ordenada y ordenadora, moral y moralizadora, transmisora de algunos conocimientos a través de la inculcación” (Morgade, 1997:107).

Con lo anterior, quedan delimitados los primeros cánones arrojados al estereotipo “maestra”. Así, y en respuesta a creencias sobre atributos personales que pueden implicar una variedad de componentes que incluyen características personales, físicas, de comportamiento, apariencias y ocupaciones, estos estereotipos conformarían el colectivo docente femenino. Detrás del apelativo “señorita” las educacionistas encubrieron incluso su sexualidad, sus vivencias en el mundo doméstico, es decir, todo aquello que habitaba en su intimidad gracias a la autorización a transitar el espacio público: pensar y escribir, tramitar militancias políticas, pero también “enamorarse, amar, advenir al placer sexual” (Caldo, 2019:159). Estudiar y ejercer el magisterio se emularía con el acto de trabajar y percibir un salario, publicar, leer, escribir y también tratar con varones y allí destapar las asimetrías de género establecidas. En comentarios de Soledad Murillo, ellas quedaban atrapadas dentro “del espacio doméstico caracterizado por los cuidados, la entrega y la abnegación” (1996: 23) y podían transitar por lo público, pero bajo ciertas restricciones.

³⁶ En relación a un estudio sobre experiencias laborales de un grupo de educadoras ignotas, representantes de una escuela que a lo largo del tiempo se transformó en uno de los baluartes invocados para encender las llamas de las discusiones políticas ver: Cammarota, A. (2021) *Malas maestras: educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino*.

Condicionada por diversas connotaciones filántropas, la docencia se adhirió al género femenino en su ingreso a las profesiones que requerían de cualidades destinadas a la atención de otros/as, tal el caso de enfermeras, médicas y parteras. De este modo, el patrón heterosexual definió durante décadas las características femeninas y las docentes formaron parte de dichas lógicas. Interpelar los estereotipos de descalificación de las mujeres en general y las maestras en particular demanda poner en dudas, desde lo simbólico, aquellas asignaciones de sentido provenientes de convenciones, acuerdos o consensos sociales en los que posiblemente ellas no participaron por encontrarse relegadas a la esfera privada del cuidado y la reproducción. Por ejemplo, una educacionista de inicios de siglo XX podía ser dulce pero solo en la dedicación a su estudiantado. Ella también podía ser atractiva, pero prudente en las formas de vestir y lucir su porte y quedaba obligada a ser un modelo de moral tanto dentro como fuera del aula. Así, el ejercicio del magisterio capturaba “la identidad de la mujer condicionando sus tránsitos por el espacio público” (Caldo, 2019:537).

Por lo demás, en la enseñanza adquirida en las escuelas normales ellas encontrarían una invitación a hallarse en permanente formación. Observamos esto en la gran difusión de revistas pedagógicas que las tenían de receptoras: vías relevantes para propagar las nuevas ideas educativas entre el mayor número de educacionistas. Estas eran un “medio para difundir las ideas pedagógicas y estimular el perfeccionamiento docente” (Finocchio, 2009:49). Las maestras debían ser asiduas lectoras: solo así su trabajo se vinculaba a la cultura adquirida en su formación normalista, las insinuaba adelantadas en su labor y promovía circuitos relacionales en bibliotecas escolares y uniones de docentes. De esta manera ellas compartían los mismos ideales: “el amor a la profesión y el saber del magisterio” (Finocchio, 2009:20), como así también un claro conocimiento de los métodos y procedimientos de enseñanza, de los modelos de moralidad y las buenas costumbres. Las revistas en general, pero particularmente las destinadas al género femenino, son cruciales para estudiar intervenciones estéticas que apuntaron a direccionar gustos, comportamientos, sentimientos, sensibilidades y juicios morales en las maestras.

En términos de producción, el artefacto revista supone un laboratorio de escritura que conjuga un hacer mixturado en el que se cruzan “proyectos políticos, saberes pedagógicos, sensibilidades estéticas, experiencias institucionales, intereses sectoriales, además de la intención de generar capital económico” (Finocchio, 2009:14).

Eran las maestras quienes debían leer no solo para perfeccionar los saberes de aula sino también para delimitar sus gustos y conductas. “En dirección a la creación de sentidos, las revistas *dieron a leer*, al tiempo que, a *ver*, una serie de figuras, emanaciones sentimentales, normativas, reglas, formas de aparecer que interpelaron con fuerza performativa a las lectoras” (Caldo, 2013:5). En esas lecturas se configuraba la práctica habitual que debía alcanzar cualquier educacionista: estar al tanto de los saberes morales a transmitir como así también practicar y reforzar constantemente el *estereotipo* de maestra aplicada.³⁷

Por último, sabemos que los componentes de los estereotipos son históricos y varían según los contextos porque “la estereotipación opera para ignorar habilidades, deseos, necesidades y circunstancias, de forma tal que se niegan a las personas sus derechos y libertades y se crean jerarquías de género” (Cook y Cusack, 2010:23).

En los estratos más bajos del naciente sistema educativo argentino se ubicaron las maestras, dispuestas con características que las delimitaban en sus roles. Fueron mujeres capaces de dominar un saber práctico afín a los supuestos atributos femeninos, reproductoras de saberes científicos, ejecutoras de un proyecto educativo que las situó, según las políticas estatales, bajo una misión del normalismo: homogeneización cultural, formación en valores de disciplina, moral, higienismo, conciencia de nación y vocación de apostolado. Ellas invistieron las particularidades tradicionalmente adheridas al “ser femenino” que durante décadas operaron a modo de *estereotipos* y, lejos de pensarse en vínculo íntimo con los saberes de aula que a diario impartían, las maestras fueron reproductoras de contenidos prescritos. En esta sintonía se articuló el proceso de feminización de la docencia que es tangible en cifras desde los inicios del siglo XX al menos en Argentina (Morgade, 1997). Este proceso permite considerar la construcción de identidad en clave de género del magisterio en nuestro país.³⁸

³⁷ Deshacerse del poder cargado en esos estereotipos y quitarle su aspecto relativo a la dominación androcéntrica implica asumir que el ser femenino es, principalmente, percibido y definido por otros. La *fuera del orden masculino* que define Bourdieu (2000), y prescinde de cualquier justificación, funciona dentro de un orden social a modo de una “inmensa máquina simbólica” y se apoya, como dominación masculina, en la división sexual del trabajo, la división público-privado y el rol reproductor de la mujer. Bajo estos pilares, históricamente, fueron asentados los estereotipos sexistas de madre, esposa, ama de casa, cuidadora, sumisa, dócil y frágil como símbolo de “lo bueno”. Dentro de “lo malo” situamos representaciones sociales que obstaculizarían estas características esperadas en la mujer, aquí en la maestra de grado.

³⁸ Graciela Morgade compila en 1997 *Mujeres en la educación*: libro que repasa, desde una perspectiva de género, el lugar de las maestras en la historia de la educación argentina. Algunos de los números que vuelca en torno a investigaciones que inquirieron sobre el proceso de feminización de la docencia, y consultamos, son: “Sarmiento y los feminismos de la época” de Mabel Bellucci, “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos” de Morgade, y “Maestras de antaño ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)” de Silvia Cristina Yannoulas.

Como sabemos, “el sistema de educación pública constituyó uno de los principales logros del liberalismo para propender a la equidad social, a un mayor equilibrio entre las clases y también entre los sexos” (Barrancos, 2007:95). Justamente, y considerada la función docente oportuna a las mujeres, el magisterio se tornó un dominio de rápida “feminización” y fue uno de los pocos trabajos en gozar de legitimidad. No obstante, también se hacía presente un rechazo por parte del imaginario social a toda actividad que ubicara a las mujeres fuera del hogar: pese a esto las educacionistas fueron mayoría en los salones de clase de las escuelas primarias argentinas. En adelante, y biografías mediante, el estereotipo de maestra de grado se reconstruye en concomitancia con el mencionado proceso de *feminización de la docencia argentina* ya que éste, como distinguiremos, confirma la proyección del estereotipo en el sistema educativo nacional.

Como dijimos antes, las maestras, para impartir la instrucción primaria, debían poseer “habilidades, conocimientos y destrezas certificadas por un título común” (Alliaud, 2007: 82 en Fiorucci, 2014). Título que, como estudiaremos en adelante, ellas utilizaron con el objeto de publicar libros escolares. De este modo, el siglo XX formalizó el trabajo de las mujeres como educadoras; con un Estado a cargo de la creación de escuelas normales en respuesta a la demanda de docentes implicada por el crecimiento del sistema estatal.

Requeridas para el desempeño de esa responsabilidad, las mujeres del magisterio se vieron posibilitadas a ingresar al espacio público mediante trabajos afines a la tarea de enseñar en una época en que prevalecían consideraciones materiales que, junto a la percepción de que estaban mejor preparadas para encarar la educación primaria, determinaron que el Estado diseñara políticas para “feminizar el magisterio” (Fiorucci 2016:122). Un discurso sobre la importancia de la madre educadora profesional se propaga y llega a Argentina a finales del siglo XIX desde Europa. Este alegato es adaptado a los intereses de países recientemente independizados (Yannoulas 1996), convirtiéndose en el caso argentino el Estado Nacional garante del derecho a la educación y las mujeres figuras adecuadas para ejercer la profesión docente. A ellas se admitía el ingreso al mercado de trabajo con el fin de constituir la base para la homogeneización cultural mediante la educación, lo que al mismo tiempo las hacía protagonistas de fenómenos emancipadores como el acceso a más y mejores conocimientos, la circulación libre en espacios públicos y la obtención de un dinero, aunque poco representativo, con el cual alcanzar posiciones propias.

Así, las educadoras se erigieron en sujetos poseedores y transmisores de conocimiento en diferentes áreas, bajo una actividad cotidiana dadora de cierta proyección social. Por ello afirmamos que “estas maestras educaron no solo con sus conocimientos: lo hicieron con sus prácticas y su imagen” (Billorou, 2016:71).

Herminia Brumana es un ejemplo. “Como explica Francine Masiello, ella insistió en una *feminización* de los valores en la sociedad argentina moderna que debía difundirse a través de la autoridad de la maestra” (Lionetti, 2005:265) y, agregamos, de la escritora didáctica. A su vez, bajo la figura de la *maternidad social* no solo la docente de Pigüé, sino también Lola de Bourguet, Raquel Camaña, Alicia Moreau y Alfonsina Storni se expresaron desde un lugar propio en la cultura letrada y en defensa de sus derechos. “No es un dato anecdótico que muchas de las feministas o militantes a favor de los derechos de la mujer recibieran una formación normalista” (Lionetti, 2005:266). Bajo esta condición ellas hicieron oír sus voces, mediante críticas a la formación y en la participación al interior de debates en torno a acciones pedagógicas, y encontraron, en el ejercicio de la docencia, un primer paso para escalar hacia la conquista de la ciudadanía.

Entonces, dentro del nombrado proceso de feminización del magisterio ubicamos a las educacionistas de la tesis, en su condición estereotipada de “señoritas maestras”, quienes pensaron las formas de innovar y transformar sus clases y emprendieron el trabajo de diseñar materiales de estudio en formato *libros de texto*. Así, ellas lograron convertirse en *autoras*, aunque el reconocimiento de esa labor no fue declarado explícitamente. A su vez, y detrás del proceso de feminización de la docencia argentina, ubicamos un sinnúmero de maestras a cargo de la educación primaria habilitadas a ejercer la misma por su condición natural ligada a la maternidad. Bajo este supuesto distinguimos la posibilidad de pagar a ellas una menor renta, en tanto la mujer era entendida como complemento familiar y su trabajo se desprendía de una evocación innata: realizado más con “vocación” que con “profesionalismo”. Históricamente, la definición de salario docente se limitó a la condición femenina de la mayoría de quienes se ocuparon de esa tarea, fundamentalmente en el nivel primario, ya que en el secundario el proceso de feminización fue más tardío (Birgin, 1999).

A mediados del siglo XIX el mismo Domingo F. Sarmiento reconocía, en un informe que elaboró en su condición de director de escuelas primarias, los beneficios de educar a las mujeres para incorporarlas como docentes-dadoras de una educación pública más barata.

Sin embargo, al tiempo que pensadores, pedagogos, inspectores y directores aprobaban la presencia de las señoritas en las escuelas, otros se mostraban en total desacuerdo con lo acontecido. Tal el caso de Manuel Gálvez, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones y Víctor Mercante. Este último percibía en el magisterio un lugar poco adecuado para las poseedoras de una inteligencia práctica, de saberes solo relativos a lo cotidiano, deleznable, pasionales, maestras que serían fáciles de persuadir e incapaces de educar al “futuro ciudadano”. Con una visión un tanto acrítica de la historia argentina, estos varones retomaron la narración nacionalista hegemónica gestada en los tiempos del centenario y criticaron el proyecto modernizador impulsado por la generación del '80. Por su parte, Gálvez escribió en 1914 *La maestra normal* para representar, con la imagen de una maestra de La Rioja, Roselda, los males que provocaba la escuela normal a las mujeres. Manuel Gálvez consideraba que el normalismo cultivaba el anticlericalismo y esto dejaba a las docentes a la deriva en el ámbito laboral, “exponiéndolas a situaciones inmorales” (Fiorucci, 2016:134). En la literatura, su novela *La maestra normal* criticó los pilares fundacionales del normalismo y canceló la idea de educadora como “segunda mamá” (Reyes de Deu, 2016:138). “La novela es una reflexión crítica sobre el lugar que la maestra estaba ocupando en la sociedad argentina; el texto literario se convierte en un diario con los temores y las ansiedades que esta nueva presencia genera” (Reyes de Deu, 2016: 152). Pese a no considerarse profesionales y constreñirse a un sistema rígido y jerárquico, las mujeres en la educación para un conjunto de intelectuales de los sectores dominantes, como Gálvez, provocaban un riesgo a la sociedad ligado a la laicidad de la educación pública, a la imperfección de la figura femenina y a la distorsión de la enseñanza elemental. En esta crítica a la educación normalista, contrapuesta a la mirada de la instrucción sarmientina, ubicamos un personaje ficcional reflejado en la maestra normal Roselda, que también simboliza los patrones de género que posicionaban a las mujeres en los espacios públicos. Una de las maestras de esta tesis, Brumana (1932), representa el ejemplo de escritora didáctica que denuncia la incompetencia de esos enunciados y afirma que el papel de la “maestra” involucraba debates sobre el conocimiento y el futuro de la nación y supeditaba ese accionar a la promoción de autonomía intelectual en el trabajo docente.

Por otra parte, y para dar cierre a las representaciones del ideal de la maestra de grado de inicios de siglo XX, Graciela Morgade resume las principales características que hacían de las mujeres y el magisterio de la primera infancia una sociedad perfecta.

Morgade manifiesta que la docencia primaria demandaba contacto prolongado con la primera infancia. Y que, históricamente, en la escuela se transmitían los saberes que el agente de transmisión, la maestra, no producía y la posición de autoridad de maestra era tutelada en tanto tenía poder dentro del aula, pero en el marco del control de sus superiores por lo cual era una “subalterna poderosa” (Batallan y García en Morgade, 1997: 18). En una escuela réplica del hogar, donde la madre cuidaba a los/as niños/as y el padre a todos, situamos la asignación natural de las mujeres a la condición para transmitir valores de socialización y cuidados con un plus “innato” que la docencia de la primera infancia necesitaba, el que se acompañaba del afecto de las educadoras, siempre “deserotizado”. De este modo, la educacionista se convertía en segunda madre, sostén en valores y saberes básicos de niños y niñas. Además, el estereotipo de género que gravitaba sobre las docentes entramaba aspectos vinculados al sexo femenino (abnegación, entrega, sumisión, dulzura, piedad, etcétera) con otros que resguardaban la apropiación de conocimientos. Es decir, propensas las mujeres a efectuar razonamientos prácticos, fueron propicias para ejercer los oficios vinculados a la reproducción de conocimientos de las primeras letras y a la sociabilidad temprana.³⁹

En este sentido, si bien la tarea docente implicó alfabetización y un compromiso intelectual con las letras y los principios tanto filosóficos como morales, el desempeño de quienes estuvieron en las aulas, y por fuera, no fue estimado plenamente un trabajo. Así, podemos afirmar que el carácter técnico, de aplicación o de reproducción de saberes eclipsó la condición intelectual para las agentes de la escuela. Entonces, en esta tesis desplegaremos las biografías docentes de ocho maestras que, no conformes con su entrega cotidiana en el interior de los salones de clase, se abocaron a la producción de materiales editados para acompañar el proceso de apropiación de conocimientos de sus estudiantes. En esa intención de mejorar las prácticas, ellas aportaron saberes no tanto en el plano de las nociones conceptuales o científicas en general sino con respecto a las formas de la transmisión escolar.

³⁹ Estudiaremos maestras que, en su mayoría, ordenaron la cotidianeidad escolar bajo la distribución de tareas y quehaceres hogareños delimitados desde una lógica patriarcal. Ellas conformaron el concepto de mujer doméstica construido bajo los aportes teóricos encontrados en *Deseo y ficción doméstica* de Nancy Armstrong (1987). Así, trasladaron directamente esos roles hacia las labores docentes de cuidado, protección y enseñanza; en tanto un estereotipo ordenó las normas de género que organizaban los mundos de la hospitalidad femenina, la honorabilidad masculina y las relaciones de poder forjadas entre ambos. En esta lógica, y en términos sexogénicos, de manera performativa los discursos que pesaban sobre niñas y mujeres marcaban la debilidad que aparentaban describir con la maternidad como destino único para las educacionistas de la época.

En el marco de esta primera parte, conformada por cinco capítulos, reseñaremos sus vidas a partir de las huellas que ellas nos dejaron: pistas que haremos dialogar con las notas que constituyen el estereotipo de maestra en Argentina.

En adelante, biografiar a las educacionistas seleccionadas permitirá otorgar nombre propio a trayectorias magisteriales y, en simultáneo, reconocer cuáles de los estereotipos estipulados con el ser maestra de principios de siglo XX coincidieron y cuáles circularon por fuera de los lugares establecidos para quienes dedicaron su vida a enseñar y producir saberes escolares. Poner en consideración las declaraciones de diversos intelectuales varones a cargo de las decisiones pedagógicas, permitirá descubrir cuánto de esas confesiones permaneció firme en el terreno educativo y qué de las biografías de las maestras demuestra lo contrario. Responder a los interrogantes que se cuestionan quiénes fueron ellas y cómo el ejercicio escritural y editorial de libros escolares habló sobre sus vidas, será movimiento metodológico para develar secretos en relación a su labor, otorgar entidad a estas mujeres de la educación, distinguir sus prácticas y posicionarlas a la manera de *escritoras didácticas*.

Todas ejercieron la docencia en los inicios del sistema educativo argentino previa formación en escuelas normales. En la incorporación de unos modos de ser y estar en las escuelas primarias obtuvieron conformidad y se convirtieron en autoras de libros de texto para el aula. Justamente, y en la conjunción de esas vidas, conformaremos el perfil de la escritora didáctica, de la auténtica autora de textos escolares y/o productora de saberes. Lo haremos, en una primera instancia, según las condiciones bajo las cuales estas mujeres ejercieron esa actividad. Mencionaremos las que se lanzaron a la escritura/publicación de libros en correlación con la militancia política (Herminia Brumana-Lola Salinas Bergara). También nombraremos a aquellas que escribieron sus libros en el transcurso de su trabajo docente, en calidad de maestras (Clara de Toro y Gómez, Julia Andrés Regal, Micaela Iantorno y Evangelina Malvigne). Y, entre ambas, trabajaremos con las educacionistas que lo fueron en simultáneo a su desempeño en la condición de directoras de escuela (Adelina Méndez Fúnes-Delfina Piuma Schmit). Observemos, a continuación, el detalle.

Capítulo II.

Herminia Brumana y Lola Salinas Bergara: cuando la militancia nutre la docencia

En este capítulo pondremos en diálogo las trayectorias biográficas de Herminia y Lola, dos mujeres maestras, esposas, madres y militantes, desde similitudes que cruzaron sus recorridos vitales y enriquecieron sus oficios docentes y de producciones editoriales. Hacer foco en los desempeños relativos a la militancia nos permite estudiarlas por fuera de los debates educativos, en la condición de escritoras didácticas, y alojarlas en el mundo intelectual. Notaremos además cómo ciertas discusiones políticas, culturales y feministas condimentaron el trabajo de ambas maestras.

En adelante retomamos la pregunta que delimita la hipótesis central de la tesis y afirma que, indiscutiblemente, estas mujeres de la educación emprendieron la difícil tarea de elaborar bibliografía destinada a su utilización en los salones de clase argentinos. Con esto, discurremos: ¿de qué manera se convirtieron en productoras de saberes tanto Lola como Herminia? Adheridas o no a las agendas y experiencias vinculadas con el movimiento feminista, ¿qué tipo de militancia política marcó sus trayectorias escolares?, ¿cómo lo hizo?, ¿qué lugar ocupó la maternidad en ambas figuras del magisterio?, ¿de qué modo volcaron los debates maternalistas, incluso la temática acerca de la lucha por los derechos civiles, sociales y políticos de las mujeres, si es que lo hicieron, en sus desempeños escolares? Como sabemos, las primeras décadas del siglo XX estuvieron, en Argentina, atravesadas por acontecimientos políticos, con una sociedad en proceso de reconfiguración y un Estado en consolidación, que elucidaron un avance de las mujeres sobre espacios y campos sociales de los que estaban excluidas. En el desarrollo escrito de las vidas de Herminia y Lola ubicaremos trabajadoras de la educación, en vínculo estrecho con identidades políticas heterogéneas, como el anarquismo, socialismo y feminismo, maestras reproductoras de saberes, pero también autoras de libros de aula. En la transcripción que conjuga datos acerca de sus vidas, pretendemos dar respuesta a los interrogantes arriba expuestos.

Si comenzamos por la biografía de Herminia Brumana podemos afirmar que nació el día 12 de septiembre de 1901 en Pigüé, una pequeña localidad situada al sur de la provincia de Buenos Aires a unos 500 kilómetros de Capital Federal.⁴⁰

La madre de Herminia Catalina Brumana, Delia Piatti, era argentina aunque sus progenitores procedían del norte italiano, es decir, los abuelos maternos de Herminia, ya casados en 1870, se habrían instalado en Tapalqué. Por otra parte, Juan Bautista Brumana, el padre de Herminia, arribaría al país hacia inicios de la década de 1890. Él trabajaría en Chascomús y la búsqueda de mejores oportunidades laborales lo conduciría a Tapalqué donde conocería a Delia (Queirolo, 2009). Una vez casados, se mudarían a un lugar en el que Juan encontraría exitosas actividades económicas para ejercer. Poco a poco, la familia de la maestra se incluiría en la población pigüense dentro de las de los sectores sociales en ascenso y se mostraría preocupada por la educación de sus hijos e hijas. Ejemplo de ello lo constituye el progreso de la educación primaria de Brumana en la localidad natal no así para los estudios superiores. Tanto el hermano mayor de Herminia, Florencio, como ella completarían sus estudios secundarios lejos de Pigüé. Mientras que él lo haría en Azul de una tía paterna, Herminia Catalina terminaría su formación escolar en la Escuela Normal de Olavarría, bajo tutela de una hermana de la madre. Allí, y en condición de estudiante, ganaría un premio acorde a un concurso organizado por la Biblioteca Popular: escrito que publicaría luego en su revista socio-literaria. A través de la misma, Herminia conocería a su ulterior pareja, uno de los colaboradores, con quien se casaría y tendría a su único hijo Juan Antonio. Cuatro años antes de ser madre, ella desplegaría los saberes profesionales de maestra en Pigüé hasta 1920. También allí publicaría la revista que posee ese nombre, igual de conflictiva, lo advertiremos, que su libro inicial.

Como expresamos, sus progenitores Juan Brumana y Delia Piatti suscitarían en Brumana el seguimiento de “la única carrera que parecía natural para la mujer en aquella época” (Samatán, 1974:11): el magisterio. Graduada en 1916, Herminia regresaría a su pueblo para trabajar de maestra y en simultáneo publicar la revista *Pigüé* y su primer libro *Palabritas*. La aparición de ambos productos editoriales no fue sin situaciones de incomprensión al contenido de las propuestas.

⁴⁰ Las biografías consultadas indican que Brumana nació el 12/09/1901. Sin embargo, la partida de nacimiento en poder de su nieta señala como fecha de nacimiento el 12/09/1897. “Brumana solía confesar menos edad para ocultar que era dos años mayor que su marido, quien había nacido en 1899” (Queirolo, 2009:95).

Palabritas, por ejemplo, no obtuvo la necesaria aprobación del Consejo Escolar para ser distribuido en las escuelas. Además, en calidad de directora de la revista *Pigüé*, Brumana debió enfrentar la crítica que en su localidad se realizaba a los artículos que profería, calificados de inoportunos. Esto trajo como consecuencia una breve duración del periódico. Como dijimos, fue la revista el medio a través del cual la maestra conoció a quien sería en 1921 su pareja y padre de su hijo. Tiempo después, el periodismo literario llevaría a Herminia por otros lugares. Junto con el militante y dirigente socialista Juan A. Solari, la educacionista se mudaría a Avellaneda y trabajaría en defensa de sus ideales educativos, políticos y culturales. Sabemos que la docente, escritora, hija, hermana, esposa y madre murió a los 52 años víctima del cáncer, en Capital Federal, Buenos Aires, el 9 de enero de 1954.

Las huellas escritas que Brumana dejó son abundantes y estas se encuentran sistematizadas en diferentes archivos y centros documentales, al tiempo que analizadas por investigadoras e investigadores. En la consulta de las mismas podemos reflexionar acerca del recorrido efectuado por la maestra, ya casada con el político socialista Solari, una vez alejada de Pigüé. Ella recorrió diversas localidades porteñas en ejercicio activo de la docencia y la escritura, en colaboración con publicaciones socialistas, aunque en mayor cantidad con notas para revistas de cultura anarquista. Simultáneamente, como decíamos, Brumana asumió la docencia en varias escuelas del Gran Buenos Aires y de la Capital Federal, en contribución al sostenimiento además de bibliotecas y centros populares.

Después de *Palabritas*, y en 1923, publicó su segundo libro *Cabeza de mujeres*: texto que reflexiona sobre la tradicional conciencia femenina y, al respecto, propone reformas. En los años que van desde 1929 y hasta 1939 publicó *Mosaico* (1929), *La grúa* (1931), *Tizas de colores* (1932), *Cartas a las mujeres argentinas* (editado en 1936 por la editorial chilena Ercilla, tras su viaje por el país) y *Nuestro Hombre* (1939): primer estudio sobre el Martín Fierro escrito por una mujer. Además de divulgar esos libros, Herminia Brumana participó en la campaña de liberación de los anarquistas conocidos como “Los presos de Bragado”. En 1933 viajó a España y Francia y retornó otra vez a Europa en 1938. En el exterior brindó charlas y conferencias. En 1943, por invitación de la New School of Social Research de Nueva York viajó a esta ciudad y publicó, posteriormente, artículos sobre esa experiencia (editados por los Amigos de Herminia Brumana como *Notas de viaje*).

En esa ocasión, también visitó México. En 1946, la educacionista imprimió con la editorial anarquista Americalee un volumen de cuentos bajo el título *Me llamo niebla*. En 1953 dio a conocer *A Buenos Aires le falta una calle*, su último libro, a través de la Editorial Losada. Durante varios períodos Brumana formó parte, entre otras instituciones afines, de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Escritores, con funciones en el reordenamiento de la biblioteca de esta entidad. Como expresamos antes, la muerte sorprendió a la joven maestra en el ejercicio de la docencia para adultos y adultas en el interior de una escuela bonaerense.

Herminia Brumana fue una pródiga escritora y ello lo comprueban sus obras editadas e inéditas, y dentro de estas últimas podemos mencionar *La conquista del hombre*.⁴¹ Su labor escritural no solo comprometió la literatura (cuentos, novelas) sino también el teatro. Ella escribió once piezas (*Cuando planté árboles*-en coautoría-), de las cuales tres fueron representadas y puestas en escena. Colaboró además en publicaciones como *El Hogar*, *El Suplemento*, *La Nación*, *Mundo Argentino*, entre otras. Una entidad denominada “Amigos de Herminia Brumana” publicó sus obras completas en 1958, además de un volumen titulado *Ideario de Herminia Brumana*” (Sosa de Newton, 1986:100). Relatos biográficos suyos, como los de Marta Samatán (1974) y Lea Fletcher (1987), cuentan que la escritura en Brumana sufrió las propias retracciones ejercidas hacia las mujeres de la época, por lo que ella financió la gran mayoría de sus publicaciones.

Ahora bien, para comprender a Brumana en sus inicios consecuentes como maestra y productora de saberes resulta necesario adentrarse, según la tabla de datos número 1, en las menciones acerca del detalle de su trabajo docente cristalizado en la foja de servicios escolares.⁴² Allí identificamos que la maestra ejerció como tal, inicialmente, en el quinto grado de la Escuela N° 3 en Pigüé, del 18 de mayo de 1917 al 11 de marzo de 1921. Luego lo hizo en Quilmes, también como maestra de 5° grado de la Escuela número 19, del 12 de marzo de 1921 al 10 de julio del mismo año. A continuación, y traslado a Avellaneda mediante, ejerció como maestra de la Escuela número 46, del 11 de julio de 1921 al 1° de mayo de 1926, y trabajó a partir del 20 de mayo de 1926 como maestra a cargo de un curso complementario en la Escuela número uno, de Avellaneda, hasta el 14 de marzo de 1929.

⁴¹ CeDInCI (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina). Recuperado de: <http://cedinci.org/> El archivo ingresó por donación de las nietas de la maestra (Ada, Leticia y Herminia Solari).

⁴² Museo y Archivo de Pigüé. Buenos Aires, Pigüé. Código: 9F7E25. Planilla relativa a la Foja de Servicios Escolares.

Herminia Catalina Brumana asumió luego el cargo de vicedirectora de la Escuela N° 34, del 15 de marzo de 1929 al 20 de abril de 1930. Día siguiente al anterior, desde el 21 de abril de 1930, ella ejerció la vice dirección de la Escuela N°10 de Sarandí, partido de Avellaneda. Cargo que finalizó el 12 de septiembre de 1932. En el año 1932 Brumana quedó cesante de las actividades educativas: las que logró retomar en Capital Federal para desempeñarse en calidad de profesora de la Escuela para Adultos número seis, del Distrito Escolar N°7, desde 1941 y hasta 1953. En el rastreo por la foja de servicios escolares de la maestra identificamos que ese cargo fue conferido por el Consejo Nacional de Educación. Puesto que, como expresábamos, prescindió meses previos a la fecha de su fallecimiento. Según recortes periodísticos, los últimos años que Herminia C. Brumana reservó para el trabajo educativo consistieron en el desarrollo de materias semanales en las que sábados y domingos se programaban traslados a museos, teatros, bibliotecas y edificios históricos.

La escuela se localizaba en la calle Fitz Roy al 171,⁴³ cercana a Chacarita, Buenos Aires. El dictado de cursos de capacitación para mujeres respondía de algún modo a las pretensiones del momento. Quienes asistían a las clases de Brumana en la escuela de adultas conocerían el mundo más allá de las paredes de su hogar. La maestra y militante anarquista las haría comprender, en el desarrollo de sus clases, que se debían encontrar en igualdad con sus compañeros y no permanecer cautivas de los mismos. Ella creía en la paridad entre mujeres y varones y lo demostraba en hechos y en palabras. Este último trabajo suyo en la docencia manifiesta, en partes, lo antes indicado: esta educacionista de Pigüé irrumpió en diferentes espacios donde la escritura era de tipo militante, fijada a causas revolucionarias que la llevaron a vivenciar periodos de inhabilitación en la tarea docente a modo de castigo, y comprometida en la difusión de pensamientos críticos.

Tabla de datos N°1: Foja de servicios educativos de Herminia Brumana

Herminia Catalina Brumana de Solari.				
Periodo	Lugar	Categoría	Grado	Causa del movimiento
18/05/17- 11/03/21	Pigüé	Docente. Escuela N°3.	5°	Traslado.
12/03/21-	Quilmes	Docente. Escuela N°19.	5°	Traslado.

⁴³ El día 10 de abril de 1965, a las 11 horas, se realizó el acto de imposición (en virtud de lo resuelto por el Consejo Nacional de Educación) del nombre de la maestra y escritora argentina Herminia Brumana a la Escuela No. 12 del C.E. 14 (doble escolaridad) ubicada en calle Fitz Roy 171, ciudad de Buenos Aires. Datos consultados en el Museo y Archivo de Pigüé.

10/07/21				
11/07/21- 01/05/26	Avellaneda	Docente. Escuela N°46.	-	Modificación del curso e institución educativa.
20/05/26- 14/03/29	Avellaneda	Docente. Escuela N°1. Curso complementario.	-	Modificación de escuela y de curso (anexo).
15/03/29- 20/04/30	Avellaneda	Vicedirectora. Escuela N° 34.	-	Modificación del cargo (de enseñanza a gestión).
21/04/30- 12/09/32	Sarandí, Avellaneda	Vicedirectora. Escuela N°10.	-	Cambio de escuela. Continúa en mismo puesto.
De 1941 A 1953	Capital Federal	Docente. Escuela para adultos N°6. Distrito escolar número siete.	-	Desde 1933 y hasta 1940 permanece cesante.

La tabla de datos N°1 arriba expuesta confirma la inclusión de Herminia Brumana en la lista de mujeres que aseguraron la oficialización de la asistencia femenina en las escuelas primarias públicas. Lo hicieron, igual que ella que usó la escritura militante como herramienta, en defensa de una *disposición* de maestra asimilada a las concepciones de época sobre la maternidad social (Queirolo, 2009). Asimismo, la apuesta de Brumana por la educación consistió en colocar su confianza en docentes que lo fueran “de corazón”, capaces de hacer explícita una auténtica entrega al oficio. Según Herminia las “verdaderas maestras argentinas” estaban apasionadas por enseñar: ellas otorgaban mayor importancia a la exaltación por la labor educativa que al salario mensual obtenido en la tarea efectuada. Al mismo tiempo, y lejos de los medios de expresión tradicionales, Brumana fortaleció su presencia en el mundo de las letras y obtuvo reconocimiento. Por ejemplo, la pigüense circuló con frecuencia en los ambientes del periodismo socialista junto a “Alicia Moreau, Gabriela Lapèrriere de Coni, Carolina Muzzilli, las hermanas Chertkoff, Sara Justo, Elvira López, María Angélica Barreda, Adelia Di Carlo” (Bellucci, 1994:258).

Bajo esta postura política, y acompañada del emblema que reclamaba *maestras de corazón*, Herminia apeló a mujeres del magisterio sensibles ante las contingencias sucedidas a sus estudiantes, a quienes debían dedicar tiempo para enseñar, cuidar y comprender.⁴⁴

En retorno a las nociones que plantea este segundo capítulo y refieren a la maestra en sus inicios en la docencia y en la escritura de un libro para el aula, interesa reseñar el contexto de surgimiento de *Palabritas* y de la revista *Pigüé*: antesala de su primera publicación. Para ello, consideramos a Herminia como escritora novel y la situamos en sus comienzos en el magisterio, momento en el cual también se incluyó dentro del estatuto de militante política y *escritora didáctica*. Con el correr de las experiencias educativas, la docente dedicó sus esfuerzos literarios para trabajar con producciones escritas comprometidas en los debates sociales ya no anclados a los saberes para enseñar. Sus publicaciones presentaron una característica en común que remitió a las firmes ideas sobre una docencia sujeta a saberes escolares y “del contexto”. La autora imaginaba mujeres comprometidas con la labor educativa que, sensibles a los acontecimientos de la sociedad y capaces de impresionarse ante el dolor de los/as afectados/as por las injusticias, desarrollaran un trabajo escolar atento a la realidad social y el contexto histórico y cultural que lo cruzaba.

Como decíamos, apenas graduada, y todavía sin veinte años cumplidos, ella fue nombrada, en mayo del '17, para trabajar como maestra, en su pueblo, dentro de un quinto grado. De manera conjunta, iniciaría en Pigüé una carrera periodística como escritora dándose a conocer directora de la revista *Pigüé*. A lo largo de casi un año esta publicación cautivó a pensadores/as, aunque a otros/as incomodó: reveló verdades que incitaron ideas posibilitadoras de nuevos rumbos y sacudió indiferencias propias de los pequeños poblados. No más de un año duraría la edición de la revista, rechazada por la comunidad. Entre julio de 1917 y junio de 1918 se publicaron doce números de *Pigüé* y Herminia Brumana fue la directora de los primeros ocho. Ella, además, colaboró en la mayoría de las ediciones publicadas. En ese entonces, Brumana pretendía que “la mujer se convierta en persona, con voluntad propia, independencia de criterio y clara conciencia de los valores vitales, dispuesta a luchar por un mundo mejor, como eficaz colaboradora del hombre” (Samatán, 1974:31).

⁴⁴ Con respecto a las representaciones sobre el amor romántico y los roles de género en el marco de la estructuración patriarcal de las relaciones entre los sexos de las primeras décadas del siglo XX argentino, y para reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad que habilitó el magisterio para las mujeres y el posicionamiento político de resistencia al orden social establecido por parte de Herminia C. Brumana, consultamos los escritos de Marina B. Becerra (2019 y 2020).

Así, y de esta manera, emprendió ese cometido. León Nikels⁴⁵ fue administrador de *Pigüé*, compañero de Brumana y del resto del equipo de la revista. En el mes de julio de 1917 Nikels presentó el ejemplar inaugural, serie de una tirada mensual que oscilaba de acuerdo con el acompañamiento variado del público, y en junio de 1918 el último. Llamada por sus doce creadores “empresa literaria”, intentó aumentar el tesoro artístico, ético, cultural y científico del pueblo, con el fin de instruir, enseñar, moderar y embellecer los saberes de sus habitantes. Los escritos de la revista estuvieron destinados a los varones de acción y progreso, como así también a las mujeres y a los niños y a las niñas. Con propósitos de reflejar la intelectualidad pigüense, no fue esta la única revista con gran cantidad de suscriptores del pueblo. Podemos mencionar a *Estímulos*, a cargo de Luis F. Martinoya,⁴⁶ y otras dos de tipo escolar.⁴⁷ Aunque sí debemos confirmar que *Pigüé* fue el periódico mediante el cual la maestra Brumana vinculó sus saberes escolares con otros de tipo filantrópico.

La revista literaria, social, de ideas y crítica *Pigüé* contó con la colaboración de amigos y amigas, escritores/as y colegas de un círculo político cercano a Herminia, quien empezaba a formar sus pensamientos y opiniones desde muy jovencita. Como decíamos, el primer número salió a la luz en julio de 1917 y el último tuvo lugar en junio del '18. En este momento su directora anunció que dejaba de pertenecer al grupo de colaboradores/as, lo que provocó de inmediato el fin de la publicación. Hermy, para familiares y amigos/as, pseudónimo con el cual firmaba Brumana en sus inicios docentes, rasgó habitualmente en las páginas de *Pigüé* escritos conformes con sus redacciones de la etapa previa a recibirse y dedicarse de lleno al magisterio. Como observamos, el paso de Herminia por la revista le permitió definir sus percepciones acerca del mundo, inclinarse al anarquismo, tender redes sociales y convertirse en una maestra militante política.

Ella expresó en *Pigüé*, y sin reservas, los pensamientos que defendía. Muchos resultaron polémicos y controvertibles, tal el caso de *Independencia, altivez y dignidad o Concibo que cualquier mujer valga igual que yo, pero más, ninguna*.

⁴⁵ León Nikels dirigió una revista cuya *estética* (Rancièrre, 2014) se vinculó directamente con una acción política que no se adecuaba a los ideales pigüenses. Este gesto puede enlazarse con la corta duración de la publicación. Nikels administró una revista de crítica cultural que brindó herramientas políticas para poner en discusión, desde el anarco socialismo, accionares de un pequeño pueblo de la provincia de Buenos Aires y de su entorno. Vinculamos esto con la reprobación que sufrió la misma (por su carácter tenaz) y resaltamos el trabajo imperioso de la recién egresada maestra normal en la publicación.

⁴⁶ Luis F. Martinoya dirigió *Estímulos*, revista que compartió círculos literarios y debates culturales con *Pigüé*.

⁴⁷ *Pigüé*. Revista mensual, literaria social de ideas y crítica. Directora: Herminia Brumana. Administrador: León Nikels. Año 1. Pigüé, julio/septiembre de 1917. Núm. 3. FBAA86. Donación de Juan A. Catalá. Museo y Archivo Pigüé.

Pronunció también *Las matemáticas tienen su poesía* para afirmar que esas ciencias eran las más grandes de las mentiras al no poseer nada en absoluto, *Más vale negar sonriente que conceder de mala manera* y *El mal del día*, donde pronunció su opinión acerca de que sin hipocresía habría más dicha “pues no tendremos que vivir en la continua zozobra, en la perpetua desconfianza que anula los proyectos y derriba las esperanzas” (Brumana, 1917:3). Por otra parte, distinguimos un modo particular de la maestra de participar en la revista. A veces efectuaba sus colaboraciones bajo firma con nombre y apellido propios y en otras oportunidades sus contribuciones fueron rubricadas con seudónimos. Cuando asomaba como *El pesao grúa*, la autora abordaba temas de tipo general, muchos de los cuales se acercaban a la problemática humana: la colonización americana, el voto femenino, la labor del escritor. Podríamos pensar que la maestra, en esta ocasión, hacía uso de la autoría escondida detrás de seudónimos masculinos que la habilitaban a expresar ciertas impresiones (Batticuore, 2005). Por el contrario, en las apariciones en las que firmaba con nombre y apellido propios aplicaba su estilo habitual, menos crítico de la realidad. Comprendemos entonces que la destreza variaba al momento de figurarse en diversos personajes ficticios, donde hablaba sobre varones incultos que contemplaban desde su sabiduría popular a los seres humanos. Por ejemplo, sería la famosa *Zúley* una comediente que interpelaba a las mujeres. Al principio, al menos en las primeras siete ediciones de la revista, los temas que presentó Herminia bajo este apodo se caracterizaron por ser frívolos y superficiales. Podemos pensar que de a poco la escritora militante se animaba a prodigar indirectas acerca de prejuicios y deshonestidades. Sin embargo, en el número ocho distinguimos una modificación hacia tópicos tratados en profundidad, tal el caso de aquellos que reflexionaron sobre el matrimonio legal y el matrimonio por común acuerdo. Finalmente, quedan por nombrar “sus colaboraciones como “La maestra ciruela”, toque humorístico bien logrado ya que sus dardos dan siempre en el blanco del autoritarismo, a través de las cuales habla de alumnos, maestras y escuelas” (Fletcher, 1987:18).

Tal y como mencionábamos arriba, en la escuela graduada número tres de Pigüé donde sería directora la señora Ana A. de Curell desde 1908, institución en la cual, según una nota firmada en *Pigüé* por *La maestra ciruela*, las aulas año a año se completaban, el museo adelantaba y la biblioteca crecía, trabajó Herminia Brumana.

Ella asumió su primera experiencia docente allí, ante un quinto grado. En un escrito de la revista, la maestra fue representada como educadora de lleno “un tanto a su manera”, amiga de métodos propios, quien se confundía a veces con las chicas de su grado, a las que les expresaba amistad y enseñanza acerca de lo poco que podía.⁴⁸ Notamos que así Herminia forjó su identidad docente: desde la militancia y la escritura sobre educación y política.

Empero, si retomamos un fragmento de la primera edición de *Pigüé* del año 1918 leemos una nota a cargo del cuentista Julio Cruz Ghio.⁴⁹ Esta anotación confirmaba la existencia de una faz interesante y nueva en el periodismo, “la cooperación de la mujer intelectual, liberal. Significa una doble conquista: la de la propia mujer, que alcanza la tribuna donde solo el hombre se expuso, la de todas las mujeres, que empiezan a escuchar su voz”.⁵⁰ A su vez, celebraba Ghio, en su tiempo, la gallardía de las que se iniciaban. Las creía “más madres que las que paren, ya que procrean espórita [sic] y coadyuvan a edificar las gentes” (1918: s/n). Esas mujeres circulaban por las doce ediciones de *Pigüé*, y eran las que Brumana quería dentro del público al cual la revista se proyectaba como así también en las escuelas que ella deseaba. Pero conformaban, además, el perfil de la profesión docente a cargo de una maestra que, según Julio Cruz, transitaba un ambiente de varones que la admitía intelectual: puntapié inicial para escribir en 1917 un libro sin larga experiencia educativa. Gracias a la estima de sus colegas escritores, como defensora de ideales políticos anarquistas, la maestra pisó fuerte en un ámbito dificultoso para ellas y lo hizo porque fue considerada erudita. Bajo esta condición, difundió *Palabritas* sin financiamiento oficial ni acompañamiento estatal.

“Con ese concepto de que la literatura debe descender de los anaqueles y las cátedras para fundirse con las muchedumbres” (Soba, 1964:65), la educacionista se apropió de una tarea que proyectaba en manos de docentes, poetisas y literatas y en *Pigüé* recuperó textos de José Santos Chocano, Amado Nervo, F. Julio Picarel, José Enrique Rodó, Rubén Darío y Mario Bravo, como así también pensamientos de José de Maturana, Nietzsche, Alberdi y Constancio Cecilio Vigil.

⁴⁸ *Ibidem*. IBFA3E. Año 1. *Pigüé*, noviembre de 1917. Número 5.

⁴⁹ Julio Cruz Ghio fue un escritor argentino que en la primera década del siglo XX publicó cuentos camperos (*Cariños*), páginas criollas (*Dialoguitos*), cuentos literarios (*Almas*) y libros de versos (como *Flores de sentimiento*). En numerosas menciones aparece su compilación literaria *Las Letras* (1914-1922): edición compuesta por 80 números que presenta colaboraciones de Juan M. Gutiérrez, Evaristo Carriego, Arturo Capdevila, Carlos Guido Spano, Belisario Roldán, Constancio C. Vigil, Alicia Moreau, Rafael Barrett, etcétera. Esta “revista callejera de difusión literaria” fue de cita reiterada en *Pigüé* con los textos del publicista y abogado argentino, de ideal anarquista, Alberto Ghirardo (1875-1946).

⁵⁰ *Pigüé. Revista mensual, literaria social de ideas y crítica*. Código: 48ADC1. Año 1. *Pigüé*, enero de 1918, núm. 7.

A la par, leemos en la sección *Educativas* menciones a reconocimientos en honor al mérito y premios a composiciones que cumplían con los requisitos de los concursos notificados, como así también fragmentos narrados por personalidades que firmaban solo con sus iniciales (X, L.N, V.R, P.B, H.) y se mezclaban con los ya nombrados: *El de la rubia melena*, *Zúley*, *La maestra ciruela*, *El pesao grúa*. Estos se acompañaban de fragmentos de Beatriz M. de Rode, Juan T. Norio,⁵¹ *Una mamita*, *Palmira* y *Un creyente*. Los subscriptores de *Pigüé* recibían la revista con una periodicidad quincenal o mensual que dependía de sus aportes. Quienes abonaban un precio mensual módico, lo hacían en calidad de lectores/as y garantizaban que la revista llegara a los hogares del pueblo.⁵² Ese importe se sumaba al otorgado por las publicidades (de profesionales como médico cirujano y farmacéutico, partera diplomada, peluquero, profesora de piano, de dibujo y pintura, que daban cuenta de anuncios a cargo de casas de fotografía, zapaterías, cigarrerías, librerías, jugueterías, bazares y artículos de fantasía, talleres mecánicos, negocios de carpintería y ebanistería, etcétera).⁵³

Con todo, el apoyo otorgado por los/as subscriptores no fue suficiente. Algunos representantes del magisterio, que definían a la revista subversiva, pasado casi un año de su publicación elevaron una denuncia. Ésta le fue enviada a la joven maestra, para que se notificara. “¿Qué tiene que alegar?, le preguntaron severamente. Y ella, con la tranquilidad de alma que le daba su justo criterio, contestó: Que le pongo cero en ortografía, a la nota” (Durand, 1964:147). Las ideas revolucionarias acerca de la enseñanza que Brumana mostró en la revista evidentemente no fueron bien recibidas por las autoridades escolares y le dieron la opción de elegir entre seguir adelante con *Pigüé* o dedicarse a la enseñanza en su cargo de docente. Será este el primer conflicto que se unirá con el relativo a la no aceptación de *Palabritas* por el Consejo Nacional de Educación y por el Consejo Escolar de Saavedra.

La revista habría otorgado a Brumana relaciones, con varones principalmente, que le aconsejaban inclinarse por la docencia. Una de ellas fue la ya mencionada con su pareja formal (1921), el dirigente socialista Juan Antonio Solari (1899-1980). Otra, la entablada con el poeta y escritor Juan Francisco Jáuregui (1870-1960). Él, en su cargo de inspector primero (1908-1923) y consejero general de educación luego (1923-1927), ayudaría a la maestra en la continuidad de su labor sin grandes complicaciones.

⁵¹ *Ibidem*. IBFA3E/ FBAA86. Año 1. Pigüé, octubre y noviembre de 1917, núm. 4.

⁵² *Ibidem*. 48ADC1. Año 1. Pigüé, diciembre de 1917, núm. 6. Soba, Susana Esther. 1964

⁵³ *Ibidem*. 48ADC1. Año 1. Pigüé, febrero de 1918, núm. 8. Colección 1917= Donación de Juan A. Catalá.

Gracias a Jáuregui sería posible la obtención de Brumana, a posteriori, de los traslados a Quilmes y Avellaneda. En un relato oficiado por Francisco Jáuregui identificamos a la educadora en una visita hacia su despacho de la Dirección General de Escuelas con el último objetivo de pedirle justicia, ante la incompreensión de las autoridades escolares que querían atormentarla, ahora, por la publicación suya *Palabritas*. Como decíamos, este inspector, remarcamos varón, fue el encargado de otorgarle a la maestra “intelectual” un pedido de traslado a Avellaneda, donde a futuro ella alcanzaría su cargo como subdirectora para jubilarse y continuar en el oficio de profesora, alejada de los marcos institucionales formales de las escuelas públicas del país. A partir de este suceso quedaría sellada la amistad entre ambos educacionistas, quienes se enviaban cartas destinadas a reflexionar acerca de las funciones docentes que asumían a diario. Para Herminia, Jáuregui era de los hombres que habitan la tierra para que uno no desespere del género humano. Y para él ella era una “mujer arquetipo que honró a todas las mujeres y al magisterio de nuestro país” (Jáuregui, 1964:142).

Con el objetivo de dar cierre a las reflexiones en torno a la revista, una de las primeras iniciativas de Brumana como escritora, consideramos que *Pigüé*⁵⁴ pese a su reprobación obtuvo frutos. Si bien se encontró impedida de perdurar en el tiempo, la revista literaria, social, de ideas y crítica ligó a la maestra a lecturas, debates y relaciones con escritores/as, políticos y personalidades de la cultura porteña entre quienes resaltamos a su compañero Solari, por aquel entonces estudiante universitario comprometido con el socialismo y el movimiento estudiantil, contribuyente de la revista, con quien la docente sí coincidía en credos e ideologías. Pero *Pigüé* le otorgó también un contexto de acción inusual para el resto de las maestras de esta tesis: el de la escritura y consecuente ubicación en condición de “literata” en su ingreso en el magisterio. La revista permitió a Herminia realizar sus primeros ejercicios de redacción, junto al libro que de ahora en más incumbe.

⁵⁴ La Asociación Amigos del Museo y Archivo de la ciudad de Pigüé facilitó las ediciones de la Revista *Pigüé*. Este grupo trabaja desde el año 1985, en apoyo de las acciones que se realizan desde el museo y que tienen como eje principal dar a conocer el quehacer histórico, social y cultural con quienes participan del sostenimiento de la identidad colectiva de la comunidad pigüense. La asociación renueva el compromiso de perpetuar la voz de los personajes y las personalidades, escenarios y hechos que acrecentaron y acrecientan este patrimonio, por ello socializa sus fuentes documentales. En este caso, permitió el acceso a “Ideario y presencia de Herminia Brumana” de los “Amigos de Herminia Brumana” (1964) al cumplirse el décimo aniversario de su fallecimiento, “Esclava en el día de la libertad”: texto publicado por los “Amigos de Herminia Brumana” (1974) consumado el vigésimo aniversario de su fallecimiento. Como así también la partitura “Himno a Herminia C. Brumana”, con letra de Sara del Carmen Ugazzi y música de Ricardo Paggi, el folleto “Elegía a Herminia Brumana”, de Carlos A. Orfeo (1972), y el recorte periodístico “Recordando a Herminia” (Semanario PIHUE, 31/03/00).

De todos modos, y antes de adentrarnos en *Palabritas* como texto que en Brumana significa la apertura a la docencia y la producción editorial escolar, desarrollamos unas breves notas sobre el itinerario acabado de su escritura para desentrañar allí las percepciones que proclamó la docente sobre estas dos condiciones: la de maestra primero y la de escritora luego.

Si seguimos el camino marcado por las *Obras Completas de Herminia Brumana* podemos rearmar su recorrido desde la escritura de su experiencia como maestra. Ella se describía, en sus primeros años, como educadora entusiasta y trabajadora, a cargo de un grado dador de “delicada” experiencia en la enseñanza.⁵⁵ Dentro de esas afirmaciones, dirá: “Lo esencial no es -no puede ser- Aritmética, ni Idioma, ni Lectura. Todas las materias son necesarias para el desarrollo armónico de las aptitudes y, en esta época de renovación de valores, es preciso destruir el viejo concepto para atender por igual a las fases de la vida” (1958:789). Del mismo tenor, en cuanto a apreciaciones suyas acerca de los contenidos escolares, es la opinión que formuló Brumana en relación al magisterio. Para ella resultaba escandaloso distinguir que en muchas mujeres la profesión de maestra era más un medio de vida que un espacio a partir del cual se pretendía realizar una verdadera obra social. Herminia decía: es general el caso de la muchachita que, terminado el sexto grado, y ante la conminación de la madre que le dice “Serás modista o maestra”, responde “A mí no me gusta coser...” y entra a la Normal. “De tal pasta se forman esas maestras que sólo se sienten tales cuando se trata de reclamar derechos inherentes a mejoras de sueldo o disminución de tareas” (1958:738). Ella las definía a modo de “enseñadoras a sueldo”, peligrosas por estar a cargo de la formación de almas infantiles. Con las que, sin temperamento ni buen mérito, ignoran que una personalidad humana superior no se forma más que por la acción, el contacto y el estímulo de otra personalidad humana superior.

Bajo estos pensamientos se mostraba crítica Brumana y configuraba el modelo de maestra que no quería encontrar en las escuelas que trabajaba. La perturbaba quienes, carentes de espíritu de ciudadanía, enseñaban instrucción cívica sin sentir fervor por los problemas nacionales y describían la Naturaleza sin amarla ni poseer elucidación moral de la vida.⁵⁶ Para Brumana fracasaba una docente en su trabajo cuando, con su pesimismo, espíritu cobarde y sin honradez ni rectitud, no colocaba amor a su oficio.

⁵⁵ Brumana, H. (1958) Obras completas. Edición amigos de Herminia Brumana. Gustavo Riccio 174. Buenos Aires. Primera edición del mes de noviembre. Recuperado del apartado titulado *Sobre temas didácticos*. En “La escuela por dentro”.

⁵⁶ Brumana, H. (1958) Obras Completas. Edición Amigos Herminia Brumana. *Maestra sin clase*. En “Ensayos y relatos”.

Aunque a ella el inspector haya puesto diez puntos, no es de las que “se le hacen cortas las horas” (1958:229) en su labor, decía la maestra de Pigüé. Según Herminia Catalina Brumana la patria necesitaba de mujeres “sencillas, buenas, que se ocupen de hermostear su espíritu estudiando” (1958:29). Porque esta maestra afirmaba asistir todos los días a su escuela con un ánimo alentado por el cariño de sus estudiantes, con un optimismo que la acompañaba en la tarea cotidiana de dar lección con pasión a sus alumnos/as. De a poco y en el transcurso de sus publicaciones, ella divulgó las concepciones educativas que defendía y así construyó las representaciones que sobre el trabajo pedagógico dentro de las aulas poseía. Por ejemplo, en *Cabezas de mujeres* (1923), la educacionista describía a mujeres de su pueblo, Pigüé, y al referir a la maestra la representaba apresurada por no llegar tarde a la escuela, “con libros debajo del brazo, seria, demasiado seria, parece que va agobiada. Da la terrible sensación de mujer que va a ganarse el pan. Sin embargo, una maestra debiera producir la impresión de que va a pasar un rato feliz” (1958:41). En *Mosaico* (1929), cuando hacía hablar a una maestra expresaba: Mi religión: la verdad; mi templo: la escuela; mis amados oyentes: mis alumnos; mi libro de oraciones: el “Corazón” de: De Amicis “y párrafos de emoción y belleza; mi fe: ¡la voluntad del hombre! Y todavía hay quien asegura que soy una mala mujer, sin religión ni fe. ¡Qué notable!” (1958:108).

Mosaico será un “conjunto de trozos literarios y filosóficos, rasgos apuntados al pasar, meditaciones frente a las cosas y los seres, críticas cortantes, retazos de ensueños blancos como una florecilla de Jazmín del País” (Panizza, 1954:26). En ellos la maestra trazaba la visión perspicaz que poseía sobre los temas de interés, tanto en los relatos de amor o dolor como en los versos que la desaprobaban. Brumana allí creía que una maestra debía ser simpática, amable y cordial porque solo así, en su andar, se advertía el agrado que le producía la profesión docente. Después, en *Tizas de colores* (1932), la educadora habló del niño como materia humana que pudo analizar en la inmediatez del aula, elemento transformador de las esencias femeninas. Comprensión, exactitud y fuerza fueron “las tres cualidades más visibles de la labor literaria, facultad soberana que otorga ritmo y dimensión a la obra de Brumana” (Carrera, 1964:163). Del mismo modo ella publicó las impresiones que dio en llamar *Tizas de colores*, alejada del magisterio bonaerense.

Este texto conserva el estilo particular de las publicaciones anteriores de la autora (*Palabritas* de 1918, *Mosaico* de 1929 o *La Grúa* de 1931), “de relatos breves, escritos en prosa, con muchos subtítulos y de una extensión limitada” (Caldo, 2018:126).

Quizás por la aguda observación que aplicó a sus escritos, Herminia Brumana fue incomprendida e impugnada por las autoridades educativas. Pero alejada de la labor pedagógica específica se animó a sentenciar: “felizmente, ni la acción escolar ni la obra de los maestros dignos y útiles dependen en forma decisiva de tales autoridades” (1958:207). La expresión anterior se corresponde con la dedicación que hizo de su libro *Tizas* a la Escuela N°10 de Sarandí, donde compartió horas con estudiantes y compañeras.

Uno de los relatos de las páginas que componen *Tizas de colores*, narraciones que dan cuenta de lo sucedido al borde de la vida cotidiana en el aula, inicia con la pregunta que la maestra hace a un tercer grado de unos cuarenta niños: ¿qué van a ser, cuando sean grandes? Desde allí giran reflexiones en torno a quienes quisieran ser docentes, por lo que expresaba: una maestra sin vocación, es el espectáculo más triste que pueda concebirse. “Concurre por obligación a la escuela y llega a odiar a los niños que se le confían para su educación. No siente la alegría de su trabajo, que es pesado, sí, pero fecundo en goces espirituales” (1958: 211). Para ella, la característica notable de esa maestra era su amparo en el apostolado que del oficio hicieron sus antecesores en tiempos en que la docencia era símbolo de inteligencia y modelo de integridad. Y ésta así pretendía conservar los mismos derechos que aquellas. Esa docente para Brumana quería tener el derecho al respeto, a la consideración de las gentes, al cariño de sus alumnos, a la satisfacción del descanso, pero olvidaba “que esos derechos deben ser comprados a precio de oro con deberes: de la asiduidad, de la modestia en el vestir, del sacrificio en el placer, de la ternura y la comprensión en sus actos” (1958: 212). Incluso ella rechazaba a las enseñadoras a sueldo y pedía educadoras que no se avergonzaran de su profesión, que confiaran en que enseñar con *amor* y *vocación* evitaba arriesgarse a maltratar espíritus infantiles en crecimiento. Puntual, perseverante, recatada en el uso de atuendos, pero a la vez encantadora, sensible y espontánea eran algunas de las características que conformaban el estereotipo de la maestra construido desde los pensamientos y publicaciones de Brumana. A su vez, a ella irritaban las mujeres sin personalidad de maestras: aquellas incapaces de distinguir las desigualdades sociales, funcionales a un sistema oficial que disimulaba los dolores atravesados por sus estudiantes.

Por tal motivo, en *Cartas a las mujeres argentinas* (1936) respondió a diversas inquietudes docentes y enumeró sugerencias ante consultas de mujeres de todo el país que referían a opiniones y comentarios inherentes al campo educativo. Sus relatos conformaban orientaciones basadas en los pensamientos que construía a lo largo de su labor educacionista y creía transmitir en el gesto de ir “hablando de mujer a mujer, no para deslumbrarse unas a otras sino para entenderse” (1958:257). Fue este un libro en el que Brumana reveló, lo que para ella era, la profunda esencia educativa. Las cartas representaron problemas “femeninos” y enunciaron experiencias con las cuales demostrar el aporte de la mujer a la sociedad de su época. Ahí, entre narraciones, asomaban las maestras en un libro de educación, de política pedagógica, de elementos históricos y de realidades de contexto. Presentó “el problema de la personalidad femenina y de su influencia en la integración del carácter” (Carrera, 1964:165) y, simultáneamente y en el momento de brindar su receta para ser escritora, Brumana afirmó que el ejercicio de escribir en tono menor era “humilde, sencillo, apenas si una habilidad. Es por ello que invitó a las maestras a escribir para despertar la conciencia dormida de la humanidad, para ayudar a los hombres ciegos a encontrar la luz” (1958:318).

Para la educacionista, se hacía obra social al enseñar cuando se transitaban todos los asuntos que conmovían a la humanidad. De ahí que escribir era una tarea noble y reportaba grandes satisfacciones, ya que la condición principal del/a escritor/a consistía en “Mon Dieu, donnez moi de la simplicité” (hablar de cumbre a cumbre) (1958:319). Sobre la escritura, y en consonancia con el sentido asignado por Brumana a la tarea de enseñar, ella diría que lo importante era la autonomía intelectual que la vocación creaba a las mujeres. Según la maestra este accionar lejos estaba de pensarse aunado a un sistema burocrático, porque debía alejarse de quienes “solo ofician con su capacidad ética de funcionarios del Estado, subordinando la autorreflexión a la expertez impersonal y neutra de las obligaciones de su oficio” (Birgin, 1999: 27). Al mismo tiempo, disponemos dentro de las lecturas que efectuaba Brumana de los alegatos filosóficos-políticos del anarquista Rafael Barrett (1876-1910) una militancia docente regida por los valores de la igualdad y el compromiso social.

Para Brumana la escritura dentro del magisterio debía trascender el fin eficaz del sistema educativo y recorrer aquellos ambientes capaces de corromper sus lógicas. Ella hizo esto posible porque obtuvo, de manera temprana, el aval de sus pares de la revista *Pigüé* y poseyó tutela aprobatoria de sus desempeños intelectuales.

Quizás por estos motivos no vaciló en iniciarse en la enseñanza en el quinto grado junto a la publicación de *Palabritas*: gesto que quedó a su cargo ya que los concursos oficiales a los que lo había presentado descartaban el libro entre los *adecuados* para las escuelas. Por ejemplo, en *Sugestiones a las maestras jóvenes*, conferencia pronunciada en Santa Fe en julio de 1932, Brumana se dirigió a las maestras y las definió a modo de “entrega del tesoro de la materia prima viva que es el niño, quienes deben poner su hombro para alzar el ideal humano” (1958:240). Ella las consideró habilitadas con su diploma de la normal a atacar prejuicios y rutinas y las proyectó capaces de derrumbar la ignorancia y la injusticia. En ese acto público, también les recomendaba trabajar con ahínco por ser libres, primer paso para ser superiores según la maestra de Pigüé. En el mismo coloquio pretendió dejar en claro el tipo de docente que defendía: aguerrida, sabia, hábil y competente.

La maestra Herminia Brumana, a lo largo de su carrera en el magisterio, apostó por una enseñanza a cargo de mujeres alejadas “de las directivas escolares de las grandes autoridades” (Viñao Frago, 2008: 54). La pigüense no quería maestras desconecedoras del ambiente social que rodeaba a cada estudiante, ordenadoras de instituciones escolares que al mismo tiempo que legitimaban desigualdades socio-culturales y relaciones de poder y dominio intentaban develarlas. Ella iba más allá de ese tipo de accionar docente y quería promover actitudes comprometidas con la dignidad y utilidad de sus quehaceres. En sus escritos plasmó lo que con el ejemplo supo ejecutar: una propuesta de verdadera renovación de la escuela. Por ejemplo, en su último libro del año 1953 (*A Buenos Aires le falta una calle*), Brumana confirmó una entera disposición a aprender y enseñar junto a la “vocación de maestra” al servicio de la educación. Hasta aquí observamos cómo ella tensionó el género en tanto siempre obtuvo acompañamiento y aceptación por parte de los varones para desenvolverse como escritora y pensadora de teoría educativa. Esta ambivalencia nos permite rescatar y analizar la totalidad de su trayectoria biográfica.

Si retomamos la información aportada por la tabla de datos N°1, recordamos que desde 1917 y hasta 1920 Brumana residió en varios pueblos de la provincia de Buenos Aires. A partir de ese año, inclusive 1930, se trasladó de manera definitiva a Capital Federal. Allí continuó en el cargo de maestra de grado, el que abandonó cuando obtuvo la posibilidad de ocupar puestos administrativos, alejados de los salones de clase, dentro de las escuelas hasta 1954: año en que falleció.

Pero, como decíamos, quedan guardadas, entre varias de las políticas de memoria que operaron sobre su labor, escritos en el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas de la ciudad de Buenos Aires (CeDInCI). En este archivo leemos cartas que la maestra recibía desde la publicación de *Palabritas*. Una comunicación sería firmada en Saavedra en noviembre de 1918 por el doctor Ernesto Pedrazzini. Él, gracias a la deferencia de su amigo, el Sr. Arturo R. Castelli, y desde el Consejo Escolar, recibía y leía *Palabritas* y en la epístola testimoniaba adhesión a la causa que Brumana defendía. Consideraba, a su vez, que ella dispersaba en el corazón de la niñez semillas de verdad y amor y esa actitud, insistía el médico en la carta, significaba “escapar de la rutina de las maestras vulgares”.⁵⁷ Entre otras notas más, el doctor agregaba complacencias hacia la inminente egresada maestra normal.

También la autora en el '18 recibiría felicitaciones de la educadora paranaense Luz Vieira Méndez. Quien corroboraba, en la redacción de la carta, recoger ánimos en la escritura de sus temas escolares y, conjuntamente, en la composición de su pieza en dos actos, que en el teatro recibía éxito de crítica. Vieira Méndez pretendía además, con la epístola,⁵⁸ alentar a la maestra en días en los que “la mayoría de la sociabilidad de Pigüé tiene miedo sanamente a la inolvidable escritora Herminia Catalina Brumana”. Asimismo, y en el año 1923, leemos una carta de María Teresa De Basaldúa,⁵⁹ escritora que se dirigía a la Señora Herminia Brumana felicitándola por su libro *Palabritas*. “Es usted maestra y madre, y además escribe”⁶⁰ expresaba. María reconocía en Herminia, media década después de la publicación, la posesión de las tres virtudes capitales para entrar triunfal en esa senda, entre las mujeres tan poco frecuentada, de la “literatura para niños”. Senda que, a no dudarlo, proporcionaría a Brumana, según las apreciaciones de Basaldúa, días de satisfacción para bien de los/as educandos/as y provecho de la patria. Por último, ella saludaba a la maestra agradeciéndole el envío del libro *Palabritas*.

Dos cuestiones surgen del intercambio epistolar anterior. Por un lado, la difusión personal que la educacionista debió efectuar sobre la publicación, durante años, a causa de su no aprobación oficial.

⁵⁷ CeDInCI. Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina. Fondo Herminia Brumana (FA-079) Castelli, Arturo. Consejo Escolar F. C. Saavedra. Número carpeta: 11, número de documento: 40.

⁵⁸ *Ibid.* FA-079. Según índice de corresponsales nombre: Vieira Méndez, Luz. Carpeta 12. Documento 173-175.

⁵⁹ Hija del reconocido escritor vasco-argentino, Florencio de Basaldúa (1853-1932), nació en junio de 1883 y fue maestra, redactora de *Unión y Labor* y formó parte de la creación de la Asociación Pro Derechos de la Mujer (1919).

⁶⁰ CeDInCI. FA-079. Según índice de corresponsales/nombre: de Basaldúa, María Teresa. Carpeta 9. Documento 13.

Por otro, la consideración por parte de sus colegas de “maestra-mujer-madre”: solo bajo esa condición ella podía convertirse en escritora. Al parecer Herminia ya era madre en la década del ´20, valor clave y fundamental, por ejemplo y según Basaldúa, para ejercer el magisterio y, máxime, la escritura de textos escolares.

Justamente, y con esta selección de cartas remitidas a Brumana, dilucidamos a una escritora capaz de derramar en sus páginas expectativas de la sociedad de su momento, al mismo tiempo que hacer foco en la situación de la mujer argentina. Aclaremos que el epistolario de la maestra carece de libro copiador, por lo que allí encontramos solo las cartas que recibía ella como respuesta a otras que había enviado o las que la tenían de destinataria para dar lugar al intercambio. Lo anterior nos permite imaginar las cartas escritas por la docente en acompañamiento de su libro como regalo para colegas y amistades, epístolas con las que la maestra recibía favorables respuestas máxime por sus inicios en la escritura escolar. Pasados estos años, cabe reparar en la situación acontecida con el cierre del período de legalidad constitucional del ´30 y desde 1933 con el fascismo. En ese momento, y entre otros debates relevantes, habían empezado a preocupar los problemas sociales y la posición de la mujer.⁶¹ Herminia Brumana procuraba ser modelo de mujer y de maestra que “no se interese solamente por el trabajo y la frivolidad, por la pileta y el cigarrillo, sino que sepa distinguir, que elija su libertad y no la convierta en libertinaje” (Barrandeguy, 1964:110). Esto acontecía si sus colegas educacionistas eran capaces de defender y proclamar su “dignificación moral para lograr íntegramente su emancipación social” (Ferrandiz Alborz, 1964:157).

Finalmente, y con el fin de cerrar este recorrido biográfico de Herminia Brumana, hacemos foco en el aspecto que la ubica como educacionista en los inicios de su trayectoria educativa con la publicación de un libro, el único para el aula, *Palabritas*. Hasta aquí ella era una novel escritora y directora de una revista social y de crítica cultural, de marcado corte anarco-socialista, acorde a un círculo intelectual aledaño que la reconocía. Las notas relativas a su biografía permiten contextualizar la existencia de *Palabritas*: primera de un conjunto de publicaciones con las cuales la educadora asumió la escritura con compromiso y presentó a sus estudiantes la búsqueda de las buenas acciones, la igualdad y la bondad.

⁶¹ Podemos conjugar la experiencia de Herminia Brumana con la de la británica Virginia Woolf en la búsqueda, escritura mediante, por posicionar a la mujer en un lugar negado dentro de la sociedad. Salvando las distancias, la maestra coincidía con la escritora: quien celebraba una liberación en lo no oficial, no racional, que trascendía lo familiar, seguro y conocido. “En Woolf, la exigencia de liberación de las mujeres no implicaba solo que pudiesen realizar tareas institucionales que hacían los hombres sino tener libertad para vagabundear, geográfica e imaginariamente” (Solnit, 2020:86).

Ya lo dijimos, la flamante maestra en 1918 publicó *Palabritas* y lo definió de la siguiente manera: “si fuera un libro para niños, sin ser para escolares, hubiera sido más sencillo; las ideas en forma de cuentos amenos. Pero como ha de estar el maestro cuando lean, él se encargará de comentarlo, de hacer pensar cada lectura” (Brumana, 1958:13). De esta manera, H. Brumana expresó las dificultades que evidenciaba, como docente, al momento de disponerse a elaborar un libro reservado para el uso en las escuelas, donde eran receptores del texto, a la vez, colegas y estudiantes. Sintéticamente expuesto, cada tema tratado era el comienzo de un análisis que buenos/as maestros/as harían con sus alumnos/as ayudándolos/as a pensar. “Y, ¿por qué no? Me alienta la esperanza de que mis palabritas, semilla arrojada a los corazoncitos, florezca en ellos, en anhelo de Verdad, como blanca rosa de amor” (1958:13), apuntaría la autora.

Advertimos que con *Palabritas* la maestra ideó un libro a ser usado en las escuelas públicas y lo sometió a concurso oficial del Consejo Nacional de Educación. Éste notificó la no aprobación, por lo que ella entendió que debía publicarlo con sus propios medios. Para ello, acordó en los Talleres Gráficos Argentinos L.J. Rosso de Buenos Aires la impresión. Destinado a niños/as escolarizados/as de entre 12 y 14 años, *Palabritas* contenía más de treinta historias cuyos protagonistas eran coterráneos a los/as lectores/as. Evidentemente, la propuesta de Brumana no coincidía con la estatal. Sin embargo, y junto a este libro, paralelo a su trabajo de 1917 a 1920 en Pigüé como docente y directora de la revista de temas literarios y sociales de igual nombre, ella logró legitimidad social, no así oficial, contigua a sus escritos posteriores. No obstante, y casualmente, el resto de sus publicaciones no serían similares a *Palabritas*. Como decíamos, el texto no fue aceptado para ser usado en los salones de clase. Tiempo después, y con *Tizas de Colores* (1932), Brumana decidiría correr el foco de sus preocupaciones y mostrarse interesada por cuestiones del universo escolar de la época. Este libro ya no coincidió con el formato de *Palabritas*. Los relatos allí incluidos presentaban asuntos cotidianos desde una mirada reflexiva que no persuadía a las autoridades educativas. Por el contrario, *Palabritas* irrumpió con ansias de cuestionar los cánones establecidos y apelar a la sensibilidad para dejar de lado los métodos formales y los saberes oficialmente adecuados. Con el texto para escolares, Brumana movió las reglas de escritura establecidas y se permitió pensar materiales didácticos que leyeran el contexto social circundante.

Como decíamos, presentado ante concurso público abierto por el Consejo Escolar de Saavedra (de acuerdo con la Ley de Educación Común y lo dispuesto por el Consejo de Educación), este libro resultó desfavorecido en la selección de los reservados al aula. De todos modos, se convirtió en el inicio de la labor de una maestra que confió en la educación para comenzar su acción humanitaria y se mostró indiferente ante la descalificación de las diversas entidades pedagógicas afines al sistema educativo formal.

En *Palabritas* hallamos el inicio de una “temprana vocación que se cumpliría en la vida de Herminia Brumana ampliamente: enseñar, alentar, orientar, presentar la vida sin asperezas y sin cobardías” (Rodríguez Tarditi, 1956: 5). Como notamos en las cartas arriba expuestas, Brumana distribuyó *Palabritas* entre colegas, amigas/os, compañeros/as de militancia política y conocidos/as de su entorno íntimo. Así, el libro se instaló como texto de lectura corriente para quienes estaban convencidos de que el trabajo de la docente era adecuado y deseaban “comprender las realidades sociales y a partir de las mismas reforzar su afán por la justicia, la verdad y el bien” (Jáuregui, 1956:10). Sospechamos que, cuando la maestra de Pigüé explicó que la escritura para el aula era compleja, colocó en relevancia ese trabajo que promovía en las/os educacionistas que anhelaba ver en las escuelas primarias.

Justamente, con *Palabritas* la joven autora descubrió que su libro de texto para el aula no era aceptado si no poseía los contenidos que las directivas oficiales adoptaban, empero lo publicó igual con sus recursos. Ese trabajo la llevó luego a indagar por el ejercicio de otro tipo de literatura, desligada de cuentos infantiles y libros pedagógicos, cercana a recortes para la prensa y guiones de obras teatrales y novelas, aunque siempre aferrada a su condición de maestra en el grado y gestión escolar (Queirolo, 2009). Docente por título y por extendido oficio, de palabra precisa y exenta de adjetivaciones, de actitud comprensiva y propósitos definidos, Brumana expresó en *Palabritas* sus pretensiones de una sociedad igualitaria. Además, ella creía que la mujer debía aceptar su tarea anexa y no al servicio de los varones. Para ello, debía adquirir “conciencia de su condición y ponerse en movimiento asumiendo su responsabilidad en la tarea de realizar la comunidad argentina del futuro” (Aristides, 1974:9).

Ese conocimiento expuesto en *Palabritas* no coincidió con lo que las políticas estatales reconocían correcto. Quizás esto ocurrió por las ideas que, décadas después y en 1930, Brumana patrocinaba.

En más de una ocasión la maestra señalaba que su feminismo reclamaba a la mujer lo que ni el hombre ni las leyes le darían jamás: amplitud de criterio, comprensión, desprejuicio. Así, impugnaba etiquetas (política, feminista, pedagógica, literaria) excepto la de maestra, cuya condición asumía con total libertad.⁶² “Justamente por considerarse en esencia maestra, rechazaba todo dogmatismo” (Fletcher, 1987:21), e iniciaba desde joven la escritura crítica.

Bien dijimos, la maestra de Pigüé editó más de ocho libros, escribió tres prosas inéditas en libros y más de una docena de cuentos e incursionó también en el teatro porque lanzó tres obras de estreno y dejó sin acometer ocho. Para la educacionista, las mujeres conquistaban su libertad en el trabajo cotidiano. En su caso particular, el desempeño en cargos del ámbito de la enseñanza la orientaba a la consideración verdadera del sentido del estudio. Su primer libro, firmado en Pigüé en agosto del '18, fue una propuesta que la caracterizó ya en sus comienzos como *escritora didáctica*. Presentaba un contenido humano, único que garantizaría la sabiduría en transcurso paralelo a la comprensión de los pesares ajenos. Para ella, la fuerza de la razón estaba en la justicia y podía vivirse si cada uno/a lograba consagrarse a los/as otros/as. Estas ideas la maestra supo expresarlas en formato prosa, en una variedad de ensayos, cartas, cuentos y notas de opinión presentes en diversos medios periodísticos, distintos unos de otros. La excepción quedó representada en *Palabritas*, libro que transitó por los espacios de las letras, aunque no obtuvo el beneplácito público.

En el rastreo por ediciones del *Monitor de la Educación Común*, Órgano Oficial del Consejo Nacional de Educación, leemos en la tirada del penúltimo mes de 1923, exactamente en la sección capital número 101^a del día 9, la siguiente afirmación: “No hacer lugar a los cuatro puntos de bonificación que solicita la M. N. Srta. Herminia C. Brumana, en mérito al texto ‘Palabritas’ del que es autora” (1923:124).⁶³ Este hallazgo marca una eventualidad: la no aprobación del libro le impedía a la maestra acceder a un determinado puntaje docente, garante de antecedentes. Evidentemente el libro de texto no cumplimentaba los requisitos oficiales y esto era motivo de la sustracción de tantos en la trayectoria magistral.

⁶² La experiencia familiar de la maestra la llevó a convivir con un hermano mayor y otras seis hermanas menores. En esta situación pudo distinguir los privilegios que los varones vivenciaban en una sociedad donde estaba mal visto encontrar a una mujer en disfrute de un paseo en soledad y en el goce de similar libertad que la de sus compañeros, con quienes a diario Herminia Brumana se relacionaba en su condición de trabajadora de la educación, escritora-directora de una revista de ideas.

⁶³ *El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año 42, Buenos Aires, noviembre 30 de 1923. N° 611. Página 124. Expediente número: 14923. Código: B-1923.

Con todo, Brumana no volvería a presentarlo a concurso, modificaciones mediante, bajo las intenciones de recibir aprobación estatal. Pese a lo anterior, y con el correr del tiempo, otros textos de la maestra serían recomendados en *El Monitor*, tal el caso de *Mosaico*. En 1929, por ejemplo, en *Libros y folletos recibidos*⁶⁴ aparecería el texto de la maestra junto a *Estrellas fugaces* (versos por José Constenla, volumen de 100 págs., Samet, Buenos Aires), *Cobardes* (cuentos trágicos por José M. Brana, 224 págs., Talleres gráficos argentinos. L. J. Rosso) y *Grafologías de [Asterina Exigua]* (por Alfonsina Masi Elizalde y prólogo de Álvaro Melián Lafinur, 230 págs., Talleres L. J. Rosso).⁶⁵

En el año 1932 volvemos a leer una recomendación de *Mosaico*⁶⁶ que figuraba en un apartado titulado *Letras y artes*, que, a su vez, incluía el subtítulo *El niño en la literatura argentina*. El texto era redactado por la militante socialista, defensora del sufragio femenino, María Luisa Berrondo.⁶⁷ Allí, junto a los libros de Victoria Gucovsky, las novelas de Benito Lynch y los escritos de Alfredo R. Bufano leemos la reseña de *Mosaico* de la maestra autora Herminia Brumana. “Desde su *Mosaico* y las páginas de un semanario bonaerense, esboza paisajes de alma infantil. En todas sus pinceladas vibra el anhelo de llevar a los lectores al camino de una mayor comprensión y bondad” (1932:165). A esta breve rúbrica la sucedían los libros *El último castigo*, de Germán Berdiales, y *Teyú* de G. Perovich. De esta forma, la por aquel entonces docente de la Escuela N°3 del Consejo Escolar XIX recomendaba la lectura de los manuscritos valorados por su elección en la utilización de versos dadores de sentido ilustrado. Ella describía a Brumana a modo de experta en la escritura para la infancia y la juventud, una educadora insurrecta y revolucionaria, para quien las reglas del sistema educativo oficial podían romperse. Advertimos cómo *Palabritas* fue un ejemplo de ello.

⁶⁴ *El Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año XLIX, noviembre de 1929. N°683. Buenos Aires. República Argentina. Presidente del Consejo: Doctor Antonio Rodríguez Jáuregui.

⁶⁵ La descripción de *Mosaico* incluye la carátula a cargo de Pettoruti, obra que contiene 224 (doscientas veinticuatro) páginas y es publicada “por el Editor Rosso, de Buenos Aires” (1929:411-412).

⁶⁶ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Junta directiva: María Luisa Alberti, Enrique Banchs (con licencia), Pedro B. Franco, Enrique de Gandu, Victoria Gucovsky, Sebastiana López, Dora E. Miranda y Berta E. Vidal de Battini. Leemos luego las poesías de Rafael Obligado y Rafael Alberto Arrieta, con huellas infantiles la primera y de emotividad acerca de la niñez la segunda. Cierran el compendio liras a cargo de B. Fernández Moreno y José Tallon. Año LI, N°716, mes: julio y agosto del año 1932, en especial revista número 715.

⁶⁷ María Luisa Berrondo fue la directora de *Vida Femenina* (1936-1943), principal publicación de las socialistas argentinas de inicios del siglo XX. En la misma, Alicia Moreau de Justo fue una de las colaboradoras más conspicuas. Acerca de la revista consultamos las siguientes autoras: Rey (2010); Valobra (2012); Barrancos (2014) y Mosso (2016).

Ese libro se convirtió en un texto publicado, en los comienzos en el magisterio, por una mujer provinciana que trabó relaciones con “otros/as” y consiguió que su propia reprobación no imposibilitara a esta educacionista de continuar en las aulas ni con su labor escritural.

Una última mención de una referencia a la maestra en *El Monitor de la Educación Común*⁶⁸ exhibía el aspecto contradictorio entre la docente reconocida por su habilidad en la escritura para la infancia frente a la maestra autora de *Palabritas*; libro no aprobado por Consejos Escolares para el uso en los salones de clase de las escuelas primarias. En la década del treinta, y en *Colaboraciones de maestros*, *El Monitor* exponía la conferencia dada en la Cooperativa de Lectura del Consejo Escolar 10, titulada *Los cuentos infantiles y algunos cuentistas nuestros*. Esta disertación a cargo de Adelina E. Luciani de Bustelo, en un primer momento, indicaba los escritos del moralista dinamarqués Andersen, del inmortal autor de cuentos de hadas Carlos Perrault, los del inventor de viajes fabulosos, que conducen a paisajes y mundos desconocidos, Julio Verne, los fantásticos y emocionantes de Poe, los sentimentales de Edmundo D´Amicis, los del célebre humorista C. Dickens. Estos escritores eran, para la autora, capaces de entusiasmar a grandes y chicos y perdurar por siglos en las lecturas encargadas. Con motivo de cerrar la “antología literaria”, la maestra reflejaba en la mujer argentina su destacado accionar en la creación de cuentos de carácter moral, religioso, patriótico, en libros, revistas y periódicos.⁶⁹ Y es aquí donde mencionaba a Delfina B. de Gálvez, Gisberta S. de Kurth, Justa Roqué [sic] de Padilla, Olga de Adeler, Carolina D. Alió, Victorina Malharro, Adelia Di Carlo, Berta Wernicke, Susana Calandrelli y “Herminia Brumana” (1931:213). En esta ocasión Adelina daba cuenta del importante lugar ocupado por la mujer argentina en un sitio preponderante por la cantidad de obras de su autoría, como así también por la exposición notable en el talento de docentes-escritoras. Comprobamos que, con *Palabritas*, Brumana abría paso a una profesión escritural que la vinculaba con el magisterio, aunque la retiraba, de a poco, del espacio de la producción de textos escolares.

Ulteriormente a este primer libro de aula, publicado bajo sus esfuerzos financieros, Herminia Catalina B. escribe en diversos periódicos representantes de políticas de izquierda como *Insurrexit*, anarco comunista, *La Vanguardia*, socialista, *La Protesta* y *Nuestra Tribuna*: ambos anarquistas.

⁶⁸ *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año LI, setiembre de 1931. N°705. Buenos Aires. Redacción y administración Rodríguez Peña 935.

⁶⁹ Algunos nombres aparecen en la “Exposición femenina del libro latinoamericano”, Academia Nacional de Bellas Artes.

También en publicaciones feministas y socialistas como *Vida Femenina*; publicaciones de “interés general” como *Caras y Caretas*, *Mundo Argentino*, *El Hogar* y *Estampa*; divulgaciones de entretenimiento como *La Novela Elegante*, *La Novela Semanal* y *El Suplemento*; publicaciones literarias como *Nosotros* y el suplemento literario del diario *La Nación*. También allí la maestra dejó entrever muchas veces la definición de maternidad a la que adhería, condición para ella dadora de una identidad. “La maternidad se inscribía en el cuerpo a partir de un determinismo biológico que cincelaba el sexo femenino. Brumana bregaba por una maternidad social” (Queirolo, 2009:100) porque la consideraba característica de la diferencia sexual que, bien ejercida, permitía transformaciones sociales. Las mujeres eran madres gracias a una condición biológica, pero fundamentalmente gracias a una situación que las obligaba a criar a sus hijos/as en pos de una sociedad de calidad humana. “Con matices propios, Herminia C. Brumana integraba un grupo de mujeres que en la primera mitad del siglo XX participaba en el debate sobre la condición femenina en la sociedad moderna” (Queirolo, 2009: 106,107). Aspecto central de toda mujer, la maternidad era para la educadora el ejemplo más explícito sobre las tareas de cuidado de las que ellas debían hacerse cargo. Madre y maestra eran casi una misma cosa, ya que ambas debían serlo “de corazón y de vocación”, con auténtica entrega a los dos oficios: sensibles, atentas, preocupadas por la infancia. Brumana patrocinaba maestras capaces de no descuidar de sus saberes y actuar a favor de quienes instruían por fuera de lo que el sistema oficial obligaba, en saberes culturales, políticos, éticos y morales (Caldo, 2016). Sólo así, según la docente de Pigüé, lograba ser humanizada la sociedad y perseguido el fin último de igualdad.

Inauguraciones de calles, escuelas y bibliotecas con su nombre afirman que lo suyo era inclinación por la docencia y la escritura.⁷⁰ Brumana fue una maestra que entró y salió de los salones de clase al mismo tiempo que derramó sus saberes sobre la docencia, principalmente en la escritura de sus primeros libros. Para muchos y muchas, fue una maestra de la vida y dejó con sus escritos directivas y fuentes de enseñanza e inspiración para las nuevas generaciones dispuestas a no desmayar en la incesante brega por la libertad, la verdad, la justicia y la belleza (Samatán, 1974).

⁷⁰ Autor: Carlos Arturo Orfeo. Museo y Archivo de Pigüé. Código: 9F7E25. Esta elegía a Herminia Brumana afirmaba que la maestra compartía su avidez por los derroteros de la vida con pasos recios, en reflexión del modo de forjar una sociedad con hogares dignos de ese nombre, en que a nadie le falte pan y abrigo, para ella pan del cuerpo y del alma.

Maestra, escritora, madre, defensora de la libertad e independencia humanas, enalteció hasta la radiotelefonía con audiciones que alcanzaron protagonismo e ilustraron preocupaciones.

Crítica ante todo tipo de injusticia, desde temprana edad contestataria y tenaz en su creencia de que se debía luchar sin claudicaciones contra toda manifestación de desigualdad social, en *Palabritas* observamos versos en los que asoman voces de honda protesta, “un clamor vehemente por los niños que padecen frío y hambre y una casi airada defensa de la madre humillada por la torpeza de la gente” (Samatán, 1974: 8). Para ella, lo ingrato y a la vez peligroso era asumir el papel de fiscal de su tiempo y despertar al pueblo de su letargia de glorias remotas para arrojarlo ante la perspectiva real de su condición presente. Y así lo hizo y confesó en uno de sus libros, el que expresa lo que en adelante parafraseamos: desde mi cátedra digo la verdad a mis alumnos, y no les declamo que mi país es el mejor del mundo, sino que les señalo los defectos para que los subsanen, “sus fallas para que las salven, sus errores para que los supriman. No digo que mi patria es poderosa: digo, enseño cómo puede serlo” (Aristides, 1974:19). Herminia Catalina Brumana “era provinciana, amaba a su patria sin exclusivismos dominadores” (Panizza, 1954:81) y lo demostraba en la expresión de sus convicciones ideológicas, las que la llevaron a alejarse de Pigüé como así también de ciudades de Buenos Aires, luego de sufrir la remoción de su cargo didáctico por motivos políticos y su no adhesión al gobierno peronista de turno.

En obediencia una vez más a su trabajo de maestra que fue en ella “un paralelo afán de aprender y enseñar”, la familia la recuerda en la escritura de su obra póstuma *A Buenos Aires le falta una calle* (Soba, 1964:65) del año 1953. Allí dicen, es posible repasar sus escritos publicados y descubrir detrás a una mujer cuya “sensibilidad” no podía emparentarse con el ideal racional de intelectual que definía a varones doctos y letrados. Este supuesto se torna contradictorio si percibimos en Brumana una docente insistente con sus estudiantes y colegas de implicar una mirada crítica sobre la realidad social, política y económica.⁷¹ Una maestra que trabó relaciones con varones que la incluyeron como par y dieron paso a su labor de escribiente, avalaron sus publicaciones y la posicionaron en el campo intelectual.

⁷¹ “Recordando a Herminia, con su hermana Clorinda y su sobrina Mabel” escribe Clorinda Brumana de Frayssinel a sus 94 años, en 1998. El nacimiento de Brumana allí corresponde al 25/09/1897, en Pigüé, partido de Saavedra, y el testimonio de una de sus hermanas menores recuerda a la maestra a la manera de su “segunda madre” junto con el modo en que ésta saludaba a sus estudiantes de quinto, con quienes inauguraba su profesión docente y la escritura de *Palabritas*. Brumana les decía a sus alumnos/as: ‘La Verdad...’ y ellos le contestaban...es Honra. *Semanario Pigüé*. Viernes 31 de marzo de 2000. Página cultural Homo Sapiens. Código: CD64EE. En Museo y Archivo de Pigüé.

Palabritas, lo indicamos, fue un libro de texto para el aula que describió la realidad social de alumnos y alumnas, educacionistas y familias, para ayudarlos/as a percibir, como decía su autora “con el corazón”, cómo las condiciones materiales de existencia afectaban los modos de vivir, permanecer, transitar, intervenir, aprender y apropiarse de los sentidos comunes. En sus intentos por sensibilizar a sus estudiantes, la maestra recurrió a la escritura de un libro escolar para asegurarse que, con el mismo, maestras y maestros hicieran efectiva la propuesta que ella quería expandir en las aulas: promesa plasmada en la defensa de mujeres conscientes que la maternidad poseía una función social relevante, quienes debían establecer, con seriedad, las responsabilidades que conllevaban los trabajos de engendrar, cuidar, criar y educar a niños/as. Obligación ésta que tenía que estar acompañada de un reconocimiento público de la importancia del trabajo de las mujeres en su función reproductiva, biológica y social. Según la docente de Pigüé, madres y maestras ejercían un verdadero patriotismo en su labor cotidiana (y silenciosa) de preparar el territorio argentino a futuros/as ciudadanos/as juiciosos/as de su fervor nacional. Allí estaba el poder de las mujeres para Brumana, en forjar en sus hijos/as, alumnos y alumnas, verdaderos patriotas. Para ella, en la enseñanza de la lectura, escritura y lenguaje se encontraba la formación en la comprensión y el sentimiento moral de la dignidad, la voluntad, el esfuerzo y el altruismo.

La educadora de Pigüé, guiada quizás por sus ideales anarquistas, fue crítica de los contenidos y las formas de enseñar del sistema educativo argentino que cristalizaban en las políticas estatales. Por eso ella, recientemente egresada de la normal, centró el planteo de sus reformas en los modos de aprender y enseñar y ajustó sus esfuerzos en pensar qué debían conocer sus estudiantes y en manos de qué tipo de maestras quedarían esos saberes. Para Brumana publicar era un hecho similar al de enseñar: en su texto descubrimos una maestra que comienza a pensar el acto educativo en las aulas con un libro acabado. Allí, al mismo tiempo que delimitaba qué conocimientos consideraba esenciales de transmitir a la infancia, configuraba un “ser maestra” que con *Palabritas* concentraba a las mujeres de la educación capaces de desentrañar las ciencias que permitían a los y las estudiantes asimilar nociones básicas de idioma nacional, pero también problemáticas sociales que acuciaban a diario a la infancia en particular y a la humanidad en general.

Con Herminia revelamos una maestra que confiaba en la lectura como práctica para formar moralmente a niños/as; lectores/as activos/as capaces de apropiarse de los sentidos si quienes los acompañaban, madres-maestras, instruían de manera propicia hacia esa vía.

Hasta aquí biografiamos a Herminia Catalina Brumana en su faceta de maestra que, al tiempo que lo fue enunció, militancia de por medio, reflexiones sobre esa profesión y se inició en la escritura de un libro de texto para el aula: según ella actividad inherente a la de enseñar que podía circular a la par de los carriles oficiales. Los primeros pasos en el mundo de las letras de esta educadora, y hasta alcanzar las credenciales de una autoría reconocida, se habrían iniciado como muchas otras en trayectorias literarias afines a colaboraciones en la prensa, dedicándose a textos breves y poemas, “para luego empezar a escribir ensayos, novelas, hasta publicar sus propios libros” (Vicens, 2020:46). En contrapartida con su experiencia, en adelante observamos la de una maestra productora de saberes en formato libros de texto escolares aprobados por el Consejo; militante que publicó para docentes y estudiantes en el transcurso de su práctica en el magisterio. Aunamos ambas trayectorias ya que con el mote de maestras-madres, integrantes de partidos políticos, comprometidas con los debates sociales de época, identificamos un perfil de *maestra escritora didáctica* que da apertura a reflexiones sobre esta condición y, desde allí, nos permite biografiarlas.

En 1876 nació Lola Salinas Bergara de Bourguet en San Martín, Buenos Aires. “Ejerció el magisterio en una escuela normal de esta provincia” (Artieda, 2016:128) y ocupó otros espacios de la cultura porteña de los primeros decenios del siglo XX. Por ejemplo, y según el informe presentado en 1918 por el presidente del Consejo de Educación hacia el Ministerio de Instrucción Pública, trabajó en el Museo Escolar Sarmiento.⁷² En aquel entonces, esta galería desarrollaba su acción docente por medio de conferencias en casas de personas que lo desearan. También lo hacía a través del envío de elementos de enseñanza a instituciones educativas que necesitaban apoyo gubernativo. En un informe leemos que allí funcionaba, y bajo los auspicios de otros establecimientos públicos, la Asociación de Cultura Popular: “centro que organizó 5 (cinco) cursos gratuitos de dibujo, francés, inglés, literatura y arte decorativo a cargo de las siguientes maestras; Srtas. Sara Torr  y Beatriz Vig vano, Sras. Rosa González de Jones, Lola S. B. de Bourguet y Srta. Josefina Blad ” (1919:47).

⁷² Informe (de educación común en la capital, provincias y territorios nacionales) presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr.  ngel Gallardo (Pdte. CNE). Buenos Aires. Sección (II), Obligación escolar. Por: Montaldo, A. 1919.

Con esta afirmación comprendemos que la maestra dictó cursos de literatura en la Asociación de Cultura Popular del Museo Escolar de Buenos Aires. Junto a otras educadoras, programó actividades que en el año 1918 tuvieron lugar en el campo cultural bonaerense. A su vez, esta institución, conformada por mujeres expertas en diversas sesiones cinematográficas como así también conferencistas, funcionó en la coordinación de especialidades como ilustraciones, decorado escolar, relativas a las letras e idiomas y a las ciencias.

Además, sabemos que los dos apellidos de soltera que llevó Lola fueron Salinas Bergara.⁷³ Entendemos que Bourguet es el de casada, trasladado a sus descendencias porque la maestra también fue madre. En muchos de sus escritos encontramos, como el caso de Brumana, referencias suyas al ejercicio materno. En aquel tiempo, la maternidad otorgaba derechos para introducirse en la esfera pública y política. Asimismo, dado que las mujeres estaban excluidas de la ciudadanía, la producción de varones “sanos” -futuros ciudadanos de la nación- era considerada una contribución intransferible de las mujeres a la política. En este sentido, aún quienes luchaban contra la opresión sexual, defendían la diferencia entre los sexos a partir de la aceptación generalizada de la maternidad como núcleo estructurante de la femineidad. Cabe señalar que este feminismo maternal -llamado maternalismo político (Nari, 2004)- era un fenómeno extendido en otras latitudes, como Europa y Estados Unidos.

Ahora bien, tal y como planteamos líneas arriba Lola de Bourguet nació en Buenos Aires, una década antes que Herminia Brumana, y además de maestra y madre fue escritora. La producción que firmó estuvo compuesta, inicialmente, por colaboraciones en diarios y revistas. Su primer libro, *Crisanthemas*, apareció en 1903 y contenía novelas cortas. En 1907 ella publicó la novela *Los Expósitos* y en 1910 anécdotas patrióticas llamadas *Clarinadas*. En 1916 escribió el libro de poesías *Renglones cortos y La mujer en la epopeya argentina*. En ese año, e igual que la pigüense en la obtención de estímulos por su escritura desde muy joven, la maestra ganó un premio en los juegos florales de Tucumán, galardón del que se sucederían otros similares en los años posteriores.

⁷³ Al interior de *La Mujer. Encuesta Feminista Argentina*, de Miguel J. Font (1921), Lola de Bourguet firma *Del feminismo (contestación expresa)*. Allí también participa Herminia Brumana con su texto *Contra el feminismo y para las mujeres*. Lola escribiría (previo a la década del '20) textos bajo los pseudónimos Silvio Eguren y Angélica Farfalla. La *autoría escondida* detrás del seudónimo (Batticuore, 2005:15) ocultaría su rol de autora y sería atajo que muchas mujeres seguirían “con el propósito de evadir la condena social que gravitaba sobre las publicaciones firmadas con nombre femenino” (Caldo, 2017:30). Lola usó estos constructos ficcionales para iniciarse en la escritura, los que abandonó con el correr de los años para asumir su identidad real de autora, aunque sus apellidos originales quedarían representados bajo siglas y predominaría el de casada. Comprendemos así que a ella se le permitía escribir, pero en vínculo con un varón que lo acreditase.

Además, Lola Salinas Bergara publicó *Arca de sándalo* en 1925 y *Agua Clara* en 1927, epítome éste de poesías. Un año después, dio a conocer libros escolares tales como *Flor de ceibo*, *Agua mansa* y *Panoramas*. Ella publicó también, y en 1935, *El poema de las manos* y *Érase que se era*. Como notamos, en el transcurso de más de treinta años la maestra dejó correr su pluma y dio a conocer diversos tipos de libros, máxime narrativa y poesía.⁷⁴

Sin embargo, los textos, en su mayoría de lectura y destinados a ser usados en los salones de clase, Lola los escribió en los últimos años que se desempeñó en el magisterio. Esto implicó primero transcurrir la formación y práctica docentes, junto a la participación en agrupaciones sociales, políticas, culturales y religiosas y luego animarse a producir conocimientos para el aula. Interpretamos que Lola de Bourguet ingresó a la normal luego de cursar la escuela primaria, es decir, con dieciséis años de edad (los varones lo hacían con dos años menos). Notamos que los programas educativos convocaban un enfoque enciclopédico y eran iguales en todo el país y suponemos que, pasados cuatro años, ella obtuvo el título de maestra y con una preparación científica y moral se alistó para trabajar en escuelas. Allí educó, lo que implicaba alfabetizar al tiempo que transmitir modelos de conducta, y escribió propuestas de aula. Quizás publicó estos libros al final de su ejercicio docente porque antes se encontró atareada en la participación en diversas instituciones de la vida pública.⁷⁵ Ese desempeño en espacios inherentes a lo educativo, pero ajenos a la escuela, le proporcionó ideales de la docencia que muchas veces no se correspondían con las actividades propias del magisterio, distinguido éste, a fines del siglo XIX e inicios del XX, a modo de “apostolado-misión” que las mujeres desplegarían casi naturalmente, en calidad de profesión. Será 1939, y en Buenos Aires, el año en que fallece Lola Salinas.

Entendemos que, junto al desarrollo del ejercicio docente y la producción de saberes, Lola ocupó diferentes puestos. Por ejemplo, fue secretaria de la Asociación Pro Derechos de la Mujer, presidenta del Ateneo Femenino de Buenos Aires, “tuvo participación en las campañas feministas” (Sosa de Newton, 1986:92) y se encauzó en las filas de las militantes que, si bien consideraban junto a ciertos sectores sociales el mandato considerado *natural* de mujer-madre, bregaron por la responsabilidad de reproducir y producir al ciudadano.

⁷⁴ Muchos de estos tipos documentales ya no circulan por las bibliotecas y los archivos para su consulta o, por el contrario, permanecen resguardados ya que no pueden observarse a causa de su avanzado estado de desintegración.

⁷⁵ Lola S. también fue una artista argentina feminista que padeció el ocultamiento de la historia del arte. Ella trabajó dentro de un registro *lateral* del canon (androcéntrico, porteño, de clase y blanco). Ver: Gluzman (2021) y García y Tolisso (2021).

Y concibieron esto desde su condición de madres y maestras, con el propósito de conquistar derechos: el reconocimiento, inicialmente, de su condición como sujetos capaces de acceder a educación, trabajo, recibir herencias, etcétera. Como expresamos, Lola Salinas trabajó en la oficina administrativa de la Asociación Pro Derechos de la Mujer y se relacionó con sus fundadoras Elvira Rawson (médica, 1865-1954) y Emma Day (docente, 1883-1969). Ambas fueron creadoras de una institución que reclamaba la igualdad de derechos en lo jurídico y político como así la promoción de acciones para lograr el voto femenino en Argentina, la participación en puestos directivos en el área educativa, la difusión de leyes protectoras de la maternidad, etcétera.⁷⁶ Si bien las escritoras eran pocas, máxime en países donde eran bajos los niveles de alfabetización, se sentían menos aisladas gracias a las redes que abarcaban.

De ahí que la prensa tuvo un papel fundamental en la creación de una esfera pública continental en la que las mujeres leían a sus pares y se escribían entre sí. Esta forma de contacto se identificó en el traspaso de fronteras geográficas, pero no fue tan exitosa entre las diferentes clases sociales. Así, las mujeres de la clase trabajadora y las de los altos estratos sociales contaron con el apoyo de aliados masculinos que las ayudaron a progresar (Peluffo, 2005; Batticuore, 2004). Entendemos que tanto Brumana como Salinas participaron en redes de lectura y escritura que se configuraban desde conexiones epistolares y periodísticas de/con varones (Szurmuk y Torre 2018).

Por ejemplo, Lola de Bourguet colaboró en *Nuestra Causa*. Fundada y dirigida por la médica Petrona Eyle, esta revista comunicó sus escritos en la ciudad de Buenos Aires entre los años 1919 y 1921. La misma representó, entre otras cosas, a un feminismo cívico y político que se definía en la gaceta al llamarse, entre sus adeptos, “revista mensual del movimiento feminista”. Claudia Montero (2016) afirma que la publicación se planteó como un sitio que acogía a todas las orientaciones feministas y defendía la gran gama de temas que el feminismo latinoamericano ponía en el tapete. La profilaxis, la reforma a la legislación del trabajo, educación sexual, divorcio, sufragio y puericultura, entre otros temas más, eran los debatidos en la corporación. Al mismo tiempo, *Nuestra Causa* informaba acerca de las actividades del feminismo en Europa y en Estados Unidos.

⁷⁶ Para comprender el devenir de la corriente feminista como movimiento social en Latinoamérica consultamos el libro de Dora Barrancos (2020) que se titula *Historia mínima de los feminismos en América Latina*.

Este periódico fue conformado bajo iniciativa de la Unión Femenina Nacional Argentina, vinculada al Partido Socialista y al Partido Nacional Femenino, en los cuales se involucraron mujeres de clase media y obreras. Estas jóvenes defendían la importancia de la tarea materna, la lucha por los derechos políticos de las mujeres, la erradicación de la prostitución, el cuidado de niños y niñas y el apoyo a adultos/as mayores e inválidos.

Como indicábamos, la maestra Salinas Bergara participó como escritora⁷⁷ en la revista dirigida por la médica y feminista argentina Eyle.⁷⁸ Circularon por *Nuestra Causa* los textos de poetas, científicas, educadoras y dramaturgas como Cecilia Grierson,⁷⁹ Elvira Rawson de Dellepiane,⁸⁰ Adelia Di Carlo,⁸¹ María Teresa de Basaldúa⁸² y Alfonsina Storni.⁸³ También allí leemos artículos de Elisa Bachofen, Berta W. de Gerchunoff, Luisa Luisi, Emma Day, Andrea Moch, Margarita Rothkoff, Julieta Lanteri⁸⁴ y Alicia Moreau,⁸⁵ entre otras más. *Nuestra Causa* trató de impactar, con la actuación de las feministas, en la política del país. A su vez, “la publicación recogió no sólo los aportes de las militantes del Partido Feminista Nacional, sino también las posturas de avanzada del feminismo porteño y de las feministas cercanas a la Unión Cívica Radical” (Valles Ruiz y Castelli Olvera, 2016:20).

⁷⁷ Junto a María Vicens (2020) imaginamos a la maestra en la participación en los debates de la prensa para mujeres en torno a la emancipación femenina y a la figura de la escritora. Sus intervenciones revelaban los posicionamientos frente a temas polémicos como los derechos políticos y civiles de las mujeres. Lejos de ahuyentar a sus colaboradoras de las páginas de la prensa, “estos intercambios las entusiasmaron y propulsaron sus trayectorias autorales, consolidando ese imaginario en torno a la escritora ya no como un ser raro y excepcional, sino más bien una figura cercana, maleable y plural, y, una aspiración posible para las jóvenes argentinas con inquietudes literarias” (Vicens, 2020:52).

⁷⁸ Petrona nació en Baradero, Buenos Aires, el 18 de enero de 1866 y murió en Buenos Aires el 12 de abril de 1945. Estudió en la escuela normal de Concepción del Uruguay y viajó a Suiza en 1887 para iniciar sus estudios de medicina. Destacó su trabajo en defensa de las mujeres latinoamericanas. Ella fundó en 1904 la Asociación de Universitarias Argentinas, iniciativa de la que surgieron movimientos feministas, y en 1924 instauró la Liga contra la trata de mujeres.

⁷⁹ Profesora, filántropa y primera médica de nacionalidad argentina, Cecilia Grierson (Buenos Aires, 1859-1934) ejerció el magisterio, creó la Sociedad Argentina de Primeros Auxilios y la primera escuela de enfermeras.

⁸⁰ Conocida como la segunda mujer en recibirse de médica en Argentina, participó activamente de la Unión Cívica Radical en representación de la lucha feminista. Además, Rawson de Dellepiane (Buenos Aires, 1865-1954) formó parte del Consejo Nacional de Mujeres, intervino en la creación del primer Centro Feminista y colaboró en el Primer Congreso Feminista Internacional argentino. En 1919 ella fundó la Asociación Pro-Derechos de la Mujer.

⁸¹ Egresada de la Escuela Normal N°1, Di Carlo (Buenos Aires, 1886-1965) fue pionera del periodismo ejercido en forma profesional y sistemática. Comenzó en 1907 como cronista social y llegó a desempeñarse como jefa de sección. Publicó colaboraciones, folletos, novelas y libros en los que destacaba la defensa de los derechos de la mujer.

⁸² de Basaldúa nació en 1883 y fue maestra e inspectora de escuelas de Buenos Aires. Desarrolló un original sistema caligráfico y fue vicepresidenta de la Asociación Pro-derechos de la mujer. Intercambió cartas con Herminia Brumana.

⁸³ Una de las grandes poetas de Hispanoamérica, escritora y maestra argentina. Storni (Suiza, 1892-Buenos Aires, 1938) estudió magisterio en la Escuela Normal de Coronda, Santa Fe. Instalada luego en Buenos Aires participó en las asociaciones de defensa del derecho al voto femenino y en campañas a favor de la educación sexual en las escuelas.

⁸⁴ Julieta Lanteri fue la primera mujer egresada del Colegio Nacional de La Plata. Estudió en la Universidad de Buenos Aires y se graduó de farmacéutica (1898) para obtener el permiso y estudiar medicina. Lanteri (Italia, 1873-Buenos Aires, 1932) organizó el Congreso Femenino Internacional porteño y fundó el Partido Feminista Nacional. En 1911 realizó el primer sufragio femenino de América Latina en su condición de abogada (1873-1932 Italia, Buenos Aires).

⁸⁵ La médica y política Alicia Moreau (1885-1986) destacó en el socialismo. Esposa del diputado y senador Juan Bautista Justo, primer traductor de *El Capital* de Marx. Moreau, igual que Lanteri, desarrolló un plan de acción para presionar por el reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres argentinas, figurado en el sufragismo femenino.

Fue una revista especializada en política, aunque también incluyó secciones de sociología, literatura, arte y educación. Y como apuntábamos, Lola Salinas Bergara participó en esta publicación en calidad de poetisa, escritora y luchadora feminista adherida a los postulados socialistas, entre los años en que *Nuestra Causa* se editó: 1919 y 1921 (Vela, 2004 y González Núñez, 2006). Pasadas las revoluciones burguesas, se devela detrás del mandato de maternidad presente en las mujeres una lucha que las feministas hicieron propia para adquirir derechos. Así, las políticas maternales eran percibidas como derechos conquistados y no a modo de concesiones brindadas por parte de los Estados Nacionales. Ellas reforzaron la maternidad como “función social y política” y no solo “el destino natural de las mujeres” (Nari, 2004). La mayoría, bajo estos postulados, escribieron, publicaron y participaron de debates públicos. Como distinguimos aquí, bajo el argumento maternal se presentaron propuestas, desde la corporación médica, las sociedades de caridad y el Estado, feministas. Porque quienes defendían los derechos de las mujeres consideraban a la maternidad como un privilegio suyo, puesto que socialmente eran calificadas responsables de la producción de los/as futuros/as ciudadanos/as. Lo pronunciamos arriba, Lola ejerció tareas educativas en escuelas y museos y combinó la condición de maestra de grado para comprometerse con las discusiones que le interesaban y alinearse a las filas del naciente feminismo argentino. Seguramente lo hizo con el fin de participar, máxime, de los debates que circulaban sobre la condición de la mujer y en la lucha por sus derechos; con la escritura como arma eficaz.

Asimismo, al tiempo que la escritora desarrolló su “acción docente” (1919:47), dictó en la Asociación de Cultura Popular⁸⁶ cursos de filología, formó parte de *Nuestra Causa* y colaboró en sus secciones de literatura y educación. Dentro del proceso en el que se afirmaba la ideología maternal, la educación daba a las mujeres herramientas que permitían expandir el universo simbólico y “escribir sus historias y luchar por sus derechos” (Becerra, 2011:4). Salinas fue modelo de maestra, militante y *productora* de saberes escolares (Terigi, 2007) admitidos por los diversos lineamientos pedagógicos del sistema educativo. Ella estudió en la normal pero también adquirió numerosos conocimientos políticos y culturales, a través de una formación propia que consiguió tras su paso por disímiles espacios de lo público.

⁸⁶República Argentina. Educación Común en La Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública por el Dr. Ángel Gallardo. Bs. As, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. 1919.

Como indicamos, la revista que representaba el movimiento feminista latinoamericano, dio a conocer la opinión de jóvenes colegas de la maestra sobre problemas que las inquietaban.

Nuestra Causa las habilitó a opinar sobre educación sexual, divorcio, sufragio y maternidad y mostró sus ideas acerca del papel de las mujeres en la sociedad. Mientras Lola participó en la revista formó parte de la Liga Nacional de Educación, la cual el día 19 de octubre de 1913 se conformaba como tal y cuatro años después, en 1917, la tenía como secretaria. Este organismo, asentado en Capital Federal, se conformaba por veinticinco miembros dentro de los cuales ubicamos un presidente, tres vicepresidentes, tres secretarios, un tesorero, un protesorero y dieciséis vocales.⁸⁷ Descubrimos en L. Salinas Bergara una mujer que utilizó el magisterio para efectuar las tareas relativas a la docencia y excederlas: enseñar y disertar, pero también dictar seminarios, talleres y escribir libros de texto para el aula. Ella participó de otras áreas políticas y culturales que, vinculadas con la educación, le permitieron alojarse en espacios de lo público afines o no a las escuelas. Entrevemos que, en el contexto de la formación del Estado nacional, maestros y maestras fueron designados/as agentes civilizadores plenamente legitimados por el poder oficial y también cultural y social. Allí el vocablo profesión no mostraba contradicción con su “misión civilizadora” y la maestra normal de Bourguet representó ese grupo de mujeres que utilizaron su formación en las normales para ocupar lugares, del ámbito de lo público, y dirigir, administrar y participar en ellos de manera activa. Esta educadora anduvo por espacios afines a la enseñanza en todos sus niveles y, en ese gesto, dejó su impronta.

Un ejemplo podemos encontrarlo en su trabajo desarrollado en la Liga Nacional de Educación. Desde este establecimiento, en una ocasión ella envió una carta al Señor Presidente del Consejo Escolar 8, Doctor D. José León Suárez, bajo el lema: *Necesitamos escuelas*.⁸⁸ Con esta solicitud Lola, y acompañada por José Berrutti como presidente, pedía la cesión del local de la Escuela de Rivadavia al 3346, con intención de fundar en él una escuela nocturna de puertas abiertas. Dentro de la carta identificamos a una maestra de grado expectante por instalar un establecimiento educacional apoyado en los diversos móviles de acción de la Liga.

⁸⁷Liga Nacional de Educación. Estatutos aprobados en Asamblea el 07/11/1913. *Al constituir su primer núcleo social, la carta orgánica (estatuto) establece sus móviles de acción*. Buenos Aires (1914). Tanto éste como otros documentos fueron compartidos por Belén Trejo, investigadora con quien coinciden inquietudes, búsquedas y objetos de estudio. El eventual cruce de tipos documentales con ella enriqueció la pesquisa y los intercambios posibilitaron nuevas miradas a mi problema.

⁸⁸AGN.DAI. Fondo CNE. 1917. Caja 1. Expediente 9404. C 307. Carta firmada por la maestra como secretaria de la Liga.

El texto hacía principal hincapié en su apoyo a la educación popular bajo todos sus aspectos; preocupación que formó parte de los fundamentos desde la constitución de la asociación. Además, la esquila convocaba lineamientos similares a los desarrollados en Estados Unidos, que influían de un modo asombroso en la cultura y en la instrucción del pueblo con la instalación de este tipo de establecimientos.

En el presente caso, la maestra-escritora se mostraba ansiosa por la disposición de una escuela nocturna que, según sus palabras, aseguraría éxitos y augurios.⁸⁹ Carta mediante, la señora Salinas Bergara negociaba la postulación y, en pos, opinaba que la síntesis de su funcionamiento podía enumerarse en pocas palabras: “la voluntad del alumno, su inclinación, su pedido, crean el curso. Se abren pues inscripciones que consultan la conveniencia, la modalidad, la iniciativa de los solicitantes y cada grupo de veinticinco inscriptos determina el curso” (1917: s/n). Disciplinas como aritmética, álgebra, contabilidad, corte y confección, dactilografía, labores, pintura y piano asentaban la escuela en caso de aprobación del Consejo. Junto al presidente de la Liga Nacional de Educación, el pedagogo José J. Berrutti,⁹⁰ de Bourguet era quien firmaba en calidad de secretaria del Comité Ejecutivo la presente solicitud. Intuimos el encargo alcanzaba su cometido y la maestra trabajaba en la escuela.⁹¹

Firme en sus convicciones, Lola representó, a diferencia de los puntos de vista más conservadores, ideas feministas en todas sus diligencias. Desde esta postura, ella consideró la posibilidad de dar vida y ser madre como una “función social” y posición política desde la cual reclamar legítimamente no solo derechos civiles sino también construcción de escuelas, promoción de actividades educativas y también culturales. Junto a sus compañeras, partió del presupuesto de que la “responsabilidad social de ser madres les abriría nuevas posibilidades para lograr mayores derechos en tanto mujeres” (Becerra, 2011:3): situación ésta que las emplazaría, por ejemplo, en la dirección de propuestas periodísticas. Advertimos cómo la extendida “maternalización” de las mujeres llevaba a prácticas reproductivas del orden social y planteaba una equivalencia esencial “mujer-madre-maestra”.

⁸⁹ AGN. DAI. Fondo CNE. 1917. Dirección de la Liga: Avenida de mayo 760, Capital Federal, Buenos Aires.

⁹⁰ José Jacinto Berrutti nació el 26 de julio de 1871 y falleció el 6 de noviembre de 1951, en Buenos Aires. Fue maestro y profesor normal, director e inspector de escuelas en la provincia de Buenos Aires, inspector general de escuelas de adultos, nocturnas y militares y director del Museo Escolar Sarmiento. Fue autor de la comedia dramática *La maestría del pueblo* (1919). Algunas de sus obras son: *El nido de mis amores*, *En la montaña* y *Alma doliente*. Escribió textos escolares como *Educación* y *Escuela y democracia*. También dirigió las revistas *Sarmiento* (1899-1903), *La Escuela Nueva* (1910) y *La Educación* (1914-1916) en las que difundió asociaciones de educación y escuelas populares.

⁹¹AGN. DAI. Fondo CNE. 1917. Caja 1. Expdte. 9404. Señores Tomás Santa Coloma; Juan Canter; Gelanor M. Oviedo; Jorge A. Susini; José J. Berrutti y José León Suárez (contando de antemano con su valiosa cooperación al efecto).

Pero a la vez, ese proceso posibilitaba caminos liberadores “en el sentido de que comenzó a instalarse la idea de que las mujeres, en tanto formadoras de los futuros ciudadanos, debían acceder a una educación básica, pasando así del silencio a la palabra” (Lionetti, 2006: 853). Y, en el caso de esta educacionista, de la palabra a las acciones y a la participación activa en una diversidad de instituciones de Capital Federal y de la provincia de Buenos Aires.

Pero en retorno a su accionar en las letras hacemos foco en lo que en adelante interesa: la producción de saberes de aula. Bajo el propósito de representar su ejercicio de publicar libros escolares recurrimos, primero, a indicios presentes en el Órgano del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*. Allí, y del año 1928 leemos un anuncio que decidía “autorizar el uso, en las escuelas dependientes del Consejo, del texto *Flor de Ceibo*, para 2º grado, de que es autora la señora Lola S. B. de Bourguet.⁹² Libro cuyo precio estipulado se solicitaba: llevarlo impreso en la tapa” (1928:136). Esta indicación corrobora que la maestra realmente publicaba y por tal motivo ella debía incidir, como autora, en el diseño de sus libros escolares.⁹³ Sin embargo, la producción y comercialización de los textos quedaba en manos de editoriales privadas.

Ahora bien, sabemos que *Flor de ceibo* es un libro de lectura para 2º grado que lo escribe de Bourguet⁹⁴ en calidad de maestra de la Escuela Normal Nacional de Lomas de Zamora. En el primer título “A los maestros” ella expresa: “al incorporar este libro a la producción didáctica argentina, he creído realizar una obra provechosa como es la de poner en manos de los maestros un instrumento más para realizar la obra trascendental que les está confiada” (1936:9). “He cargado, pues, sobre mis hombros, la responsabilidad que significa contraer un grave compromiso en cumplimiento del cual he interesado mi buena voluntad, mi capacidad y mi experiencia” (1936:9). Evidentemente, la maestra escritora didáctica para convertirse en tal juzgaba necesario llevar adelante años de trabajo como educacionista. Esa ocupación profesional inicial, que las mujeres ejercieron en forma masiva, figuró un trabajo que Lola concretó más allá de la extensión de sus actividades maternas en lo público.

⁹²*Ibidem*. Sección oficial (capital). Sesión 75ª. 20/08/1928, número de expediente 10341.-B.-1928. Aprobado con el precio de venta de noventa centavos para el Consejo Nacional y de un peso y diez centavos para el público en general.

⁹³*Ibidem*. Sección oficial (capital). Sesión 76ª. 22 de agosto de 1928, número de expediente 7731.-B.- 1928.

⁹⁴La edición consultada de *Flor de ceibo* es la novena del año 1936. Está publicada bajo el depósito que señala la ley 7092 y con aprobación del Consejo Nacional de Educación y del Consejo General de Educación de Santa Fe, de Córdoba y de la provincia de Buenos Aires. Esta impresión, además, se encuentra a cargo de la Editorial Independencia (Corporación Argentina de Publicaciones Didácticas), de calle Belgrano 525, Buenos Aires, y lleva el precio grabado en la portada del texto, previo acuerdo entre CNE y editorial a cargo de la impresión de los ejemplares.

Un compromiso perspicaz en la tarea escolar le permitiría escribir para estudiantes de entre siete y nueve años. Pese a que la feminización de la docencia fue un modo de institucionalizar la educación maternal (Lionetti, 2006: 867), Lola Salinas de Bourguet la consideró lugar de empoderamiento, donde la doble experiencia de madre y maestra podía definirse como carta de presentación propia de la educacionista de inicios de 1900. Así, la escritora didáctica Salinas Bergara escribió *Flor de ceibo* en su condición de madre y maestra.

Justamente, consideró que esta situación le permitía observar la vida del niño desde ambas miradas, hogar y escuela, y plasmar en un libro su caudal de enseñanzas. El estereotipo marca aquí una figuración por parte de la maestra que genera una identidad femenina, experta, genuina y respetable, que la habilita a enunciar saberes de la infancia: aspecto que no identificamos en Brumana, quien escribe *Palabritas* aún sin ser madre. Firme, Lola de Bourguet patrocinaba una postura con la cual, desde ambas funciones: madre-maestra, concebía la armonía para orientar en clave moderna la educación para la niñez. Y expresaba, a su vez, que formar al niño-futuro hombre era tarea de la escuela y el libro de lectura compañero inseparable. Para ella el texto destinado al aula debía brindar ayuda hacia el maestro, quien guiaría al escolar desde los temas que desarrollaba o en las sugerencias que proponía. Este era el criterio que de Bourguet presentaba junto a la elección de lecturas que plasmaba en su libro. Ella decía: “Para escoger mis temas, me ha bastado inclinarme sobre el balcón de la vida y observarla como sólo pueden hacerlo las madres y los maestros, y luego, volcar en las páginas del libro el caudal de mis observaciones” (1936:10). Sabemos que la escuela ha tenido una participación importante en la configuración de la domesticidad moderna argentina y mundial. La constitución del hogar como espacio de socialización primera fue una preocupación constante de distintos sectores del debate educativo tanto en la educación pública como en las iniciativas privadas y confesionales. Este encargo, a modo de responsabilidad, reposó en las niñas estimadas futuras madres y administradoras de la moral y la economía hogareñas. Observamos aquí que también descansó en las maestras de grado, quienes procuraban construir cualidades del orden doméstico adecuadas para el sostenimiento de un orden social armonioso (Caldo, 2012), que bien podemos distinguir en las iniciativas de la maestra Lola de Bourguet al momento de escribir sus libros escolares.

En síntesis, *Flor de ceibo* fue un plan de trabajo que la educacionista organizó según un material gradual que aseguraría el aprendizaje de la lectura de los/as más pequeños/as.

Temas en su condición de vehículo para transmitir conocimientos se enlazaron con signos de puntuación, complejizados con el transcurso de la lectura en prosa y verso. Ella esperó con su propuesta, relacionada a los puntos del programa del grado, asistir a docentes cuando debían conducir a la fácil comprensión de los contenidos. Además, al año siguiente y en 1929, era permitido el uso, en el tercer grado de las escuelas dependientes de la repartición, del texto de lectura titulado *Agua Mansa*. Allí Lola expresaba lo que significaba en ella su trayectoria en el magisterio: “Una larga práctica en la docencia, algunas obras dedicadas a la escuela, trabajos periodísticos, conferencias y otras actividades análogas, han mantenido en evidencia mi dedicación a la enseñanza” (Bourguet, 1928: 4). Esta escritora didáctica se conformaba en tal por su recorrido en la educación. Según ella, las actividades asociadas a escribir libros de texto, pertenecer a la dirección y administración de asociaciones culturales, publicar artículos periodísticos y dictar talleres de literatura, se convertían en espacios de transición entre lo doméstico y lo público. Desde ambos puntos, y junto a reconocimientos obtenidos en su labor pedagógica, según la educadora títulos que legitimaban su trabajo en el magisterio, era posible publicar un libro como *Agua Mansa*. Éste también, en su primera aprobación,⁹⁵ llevaba la exigencia de que los precios para su venta al Consejo y al público se encontraran impresos “en la tapa de cada ejemplar” (1929:146).

Sin embargo, *Agua Mansa* se correspondería con un texto escolar anterior, dos años, denominado *Agua clara*. Abrimos paréntesis entonces para reseñar lo que se convertiría en una recopilación de poesías originales para recitación escolar y de salón.⁹⁶ En este libro, la maestra dispersó a sus colegas un conjunto de textos a ser usados en actos públicos para determinadas fechas y en conmemoración de efemérides. Precisamente, en 1927 Lola publicó una colección de versos que llegaban para auxiliar a docentes en el trabajo diario de oficiar con declamaciones artísticas, junto a colegas y alumnos/as, en el cumplimiento del calendario de actos escolares, con efemérides al servicio de la creación de sentimientos de identificación y de orgullo con el pasado nacional (Méndez, 2006). La docente decía: “He reunido labor dispersa, escrita en ocasión de fiestas escolares, y he preparado composiciones especiales para ciertos temas que me han hecho notar mis amigas del magisterio” (Bourguet, 1927:5).

⁹⁵*El Monitor de la Educación*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 48. Buenos Aires. Febrero 28 de 1929. No. 674. Libro del que es autora Lola S. B. de Bourguet, aprobados los precios de un peso y diez centavos moneda nacional y un peso y cincuenta centavos de la misma moneda, para su venta al Consejo y al público respectivamente.

⁹⁶ Contamos con un ejemplar editado en la Imprenta Mercatali (Acocyte 271, Buenos Aires) y a cargo de la Agencia General de Librería y Publicaciones, Rivadavia 1573. Buenos Aires. Año: 1927. Código: 4508.

Agua Clara desplegó recitaciones breves, estrofas que lejos de desarticular el sentido de memorias y aniversarios servían para acompañar música criolla, himnos y cánticos. El libro simbolizó la transcripción de experiencias educativas reales de la maestra. A raíz de estos eventos, se incorporaban construcciones de una historia y geografía escolares basadas en una idea moderna del país, el que poseía un patrimonio que debía ser transmitido a la infancia a través de actos escolares. Los mismos festejaban la llamada “república ideal” de Alberdi, en la cual no existían disensos ni conflictos no funcionales a la construcción de la nación argentina como país homogéneo (Méndez, 2006).

Como decíamos, después de *Agua Clara* (1927) y *Flor de Ceibo* (1928) Lola publicó *Agua mansa* (1929): texto de lectura para tercer grado⁹⁷ que todavía la encontraba en ejercicio del magisterio en la Escuela Normal Nacional de Lomas de Zamora, así nombrada en la tapa del libro. En los inicios, y bajo el título “dos palabras”, Lola aseguraba colocar en manos de los maestros la continuación en orden ascendente de *Flor de Ceibo*, libro de lectura para 2º grado. *Agua mansa* era una colección de lecturas infantiles que unían lo útil a lo ameno e interesaban ya que permitían a los/as estudiantes contemplarse en los personajes de sus narraciones, con su propia fisonomía y sentimientos. Como mencionamos arriba, los libros dieron cuenta de una mujer que escribió textos de lectura para las escuelas desde de su condición y ejercicio docente. Sin embargo, lo hacía principalmente a partir de sus largos años de experiencia como maestra y militante. Según ella, la lectura diaria desempeñada en el magisterio y los ambientes afines formaban parte de la socialización, de la construcción del género y el patriotismo (Acree, 2011), que solo una educacionista experta podía utilizar a favor de la escritura de libros para el aula. Asimismo, su experiencia en la maternidad le permitía comprender, de cerca, la realidad de la infancia. *Agua Mansa* era un texto-guía del ciclo lectivo de niños y niñas y herramienta de asuntos heterogéneos para sus maestros/as.

Por otra parte, Lomas de Zamora, ciudad ubicada al sur oeste de Capital Federal, Gran Buenos Aires (instaurada en el año 1864 por Esteban Adrogué), desde los inicios del sistema educativo se caracterizó por orientar sus ideas pedagógicas hacia la educación popular.

⁹⁷ Contamos con un ejemplar de la segunda edición, impreso por la Editorial Independencia (Corporación argentina de publicaciones didácticas. Galería Güemes). El libro aclara que queda hecho el depósito que marca la ley 7092. Año 1929. En la contratapa, se identifica la ilustración de la editorial y quedan registradas las siglas: Gmo. Kraft Ltda. Aprobado por el Honorable Consejo Nacional de Educación y por el Consejo General de Educación de la provincia de Santa Fe. *Agua mansa* en su tapa, ostenta el precio por el cual podía ser adquirido (\$1,50.-). De la misma autora la editorial ofrecía *Clarínadas* (anécdotas históricas argentinas para uso escolar), *Reglones cortos* (versos), *Arca de sándalo* (versos), *Agua clara* (versos para recitación escolar) y *Flor de ceibo* (texto de lectura para segundo grado).

Instituciones como la Escuela Normal Nacional donde se desempeñó Lola y la Sociedad Popular de Educación, a cargo de normalistas, trabajaban de manera conjunta. Desde 1912 las dos organizaban encuentros en los que vinculaban bibliotecas y asociaciones con el objeto de colaborar en las actividades escolares. Algunos nombres que resuenan de educadores reconocidos en la historia de las instituciones educativas de Lomas son “Caracoche, Bassi, Ferreyra, Fitz Simon, Leite y Vergara” (Herrero, 2019:55). Ellos desarrollaron un modelo formativo que proponía que el pueblo se hiciera cargo de los problemas educacionales.⁹⁸ Sin embargo, en la práctica, la ejecución de sus iniciativas dependía de la intervención de los poderes públicos y, desde 1912, del Consejo de Educación. Los ideales de ampliación del espacio de acción de los individuos en la sociedad civil bajo la promoción de escuelas populares con activa participación de docentes, familias y vecinos/as funcionarían en las sedes escolares que se incorporaban a las áreas de instrucción pública del Estado Nación (Herrero, 2019). Una educadora a cargo de estos puestos estatales sería Lola Salinas Bergara.

En retorno a su libro *Agua Mansa*, ella publicaría con él un texto sin criterios fijos pero acorde a sus propuestas anteriores: guías didácticas destinadas a maestros y maestras, apoyaturas libradas a su criterio y autonomía escritora. Mujeres como Lola dan cuenta de la existencia de maestras que excedían su formación en la normal y, en la participación en colectividades de la cultura letrada del momento, suscribían tanto a lecturas como a experiencias precisas que les permitían convertirse en productoras de saberes para el aula. En sus textos, Salinas Bergara de Bourguet supo reflexionar sobre la vida en el hogar en simultáneo a la vida en la escuela. La maestra feminista, al momento de escribir sus libros didácticos, evitó socavar el concepto de hogar como lugar de confinamiento y de vida familiar en oposición a la vida social y política y, así, presentó el hogar como reino de las mujeres, “espacio en que público y privado se conectaban” (Szurmuk y Torre, 2018:199).

⁹⁸ Fueron educadores y educadoras que se presentaron en la escena pública en la década de 1880 y que plantearon, entre otras cuestiones, la acción popular para la creación, sostenimiento y administración de escuelas primarias públicas. No sólo así formaron opinión para este objetivo, sino que se conformaron en los/as protagonistas de estas sociedades populares: las que dirigieron sedes escolares donde implantaban y experimentaban un plan de estudios orientado hacia la formación para el trabajo y la defensa nacional. Invocaron, entre otros pensamientos, el ideario de Alberdi que legitimaba una educación vinculada con la producción económica y la formación de individuos que se sostuvieran a sí mismos con su trabajo y con su razón, bajo la apelación a la observación científica para la defensa nacional (Herrero, 2019).

Por último, ella publicó en 1929 *Panoramas*.⁹⁹ Conjeturamos este texto de lectura para cuarto grado¹⁰⁰ fue narrado algunos años previos al retiro de la maestra de las tareas educativas. En su opinión *Panoramas* significó “el hogar, los padres, la escuela, los compañeros, los libros, las mil cosas que sirven a nuestra comodidad y que sin detenernos a pensar en ellas nos parecen sin importancia” (1929: s/n). Y bajo la pregunta ¿son cuadros presentados a nuestra comprensión y curiosidad, por la vida de todos los días? Lola pensó en mujeres administradoras morales y ecónomas del hogar,¹⁰¹ ámbito que lejos de mantenerse al resguardo de las tentaciones debía aunarse a la escuela y reconocer entre ambas, escuela y hogar, fronteras porosas. La domesticidad de los hogares se prescribía en los discursos escolares de la primera mitad del siglo XX como espacio de sacrificio, afecto y armonía, ocupado por la esposa a cargo de la preparación de los alimentos, la limpieza, las labores y la supervisión de los hábitos de niños/as menores, mientras el cónyuge, y en algunos casos los y las hijas mayores, buscaba el sustento fuera de casa. “Esta escena se reiteró una y otra vez en los textos escolares y programas de estudio de distintos niveles” (Aguilar, 2019: 87) por lo que Lola solicitaba: “Detengámonos a observarlos, y en nuestra casa, en el amor a nuestra madre, en el afán laborioso de nuestro padre, en la comprensiva austeridad del maestro, en la bondad del compañero, tendremos una variada serie de panoramas dignos de atención” (1929:21). De este modo, *Panoramas*¹⁰² era una propuesta que armonizaba con las publicaciones previas de la maestra autora, destinadas a los grados elementales de la escuela primaria, y pretendía auxiliar, según su parecer expresado en las publicaciones, a educacionistas en la cotidiana tarea de dar un paso adelante en el sentido de hallar, en el libro de lectura, cooperación hábil para el desarrollo del trabajo cotidiano en las escuelas.

Lola escribió para sus colegas y en ese ejercicio pretendió cumplir su misión de ver en uso *Panoramas*. A su vez, en el libro reconoció a la observación arma principal para el desarrollo de los aprendizajes de la infancia en edad escolar.

⁹⁹*El Monitor*. Órgano del CNE. Año XLIX. Mayo. N° 689. “A fs. 2 en la próxima edición del referido texto” (1930:479).

¹⁰⁰Contamos con la edición del año 1929, localizada en la Biblioteca y Escuela Asociación de Mujeres de Rosario (B.E.A.M.R.), cito calle 3 de febrero 726, Rosario, provincia de Santa Fe. La institución el día 21 de octubre de 2011 dio a conocer, con motivo de cumplirse en esa fecha el mes aniversario de la biblioteca, la muestra “la lectura a través del tiempo”. Esta feria expuso libros de lectura para escuelas primarias, desde inicios del 1900 hasta alrededor de 1970 (exactamente 1902-1974). Gracias a la exposición referida pudimos consultar los escritos de Lola S. B. de Bourguet.

¹⁰¹ Al respecto, y en la *Encuesta Feminista Argentina*, Lola dirá: “La caricatura de la sufragista no debe reemplazar las delicadezas innatas de su sexo, ya sea estadista, industrial o funcionaria; veamos en ella la hija, la esposa o la madre cuyos cargos y dignidades terminan donde comienza el sagrado del hogar doméstico” (Bourguet en Font, 1921:34).

¹⁰² L. S. B. de Bourguet. *Panoramas*. Texto de lectura para 4º grado. Galería Güemes, Bs. As. 1929. Reg.: 20547/ 19378. Posee 170 páginas y está impreso por la Editorial Independencia (cooperación argentina de publicaciones didácticas).

Esa recurrencia a los ideales filosóficos y psicológicos en los que se basaba la pedagogía normalista, que la podemos vincular, en partes, con el ideal positivista, apelaba a estimular el desarrollo espontáneo de los/as niños/as guiados/as por sus intereses (Dussel y Caruso, 1999). Conjuntamente, Salinas pretendía imbuir a la niñez de los saberes que se iniciaban, primero, en la familia heteronormada con la finalidad de conocer y comprender, luego, los sucesos presentes en la sociedad. La escritora didáctica, contribuyente activa en redes de mujeres académicas referentes de organizaciones docentes y grupos de escritoras, tal el caso de Felisa Latallada, Elina González Acha de Correa Morales, Ernestina López de Nelson,¹⁰³ con *Panoramas* mostró un compromiso por los habitantes del suelo argentino. Por ejemplo, y lo veremos en la segunda parte de la tesis, con estilo poético Lola escribió en su libro acerca del sufrimiento de los grupos indígenas ante la conquista del desierto.¹⁰⁴

*Panoramas*¹⁰⁵ fue un texto de lectura para el cuarto grado de las escuelas primarias cargado de figuras indígenas de la región andina, que precedían la lectura, recortadas del paisaje montañoso. El varón nativo del libro de L. de Bourguet era de tez oscura, ojos torcidos, marcados pómulos, quien con su vestimenta típica cruzaba el sendero y cargaba en la espalda las herramientas de trabajo (Artieda, 2016). Estas impresiones de la escritora didáctica manifiestan la sensibilidad sobre el sufrimiento indígena de los años '20 y la recuperación de la espiritualidad ínsita en sus dogmas religiosos. Incluimos a Lola Salinas Bergara entonces en “la asociación entre mujeres en movimientos feministas, de poetas, escritoras y dramaturgas, capaces de demostrar su sensibilidad para captar el sufrimiento de quienes eran discriminados” (Artieda, 2016:322). Ella participó en organizaciones a favor de los derechos civiles de las mujeres y trasladó algunas de las opiniones allí fundadas hacia sus libros para el aula, donde ubicamos inquietudes suyas respecto a las consecuencias contemporáneas de la conquista española, que avizoraban la presencia de “una corriente de pensamiento distinta, no mayoritaria” (Artieda, 2016:329).

¹⁰³ Estas tres educadoras fueron reconocidas en la dirección de escuelas modelo (en Paraná, Latallada); en la literatura y el arte (González Acha) y activas defensoras de los derechos de las mujeres (tal el caso de López de Nelson).

¹⁰⁴ Lejos de presentar una propuesta que hablara de la barbarie y el salvajismo de las comunidades nativas, Lola direccionó sus versos hacia el inexorable progreso del país con la ayuda de los primeros pobladores de Argentina. Una lectura de *Panoramas* titulada *El lloradero* comentaba: “En el flanco de la montaña andina, una cavidad recoge la gota de agua que filtra de la hendidura de la piedra” (1929:105). “El indio romántico que añora la grandeza de la raza, ha puesto un nombre poético a esas fuentes, las llama lloraderos: agua que fluye a través de la piedra, llanto de sus dioses desterrados de montañas nativas” (1929:105). Así, el libro de la maestra normal inscribía, desde poesías, una particular idea acerca de la existencia aborígen: interpretada a modo de aquellas sociedades que habitaban nuestro territorio y merecían respeto.

¹⁰⁵ *El Monitor*. Sección oficial (capital). Sesión 23ª. 7 de mayo de 1930, número de expediente 31366. – O.- 1929. Y “fijándole el precio de \$1.30 para la venta al Consejo y de \$1.60 para el público (1930). Según Comisión de Textos.

Salinas Bergara fue una escritora didáctica capaz de transformar en libros de texto para el aula sus experiencias educativas cotidianas. En esa práctica ella respetó el “para qué” del ofrecimiento que debían poseer los libros, que el sistema educativo aprobaba y luego repartía a las escuelas, y al mismo tiempo dejó su impronta. Fue maestra, madre, activa en organizaciones políticas y autora de textos escolares. Su biografía permite comprender cómo el magisterio se convirtió, dentro de su trayectoria vital, en vía de emancipación para Lola. En el mismo proceso en el que se afirmaba la ideología maternal, la educación le dio a la maestra herramientas útiles para expandir el universo simbólico, luchar por sus derechos (Morgade, 1997; Lionetti, 2006) y producir saberes educativos en formato libro.

Su experiencia personal y profesional corrobora que en las primeras décadas del siglo XX el magisterio constituyó un horizonte de posibilidad laboral para las mujeres, considerado “profesional” y legitimado socialmente (Morgade, 1997). Desde el mismo, podían ascender en la escala social (Sarlo, 1998; Queirolo, 2018; Rodríguez, 2019) e independizarse, es decir, comenzar a transitar la senda de la “mujer moderna”. Justamente, y desde fines del siglo XIX, uno de los reclamos centrales de las feministas europeas fue el acceso a la educación. Porque el atributo fundamental de la modernidad femenina, ya en la Argentina, se delineaba en consonancia con los procesos de la modernización caracterizada por la industrialización, la urbanización creciente y la secularización social –era la “autonomía económica”– sintetizada por Virginia Woolf en su célebre ensayo *Un Cuarto propio*, publicado en 1929. De este modo, la forma legítima de las mujeres de conquistar su autonomía era la vía lúcida del ingreso a la cultura. En este punto coincidían diferentes voces que luchaban desde diversos modos por la transformación del orden social, tales como anarquistas, socialistas, comunistas y/o feministas (Becerra, 2019). Con lo anterior, disponemos a Herminia Brumana como una maestra normal alineada a las filas del socialismo y el anarquismo, y a Lola de Bourguet en tanto docente más inclinada con los ideales feministas, no tan radicales en sus discusiones.

Empero una y otra, resguardaron los pensamientos hegemónicos que identificaban femineidad con maternidad. Esta corriente, que transitaba por un amplio y contradictorio espectro ideológico e incluía tanto a feministas como a antifeministas, fue recorrida por las dos. Por ejemplo Lola Salinas, publicó en amparo de los ideales de “maternidad republicana” (Halperín, 2000) o “patriótica” (Cano y Barrancos, 2006; Martínez Prado, 2015:86).

Pese a su asumida condición feminista, ella se apropió de los roles de género de la época que establecían la extensión de la maternidad hacia el magisterio, a partir de una “naturaleza amorosa” considerada como centro de lo femenino. El título de maestra normal le permitía a Bergara de Bourguet trabajar con una profesión y conquistar así la autonomía económica, desde sus implicancias, y participar en organizaciones culturales y políticas. Sin embargo, y al momento de escribir sus libros, “la maestra no cuestionó la *ideología de la domesticidad* (Scott, 1993), basada en los procesos de maternalización de las mujeres y feminización de las tareas domésticas -y su extensión naturalizada en la figura de la maestra normal-” (Becerra, 2019:53). La educacionista consideró que en los saberes de quienes eran madres, en ocasiones y según las expresiones de sus textos ligados al plano religioso, anidaban las dotes que facilitaban la producción de conocimientos de la primera infancia. Podemos sumar aquí la experiencia de Brumana en tanto mujer que “ampliaría desde la demanda por educación femenina, vinculada al mejoramiento del rol maternal, su participación en la vida pública” (Scarzanella, 2003:105). Ella, vinculada al anarquismo, articulaba a un progreso general de la sociedad la pretensión de educación para las mujeres; pero fundada en el acceso al conocimiento ligado a los roles femeninos tradicionales, en pos de mujeres dedicadas a mejorar sus dotes en la cocina y el cuidado familiar. Sólo quienes por “mala fortuna” no accedían a los beneficios del hogar sostenido por varones estaban legitimadas a trabajar fuera de la casa, profesionalizarse y disponer de remuneración (Martínez Prado, 2015).

Ambas escribieron desde muy jóvenes, obtuvieron reconocimiento por sus poesías y recitaciones y entramaron redes de sociabilidad donde coincidían como mujeres junto a sus compañeros varones: de la educación, la cultura, el arte y la política. Por ejemplo, las dos se relacionaron, mediante cartas, con Juana de Ibarburú y Alfonsina Storni. De igual forma valoraron los atributos femeninos de las maestras (jóvenes candorosas o adultas expertas: trabajadoras autónomas, emancipadas y modernas), asumieron explícitamente los cánones establecidos para lo femenino, de belleza, juventud y, a veces, debilidad, y desde esta postura escribieron. En el caso de la maestra de Pigüé, su único libro de texto para el aula surgió en el inicio de la carrera docente y su contenido no convenció a los Consejos Escolares, quienes lo desacreditaron. Por su parte Lola, y desde el ámbito que pensó los afectos y cuidados, respetó las directivas oficiales, trabajó en escuelas públicas y vio aprobados sus libros para el aula: textos que escribió después de décadas en la tarea docente.

Urdir en sus biografías permite representar un modelo de escritora didáctica que reconoce en el magisterio, en el caso de Brumana, y en la experiencia docente, tal el ejemplo de Bourguet, el gesto dador de las herramientas necesarias para publicar: oficio que nacía de la tarea de enseñar y comprometía todas las aptitudes que una maestra normal nacional de principios de siglo XX debía conservar. Mientras Herminia se preocupó por los contenidos a enseñar y presentó saberes controvertidos, destinados a estudiantes de los grados avanzados de la educación primaria, ya que su experiencia docente también se desarrolló allí, Lola pensó las formas en que la infancia argentina aprendía a leer y a escribir como así también los modos en que debía asumir los saberes del terruño y los conocimientos relativos a una formación nacional y patriótica. Entre libros para niños y niñas de diferentes edades ellas dejaron correr el bolígrafo y, en simultáneo, trabaron vínculos que las aprobaron en diversos espacios del ámbito público (de la militancia feminista, en la creación de revistas, al interior de secretarías de asociaciones educativas, museos, galerías, etcétera).

Entre tanto Brumana de Solari desde muy joven circuló por áreas de la cultura escrita y fue estimada ante sus pares como escritora, en ocasiones la consideraban una *intelectual* reciente en la literatura y en quien la escritura era parte de su profesión, Salinas Bergara ocupó cargos administrativos en compañía de representantes, también varones, de la cultura y la educación porteña que pensaron la tarea de publicar propia a la de instruir y reflexionar sobre la enseñanza. Ambas accedieron al matrimonio, fueron madres, maestras de oficio y trabajadoras impetuosas dentro de los ámbitos laborales por los que transitaron. Si seguimos los aportes de María Vicens (2020) con respecto a las escritoras de entresiglos, mujeres que buscaron inscribirse en la *república femenina de las letras*, sintonizamos las experiencias de Lola y Herminia en tanto utilizaron la prensa como escenario ideal para dar sus primeros pasos en la escena cultural de Buenos Aires y se aventuraron, después de probada su eficacia, en el mundo editorial en busca de reconocimiento.

Por otra parte, si bien nuestras maestras autoras compartieron con sus colegas varones intereses, lecturas y espacios de sociabilidad, convertirse en escritoras “implicó moverse en un sinuoso camino en el que el deseo de expresarse, la imaginación y audacia se debatían entre la valoración pública y las acusaciones de soberbia, ignorancia y falta de talento” (Vicens, 2020:53).

Por ello, la prensa fue para Lola y Herminia el recinto a través del cual conquistar las tácticas necesarias para asumirse, luego, autoras de libros escolares con firma propia: los que lograron perpetuarlas en la arena literaria escolar. Disponer sus biografías permitió identificar mujeres del magisterio que iniciaron sus publicaciones en periódicos políticos, en incremento a principios del siglo XX, que representaron movimientos de militancia heterogéneos, aunque todos reivindicaron los derechos femeninos. Bajo diferentes identidades políticas, pero como trabajadoras, estas maestras cuestionaron el imaginario femenino instituido en la sociedad argentina de la época y se posicionaron independientes y autónomas en el espacio público. Así, sus experiencias militantes complejizaron los desempeños docentes y de publicación de saberes escolares que llevaron adelante y promovieron transformaciones al interior de las instituciones que las tuvieron como protagonistas. Pasemos ahora a estudiar a las *maestras escritoras didácticas* que se convirtieron en tales desde la dirección escolar.

Capítulo III. Prescribir saberes desde el ejercicio de la dirección escolar:

Adelina Méndez Fúnes y Delfina Piuma Schmid

Si pretendemos continuar con la reconstrucción de huellas de maestras a los fines de ordenar sus biografías y responder a la hipótesis que concreta la primera parte de esta tesis, debemos centrar nuestra mirada en la experiencia de otras dos mujeres de la educación que fueron productoras de saberes en paralelo al ejercicio de la dirección escolar. Descritas ya dos trayectorias vitales, sumamos estos relatos a los preliminares y damos cuerpo al mapa de educacionistas en quienes el estereotipo de maestras gravitó sobre sus experiencias vitales y dejó apenas algunas huellas relativas a sus pasos por las aulas del sistema educativo bajo el colectivo docente y no como *escritoras didácticas*.

Así, y en este capítulo, presentaremos una pareja de educadoras que es posible hermanar porque conservaron una particularidad. Ellas escribieron textos escolares una vez acuñada larga experiencia en el ejercicio docente y lo hicieron además desde la dirección de escuelas. Es decir, en la gimnasia de la práctica educativa estas maestras obtuvieron un “saber-hacer” que les permitió no solo ejercer la gestión educativa, esto es, adquirir un conjunto de conocimientos didácticos luego de desenvolverse en el magisterio y dar clases en el grado, que las transformó en educacionistas hábiles en su oficio y les permitió habitar el gobierno de las escuelas primarias, sino también obrar a modo de escritoras didácticas. De este modo, nos acercamos a un ordenamiento de los vestigios dejados por otro grupo de mujeres de la educación-productoras de saberes escolares.

Graciela Morgade (2010) investigó la construcción de la autoridad de directoras y supervisoras en perspectiva de género. A raíz de esta pesquisa sostuvo que, mientras las prácticas de enseñanza son feminizadas, las propias de la gestión y la dirección se resuelven desde el estereotipo masculino. Según este presupuesto nos preguntamos: ¿dirigir es propio de los varones y enseñar de las mujeres?, ¿ese saber de la experiencia en docencia y dirección escolar fue el adecuado para que estas maestras se transformen en productoras de textos para el aula o simplemente se convirtió en una tarea más de las ajustadas al oficio? Emprendemos entonces el ejercicio de biografiar el dúo de maestras en cuestión con el fin de dar respuesta a los anteriores interrogantes y a nuevas preguntas.

Si empezamos por la biografía de María Adelina Méndez Funes corroboramos que nació el trece de noviembre de 1878 en la localidad de Ranchos,¹⁰⁶ provincia de Buenos Aires, similar a sus dos hermanas Delia Dolores y Emma Isabel y su hermano José León.

Adelina Enriqueta Funes y Santana¹⁰⁷ (quien nace el 18/06/1847 en Rosario) sería su madre y Leopoldo Méndez Ibáñez (08/10/1867) su padre.¹⁰⁸ A los jóvenes veintidós años, el primero de febrero de 1900, Adelina contraería matrimonio en Mar del Plata con el profesor José R. Millán. Al mismo tiempo, iniciaría su labor como maestra, directora de escuelas y autora de textos sobre educación y pedagogía. Su compañero José, historiador y fundador de escuelas, nació en Paraná, Entre Ríos, el cuatro de octubre de 1869 y falleció a los noventa y tres años en Buenos Aires. Si observamos documentos relativos a la vida de su cónyuge, descubrimos que José Millán prefería describirse como historiógrafo: definición que incluía en la presentación de sus libros de historia publicados por la Editorial Kapelusz, usados durante décadas en diversas escuelas argentinas e iberoamericanas.

¹⁰⁶ Datos obtenidos del boletín número 4, año 2006, del Centro de Estudios Genealógicos e Históricos rosarinos “Rama de los Funes cordobeses radicada en Rosario, en el siglo XIX”. La gaceta respeta su tradición de caracterizar la composición demográfica de la región y así expone genealogías de familias criollas e inmigrantes y transcribe fuentes útiles para investigaciones nobiliarias que aquí permiten reconstruir la biografía de Adelina Méndez Funes de Millán. Agradecemos a Ana Carolina Arias por facilitar este documento, el que recopila la historia familiar de la maestra.

¹⁰⁷ En la reconstrucción de los datos brindados por Wilkinson, nieta de Adelina, presentes en el boletín, descubrimos que el bisabuelo materno de Adelina sería Don Dionicio Funes. Éste, nacido en el año 1798 en la provincia de Córdoba, fallece viudo en Rosario el trece de julio de 1862. Habría formado parte de quienes fundaron el pueblo Villa Ballesteros (en 1828) cercano a Villa María, Córdoba. En las inmediaciones de este poblado y en otros cordobeses, como Esquina de Medrano y Río Tercero, habría vivido Dionisio con su mujer, bisabuela de Adelina, Doña Gregoria Gómez. La pareja formaría una familia compuesta por tres hijas mujeres y cinco hijos varones, entre ellos Marcelino, Manuel y Cecilio Funes (según libro I de bautismos de la parroquia de la Inmaculada Concepción de Bell Ville). Otros serían María Catalina Funes (bautizada el 28/08/1825), Polonia de los Dolores Funes (cuyo bautizo fue el 22/03/1823) y José Antonio Romano Funes (bautizado el 24/06/1839). Las fichas de los sacramentos ratificarían los orígenes. Marcelino Funes, abuelo materno de la maestra, nacería en la provincia de Córdoba en 1815. Éste llegaría con su familia (desde España) a sus cinco años de edad y se instalaría en Villa Ballesteros. Marcelino estaba casado con María de la Encarnación Santana, en Rosario (el 22/03/1822), hija de Felipe Santana (cuyos padres fueron Tomás Santana y Francisca Ampuno, de Chirras o Chirnase-supuesto lugar de España-) y Catalina Ximénez (nacida el 17/08/1790 de padres Vicente Ximénez Correa y María del Carmen Ricardo Maydan, naturales de Buenos Aires y Rosario, respectivamente). Entre los comentarios familiares aparece la anécdota de vincular la llegada a Argentina del ascendiente materno de Adelina, Felipe Santana, desde un pequeño pueblo hispánico. Felipe era un español que arribaba a Rosario con hijas muy bonitas, entre ellas la abuela de Adelina: María de la Encarnación, quien se casaría con Marcelino Funes y sería madre de Polidoro del Corazón de Jesús Funes y Santana (1841-1854); María Polixena Funes y Santana (nace en 1842); Damaceno Funes y Santana (fallece en 1844); Cecilio Funes y Santana (nace en 1845); Ángela Funes y Santana (fallece el 20/10/1846). Y Adelina Enriqueta Funes y Santana (madre de la maestra).

¹⁰⁸ En su afán por desestimar presentaciones genealógicas (para dedicar su labor a analizar métodos, técnicas y fuentes usadas en la investigación nobiliaria), el boletín arriba mencionado precisa datos sistematizados por Magdalena Wilkinson (hija de Magnolia Millán Méndez Funes de Pintos López, hija de la maestra), nieta de María Adelina M. F. de Millán. Ella expresa: “Desde Australia, donde resido, no me ha sido fácil hilvanar la genealogía de mis antepasados, los Funes cordobeses que se radicaran en Rosario a principios del siglo XIX. Por fuerza, y lamentándolo, este escrito genealógico sale de mis manos incompleto. Hasta donde yo sé, hay descendientes de estos Funes también en La Plata (Bs. As.) pero, en estos tiempos de diásporas, resulta imposible confinar un linaje a una ciudad. La gente viaja, emigra, se muda y puede establecerse en cualquier rincón del globo, lo que dificulta este tipo de investigación” (2006:174-183).

Los padres de José, suegros de Adelina, eran Da. Juana de Gálvez y Troncoso, santafesina, y el Dr. José Millán y Tejerina, oriundo de Tucumán. Éste se convertiría en el médico de campaña de los militares Francisco Ramírez y Justo José de Urquiza (relacionados con la provincia de Entre Ríos). Por otra parte, desconocemos la fecha exacta del fallecimiento de su nuera, la maestra Adelina, aunque sí sabemos que vivió pasados los setenta y cinco años.¹⁰⁹

El matrimonio concretado entre José y María Adelina conformó una familia numerosa. Ellos fueron padres de diez mujeres, las nombradas a continuación: Emma Adelina (1900-1917); María Delia (1902-1995, autora de escritos científicos traducidos a diversos idiomas y por años expedicionaria en compañía de su marido, el Dr. Enrique Palavecino, 1900-1965, etnólogo, profesor de prehistoria en la Universidad de Tucumán y director de antropología en el Museo de la Universidad de la Plata); Magnolia (1903-1969, escritora especialmente de poesías, casada con el Dr. Rafael Pintos López, 1898-1955, médico, descendiente de una familia patricia de Goya, Corrientes). También serían sus hijas Azucena Palmira (1904-1907) e Ilda Araceli (1906-2005, maestra, poeta y pintora, casada con Pedro Juan Benítez, entrerriano, 1902-1955). Conjuntamente, nombramos a sus hijas Azucena Alicia (1908, doctora en historia, profesora universitaria casada con Juan Ángel Fraboschi, profesor universitario, 1900-1960); Albertina Palmira (1910-1918); Stella Maris (1912-1992, casada con Adalberto Enrique Frers, 1911-1984); Adé Josefina (1913-1917) y Nydia Guillermina (1914, maestra y concertista de piano, casada con Rodolfo Víctor Eckell, quien fallecería en 1961). Como indicamos, Adelina estrenó la maternidad a sus veintidós años, cerró la misma con su última hija a los treinta y seis y contradujo el estereotipo de la maestra soltera. En el periodo, “las hipótesis “naturalistas” eran corroboradas por los experimentos “científicos” que reforzaban los prejuicios de género de la época, “la mujer era definida por la carencia, y su esencia era la maternidad” (Becerra, 2011:3). Según las nietas de la maestra, ella ejerció la docencia al mismo tiempo que la maternidad, cuantiosa, y supo integrar ambas condiciones para criar y transitar y trabajar en escuelas, museos y bibliotecas.

¹⁰⁹ Adelina Méndez Fúnes, en vida y a sus setenta y cinco años, dona libros de su archivo personal a la biblioteca Nicolás Avellaneda de la ciudad de Mar del Plata. Uno de ellos (el que posee su firma con fecha 06/10/1953) resulta ser la biografía de Sarmiento (colección *Hombres de nuestra tierra*) escrita por Bernardo González Arrilli. El compendio contradice algunos datos que poseíamos sobre la educacionista. Allí figura su fecha de nacimiento un trece de noviembre de 1880 (dos años después) en Rancho, hoy General Paz, provincia de Buenos Aires. Al igual que Herminia poseemos dos datos de natalicio.

De manera similar a Herminia Brumana y Lola de Bourguet, el ejercicio materno en Adelina representó una condición esencial de las mujeres capaz de conjugarse con la labor educativa y nutrirla: al parecer, ambas responsabilidades se complementaban e integraban una a otra.

Con el fin de dar cierre a las referencias familiares de Adelina, abrimos un paréntesis y narramos breves notas biográficas sobre su padre Leopoldo Méndez Ibáñez. Éste fue descendiente de una familia gallega procedente del Pazo de Vilestrille, en Sober, provincia de Lugo, España. Leopoldo nació en Goyán, Galicia, el cuatro de marzo de 1840, y falleció en Mar del Plata el veintinueve de diciembre de 1899. Hijo de don José María Méndez Salgado (nacido en el Pazo de los Méndez de Vilestrille, Sober, Galicia, el 19/01/1805) y de doña María Casilda Isabel Ibáñez (nacida en Requena, Cuenca, España), provenientes del Distrito de Proendos, España, Leopoldo cursó en 1851 los estudios elementales en el Instituto Provincial de segunda enseñanza de Monforte. Al año siguiente, y con apenas doce años cumplidos, se matriculó en primer año para el curso académico de 1851 a 1852. En el acta de estudios de Leopoldo Méndez queda constatada la aprobación de éste, como estudiante, de tres (3) años de Latinidad y Humanidades y tres (3) años de la segunda enseñanza elemental (1851 a 1857). En 1857, cuando contaba con diecisiete años de edad, Leopoldo fue enviado a Buenos Aires por su padre, José María Méndez, para evitar el reclutamiento (en el bando carlista o el isabelino, ya que sus dos hijos mayores, Eduardo y Nicanor, habían sido alistados después de cumplir los años reglamentarios). A pesar de que se encontraba entre compatriotas, el padre de la maestra debió atravesar vicisitudes en tierra argentina, para él desconocida. Los pliegos pronuncian, al principio, su dedicación a los negocios junto a amigos coterráneos, de los que obtuvieron buenas resultas. En sus viajes de transacciones a Rosario Leopoldo conoció a su esposa, Adelina Enriqueta Funes y Santana. Según la tradición oral familiar,¹¹⁰ Leopoldo y Adelina habrían desarrollado en la capital argentina, Buenos Aires, actividades comerciales con las cuales comprarían extensión de campo con estancia en la zona de Magdalena, Samborombón. Por atribuciones desconocidas habrían perdido esa inversión, motivo por el cual se mudarían hacia Ranchos, Fortín de Avanzada de la provincia de Buenos Aires, donde Leopoldo sería periodista. En este lugar nacería su prole: la maestra Adelina y sus ya nombrados/as hermanos/as, Delia, Emma y José.

¹¹⁰ Afirmaciones extraídas de las expresiones de la nieta de Adelina Méndez Funes de Millán, Magdalena Wilkinson, en el citado Boletín del Centro de Estudios Genealógicos e Históricos rosarinos (2006).

Incompatibilidades políticas y persecuciones ideológicas llevaron a la familia a dejar Ranchos para establecerse en Mar del Plata, declarado pueblo en 1874. Allí, además de ejercer el periodismo, Leopoldo ocupó la secretaría de la municipalidad: cargo que renunció el primero de marzo de 1888 a causa de, en nota al intendente, obtener un nombramiento del Superior Gobierno de la Nación en calidad de “Receptor de Rentas”, también en Mar del Plata. Como Secretario de la Intendencia Municipal, tiempo después y precisamente el 28 de julio de 1890, Leopoldo Méndez fundó y dirigió el diario *El Pueblo*, tercero en aparecer en territorio marplatense.

La historia de este pionero español fue fructífera en tanto conformó, a lo largo de los años, un recorrido por los espacios culturales de las ciudades que habitó, principalmente en Mar del Plata, donde dio a conocer una banda musical y una imprenta, acompañado siempre por su pródiga familia. Él falleció cuando su hija Adelina tenía veintiún años y le encomendó un legado educativo y cultural que reflejamos en sus ocupaciones. Así, el apellido Méndez Fúnes representó una estirpe de educacionistas que forjó Leopoldo en su crianza junto a la confección del reconocido diario *El Pueblo*. El mismo se constituiría en órgano genuino de los intereses de la localidad ya que su fundación se corresponde con un concurso efectuado por vecinos/as. Desde la arena periodística, el padre de Adelina trabajó en éste, su boletín, con el firme propósito de abogar, por todos los medios a su alcance, por el adelanto y engrandecimiento de Mar del Plata. La administración del diario estaba emplazada en Boulevard América y esquina 71. Las apariciones inaugurales del periódico daban cuenta de cuatro páginas de un vistoso formato: las primeras tres presentaban información y la última avisos, del diario local *El Censor*, y publicidades de negocios de suscriptores/as sobre boticas, droguerías, médicos, etcétera. Leopoldo inscribió en 1890, junto a dos referentes periodísticos marplatenses más, la publicación *El pueblo* con el estilo de un periodista español que dispersó, a través de sus columnas, reproches a las autoridades municipales.

Don Leopoldo Méndez fue masón y alcanzó el grado 33. La masonería, según Yolanda De Paz Trueba (2011), era una práctica recurrente de inmigrantes “cultos”, “ilustrados”, “laicos” y “eruditos”. Formar parte de una logia masónica significaba integrar redes de poder en las que se tomaban decisiones políticas y culturales. Este tipo de asociaciones surgían frente a un Estado que hacia finales del siglo XIX no contaba con un aparato destinado a atender las demandas que los actores sociales del momento manifestaban.

Descendiente de inmigrantes españoles, Leopoldo participó de comisiones de fomento convencido de que allí bregaría por los superiores intereses de la comunidad. Ese perfil masónico que representó “estaba emparentado con las clases altas y con la dirigencia proveniente del patriciado con una instrucción y cultura más o menos clásica” (Corbière, 1998: 239). Leopoldo Méndez Fúnes participó de espacios masónicos cuya geografía representaba vínculos que patrocinaban la difusión de una cultura asociativa en donde la amplia presencia de inmigrantes europeos pretendía mejorar su nivel de vida.¹¹¹ Él no fue el único ejemplo, tal el caso de Antonio Cossettini, de masones preocupados por la educación de sus hijas, a quienes asistían en sus formaciones docentes e imaginaban “transmisoras de valores civilizatorios” (Pellegrini Malpiedi, 2020). Por lo demás, según María Laura Tornay (2007), estos recién llegados masones reforzaron lazos culturales y buscaron resolver, desde las logias, las nuevas relaciones económicas y sociales establecidas por la estructuración capitalista del Estado nacional argentino.

De acuerdo con este dato, el caso de la maestra Adelina Méndez Fúnes difiere del resto de las trayectorias de las mujeres estudiadas hasta aquí. Ella contaba con un capital cultural que vinculaba su dedicación a la docencia y a la escritura más con un legado familiar que con una alternativa para trabajar y arribar al mundo público. La experiencia de Adelina se opone al relato de Sarlo (1998) sobre Rosa del Río: hija de inmigrantes pobres de inicios del siglo XX que mancomunó la adquisición del título de maestra con el ascenso social, posibilidad de mejorar su realidad económica y sus condiciones de vida. Ella aspiró a cambiar su posición de clase desde el momento en que ingresó a la normal. Gracias a una beca, Rosa accedió a la cultura y costó los gastos de su formación de maestra. Caso similar fue el de Dominga, maestra nacida en 1894 y egresada de la normal riojana en 1910, quien suscribió a la dirección escolar a causa de su buen desempeño en las aulas, pese a ejecutar una serie de traslados con el fin de trabajar y obtener un salario que amparara a su familia (Caldo, 2020b).

¹¹¹ Una leyenda familiar, consultada en el citado boletín, recita que durante la gran epidemia de fiebre amarilla él recorría las calles de Mar del Plata, junto a otros masones, levantando los muertos que constituían una seria amenaza a la salud pública, poniéndolos en carros tirados por caballos para ser llevados a la fosa común. Una de las nietas de Leopoldo Méndez y sobrina de la maestra, Eloísa Benítez Millán, cuenta que su bisabuelo participó de manera comprometida en un activismo político desde el periodismo que lo llevó a perder amistades, como la contraída con Martín Faramiñán (1786-1866, Buenos Aires), y experimentar situaciones de encierro y tortura en la cárcel de Rancho. En tal ocasión, confiscados sus bienes, viajaría en tren hacia Altamirano con su mujer para instalarse en Mar del Plata, donde encontraría terreno propicio para dar a conocer, libremente, sus intereses políticos y culturales. Sin embargo, en Rancho crecerían sus hijas e hijo.

Esta educacionista también procedió de manera contraria a Adelina, quien probablemente heredó el puesto docente de su marido y fue conducida hacia el estudio por su padre.

De Millán no trabajaba en la docencia por necesidad absoluta de su aporte económico ya que el mismo lo obtenía de su familia, representada en su progenitor primero y en su pareja luego. Mientras que el magisterio a Rosa del Río la apartó del duro trabajo en el taller de costura de su padre y Dominga lo utilizó como sustento principal del mantenimiento de su prole, Méndez Fúnes transitó el sendero educativo que heredaba a modo de “legado”. Esto lo vemos reflejado en sus inicios como docente. Bastaron apenas unos meses en la enseñanza en el grado para que Adelina asumiera, el día seis de octubre de 1902, en la Mar del Plata de principios de siglo XX, el nombramiento de directora.¹¹²

Con tan solo veinticuatro años la maestra se hizo cargo de una escuela que emplazó en su propia casa. Esta institución, tiempo después, dio en llamarse Escuela de Enseñanza Primaria N°16 “Dr. Pedro Goyena”.¹¹³ Simultáneamente a la apertura de las puertas de la residencia de la maestra, ubicada en el solar de Moreno y España de Mar del Plata, y acompañada por 42 niños y niñas de entre 6 y 14 años, Adelina inauguró lo que en sus inicios fue la “Escuela Mixta Infantil” a cargo del comisionado escolar Juan Camet.¹¹⁴ Años previos a la asunción del cargo, y graduada de maestra elemental, ella estudió historia e idiomas francés e italiano. Con estas credenciales inició desde jovencita su labor educativa en la dirección escolar. Sospechamos que esa “formación extra” la posicionaba en ventaja para la obtención de ese cargo, aunque también aducimos, tal y como Herminia Brumana, que ella se movía en un ambiente, principalmente de varones, que la consideraba una maestra capaz de administrar, con escasa experiencia, escuelas.

¹¹² El Honorable Concejo Deliberante de Mar del Plata-Batán (Partido General Pueyrredón) gentilmente proporciona estos datos sobre la vida de la maestra. El Concejo, en una de sus reseñas, da cuenta de la resolución que expresa el reconocimiento a Adelina Méndez Fúnes de Millán por su trayectoria y compromiso con la educación, en el 115° acto de creación de la Escuela de Enseñanza Primaria N° 16 (institución que la docente habría creado con colegas). Entonces, y desde el bloque de concejales de la Unión Cívica Radical marplatense, el 29/09/2017 y bajo la presidencia del Concejal Guillermo Sáenz Saralegui, se reconoce a la institución de la maestra Adelina Méndez Fúnes de Millán en su aniversario.

¹¹³ *Ibid.* Fecha ingreso: 02/10/2017. Carátula: proyecto de resolución. Iniciador: Unión Cívica Radical. Categoría: Proyectos de Bloques. Tema: reconocimiento y mérito. Concejala: Coria, María Cristina. Estado: Archivado. Desde: 28/11/2017.

¹¹⁴ El señor Juan Camet fue hijo de Jean Pierre Camet (1883, Francia-Buenos Aires, 1913). Tenedor de libros, figura reconocida de la sociabilidad marplatense de inicios de siglo XX, quien donó fondos para la construcción de la Iglesia de San Pedro, el ferrocarril, la Escuela Rural 3 (José Manuel Estrada) y el club marplatense (este último con la entrega de hectáreas para la instauración del hipódromo y un parque de recreación), Juan Ignacio Camet, segundo de diez hijos, fue también concejal municipal del partido de Gral. Pueyrredón, senador de la legislatura de Buenos Aires de 1902 a 1906, representante del partido radical y autoridad pedagógica de diversas instituciones educativas de Mar del Plata.

Pasados siete años (1909), y por el incremento de la matrícula, el establecimiento educativo se habría trasladado a otro edificio con sede en la intersección de las calles Dorrego y Moreno y posteriormente Dorrego esquina Bolívar, donde actuaría durante treinta y ocho años ininterrumpidamente.¹¹⁵ Estos inicios de la maestra en la gestión educativa dan cuenta, de manera similar a las reconocidas Lola Salinas y Herminia Brumana, de una mujer ávida en el tendido de redes de sociabilidad. Un ejemplo lo conforman los padrinazgos recibidos por la escuela N° 16. Dentro de estos ubicamos los de la embarcación de la Armada Nacional, antiguo Buque Taller “Ingeniero Gada”, y el Buque Salvamento A.R.A. “Tehuelche”, reemplazado luego por el “Guardamarina Zacari”, entre otras entidades marplatenses más.¹¹⁶

Asimismo, y al cumplirse el aniversario de su estadía laboral en la institución, Adelina Méndez Funes efectuaría un trabajo escrito sobre la escuela donde agradecería el apoyo. Roberto Barili (1962) expresa que en ese texto la maestra hacía mención a los exámenes anuales que erigía, para los que se retiraban los bancos y se alineaban sillas alrededor del aula ocupadas por familiares de quienes, en tal ocasión, serían valorados/as. Así se presenciaban las evaluaciones efectuadas al estudiantado en el mes de diciembre, al finalizar cada año escolar. Este retrato, elaborado por Adelina, suma otros datos que dan cuenta del compromiso y estilo en su trabajo como maestra normal.¹¹⁷

Sabemos que, durante años, quienes pasaron a desarrollar la dirección educativa llegaron a las aulas sin preparación específica, resultado de una larga experiencia vital y docente o por acercamientos políticos. El caso de Adelina puede ser uno de ellos.

¹¹⁵ Lugar que en la actualidad ocupa la reconocida Escuela de Cerámica. Recién en el año 1936, y bajo la publicación de un boletín municipal, se comunicaría el anteproyecto de construcción de un edificio propio para el colegio. Esto sucedería de acuerdo a las disposiciones tomadas por la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

¹¹⁶ La escuela que crearía la maestra Adelina de Millán sería bautizada paradójicamente con el nombre Pedro Goyena (1843-1892) el 13/09/43, por considerar que representa en su institución los ideales del escritor, legislador, periodista y docente argentino que la nombra. Efectuada la inauguración oficial del edificio en el que funciona actualmente, el 28/04/51 dicho terreno comienza a contar con una superficie total de 3.200 metros cuadrados distribuidos en 18 aulas en total, laboratorio de computación, biblioteca, patios y salón de usos múltiples con escenario y micro cine.

¹¹⁷ La piedra fundamental para el primer edificio escolar marplatense habría sido colocada en 1870 en la manzana que alcanzaba las calles Mitre, 3 de febrero, 11 de septiembre e Hipólito Irigoyen: terreno donado en aquel entonces por la Dirección General de Escuelas y cuya iniciativa estaría a cargo de Florisbelo Acosta. En sus comienzos, la escuela funcionaría como asilo rural hasta 1875 en que pasaría al Consejo Escolar por ley impuesta ese año. Llamada Escuela Común de varones número 1, se desempeñaría bajo la dirección de José Lijo López. Diez años después se adjudicaría la construcción para el edificio de las escuelas 1 y 2 a Ernesto Frápoli, cometido que no llegaría a cumplirse y por tal razón la escuela de niñas radicaría en una casa propiedad del Sr. Domenech (cuando la dirige Adelina), en clausura de la escuela de varones desde ese entonces. Agregados en marzo de 1916 los quinto y sexto grados a esta institución, ocuparía una casa del Sr. Saufforet (en la calle 9 de julio, entre Mitre y San Luis): lugar habitado luego por la Escuela Sagrada Familia, el Instituto Peralta Ramos, el Hotel Roma y posteriormente la escuela Pascuala Mugaburu. Este sería el momento en el que abandonaría su labor docente la maestra Méndez Funes. El edificio de la escuela pública 1, en la etapa de su construcción, contaba con dos salones de 10 por 6 metros, con ventanales, zaguán y plataformas, compuesto por verjas de hierro que miraban hacia la calle 25 de mayo. En el centro se ubicaba la sede del Consejo Escolar y, sobre la calle 9 de julio, la casa del director/a.

Poco a poco, la instauración de concursos ubicó a las mujeres en los cargos directivos por su formación y experiencia. “Pero la dinámica cultural de las escuelas tendió a conservar rasgos de género diferenciales” (Morgade, 2007:405). El ejemplo de Méndez Funes llega aquí para rechazar este supuesto y considerarla una docente que lejos de construir su autoridad de directora desde el estereotipo masculino gestionó escuelas del mismo modo en que profirió prácticas de enseñanza, en su condición de mujer-madre y escritora didáctica. De esta manera, Méndez F. de Millán trasladó su idoneidad relativa a la instrucción hacia la creación y dirección de escuelas y en ese gesto dejó impresiones de su género. Ya lo expresamos: ella se inició en el magisterio cuando asumió un cargo que había recibido de su marido, puesto del que se apropió y ejerció de forma acreditada. En calidad de directora, Adelina desplegó las dotes docentes como egresada de la normal y no trascendió su sexualidad específica. Ella seguramente desarrolló allí sus atributos *entre mujeres* (Marcus, 2009). Esta dinámica puede vincularse con la relativa a las lógicas jerárquicas de lo escolar que además de ejercerse como tales, desde supervisoras, directoras a maestras, se apartan de las referencias institucionales tradicionales. Esa distribución de puestos, lejos de distinguir a la mujer como aquella a quien se le exigió raciocinio, mando y seriedad, representó, al menos con el caso de Méndez en la dirección, dotes de una educadora cuya fisonomía identitaria era maternal y generosa.

Durante 1902 y 1903 Adelina fue directora de la Escuela N° 1. Después, y de 1907 a 1916, lo fue de la escuela N° 16 del rincón atlántico marplatense. Como decíamos, allí ocupó un puesto que habría abandonado su cónyuge José Millán. El historiador y escritor renunciaría el cargo al asumir el puesto de inspector de escuelas, desde 1898. Todavía sin treinta años cumplidos, la maestra obtuvo la dirección de una escuela que a lo largo de casi una década le perteneció. El vínculo nupcial la favorecería en la adquisición de este trabajo, labor que desempeñó en paralelo a otras. Por ejemplo, junto a Delia M. de Palavecino, y junto a los auspicios de la Liga Patriótica Argentina, Adelina fundó el 26 de mayo de 1920 la Escuela Industrial de Artes y Oficios de Mar del Plata.¹¹⁸ Allí, y en compañía de otras educacionistas, la maestra llevó adelante los cursos de tejido, hilandería, lencería, corte y confección, tapices, artesanías, encuadernación, castellano, historia y economía doméstica.

¹¹⁸ Biografía tomada del libro marplatense de Silvia Zuppa (1999) presente en las bibliotecas Belgrano y 9 de julio (ubicadas en la plaza entre las calles 11 de septiembre y Estado de Israel, de la ciudad de Mar del Plata). Gentileza de Griselda Castiglioni, encargada de la Biblioteca Nicolás Avellaneda (código de la consulta 471-1309) de Mar del Plata.

Simultáneamente, ejerció la docencia en escuelas de Necochea y Mar del Plata y en paralelo dejó correr su bolígrafo. Ella colaboró en diarios y revistas, creó en 1909 el primer periódico educativo *El Escolar Marplatense* (Zuppa, 1999) y se dedicó a publicar libros de texto para el aula. Entre estos últimos mencionamos *Faro* y *Canto al trabajo*, para 4° grado; *Alas y Nueva Argentina*, para el 2° y el 3° respectivamente y *Río Nativo*, para 6° grado. La docente Adelina se retiró de las tareas educativas en Lomas de Zamora, al igual que de Bourguet. Fúnes de Millán fue varios tipos de maestra en una misma mujer: de manera sincrónica ejerció la maternidad, transmitió valores e ideas, trabajó frente al aula, planificó y evaluó, investigó sobre nuevas estrategias didácticas, produjo propuestas pedagógicas por escrito, tomó decisiones y gestionó escuelas. Todo ello ocurrió bajo un proceso enmarcado en un saber-hacer femenino que a la vez que quedó delimitado por la impronta de la educadora, la invisibilizó. Flavia Terigi (2007) expresa que las escuelas poseen un saber específico no reconocido, el que entrevemos aquí fue apropiado y resignificado por Adelina madre, maestra, directora y escritora didáctica. Por ello en adelante mencionamos la faceta que nos ocupa, relativa a la producción de saberes de aula.

Por ejemplo, y en 1925, ella presentó ante el Honorable Consejo de Educación un libro que figuró, un año después, autorizado con carácter provisorio para el uso en las escuelas. El texto destinado al cuarto grado se tituló *Faro*¹¹⁹ y no cumplía “los requisitos determinados para su aceptación y posterior distribución en las escuelas argentinas” (1926:184). La Sra. de Millán desplegó en *Faro*¹²⁰ un libro que escribió en calidad de directora de la escuela número uno de Mar del Plata.¹²¹ Temporalmente, éste sería usado en las instituciones educativas hasta tanto obtuviera su aprobación definitiva y se viera apto para ser esgrimido por estudiantes de escuelas públicas.¹²² Asimismo, este texto de lectura para el cuarto grado poseía, cinco años después y con más de seis ediciones, la aprobación del concurso realizado por el Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires.

¹¹⁹ El jueves 8 de octubre de 1925 un grupo de alrededor de cincuenta mujeres rosarinas con relevantes inquietudes culturales se reúnen en la biblioteca argentina con el propósito de formar una filial de la biblioteca del Consejo Nacional de Mujeres de la República Argentina (con sede en capital federal calle Charcas 1155). Dicha Biblioteca y Escuela de la Asociación de Mujeres de Rosario (B.E.A.M.R.), federada al Consejo de Mujeres de Argentina, funciona en calle 3 de febrero 726 (Rosario). Es la institución que nos brindó el acceso a “Faro” (1930), de A. Méndez Funes de Millán.

¹²⁰ Poseemos la séptima edición de 1930, a cargo de los Editores A. Kapelus y Cía. La primera edición data del año 1925.

¹²¹ *Ibid.* Código: amV15791-15.984. Faro, por Adelina M. F. de Millán. 7ª edición. 1930. Donado por Elisa de la Riva.

¹²² Sección oficial (capital). Sesión 85ª. 22 de septiembre de 1926. Número de expediente 9173.- K.- 1926. *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 45. Bs. As. Noviembre, 30 de 1926. N° 647.

Esta conformidad, con fecha diciembre de 1925, involucraría conjuntamente a los Consejos Nacionales de Educación pertenecientes a las provincias de Mendoza, San Juan y Corrientes.

Con *Faro* identificamos a Adelina en los inicios en la escritura de textos para el aula.¹²³ Allí la escritora didáctica incluyó memorias de autoría propia y relatos firmados por su marido José R. Millán. Descubrimos que obtuvo también de su pareja relaciones que ésta trabó dentro del mercado editorial cuando el Consejo aprobaba “parcialmente” sus textos, colocados en concursos y luego publicados, por ejemplo, por Peuser o Kapelusz. Directora de escuela e historiador conformarían una dupla de letrados que dejarían un legado cultural a la familia y a las academias y escuelas. Otro texto de Méndez Fúnes es *Tierra Argentina*, el que la menciona ex directora de la Normal 1 de Mar del Plata. Este libro de lectura para el tercer grado es aprobado por el Consejo Nacional de Educación, según expediente 17103-Letra M.1° 11/1933 y, a diferencia de *Faro* publicado por Kapelusz, queda a cargo de los Talleres de la Casa Jacobo Peuser (S. A. Ltda.). Por lo general estas dos editoriales, que surgían como negocios familiares, eran las únicas que producían los ejemplares de la pareja reconocidos, principalmente los de la maestra, “de tipo menor”, de “los saberes de segunda”.

Las trabazones en medio de editoriales y educación permiten registrar, entre otras cuestiones, las diplomacias entre Estado y mercado en la definición del saber pedagógico, los lazos entre editores y pedagogos/as y los “procesos de construcción del público lector (docentes, alumnos/as, familias o especialistas)” (Brugaletta, 2019:101). En este caso, divisamos una maestra que publicó libros de texto para el aula admitidos por el Consejo de Educación, pero suponemos podría haberlo hecho sin ese reconocimiento por su relación personal con Peuser y Kapelusz. Por último, y en el año 1933, goza de aprobación provisoria, la que solicita a la autora “someterlo nuevamente a consideración del Consejo, una vez impreso, para su aprobación definitiva” (1933: 149,150), el mismo libro *Tierra Argentina* mientras se aprueba, de manera transitoria, su texto de lectura *Alas*. Según las indicaciones expresadas en *El Monitor de la Educación Común*, este libro destinado al 2° grado debía “una vez impreso, ser sometido a un nuevo estudio con indicación de su precio de venta” (1930:544). Era moneda corriente ubicar solicitudes dirigidas a la señora María Adelina a fin de que adecúe sus libros a las normativas oficiales.

¹²³ La contratapa de *Faro* sugiere la lectura en el aula de libros aprobados por el H. C. Nacional de Educación. Mencionamos los que conocemos del período: para primero superior “Batir de alas”, para tercer grado “La escuela y la vida”, para cuarto “Hogar de todos”. Y para quinto grado “Almas en flor”, de la profesora Clara de Toro y Gómez.

Imaginamos este hecho en varias de las postulaciones de las escritoras didácticas. Los textos respondían a los requisitos y, aun así, las aprobaciones de M. Funes quedaban inconclusas en cuanto a precio o impresión.¹²⁴ Un ejemplo fue *Río Nativo*, publicado después de *Alas*. Este último será un libro de lectura para segundo grado¹²⁵ que Adelina de Millán escribe en 1930 radicada en Lomas de Zamora, lugar en el que se jubila como maestra y directora.

El simbólico nombre *Alas* (1930) prometía un libro para maestros/as y niños/as de segundo grado que, en la lectura de sus páginas, daba a conocer un sinnúmero de nociones breves de diversas cosas útiles y amenas, las cuales representaban el aleteo de la infancia por los saberes que era necesario ésta transitara: un vuelo “por los anhelados campos de la luz y de la ciencia” (Méndez Funes de Millán, 1931:3). Por otro lado, su otro texto *Río Nativo* llegaba a las escuelas para instalarse en las lecturas del sexto grado y los primeros años normales.¹²⁶ En el prólogo, la maestra expresó que allí incluía el sabor de lo nativo: notas nacionales que poseían lo que el río dejaba a su paso y en ese gesto renovaba todos los paisajes del suelo nacional y algunas leyendas de los tiempos lejanos. Y decía: “así, este libro copia en sus páginas aspectos nacionales poco conocidos; pone de relieve idiosincrasias de los pueblos tierra adentro; relata creencias espirituales” (1931:5). Según Méndez, el texto representaba fragmentos a modo de “germen ancestral de la raza autóctona que la civilización borrarán con el tiempo” (1931:5). *Río Nativo* ofrecía horizontes propios del país, las maneras de pensar y hablar de los pueblos del interior, por ejemplo, junto a su descripción geográfica. Con esto, y en sus relatos, expresaba un conocimiento de cosas y lugares distantes unos de otros, aunque nacidos bajo igual cielo, en palabras de Adé, engalanados por un mismo suelo.

Para escribir este libro la maestra utilizó textos de la reconocida cronista y docente argentina Ada María Elflein (1880-1919).¹²⁷

¹²⁴ Sección oficial (capital). Sesión 31ª. Día 4 de junio de 1930. Número de expediente 3022. -M.- 1930.- *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año XLIX. Buenos Aires. Agosto de 1930. N° 692.

¹²⁵ *Ibid.* Código que acompaña el detalle de publicación: número 37203. En la tapa el libro de texto determina un precio de \$1.20 y expresa aprobación según expediente número 16100-M-1-7-1933. Talleres S. A. Casa Jacobo Peuser. Ltda.

¹²⁶ Editores Jacobo Peuser, Ltda. Con un precio de venta de \$1.50 expresado en la tapa. Impresión efectuada en la ciudad de Buenos Aires (también mencionados Talleres S.A. Casa Jacobo Peuser). Edición del año 1931.

¹²⁷ Ada María Elflein (1880-1919) nació en Buenos Aires dentro de una familia de inmigrantes alemanes. Estudió en una de las escuelas normales fundadas por Sarmiento y se recibió de bachiller y dominó varios idiomas. Fue maestra particular y realizó diferentes traducciones para Bartolomé Mitre, quien la contacta y recomienda para desempeñarse en *La Prensa*. Escribió allí el folletín dominical desde 1905 hasta el año en que fallece. También compiló relatos y crónicas de viajes en los libros *Leyendas argentinas* (1906), *Del pasado* (1910), *Cuentos de la Argentina* (1911, en alemán), *Tierra santa* (1911) y *Paisajes cordilleranos* (1917). Tras la muerte de sus padres, vivió y viajó con su compañera Mary Kenny, aunque nunca se habló abiertamente de su homosexualidad y en general se la identificó con una imagen tradicional de maestra y cuentista infantil que sus travesías y escritura, muchas veces, contradicen (Vicens, 2016).

La idea de lo nacional propuesto por Elflein era la de una argentinidad en la que se hacía presente un espacio para las mujeres que iba más allá de la esfera privada.¹²⁸ Méndez Fúnes de Millán citó sus diarios de viaje en *Río Nativo* y replicó la metodología de Ada: tomar distancia de los ideólogos nacionalistas de la época, cuya imagen del ser nacional se fundamentaba en el discurso de la domesticidad. “Discurso que encierra a las mujeres en el mundo privado, define su identidad exclusivamente en la maternidad y a la vez las excluye del mundo público” (Becerra, 2011:10). Allí, Adelina se animó a escribir sin considerar lo establecido por las leyes vigentes de la medicina y la educación y pensó una pedagogía que ubicara a la mujer en diversos espacios de la sociedad. Intuimos quizás fue ésta una de las causas por las cuales sus libros gozaron de aprobaciones oficiales de tipo “circunstancial”. Las indicaciones daban cuenta del incumplimiento total de las exigencias establecidas por la Comisión de Textos Escolares.¹²⁹ De igual modo, y hasta mediados del treinta, Méndez Fúnes circunscribía sus textos de lectura dentro del listado de los aprobados, situación disímil a la atravesada por H. Brumana. Pese a que las dos asumieron una clara postura ante sus debates sobre el lugar de las mujeres y las maestras en la sociedad, y aquí también incluimos a Lola, la pigüense advirtió la desaprobación pública de *Palabritas*. Evidentemente las escritoras didácticas, tal el ejemplo de Méndez Fúnes, debían desplegar ante las autoridades oficiales tácticas burocráticas, destrezas administrativas y dotes “de forma” para recibir la aceptación, definitiva o provisoria, de sus libros y verlos circular por las escuelas primarias estatales.

Observamos cómo el Consejo Nacional de Educación actuó de manera similar ante todos los títulos de los libros de Adelina. Por ejemplo, y según las notas publicadas por el *Monitor*, en su sesión número sesenta y siete del día 23 de agosto de 1935, y bajo expediente 15988/931, decidiría:¹³⁰ “Aprobar con carácter provisorio, el texto *Río Nativo* para 6° grado”

¹²⁸ En 1906, un año después de empezar a trabajar en *La Prensa*, Elflein publica *Leyendas argentinas*: una selección de relatos que había dado a conocer en el diario, editado por Cabaut & Cía. En los prolegómenos de los discursos nacionalistas que eclosionan en el Centenario, ella se convierte en la escritora infantil de “los cuentos de la patria”. Empero, su experiencia como cronista de viajes y periodista asalariada del diario *La Prensa* aspiran a delinear nuevos modelos y estrategias autorales protagonizados por escritoras como A. Elflein, en la Buenos Aires de principios del siglo XX. Si Ada mostró su perfil más moderno de escritora en su trabajo para el diario, que implicó incorporarse al ámbito laboral masculinizado de la redacción y recorrer el país para escribir crónicas de viaje, éste se verá “atemperado por mediaciones externas, impuestas por el diario y la percepción de sus pares, e internas, centradas en el contenido de sus relatos y el modo en que ella se representa, destinadas a contener los desbordes de una impronta autoral que presentaba rasgos de avanzada” (Vicens, 2016:292)

¹²⁹ Sección oficial. Sesión 49°. Día 29 de septiembre de 1933. Número de expediente 23439/M/931. *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año LII. Buenos Aires. Septiembre de 1933. N° 729.

¹³⁰ *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año LIV. Agosto de 1935. Número 752. Redacción y administración: Rodríguez Peña 935. Buenos Aires. Actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación números 58 a 69. Celebradas durante el mes de agosto de 1935. Sesión 67. Página 145.

“De que es autora la señora Adelina Méndez Funes de Millán, el cual debe ser presentado nuevamente a consideración del Consejo, para su aprobación definitiva” (1935:145). Con esto observamos cómo el último libro de María no estaría libre de observaciones por parte de las autoridades educativas del periodo, encargadas de evaluar las producciones didácticas. Y hasta aquí, tropezamos con una educadora y directora que habitaba las escuelas y pese a esas indicaciones publicaba textos de manera escalonada en relación a los grados escolares. En *Río Nativo* expresó: “Como dedicados a estudiantes de años superiores, no he vacilado en copiar el lenguaje campesino en los diálogos o descripciones hechas por gente de campo. Conocer las costumbres y el lenguaje de cada región del país, es conocer la patria” (1931:6). Con esto, la docente invitaba a estudiantes de los grados avanzados de la enseñanza primaria a imbuirse en las expresiones de habla “pintoresca”. Al final del libro, la directora de escuelas de Millán explicaba el modo en que incluía breves páginas con nociones de literatura, las que creía útiles para el sexto grado en relación a la mejor asimilación de lecturas elevadas.

Además, el ejercicio de la “maternidad social” en Adelina se emuló a la función política y social de formar ciudadanos asignada a las mujeres -que serían maestras-, como inicio del largo camino hacia la ciudadanía (Lionetti, 2006). Por otra parte, encontramos también en sus libros un estímulo al gusto artístico presente en los apuntes de literatura preceptiva, para ella elementales, que vinculamos al progresivo afianzamiento en las grandes ciudades de prácticas e instituciones ligadas a “la producción, consumo y difusión del arte moderno” (Fernández; Welti; Biselli y Guida, 2010: 10). Arte éste surgido de las operaciones vanguardistas de la década del '20 que para las docentes Salinas Bergara y Méndez Funes los y las estudiantes debían conocer a través de sus textos escolares.

Las notas para presentar a esta maestra nos permitieron reconocer detrás de ella a una mujer cuyas tramas relacionales, según testimonios familiares, la describen interesada por la escritura. Ésta la atravesaría desde pequeña con poesías y en la adolescencia desde la divulgación de versos y recitaciones, en la cotidianidad de su ejercicio docente una vez egresada de la normal y al interior de las escuelas en calidad de directora. Méndez Funes de Millán cargó sus libros de aspectos históricos y teorías literarias que en sus textos para el aula incluyó bajo una mirada memorable sobre el nacimiento de la patria argentina y en respeto de los saberes desarrollados en el interior del país.

Dar apertura a las escritoras didácticas que al tiempo que se convierten en tales dirigen escuelas significa identificar en María Adelina una maestra productora de saberes, reservados a los grados avanzados de la enseñanza primaria, implicada en la importancia de las culturas y ciencias “a enseñar”. Más que para alfabetizar ella escribió hacia la delimitación de un enfoque patrio a la vez que propio de los saberes necesarios a la formación de los/as futuros/as ciudadanos/as, considerable ante el sinnúmero de obras argentinas que según ella debían estar en el listado de lecturas. *Río Nativo* es el último de un conjunto de textos que la convierten en escritora didáctica. Su estilo, semejante al de Lola, representa una literatura popular de las topografías del interior argentino que funda en tanto estudiosa e instruida. Autora de libros cuyas historias fueron respetuosas de la moral y costumbres que los programas oficiales sarmientinos proponían con la creación de las escuelas normales, la directora trabajó para el sistema educativo en la disposición e instrucción en las escuelas.

Ahora bien, detenemos la trayectoria biográfica de Adelina para dar paso a una de sus colegas con quien coincidió en la dirección escolar. Ella es Delfina Piuma Schmid. Según los datos proporcionados por su partida de nacimiento,¹³¹ nació el cuatro de mayo del mil ochocientos noventa a las quince horas en Capital Federal (04/05/1890). Hija de Don Ángel Piuma y de Doña Clotilde Schmid, sus abuelos paternos fueron José Piuma y Peregrina Buttala y sus abuelos maternos Federico Schmid y María Erice.¹³² Localizamos este detalle anexo a los trámites iniciados por la maestra al finalizar sus desempeños como docente e iniciar los oficios ajustados a la adquisición del beneficio de la jubilación.

El acta de nacimiento del registro oficial indicaría el nombre completo de Delfina Mónica Piuma Schmid. Sin embargo, los papeles que demuestran su labor en la enseñanza hablan de Delfina Mónica Schmid, igual persona que usa y es conocida por los nombres Delfina Piuma Schmid, Delfina Mónica Piuma Schmid y Delfina Piuma. En aquel tiempo, y como distinguimos, las variaciones en la identidad remitían a la misma trabajadora del Estado por lo que se podía referir a ella bajo cualquiera de esos nombres.¹³³

¹³¹ AGN-DAI. Consejo Nacional de Educación. Mesa de entradas y salidas. Varios. Buenos Aires. República Argentina. Informe número 679/3- 112089. N° 041462. Registro civil. Certificado de nacimiento. Año 1944. A los efectos de lo dispuesto en los artículos 79 y 80 del Código Civil, certifico: que en el tomo 1° A de los libros de nacimiento de la sección 5ª del año 1890, bajo el número 597, se encuentra inscripta la partida de nacimiento de D.F. Piuma Schmid.

¹³² *Ibidem*. “Dando fe que así resulta de la partida expresada y de sus notas marginales y en mi carácter de jefe del Archivo del Registro Civil, expido el presente certificado, a petición de parte interesada, en Buenos Aires, 16/10/1944”. (1994: s/n)

¹³³ *Ibidem*. “Dese testimonio, desglóse, fecho archívese el expediente. Lo testimoniado es copia fiel de sus originales, los que Piuma Schmid tramita ante el juzgado en lo civil número 6 a mi cargo, secretaría del autorizante” (1944: s/n).

En adelante, la tabla de datos número dos exhibe las actuaciones que atestiguan que Delfina trabajó en la docencia y en la dirección de escuelas infantiles. A raíz de su análisis, averiguamos acerca de los diversos antecedentes que se vinculan a su oficio en el magisterio. Finalizamos con el conjunto de tratativas para escribir libros para el aula.

Tabla de Datos N°2: Foja de servicios educativos de Delfina Piuma Schmid

Delfina Mónica Piuma Schmid.			
Periodo	Lugar	Categoría	Observaciones
05/11/1912- 31/12/1912	Escuela 19°	Maestra 3° categoría	Cambio de escuela
01/01/1913- 13/12/1914	Escuela 14°	Maestra 3° categoría	Resalta período 01/13-07/13
01/01/1915- 31/03/1918	Escuela 19° C. Escolar N° 18	Maestra 3° categoría	-
01/04/1918- 30/06/1920	Escuela 10° C. Escolar N° 18	Maestra 3° categoría	-
01/07/1920- 31/08/1921- 01/09/1921- 30/06/1926	-	Maestra 2° categoría	Meses resaltados: -Septiembre 1920 -Diciembre 1921
01/07/1926- 31/07/1931- 01/08/1931- 28/08/1931	-	Maestra 1° categoría	Destaca enero de 1927
29/08/1931- 31/05/1934	Escuela N°13. C. Escolar N°18	Vicedirectora. Desde 29/07/1931 sin grado.	Meses remarcados: -Septiembre/octubre 1931 -Marzo 1932
01/06/1934- 31/08/1934	Escuela N°12. C. Escolar N°18	Vicedirectora.	-

“Expido el presente que sello y firmo en Buenos Aires, a los veintiséis días del mes de diciembre de mil novecientos cuarenta y cinco” S. R. Juzgado Civil número 6. Marcelo Padilla. Secretario. Secretaría número 21 (veintiuno) (1945).

01/09/1934- 29/10/1934	Escuela N°13. C. Escolar N°18	Vicedirectora.	-
30/10/1934- 30/04/1936	Escuela N°36. C. Escolar N°18	Directora Infantil	-
01/05/1936- 1944	Escuela N°13. C. Escolar N°18	Directora Infantil	Fecha de inicio de trámites jubilatorios: año 1944
1944-1946	Escuela N°13. C. Escolar N°18	Directora Infantil	Último periodo: 14/09/45- 31/05/46

Como vemos, el detalle de los servicios prestados por Delfina Piuma Schmid en las dependencias del Consejo Nacional de Educación (F: 8637. 228162) expresan, mediante una tabla de doble entrada con fechas, cargos y meses correspondientes a los desempeños de la educadora, que inició su labor docente en calidad de maestra de 3ª categoría de la Escuela 19°/14°, del 5 de noviembre de 1912 al 31 de diciembre de dicho año. También lo hizo desde el 1° de enero de 1913 y hasta el 31 de diciembre de 1914. Una aclaración pertinente sobre la columna de los meses de desempeño resalta el periodo que va de enero de 1913 a julio de ese lapso. El análisis de la ocupación escalonada de Delfina como maestra permite determinar dos cuestiones. La primera, que los tipos de categorías eran indistintos para la obtención de ascensos. El segundo argumento gira en torno a la semejanza entre las trayectorias profesionales de varones y mujeres. Ellos obtuvieron puestos que no consideraron los años de servicio como un factor de peso. De manera opuesta, a las educadoras se les exigió una carrera docente ordenada y progresiva que incluyera el ejercicio de todas las categorías inferiores para promocionar oficios. Aquí cabe mencionar algunas de las siguientes interpelaciones: ¿qué implicaba pertenecer a un determinado tipo de clasificación docente?, ¿las maestras que representaban las primeras categorías constituían el grupo de las de menor o mayor antigüedad?, ¿cuánto tiempo en el ejercicio del magisterio era necesario para trasladarse de una categoría a otra? Por último, ¿cómo se ordenaba esta sistematización docente y bajo qué criterios?

Para dar respuesta a estas inquietudes volvemos a centrarnos en la tabla de datos número dos y distinguimos que Delfina trabajó en la escuela 19°/Consejo Escolar 18° del primero de enero de 1915 y hasta el 31 de marzo de 1918, servicio colindante al desempeñado en la escuela 10° del Consejo Escolar 18°, del 1 de abril de 1918 al 30 de junio de 1920.

Leemos luego que Piuma Schmid se desempeñó como maestra de segunda categoría a partir del primer día de julio de 1920, hasta el 31 de agosto de 1921, y del 1° de septiembre de 1921 al 30 de junio de 1926. Allí aparecen remarcados los meses de septiembre de 1920 y diciembre de 1921. Intuimos fue este el periodo en el que Delfina dejó de trabajar como maestra de tercera y se convirtió en docente de segunda categoría. Ella ocupó más tarde, según la tabla, el cargo de maestra de primera categoría desde el 1° de julio de 1926 hasta el 31 de julio de 1931 y del 1° de agosto de 1931 al 28 de agosto de 1931: con una insistencia, dentro del casillero “plazo de desempeño”, datada en el mes de enero de 1927. Así, en el ascenso categórico logró suscribir al puesto de vicedirectora de la escuela 13, Consejo Escolar 18°, desde el 29 de agosto de 1931 y hasta el 31 de mayo de 1934. Y aquí son remarcados los meses de desempeño septiembre y octubre de 1931 y marzo de 1932. Suponemos esto sucede porque en ese tiempo ella cambiaría de escuela, no así de Consejo Escolar. Como decíamos, “los recorridos en las carreras docentes de varones y mujeres fueron divergentes” (Billorou, 2015:9). Las ternas de las que formó parte Delfina demuestran que su labor de ascenso estuvo íntimamente vinculada con su extenso transcurso por la docencia en diversas categorías y escuelas de la ciudad de Buenos Aires. La inspección seccional que la designaría vice y directora resaltaría los años de servicio “prolongados” dentro de las mismas escuelas como así también su reconocido compromiso en las tareas docentes. Como prevenimos en la tabla, Delfina ejerció en la escuela número 12 del Consejo Escolar 18° del primero de junio de 1934 al 31 de agosto de ese año, y en la escuela 13 del mismo Consejo desde el 1° de septiembre de 1934 hasta el 29 de octubre de dicho año. En ese mes expiró su puesto en la vice dirección de una escuela que la convirtió, inmediatamente, en Directora Infantil de la escuela 36, C. E. 18°, a partir del 30/10/34 y con primera fecha de cierre el 30/04/36 (con un total aproximado de dos años de duración).

Volvería a ejercer en la dirección de la escuela 13, C.E. 18°, del primero de mayo de 1936 hasta el año 1944, en que iniciaría los trámites jubilatorios: diligencias que prepararía bajo la aclaración que dictaba que desde el día 29 de julio de 1931 ella trabajó sin presencia en el grado. Podemos distinguir que Delfina comenzó a ejercer la docencia a sus veintidós años de edad. Lo haría además por el lapso de ocho años como maestra de grado de tercera categoría, luego seis años de segunda y cuatro de primera.

A sus cuarenta años asumiría el cargo de vicedirectora para alejarse de los salones de clase y comenzar a habitar el ejido de la gestión educativa. Tres años bastarían para que asuma el cargo de directora infantil, con el que se jubilaría a los cincuenta y cuatro años.

Como sabemos, la docencia significó para las mujeres de principios del siglo XX una oportunidad de acceso al espacio público. A pesar de tener un origen marcado por las connotaciones sexistas, trabajar como maestras figuró la apertura al mundo por fuera del hogar. Esta profesión, entendida como un trabajo apropiado para su sexo (Morgade, 2010), permitió a las jovencitas trabajar sin ser cuestionadas y percibimos que además de enseñar, dirigir escuelas. En cierta medida, ese cargo ocupado por Delfina simbolizaba su aparición dentro de un espacio de poder ordenado por las lógicas escolares. Sin embargo, la autoridad desempeñada como directora infantil incorporaba los mismos rasgos subjetivos de la señorita maestra, cuya función natural se correspondía con la maternidad y el matrimonio: dos cuestiones con las que Piuma no comulgaba. Al igual que Adelina, algunos de los elementos culturales del estereotipo de género¹³⁴ relativo a los varones no estuvieron presentes en una mujer como Delfina. Ella fue habilitada a dirigir una escuela infantil, aunque sin hacer uso de cualidades concernientes a la rigidez o a la mesura. Pensar el tutelaje ejercido por Schmid, desde la adjetivación de la infancia, permite destacar la especificidad del trabajo con niños/as en el ámbito escolar a modo de prolongación del espacio doméstico y en el que se establecían supuestos vínculos de familiaridad. Esta adjetivación “es la clave para comprender el nudo problemático del trabajo docente” (Batallán, 2007: 178), y la labor de una educacionista que no era ni señora ni madre y eso la corría de algunas marcas del estereotipo de maestra.

Dos grandes fechas marcarían la trayectoria de Delfina Mónica incluidas dentro de sus primeros veinticuatro años (1912-1936), de los cuales los últimos cinco ella ya no ejercía como docente, y luego de treinta y dos (1912-1944): los que marcarían la totalidad de servicios brindados al sistema educativo. Piuma lo haría en diversas escuelas, pero en su mayoría dentro del Consejo Escolar bonaerense número 18.

¹³⁴ Sabemos que los estereotipos de género fueron delimitándose a modo de imágenes o ideas simplificadas y deformadas de la realidad, aceptadas con carácter inmutable. Se hicieron verdades indiscutibles a fuerza de repetirse (Antolín, 2003), atribuciones binarias dadas a varones y mujeres que descansaron en el imaginario social como modelos impuestos y únicos, que restringían y limitaban, en el periodo, la posibilidad de expresión de la diversidad y dejaban por fuera la complejidad y heterogeneidad. Lo expresamos en el inicio de la primera parte de esta tesis: fueron pautas transmitidas, “naturales”, que reprodujeron estructuras de poder y opresión. A través de la cultura, el lenguaje y la vida afectiva a las maestras se les inculcaron normas y roles que, de modo no consciente, no se cuestionaron, se aprendieron e incorporaron a la vida cotidiana.

Desde ese periodo, y como decíamos adentrada a la docencia con sus jóvenes veintidós, la maestra efectuaría la solicitud de computación de los tiempos exactos en que habría brindado servicios en educación en el grado y la dirección de diversas instituciones educativas.

Sabemos que las fojas de servicios escolares fueron instrumentos de evaluación del desempeño didáctico capaces de indicar y traslucir el ejercicio de la labor docente al conformarse en documentos oficiales decisivos que ordenaban la historia de la actuación de las maestras. Con estos datos era posible asesorar a los estratos superiores con el fin de resolver *posibles* situaciones surgidas en el itinerario educativo, ya sea ascensos o medidas disciplinarias.¹³⁵ Por ejemplo, la reseña del desempeño profesional de Delfina ilustra el fortalecimiento del magisterio como carrera femenina, “trabajo de mujeres que intentó aminorar su protagonismo profesional al orientarlo hacia nichos laborales que permitieran una continuidad mayor con la visión de género tradicional” (Billorou, 2015:16). Piuma Schmid habitó el espacio institucionalizado de cuidado y educación infantil, fue maestra, vice y directora de escuelas destinadas a la niñez porque sus saberes eran “naturalmente” convenientes y podían desarrollarse en esos espacios. Ella trabajó en escuelas para las que había sido formada, en una carrera propia a su condición de mujer, a modo de extensión hacia otros/as miembros de la sociedad de los tradicionales roles de madres y esposas, ahora maestra y directora infantil, aunque no se casó ni maternó. Como observamos, Delfina permaneció durante largas décadas en el trabajo docente (es decir, la mayor parte de su vida).

Advertimos que en un primer momento se desempeñó en una escuela de la que se alejaría por unos años para trabajar en otra y al tiempo volvería a emplazarse allí, de la escuela número 19 pasaría a la 14 y a la 19 otra vez. Esto volvería a suceder cuando ejercería en calidad de vice directora: de la escuela número 13 se trasladaría dos meses a la 12 y volvería a la 13 donde se consagraría Directora Infantil. Efectivamente Delfina trabajó de maestra: una cantidad de años cumplidos en el ejercicio docente ratifican que ella, inmediatamente obtenido el título en la escuela normal, entre formación y práctica, irrumpió en realidades institucionales dinámicas que la ubicaron en relaciones sociales diversas, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo (Rockwell y Mercado, 1988).

¹³⁵ Recuperamos aquí el estudio de la historiadora M. José Billorou sobre la foja de concepto de la Srta. Aída Mariani, elaborada por el Director Lindor Garro y el vicedirector Modesto Aguilera, de la escuela N° 39 del Territorio Nacional de la Pampa, con fecha 20/11/1933. Archivo Escolar, Escuela N° 39 del T. Nacional de la Pampa, Anguil. (Billorou, 2015).

Esa danza que emprendió por las escuelas estableció su posición en calidad de educacionista “construida activamente en procesos que se conjugaron desde dimensiones de las experiencias vividas y las posibilidades vinculadas a un contexto sociohistórico particular” (Cerletti, 2008:17). Con todo lo expuesto arriba, en adelante creemos oportuna la mención de los trámites que la maestra efectuaría con el fin último de acceder al beneficio jubilatorio.

Como docente Delfina percibió en el transcurso de más de treinta años sueldos relativos a su trabajo. En 1944, ella presentaría la carpeta con los antecedentes a los fines de que la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles respondiera favorablemente.¹³⁶ En su primera solicitud, adjuntaría el desempeño en calidad de Directora Infantil de la escuela número 13, del Consejo Escolar 18º, inclusive a partir del 1º de junio de 1946 y hasta mediados de ese año.¹³⁷ En el periodo, Piuma Schmid devengaba el sueldo como Directora de la misma escuela.¹³⁸ Es decir, pasados dos años del inicio de los trámites jubilatorios aún presidía una escuela. Al año siguiente, los papeles dan cuenta del interés por parte de Piuma en iniciar los trámites para obtener la jubilación ordinaria que le correspondiere. Allí leemos en nota adjunta sus datos individuales: Delfina Mónica Piuma Schmid, de 56 (cincuenta y seis) años de edad y nacionalidad argentina, bajo estado civil soltera y con 34 años (treinta y cuatro años, 3 meses y 23 días) de servicios prestados solicita reconocimiento de la actividad docente que va desde el 05/11/1912 hasta el 28/02/1947. La maestra normal lo haría con un cargo desempeñado, y en curso, como directora de la escuela número (13) trece, Consejo de Educación dieciocho.¹³⁹ En esa época estaba institucionalizado el sistema de previsión social para maestros/as del Consejo Nacional de Educación, una de las primeras cajas jubilatorias creadas en el país, el cual contemplaba jubilación ordinaria a los veinte años de servicio.

¹³⁶ Caja en la que constaban, entre otras cosas, testimonios efectuados en la ciudad de Buenos Aires a los veinticuatro días del mes de diciembre del año siguiente (1945) como así también autos y vistos que, de acuerdo a lo solicitado por la maestra D. M. Piuma Schmit (con T el apellido), eran dictaminados por el Sr. Agente Fiscal junto a sus declaraciones prestadas con el fin de aprobar, en cuanto hubiere lugar, la información producida que justificaba lo solicitado.

¹³⁷ AGN-DAI (Fondo Anses). Buenos Aires, 09/1945. F: JG; D: H.S. Juan Ángel Penacchi, director administrativo. “De acuerdo a la Ley n° 12915 se liquidó la suma de \$414,58 m/n. con descuento del 8% en concepto de Ley de Jubilaciones, en planillas de sueldo complementario del año 1946” (15/01/47). Lo antepuesto permanecía constatado bajo responsabilidad de Jorge Molina Pico, contador general a cargo, interinamente, de la dirección de administración educativa.

¹³⁸ *Ibid.* Certificamos que a partir del 14/09/1945 y hasta el 31/05/1946, la señorita Delfina Piuma Schmid continuó devengando el sueldo \$330 m/n, mensuales con descuento del 8% como Directora Infantil de la Esc. N° 13/C. E. 18°.

¹³⁹ *Ibid.* Solicitud de jubilación. Bs. As. 12/03/1947. Según ley número 4849 de jubilaciones y pensiones civiles. “Solicito del señor jefe seccional la jubilación ordinaria que me corresponde de acuerdo con la ley de la materia. Declaro que no gozo de jubilación, pensión ni otro beneficio otorgado por ley nacional, provincial u ordenanza municipal” D.P.S. N° de afiliación a caja: 66432. El tipo documental aclara: No figuran causas de inutilización o imposibilidad física o intelectual.

Todo esto sobrevinía sin límites de edad o en situaciones de otorgamiento de jubilación extraordinaria por diversas causas y términos. En ese entonces no existía el derecho a pensión de ayuda social para familiares de trabajadores/as fallecidos/as. Como sabemos, con la sanción de la Ley 4.349, en el año 1904, se crea la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles, cuyos antecedentes habían sido las leyes números 1.909 y 2.219 de jubilaciones para empleados/as de administración. Esta nueva Caja incluía a “directores, empleados y demás personal del Consejo de Educación, a que se refiere la ley 1909” (Art. 2° Inc. 2°).

La incorporación en la nueva legislación implicaba la modificación de las condiciones previas. De ahí comprendemos la solicitud entregada por Delfina para que los/as parientes que tenía a cargo pudieran gozar de pensiones adheridas a su trabajo docente e incluso reclamaran compensaciones en calidad de familiares de la maestra. Ella, al momento de aludir a la persona con derecho a pensión en el caso de su muerte, y en calidad de suscripta, mencionaba a quien fuera su padre Ángel Piuma, con nacimiento el 18/02/1869.¹⁴⁰ Mientras, y hacia la dirección del personal del Consejo de Educación, Schmid elevaba el siguiente pergamino que dejaba constancia de la prestación de los servicios en las dependencias del Consejo Nacional de Educación.

Tabla de Datos N°3: Foja de servicios educativos Piuma Schmid (jubilación)

Delfina Mónica Piuma Schmit.		
Periodo	Lugar	Cargo
05/11/1912	Escuela 19. C. Escolar 14°	Maestra de 3° categoría
30/12/1914	Escuela 19. C. Escolar 18°	Maestra de 3° categoría
18/03/1918	Escuela 10. C. Escolar 18°	Maestra de 3° categoría
01/07/1920-31/03/1924	Escuela 10. C. Escolar 18°	Maestra de 2° categoría
01/04/1924-30/06/1926	Escuela 10. C. Escolar 18°	Maestra de 2° categoría
01/07/1927-02/11/1928	Escuela 10. C. Escolar 18°	Maestra de 2° categoría
01/07/1926-28/08/1931	-	Maestra de 1° categoría
29/08/1931-29/10/1934	Escuelas 12 y 13. C. Escolar 18°	Vicedirectora infantil

¹⁴⁰ AGN-DAI. Fondo Anses. Junto a la aclaración acerca de que no hay ninguna otra persona con derecho a pensión, acompañan los siguientes documentos: certificados de servicios prestados en las dependencias del consejo nacional de educación. Documentos probatorios de la edad del suscripto (partida de nacimiento y testimonio de nombre por información sumaria), firma: Delfina Piuma Schmid. Domicilio: General Artigas 468. Despacho 14/03/1947. Pase a contaduría (cómputo) previo informe de la división afiliados en actividad. Oportunamente dictamine el señor asesor.

Desde 30/10/1934-1946	Escuelas 36 y 13. C. Escolar 18°	Directora infantil
-----------------------	----------------------------------	--------------------

En la tabla anterior, que detalla las escuelas en las cuales Delfina habría trabajado, la situamos incluida dentro del grupo de personas que no debieran solicitar privilegios por servicios prestados al frente del grado, con anterioridad al 18 de octubre de 1934. Por tal motivo, la educacionista entregaría una renuncia en la que, a los 21 días del mes de agosto de 1939, en Buenos Aires y dirigida al señor presidente de la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles, ratificaría encontrarse en cumplimiento del cargo de directora infantil en la Escuela Número 13 del Consejo Escolar 18°. Para que esto sucediera ella debía resignar el privilegio que concedía el artículo 31 de la Ley 4.349, reformada por el artículo 1° de la ley 11.923. De este modo, la maestra se favorecía del régimen de servicios comunes.¹⁴¹

Evidentemente, su puesto en la dirección de una escuela de infantes no garantizaba una jubilación diferente a la de las maestras que cerraban su labor educativa en el grado. Muy por el contrario, este procedimiento dejaba al descubierto un hecho no menor: cualquiera sea el cargo ocupado por una docente, al cierre de su actividad en el magisterio el carácter general de la jubilación sería el mismo. No había reconocimiento por fuera de la actividad que se vinculara a las responsabilidades adquiridas por mujeres al mando de escuelas para la primera infancia. A la inversa, se reconocía equivalente a la labor de enseñanza la relativa a la dirección de escuelas.¹⁴² Juzgamos, junto a los tipos documentales analizados, que “el desvanecimiento de la importancia de las funciones femeninas realizadas en estos ámbitos se integró a una estructura laboral jerárquica, dominada por varones, bajo el rótulo de colaboración y complementación” (Billorou, 2015:16).

Fue en el año 1904 cuando se promulgó la citada Ley 4.349 que creó la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones para Funcionarios, Empleados y Agentes Civiles. Considerada como el primer régimen orgánico de previsión social, se organizó bajo la forma de la capitalización colectiva.

¹⁴¹ *Ibidem*. Número de afiliación a la caja: 66432 y al registro del personal civil de la administración nacional: 168472. Habiendo sido notificada del superior decreto del Poder Ejecutivo, de fecha 17/05/1939, viene a manifestar su renuncia al privilegio. Saluda al Sr. Presidente muy atte. Domicilio Bogotá 2538, firma Delfina Mónica Piuma Schmid.

¹⁴² La generalización de los estereotipos asignados a cada uno de los sexos es uno de los cimientos que sostiene y reproduce las desigualdades y establece, así, ciertos patrones culturales que rigen nuestras sociedades. Esto implica que se imagina a los varones dentro del ámbito de lo público y a las mujeres en el de lo privado. Sabemos que la asignación de determinados atributos, características y expectativas sociales hacia varones y mujeres condicionaban/condicionan el tratamiento de sus actividades diarias y conducen a estas últimas a una situación de desventaja. Para estudiar el caso particular de las maestras recurrimos a un análisis de esta problemática que desarma los estereotipos en clave interseccional: por etnia, condición social, edad, religión, apariencia física. Y consultamos los escritos de Viveros Vigoya, 2016; Dorlin, 2020 y Brah, 2012.

Los/as empleados/as civiles de la Nación debían aportar el 5% de sus sueldos, en realidad, porque ese descuento ya había sido dispuesto en las leyes presupuestarias de los años 1901-1904. Para jubilarse, la o el docente permanecía obligada/o a cumplir los requisitos de contar con 60 años de edad y 30 años de servicios efectivos continuos. “Para pensionarse tenían que estar imposibilitados por enfermedad física adquirida por causa del servicio, siempre y cuando hubiesen servido en empleos por al menos 20 años” (Bertín, 2019:26). Asimismo, la creación de las primeras cajas de jubilaciones implicó que otros sectores de trabajadores/as comenzaran a demandar y obtener sus fondos previsionales. Por ejemplo, y entre 1916 y 1930 durante los gobiernos de Yrigoyen y Alvear, la cobertura previsional se expandió a la mayoría de los/as trabajadores/as de los sectores públicos, bancarios y compañías de seguro. Luego, y hacia fines de los ‘30, se sumaron periodistas, gráficos, marinos mercantes y aeronáuticos. A pesar de su expansión gradual durante esos años, la cobertura quedó acotada a las ramas de actividad que lograron crear sus cajas de jubilación y cubrió sólo a un conjunto favorecido de asalariados/as. Esto implicó la instauración de un sistema previsional fragmentado y con diferencias en los tipos de beneficios, porcentajes de aportes, edad de retiro, financiamiento y calidad de prestaciones entre los/as trabajadores/as de las distintas actividades.

Como indicábamos, en el caso de la docencia, las cajas de jubilaciones se regían por una lógica en la cual los aportes y contribuciones se destinaban a engrosar un fondo que financiaría las prestaciones una vez efectuado el retiro del/a trabajador/a de su vida activa (Isuani, 2008). Delfina, con el propósito de liquidar los procedimientos pertinentes a sus trámites jubilatorios, en una oportunidad habría emitido una ficha individual¹⁴³ en la que reafirmaba ser una docente acreedora de servicios como “maestro de instrucción primaria al frente del grado”, de estado civil soltera, que no pedía “formulación del cargo por diferencia de descuentos”. Advertimos aquí la condición mediante la cual la maestra normal nacional pretendía iniciar los trámites jubilatorios sin inconvenientes de por medio, mujer que detrás del genérico “maestros” asomaba en su posición con un reclamo explícito: cobrar el dinero que le correspondía por el trabajo efectuado. Piuma Schmid, lejos de encontrarse en unión conyugal, vivía la soltería “junto a sus padres y en concurrencia con hermanas”.¹⁴⁴

¹⁴³ Dirigida al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, desde la Repartición del Consejo Nacional de Educación.

¹⁴⁴ AGN-DAI. Fondo Ansés. Número de afiliado a la caja: 66432. Fecha de nacimiento: 4 mayo 1890. Cédula de identidad: 228162. Expedida por la policía de la capital. Número de registro del personal civil de la administración nacional: 168472. Deja constancia que (D.M.P.S.M.) sabe leer y escribir al 30/06/1935. Domicilio: General Artigas, 468. Buenos Aires. Fecha de nacimiento de su padre Ángel Piuma: 18/02/1861 y de su madre Clotilde Schmid: 07/05/1867.

Ella declaraba este pormenor en caso de juicios por pensión. No obstante, los papeles de la caja de jubilación utilizaban el término universal relativo a los varones sin tener en cuenta que referían a una mujer que, activa laboralmente, decidía iniciar los trámites jubilatorios consciente de su carácter engorroso y de la demora.

Del mismo modo, y para evitar complicaciones, se asumiría maestra de grado aún en el ejercicio de la dirección infantil. Bajo el imperio de la sociedad patriarcal, la figura de la «segunda madre», *partenaire* ideal del/a niño/a que debía ser educado/a, fue oportuna en la medida en que, como adujo Domingo Sarmiento, las mujeres reunían dos condiciones: eran obedientes y más baratas. Tal como han mostrado las investigaciones filiadas en las perspectivas analíticas de género, a pesar de los bajos salarios, la maternalización social que encarnaba el magisterio conllevaba una alta valoración social. Quizás por ese motivo Delfina elegía el magisterio. La «carrera de honores» que permitía el ascenso de categoría dentro de un establecimiento se unía a que se trataba de un trabajo considerado *decente* para las mujeres jóvenes. Esta oportunidad laboral ofrecía además un salario superior que el de otros empleos feminizados de comienzos del siglo XX (Lionetti, 2019), por lo que podemos sospechar que la “señorita” Piuma Schmid, lejos de tener hijos o hijas, utilizaba la figura pública de segunda madre, y no otra, y ejercía el trabajo relativo a la docencia como así a la escritura didáctica.

Por su parte, no sólo el sistema jubilatorio concerniente a la tarea de enseñar ha sido uno de los primeros regímenes de previsión social en institucionalizarse en el país sino también, desde sus orígenes, estuvo presente la consideración particular de la labor educativa y la necesidad de la implantación de un sistema acorde a esa especificidad: lo que se expresó en la configuración institucional de regímenes especiales. Tal situación encontró fundamento en el reconocimiento de unas condiciones laborales conducentes a desgaste o envejecimiento prematuro y del valor social de la enseñanza. Reconocimiento que se manifestó tanto en el establecimiento de las edades mínimas jubilatorias menores a las requeridas a los/as trabajadores/as del régimen general, “como en la menor exigencia de años de servicios y en el derecho jubilatorio por cargo” (Labourdette, 2016:43). De esta manera, todas las fojas de servicios educativos nacionales, con tiempos y ejercicios por un lado y meses de desempeño por otro, descritas en la tabla tres, sintetizan el trabajo docente de Piuma Schmid.¹⁴⁵

¹⁴⁵ AGN-DAI. Fondo Ansés. Delfina sería maestra de tercera categoría desde noviembre de 1912 y hasta 1913. Ídem hasta 1918. Igualmente, hasta junio de 1920. Como vemos en la foja de servicios, se registrarían cambios de la situación luego.

El último día del mes de diciembre de 1946 sería la fecha póstuma de sus servicios certificados. En aquel tiempo, en calidad de directora de primera categoría del Consejo Nacional de Educación, Delfina Piuma Schmid pretendería jubilarse. Sin embargo, y en la solicitud para hacerlo, ella presentaría dentro de sus datos personales (nacimiento: 04/05/1890, edad a la fecha de cierre de cómputo: 56 años, 7 meses y 27 días y tiempo total computado: 34 años, 1 mes y 25 días) la aceptación de la propuesta de los señores delegados, quienes aconsejarían tomar a buen juicio y “acordar jubilación ordinaria”. Así lo haría la maestra Doña Delfina Mónica, carta mediante hacia la comisión del proyecto de resolución firmada en la ciudad de Buenos Aires a los 30 días del mes de abril de 1947.¹⁴⁶ Aquí advertimos el modo en que el Estado accedió a la inserción formal de las mujeres como agentes oficiales en condiciones de precariedad.

Delfina es ejemplo de aquellas maestras que ejercieron su itinerario laboral a partir de ciertas reglas: “la necesidad de atravesar un período previo de trabajo ad-honorem, los sueldos bajos, el cobro irregular y su pertenencia al escalafón más bajo de la estructura institucional” (Billorou, 2015:16). Esto lo conforma la planilla resumida en la tabla de datos número tres, la cual consigna sus 56 años, 7 meses y 27 días de edad para la acreditación de *maestra en la prestación* de 34 años, 1 mes y 26 días de servicios.¹⁴⁷ La glosa, a su vez, se ensambla con la suscripción que declara bajo juramento a la educadora de estado soltera, quien tenía a cargo a su padre Ángel Piuma, de estado civil viudo y ochenta y seis años de edad, adulto incapacitado de contestar, el que vivía en el mismo domicilio que la educacionista Delfina al momento de tramitar su jubilación. Con esto, descubrimos algunas de las diligencias que la docente debió asumir ante un Sistema de Seguridad Social misceláneo: el que puso en evidencia las condiciones laborales alcanzadas por la maestra.

Ella pasaría a la segunda categoría en julio de 1920 y hasta junio de 1926. Por último, ocuparía el cargo de maestra de 1era de 1926 a 1936 y sería vicedirectora infantil desde agosto de 1931 a 1934, cuando mudaría a directora infantil hasta 1946.

¹⁴⁶ *Ibidem*. Las fechas vuelven a detallarse del siguiente modo: 5 nov. 1912-31 dic.1912; 1ºene. 1913-30 jun.1920; 1ºjul. 1920-31 ago.1921; 1ºsep. 1921-30 jun.1926; 1ºjul. 1926-31 jul.1931; 1ºago. 1931-28 ago.1931; 2ºago. 1931 30sep.1931; 1ºoct. 1931-31mar.1932; 1ºabr. 1932-29 oct.1934; 30 oct.1934-31 dic1936; 1ºene 1937-31 may1946; 1ºjun 1946-30 nov.1946; 1ºdic 1946-31 dic.1946// Cito (dirección de la maestra) calle General Artigas 468, teléfono 63-4640.

¹⁴⁷ *Ibidem*. La junta seccional de la caja nacional de jubilaciones y pensiones civiles, aconseja resolver: se acuerde jubilación ordinaria con el haber mensual de \$293,53 m.n. moneda nacional a Doña Delfina Mónica Piuma Schmid. Ex Directora de la Escuela n° 13 del Consejo Escolar 18°. Elevar este expediente al directorio el 29/05/1947. Expediente: 82539. Planilla número 22. A. J. M. Méndez, jefe de despacho. Declaración jurada, bonificación de haberes. Ley n° 12.903. Buenos Aires, 21/05/1949. Jubilación ordinaria 82539/P. Año 1947. Ley 4349. Afiliada número 66432.

A lo largo de la historia, y con los avatares provenientes de épocas disímiles, este sistema previsional y de seguridad social sufrió superposiciones entre prestaciones y lógicas de funcionamiento que, como distinguimos, la directora infantil debió sobrellevar.

Desde la creación del primer sistema previsional argentino y hasta mediados de 1940, cuando se incorporan de manera paulatina profesiones y ramas de actividades externas al sector público, hay una gran ausencia de coordinación entre los regímenes orgánicos: cada cual administraba según sus particularidades. Esto da cuenta de una heterogeneidad que, en el caso de la maestra, expresa las dificultades para tramitar el goce de jubilación como así también el traspaso de la misma a “padre o hermanas” en caso de fallecimiento. Por ejemplo, leemos en un expediente suyo el certificado de cesación de servicios (82534-Int. Comp. 31-03-47. V. 332- 19) que se efectuaba desde la repartición del Consejo Nacional de Educación. Pertinente a la Escuela 13 del Consejo Escolar 18º, último lugar donde trabajó Delfina, el pliego certificaba el abandono de servicios por parte de Piuma Schmid, quien se desempeñaba en esa repartición en el cargo de directora, según resolución del 31-12-46 con expediente: 45/P/47-1, y deseaba gozar de jubilación. Intuimos que la constancia daba cuenta de la liquidación de haberes. Liquidación firmada el primero de marzo de 1947, que detallaba las actuaciones correspondientes y agradecía a la docente los servicios educativos prestados. Además, la ficha adjuntaba certificado de cesación de servicios y expresaba la necesidad de la maestra de jubilarse.¹⁴⁸ Un último trámite daba cuenta de los límites imprecisos del ejercicio docente de Delfina. De acuerdo con Rockwell (1985), la práctica de las educacionistas de inicios de siglo XX refirieron no solo a la tarea de educar sino también comprometieron realidades espacio-temporales, sociales, económicas, políticas y culturales diversas. Así, la docencia abarcó “desde la situación inmediata en que actuó la maestra frente a un grupo hasta la totalidad social” (Rockwell, 1986; 78). Dentro del conjunto, situamos la identidad de una educadora que enseñó, dirigió escuelas y escribió libros para el aula, pero también luchó por obtener el reconocimiento económico de la tarea efectuada. No obstante, el sistema educativo no la jubiló directora sino maestra.

¹⁴⁸ AGN.DAI. Fondo Ansés Firma el jefe inmediato, secretario interino José María García. Con trámite de jubilación número: 82.539. Clase de jubilación a otorgarse: ordinaria íntegra, con expediente n°83690. Firma Alfredo Gialdini. Contador-Jefe. 27-05-47// 42.268 número de jubilada. General Artigas 468 (Capital). 1957 cédula de notificación donde se desestima el pago de bonificaciones de los decretos solicitados por la maestra en razón de que a la fecha en que correspondería retrotraer su pago se encontraban todas las leyes derogadas. Firma Nilda (sobrina), con DNI: 0.169.433.

Delfina Piuma Schmid consagró su vida a la docencia. Ella lo hizo por más de cincuenta y cinco años. Dijimos que nació el 27 de mayo de 1890 y falleció el día 23 de noviembre de 1985 en Capital Federal, Buenos Aires. Estos datos que reconstruyen su biografía lo hacen gracias a pistas sobre sus cargos escolares y sus diligencias en relación a la solicitud de jubilación. En diversas escuelas bonaerenses, frente al grado y en la dirección de establecimientos educativos, distinguimos cómo ella desplegó un “ser maestra” acorde a lo estipulado en el momento: dedicó su formación a la atención a la población infantil, caracterizada en el periodo por ser desigual social, económica y culturalmente, elemento fundante de la nueva sociedad moderna argentina.

Delfina trabajó en el grado, en la gestión educativa y en la escritura de saberes de aula siempre bajo estructuras “de segregación y subordinación de género” (Morgade, 2010: 20). Advertimos esto en la complejidad de los trámites que debió atravesar ante el Instituto Nacional de Previsión Social, Caja de Jubilaciones y Pensiones civiles, para retirarse de la docencia.¹⁴⁹ Por lo demás, y desde observar de manera minuciosa esos papeles, pudimos dar con marcas específicas de su biografía. Todas ellas, vinculadas con la enseñanza, permiten, y en el plano metodológico, trenzar desde un hilo suelto una trama de sentidos que delimita certezas sobre su vida. Estas exceden su condición profesional y hablan acerca de su estado civil, realidad personal, la ausencia de hijos naturales, etcétera.

Con todo, y como percibimos en las tablas 2 y 3, la maestra después de extensos periodos de trabajo en el grado se consagró directora. Previo a este hecho, y en el transcurso de doce años, la educadora transitó por las aulas de diferentes escuelas del Consejo Escolar 18. Su último cargo sería postulado mediante una terna de directoras conformada por el Consejo, la que situó a Delfina primera en ocupar la dirección de la escuela número 36.¹⁵⁰ Piuma Schmid, hasta ese entonces vicedirectora de la escuela n°13, estaba acompañada allí por Mónica Ontiveros: vicedirectora de la escuela n°5 y Josefa B. Torrado: vicedirectora de la escuela n°19. La postulación decretaba a quién de las tres debía corresponderle el puesto. Delfina sería la elegida y desempeñaría sus últimos años como directora infantil de una escuela creada recientemente, con fecha 07/08/33.

¹⁴⁹ *Ibidem*. Exp. Núm. 26106. Letra. Año 1958. Consejo de Educación. Mesa general de entradas y salidas. Buenos Aires. Corresponde: caja nacional de previsión para el personal del estado. Iniciador: pro secretario. Asunto. Nota. N°: devolución del expediente referente a la jubilación de la Sra. Delfina Piuma Schmid. C/061/08/03. 804-182539-01.

¹⁵⁰ AGN.DAI. Fondo CNE. 1934. Caja 44. Expediente: 18281/1294. Buenos Aires, agosto 27 de 1934. Consejo Nacional de Educación. Presidente Ingeniero Don Octavio S. Pico. Consejo Escolar 18° presidido por Senet.

La vacante cubierta, bajo los requisitos reglamentarios, se justificaría en su desempeño plasmado en los antecedentes. Así, el primer puesto en la terna lo garantizarían sus servicios como maestra de tercera categoría, desde el 5/noviembre de 1912, de segunda, desde el primero de julio de 1920, y de primera, desde el 29/noviembre de 1926. Esa plaza asumida el día 30 de octubre de 1934, y desempeñada hasta más de la mitad del año 1946, provendría de su anterior práctica de vicedirectora infantil interina, desde el 1° de marzo y hasta el 7 de agosto de 1920. Como distinguimos en las tablas de datos número 2 y 3, años más tarde Delfina pasaría a ser vicedirectora infantil estable en las escuelas 13 y 12 del Consejo Escolar 18, de 1931 a 1934 inclusive.¹⁵¹ Esto confirma las estructuras de discriminación según el género que operaban en el periodo. Sin dudas, se expresan en la extendida labor en el grado que efectúa Piuma que decantan en el acceso a la dirección. Por ejemplo, en su primera experiencia como vicedirectora suplente, y según definiciones presentes en la edición del *Monitor* del día 21 de mayo de 1920¹⁵² que facilitaron la lectura, ella quedaba cesada como maestra de 3ª categoría de la Escuela N° 10 del Consejo de Educación, como lo había solicitado, para integrar otras ternas en tanto vicedirectora. La justificación del impedimento apelaría a la carencia de práctica y antigüedad reales.

El expediente que autorizaba el ascenso de Delfina en calidad de directora infantil constataba que Piuma Schmit había llegado al cargo gracias a su formación de maestra normal nacional, por sus antecedentes en la docencia como así también por el certificado de asistencia al curso de ejercicios físicos que poseía desde hacía unas décadas. Esa formación “extra” no solo la había posicionado primera en el trío de posibles directoras infantiles sino también le tenía permitido desarrollar su trabajo, a lo largo de los años, de manera “sobresaliente”. Al confeccionar la segunda tabla de datos leemos que, en diciembre de 1924 y bajo el expediente N°19987-18°, el Consejo Escolar resolvía anotar en sus fojas de servicio lo que a continuación parafraseamos: La maestra de segunda categoría habría desempeñado sus tareas de manera tal de evaluar “con agrado su asistencia y puntualidad”, definiciones calificadas, además, como “perfectas”. En el transcurso de doce años de servicio, y a sus 34 años de edad, Delfina Piuma Schmid solo habría incurrido en 12 (doce) inasistencias, con uso de apenas una licencia de treinta días por enfermedad “en limitada y justificada ocasión”.

¹⁵¹ *Ibid.* AGN. DAI. Fondo CNE. 1934. Caja 44. Expediente: 18281/18. Buenos Aires, agosto 31 de 1934.

¹⁵² *El Monitor de la Educación Común*. Sección oficial (capital). Número 39, mayo de 1920. Expediente: 4155. Página 94. Sesión levantada el día 30 de junio de 1920. A las 18.15hs, firmada por Ángel Gallardo y Adolfo de Cousandier.

El alegato nos permite comprobar que, a raíz del mérito docente, en este caso de escasas ausencias al lugar de trabajo, se podía escalar puestos educativos. Esta noble distinción con la que la maestra lograría obtener el cargo de directora la definiría educadora meticulosa, sin hijos/as, dedicada de lleno a su oficio de enseñar y regir escuelas. A diferencia de Adelina, a quien la dirección escolar le llegaría por herencia, Delfina debería esforzarse para conquistar similar territorio. Ella trabajó en el momento en que los saberes pedagógicos se conformaban en modelo a imitar: características institucionalizadas como formas legítimas de educar.

Por otra parte, si generalmente el perfil técnico de estas ocupaciones laborales se relaciona con su relativa autonomía, en el caso del trabajo docente el profesionalismo descrito en la didáctica aplicada al aprendizaje de los niños y las niñas se vuelve complejo en virtud de la marcha subalterna de las maestras a una estructura jerárquica normalizada por el Estado y las exigencias sociales de disciplinamiento y socialización de la infancia. De este modo trabajó Delfina, bajo una lógica burocrática cuya organización piramidal la dispuso en estamentos que supo ocupar responsablemente. Ella controló su propio trabajo y, cuando directora, el de sus pares al tiempo que evaluó y calificó su formación y su experiencia educativa. Con todo, legitimó un poder que ligó a sus prácticas y a sus conocimientos y se reconoció, principalmente, entre sus colegas (Morgade, 2007).

Piuma Schmit conquistó espacios de un sistema educativo patriarcal. Y, desde allí, colocó su impronta de maestra en las tareas que desempeñó, trabó vínculos sociales en la escuela y en la vida. Un entre-mujeres (Marcus, 2009) surgió cuando fallecieron sus padres, siempre a cargo de la docente, y ella comenzó a vivir junto a dos de sus hermanas y una sobrina. Los papeles comprueban que, tiempo previo a su muerte acontecida a sus 95 años de edad, vivía con sus hermanas menores, Lucrecia Clotilde y Angélica Catalina, y su sobrina Nilda Haydeé Mangiante.¹⁵³ De acuerdo a los tipos documentales examinados, esta última tramitaría un supuesto reajuste del sueldo devengado por la educacionista con el propósito de costear los gastos provocados por una dolencia que atravesaba y la tenía internada, en terapia intermedia en el policlínico docente porteño.

¹⁵³ AGN-DAI (Fondo Anses) *Ibid.* Sírvase a citar oficio n°804-1001-4272-05 (48849). Cámara nacional de apelaciones del trabajo de la Capital Federal. 61672. Piuma Schmid. Según “Reajuste en ascenso”, con fechas y medidas administrativas tendientes a cumplimentar el depósito de la citada cantidad a la orden y para los autos mencionados: Buenos Aires.

Esa enfermedad desataría la defunción, meses después, de Delfina.¹⁵⁴ Seguramente esta familia de mujeres dedicadas al magisterio (Pellegrini y Mosso, 2017), las hermanas de Piuma también eran maestras, articuló de diversas formas lo doméstico con la educación. Esos saberes relativos al cuidado, la alimentación y la limpieza del hogar, entre tantos otros, estarían vinculados con los conocimientos a la hora de definir la formación de niños y niñas, en quienes además se intentaban promover cualidades éticas, morales y estéticas. De esta manera, Lucrecia, Angélica, Nilda y Delfina fueron identificadas a modo de maestras sostén de la domesticidad que se esperaba alcanzar y estaba en manos de las mujeres (Caldo, 2012).

Como advertimos, la Ley de Educación Común N° 1420 otorgó el derecho jubilatorio a los/as maestros/as de grado. Con el caso de Delfina distinguimos que esto no ocurrió sin objeciones. En aquel entonces, la renta vitalicia equivalía a la mitad del sueldo que percibían o a tres cuartas partes si los servicios hubiesen sido por al menos quince años. Se financiaba con el denominado Fondo Escolar, “que se constituía con aportes del Tesoro, particulares, asociaciones, y con el 2% del sueldo de los preceptores o sub preceptores, administrado por el Consejo Nacional de Educación” (Bertín, 2019:25). Esto nos permite entender que, en tanto relaciones de poder, las relaciones de género derivadas de la división sexual del trabajo, propias del capitalismo industrial, contrastaron e imprimieron características específicas a la subjetividad social docente. Pero dado que, antes que poseer una “esencia femenina” los sujetos “se hacen femeninos”, o “masculinos”, al interactuar con los diversos significados hegemónicos, también se producen discontinuidades, rupturas y nuevas configuraciones adheridas a los diferentes ámbitos de experiencia y a procesos sociales más amplios.

¹⁵⁴ *Ibid.* La heredera de Delfina pediría una entrevista con autoridades del sistema previsional (ella menciona al secretario, el Sr. Otero) con el objeto de obtener, en breve, un cobro adeudado a la maestra, según lo expidiera la justicia. La carta finaliza con la expresión que da cuenta de la petición de quien firma y asevera vivir con la maestra y dos tías más (hermanas de Delfina) de 87 y 81 años. Queda registro de la petición a las autoridades y firma Nilda Haydee Mangiante, a los 9 días del mes de diciembre de 1985, en Buenos Aires. Ante la ausencia de respuesta por parte de las autoridades, se dirige al señor director de dicha caja nacional de previsión para el personal del estado y servicios públicos, Martha Laura Yantorno (letrada, con domicilio legal en Granaderos 304, piso 2, depto. “B”, Capital Federal) en carácter de apoderada de la titular de autos: Doña Delfina Mónica Piuma (Expdte. 804-00J. 82.539-01. Condarco 34, piso 4, con domicilio en Capital Federal). La procuradora manifiesta lo siguiente: “con fecha 04-12-1985, se le notificó a la Sra. Delfina Mónica Piuma, que debía recurrir a esa caja, sita en Avda. Rivadavia 1745, 6° piso, departamento tesorería, Capital Federal, a los efectos de percibir un importe en concepto de reajuste, resolución 373/sentencias judiciales...” (1985: s/n). Acto seguido, se deja constancia que, por haberse producido el deceso de la maestra, el día 22 de noviembre de 1985, el cobro de esa suma estaba imposibilitado de ser consumado. Expdte: PP-E-804-001825/39-01. Un recorte periodístico de la sección necrológica del diario *La prensa*, del 23/11/1985, se adjuntaba para dejar registro y detalle de la muerte de la maestra Delfina Mónica Piuma Schmit.

Ligados a las lógicas económicas y políticas, así como a procesos familiares e individuales (Morgade, 2007), fueron distinguidos aquí para diagramar la biografía de la educacionista D. M. Piuma Schmid y preguntarnos por el cruce entre su clase, situación social, etcétera.

Ahora bien, al igual que su par Adelina Méndez Fúnes, Delfina fue maestra, vice y directora de escuelas y escribió libros de texto para el aula. A diferencia de la primera, que lo hizo para los últimos grados de la enseñanza elemental y produjo saberes dedicados a niños y niñas que atravesaban los mayores niveles de la escolaridad elemental, Delfina publicó libros destinados a los grados inaugurales de la escuela primaria pública. Sin embargo, las dos descubrieron detrás de la docencia mucho más que el perfil de la maestra ubicada únicamente en el aula: ellas revelaron la posibilidad de asumir el trabajo editorial.

Delfina Piuma comenzaría a vincularse con la escritura de libros para el aula en el año 1920. Precisamente, en el mes de agosto las sesiones del *Monitor de la Educación Común* prescribían: Autorizar a la señorita D. P. Schmid, autora del texto de lectura *Benito*, “para suprimir láminas del mismo, a fin de reducir el precio del libro hasta el mínimo fijado por la escala oficial, debiendo someter a la consideración del Honorable C. las reformas que piensa introducir en la obra” (1920:56). Manifestamos junto con el enunciado¹⁵⁵ que la maestra, desempeñándose como docente en la escuela número 10 del C.E. 18, presentaría un libro que el mismo Consejo pediría reducirlo en su cantidad de láminas, con el propósito de abaratar los costos de publicación. Podemos imaginar que éste, el primer texto de la docente, aprobado para ser distribuido en las escuelas, debía disminuir el precio y adecuarse al monto fijado por la escala oficial para su efectiva admisión.

En 1920 la educadora llevaba ocho años en el magisterio. Como dijimos, las prácticas de enseñanza que desenvolvía en lo cotidiano no se limitaban a la interacción con sus estudiantes o a las actividades del aula tocantes a la instrucción o el aprendizaje, sino que abarcaba además todas las actividades que, como maestra y directora, realizaba dentro del espacio y del tiempo escolar (Rockwell, 1985). A su vez, Delfina se dedicaría a la escolarización de niños y niñas, la que acompañaba “la emergencia de la familia nuclear, la aparición de una nueva mentalidad de los adultos hacia los niños y la irrupción de una preocupación psicológica y moral por la infancia” (Ariès, 1987:12).

¹⁵⁵ *El Monitor*. Sección oficial (capital). N° 64^a, 11 de agosto de 1920, número de expediente: 4532. 1919. Página 56.

Sabemos que la forma escolar moderna operó como una maquinaria además de alfabetizadora, socializadora y creadora de sensibilidades (Varela y Álvarez Uría, 1991; Carli, 2001). Para ello, articuló una serie de estrategias y herramientas entre las cuales situamos el libro de texto único, por grado, dispuesto bajo un eje singular: en calidad de favorecedor del gobierno de la infancia (Pineau, 2001). De esta suerte, la factura de los textos escolares, exclusivos para el aula, comenzó a ser una posibilidad de intervención de las mujeres que, como Piuma Schmid, contaban con experiencia en territorio, pero, especialmente, en la dirección escolar. Sospechamos que ella, para asumirse escritora didáctica primero debió moldear una extensa trayectoria en el grado y la gestión.¹⁵⁶

En 1924, una de las últimas ediciones del *Monitor de la Educación* presentaba la nómina de textos aprobados por el Honorable Consejo.¹⁵⁷ Dirigida ésta al señor presidente del Consejo Escolar, hacía extensiva la comunicación para su conocimiento y efectos. Asimismo, el listado de textos de lectura y mapas aprobados, en su sesión 15 del corriente, pretendía destinarse y llegar a las escuelas de su dependencia durante el próximo curso escolar. Para primer grado inferior era aprobado el texto *Mi Librito*. Y para primer grado superior, *Vida Infantil*. La mención de los libros de Piuma Schmid se acompañaba aquí de una nota que exponía el nombramiento posterior a la adaptación de los libros a la escala de precios expuesta por la Inspección General de Educación.¹⁵⁸ Diligenciado este detalle, podían las jurisdicciones solicitar textos de la maestra normal. Tenemos entonces dos libros de la educadora aprobados: uno para el primer grado inferior y otro para primero superior.¹⁵⁹

Pasados dos años Delfina escalaría en el cargo de primera categoría, habiéndose desempeñado como maestra de segunda y con antigüedad al 1º de julio, y publicaría otro libro más.¹⁶⁰ Podemos corroborar lo anterior si recurrimos a la nómina de textos de lectura aprobados por el Consejo del año 1928. Observamos “en el puesto 16, y para el Primer Grado Inferior: *Mi librito*. Y en el puesto 44. *Vida Infantil*”. Como decíamos, en ese listado se incorporaba, “para segundo grado, según orden 47, el libro titulado *Bello y útil*, de Schmit”.¹⁶¹

¹⁵⁶ *El Monitor de la Educación*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 39. Bs. As, 30/11/1920. N°575.

¹⁵⁷ *Ibidem*. *El Monitor*. Circular N°. 249. Expediente: 7243-I/923. Buenos Aires, octubre 27 de 1924. Sección oficial.

¹⁵⁸ *Ibidem*. *El Monitor*. Firman Fdo.: Ernesto H. Celesia y Mario E. Rébora.

¹⁵⁹ *El Monitor*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 43. Bs. As, 30/11/1924. Tomo 91. Número 623.

¹⁶⁰ *Ibidem*. Sección oficial (capital). Sesión 112. 29 de noviembre de 1926, número de expediente: 10351. C- 1926.

¹⁶¹ *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 46. Buenos Aires. Fecha: 31/03/1927. Número: 651. Redacción y administración en calle Charcas 1686. Número de orden del libro: 47.

Bastaban catorce años en la experiencia en el magisterio para que Delfina lograra enseñar, dirigir, pensar, escribir y publicar libros destinados a sus colegas docentes y estudiantes.¹⁶² De manera exclusiva identificamos esos textos en postulaciones que el *Monitor* realizaba a través de concursos del Consejo; el que aprobaba para la difusión en escuelas primarias.

Si queremos profundizar en el contenido de los mismos distinguimos su primera propuesta: la de un método ecléctico de lectura y escritura simultáneas titulada *Mi Librito*. Este trabajo representaría para Delfina la elaboración de una novedosa técnica para la enseñanza de la lectura y la escritura.¹⁶³ Destreza que no solo respondería a un simple intento de innovar, sino al convencimiento, por parte de la maestra, de que era posible mejorar algunos aspectos de los métodos aprobados por el Consejo. La educacionista formularía esa proposición en el transcurso de ocho años de práctica docente en la Escuela número 10 del Consejo Escolar 18°. Práctica que dirigía la señora Carmen B. C. de Rodríguez y calificaba con la expresión “excelente”. Allí la educadora obtendría el mayor resultado posible, es decir, 100 por 100, de alumnos/as aprobados/as. *Mi librito*, entonces, se presentaba con intenciones de dar conocer el fruto de ese trabajo en la escuela en la que ella se desempeñaba: de selección y aplicación de los mejores elementos contenidos en sus prácticas educativas junto a innovaciones que la propia enseñanza probaba.

Delfina Piuma, con antecedentes como maestra de analfabetos/as, en las palabras inaugurales de su pequeño libro pronunció: He supuesto que el maestro, en los primeros días del año escolar, cuando debe sostener con sus alumnos/as conversaciones destinadas a vencer su timidez y familiarizarlas con la escuela, “llenará cumplidamente su propósito y al mismo tiempo concurrirá a facilitar el mejor resultado de mi método, si hace recaer esas conversaciones sobre el deber de amar a sus padres, a su patria, a sus semejantes, a la escuela” (Piuma Schmit, 1924: s/n). Bajo esta expresión entendemos cómo la escritora didáctica se preocupó por los métodos de enseñanza de la lectura y escritura y para ello ordenó contenidos que creía pertinentes para 1°, al combinar la técnica sintética de partir de la enseñanza de las letras y luego avanzar hacia las combinaciones de sílabas desde la palabra generadora; que proponía frases con sentido propio como punto de partida para la enseñanza de la lectura.

¹⁶² *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires. Año 46. 31/10/1927. N° 658. Páginas 486,487, 488, 489 y 490.

¹⁶³ *Mi librito* (cuarta edición, aprobado por el Consejo Nacional de Educación y divulgado por Ángel Estrada y Cía. Editores, de calle Bolívar 466, Buenos Aires) y *Vida infantil* (con precio de venta para las librerías ya estipulado) se consultaron en la Biblioteca del Docente de Buenos Aires (calle Entre Ríos 1349), Capital Federal, Buenos Aires.

Con un libro moderno y a la vez sencillo, en letra vertical para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, que constaba de lecturas graduadas, sugestivas e ilustradas que despertaban el interés en niños/as,¹⁶⁴ Delfina procuraba llegar a, lo que ella definía, la inteligencia de los/as pequeños/as escolares desde su empeño por orientar las oraciones. Si Herminia Brumana pretendía penetrar en el corazón para tocar la sensibilidad de los/as estudiantes, y acompañarlos en la comprensión de su entorno social, Piuma se mostraba preocupada por el desarrollo del intelecto y el razonamiento. Precisamente, la selección de textos de *Mi librito* renovaba las propuestas tradicionales de manuales y tratados en uso, aprobados por el Consejo. Según Delfina, su libro modernizaba los modos de leer y escribir propios de la infancia y formulaba una nueva enseñanza sincrónica de las cursivas, impresas mayúsculas y minúsculas. A juzgar por la autora, su extensa práctica docente le permitía plasmar en formato libro los saberes que creía básicos de una posición pedagógica fundada en la experiencia y dadora de un método específico para iniciar los saberes de la lectoescritura.

Ella pretendía “enseñar riendo” (1926:5) como expresaba Herbart (1776-1841), filósofo y pedagogo alemán que continuaría el legado del educador suizo Pestalozzi (1746-1827). Además, con imágenes ilustrativas, *Mi librito* conformaba un texto influenciado por la pedagogía intuitiva de las ideas de Comenio y Pestalozzi, “según las cuales la fuente del aprendizaje radicaba en los sentidos y la enseñanza debía ir de lo concreto a lo abstracto” (Cucuzza y Spregelburd, 2019:298). Firmado en enero de 1924, el texto se convertiría en antesala de *Vida Infantil*,¹⁶⁵ rubricado en febrero del mismo año, libro destinado al primer grado superior que se inscribía en el listado de textos aprobados por el Honorable Consejo y consagraba a la directora infantil en la escritura escolar. Evidenciamos esto en la recomendación de un libro en el otro y a la inversa.¹⁶⁶ El gesto provocado por las editoriales, a modo de agencias dinamizadoras del mercado pedagógico, de promover los libros de Schmit, ponía en el debate educativo del momento saberes producidos por esta maestra autora. De esta manera, aquella promesa de enseñar a leer y a escribir de manera simultánea elevaba a Delfina a la condición de una productora de saberes preocupada por garantizar el cumplimiento de ese designio.¹⁶⁷

¹⁶⁴ *Ibid.* Fecha 23 de enero de 1934. Expdte. 40-P-1934. Y 29 de enero de 1934. Exp. N° 40-P-934.- Informe N° 249.

¹⁶⁵ *Vida infantil* (1924). HTA 1924- SCH v. Ej. 01-(Sala A) Biblioteca del Docente (Av. Entre Ríos 1349, Buenos Aires)

¹⁶⁶ “...quienes la ponen bajo el amparo de las leyes número 7092 y 9510” junto a siglas de Ángel Estrada y Cía. Editores.

¹⁶⁷ Al inferior de la tapa del libro leemos: Ángel Estrada y Cía. Editores. Bolívar 466. Buenos Aires. 1924, 4° edición.

En su texto *Vida Infantil* ella revelaba que en materia pedagógica era casi imposible “*crear*, pero, cuando la profesión del magisterio es ejercida por *íntima vocación*, se puede ampliar el alcance de los principios contenidos en las síntesis de los fundadores del arte científico de enseñar” (1924:5). Justamente, la maestra apreciaba en la disposición a la tarea educativa la transmutación a la figura de escribiente de libros para el aula. Los que definía contribuciones “al progreso de la escuela argentina” (1924:5).

Esa noción, entendida por Piuma Schmid atributo personal e individual, podemos considerarla efecto de una dinámica social que colocaba a las educacionistas en la enseñanza, pero también en la producción y publicación de saberes escolares. Lejos de considerar la profesionalización de la docencia en sí, Delfina vinculó sus particularidades a una virtud que, ya desde su paso por la escuela normal, le permitía trabajar, gozar de un sueldo mínimo, poseer condiciones laborales exiguas y responsabilizarse por los efectos de su enseñanza. Entonces, si dentro del término *vocación* ella incluía la predisposición natural de las mujeres a instruir y el llamado *divino* a educar gracias a las condiciones femeninas-maternales que las posicionaban adecuadas en lo concerniente al cuidado de la infancia: ¿según qué parámetros se determinaba esa vocación en las maestras, si la misma era un atributo interno y relativo a las características de la personalidad?

Con lo antedicho podemos afirmar que, aunque Delfina apelaba a la vocación de ser maestra lo hacía desde su posición de escritora didáctica. Ella asumía esa condición una vez acuñada larga experiencia, por lo cual entendemos que con el llamado no bastaba. Para Piuma era necesario contar con otros aspectos tales como una extensa trayectoria escolar. Seguir esta presunción nos conduce a imaginar que la vocación pierde efecto en función del saber práctico obtenido a través de la experiencia. ¿Delfina contradice con sus acciones sus afirmaciones?, ¿ella separa entonces la *vocación* innata de las mujeres para enseñar de la *expertise* otorgada por el saber-hacer ubicado en los salones de clase?

Si regresamos a los libros podemos afirmar que *Vida infantil* aparece en el mismo instante que *Mi librito* para corroborar una larga experiencia dominada en la enseñanza, en los grados inferiores de la escuela común, por parte de la docente de grado. Bajo esta particularidad, Delfina presentaba a sus colegas libros a modo de instrumentos de trabajo adaptados, básicamente, a la naturaleza del campo de acción: espacio que conocía al pie de la letra y sus textos, modestamente, daban cuenta de ello.

En la escritura de *Vida Infantil*, Piuma admitía no haber satisfecho el enunciado de Pestalozzi de “poco libro y mucho contenido” (1924:5) pero entendía que las pocas páginas del texto poseían abundantes sugerencias que, a manera de iniciales, los/as maestros/as podían y debían complementar en beneficio de la capacitación intelectual y de la instrucción gradual del niño. Como exponíamos, y según el criterio moderno expresado en el lema de Herbart “enseñar riendo”, la maestra autora de libros de aula, aficionada por la tarea de enseñar, explicaba que *Vida Infantil* carecía de seriedad pedantesca. “Aquella que contribuía a que los escolares considerasen a la lectura como la menos agradable materia del programa” (1924:5).

Sabemos que el pedagogo suizo Pestalozzi (1746-1827), según los ideales de Comenio y Rousseau, trabajó desde una base didáctica compuesta por el principio de la observación y la educación perceptiva, que centraban la mirada en el número, la forma y la palabra. Su contemporáneo Herbart continuó la línea naturalista y fundó una pedagogía basada en la psicología y en una concepción determinada del sujeto del aprendizaje y del conocimiento. Ambos influyeron en la formación positivista de las escuelas normales argentinas (Caruso y Dussel, 1999), algunas de las cuales salvaguardaron postulados biologicistas y científicas. En una de estas escuelas seguramente cursó Piuma Schmit.

Así, las lecturas de Delfina se corresponden con las de su estudio en la escuela normal, cuyo método científico se basaba en una educación racional, prestigiosa, moral y de costumbres, como lo fue la propuesta inicial de Sarmiento. De esta manera, y según la doctrina positivista de Comte, la formación normal educaba a las educacionistas en las consignas del biologicismo, el higienismo y la educación patriótica, por lo que esta última definición asomó en muchas de las páginas de *Vida infantil* ya que un dictamen de la maestra prescribía que su libro era argentino. Y continuaba, “cuando en sus páginas son mencionados lugares, símbolos, hechos y manifestaciones del progreso, se tiene por guía la necesidad de hacer “nacionalismo”, en oposición al “localismo” que observamos, pesarosamente, en la casi totalidad de los textos aprobados por el Consejo” (1924:6). Como señalamos, la propuesta de la docente, a la vez, ligaba ideales de Rousseau. La autora no dudó en reprochar los contenidos que consideraba inadecuados en otros libros, demarcar su postura y defender las nociones que creían en la inocencia de la niñez, cuyo estado natural no debía corromperse por los saberes sociales sino en la inculcación de valores y sentimientos que fundaban la moralidad: impresiones éstas con las que concertaba también el mencionado Pestalozzi.

Por último, *Vida Infantil* prometía centrar su interés en la naturaleza de los y las estudiantes para reflejar, en esas proposiciones, las exigencias del ideal *argentinstista* presente en los libros de texto escolares, junto a nuevos temas propios del mundo infantil. Su autora afirmaba: “lo enunciado ha debido ser restringido por las limitaciones del programa general, en vigor para el primer grado de las escuelas comunes” (1924:6). Con esta aclaración, y parafraseándola, Delfina quedaba a la espera de observaciones por parte de sus colegas. Pero bastarán tan solo dos años para que, luego de *Vida Infantil* y en 1926, Piuma Schmit presente *Bello y útil*: libro de lectura para el segundo grado.¹⁶⁸ La maestra aquí colocaba el sello a su formación docente, la que se producía a través de sucesivas prácticas laborales que combinaban elementos aportados por los diferentes campos de su experiencia “particular e histórica” (Morgade, 2007:402), en su caso, como dijimos, estimada por las autoridades oficiales “excelente”. El magisterio en esta mujer quedaría atravesado por significaciones de género hegemónicas: ella fue soltera, no tuvo hijos/as, se dedicó de lleno a la enseñanza y administración de escuelas que enmarcaron el perfil en el que se constituyó Delfina en directora y productora de saberes de aula. Párrafos arriba distinguimos diversos méritos profesionales que la dispusieron en un nivel diferencial de poder. Las mujeres, por ser tales, debieron atravesar años de docencia para adquirir puestos de dirección de escuelas mientras que los varones eran ubicados allí solo por su condición. Dentro de esos espacios, ellas desempeñaron estrategias de mando en la construcción y legitimación de autoridad. Dirigir una escuela implicó llevar adelante un proyecto educativo, orientar la enseñanza y los modos de aprender y así lo hizo la maestra Piuma.

No obstante, y en retorno a las primeras páginas de su último libro *Bello y Útil*, leemos la recomendación de los otros dos textos de la autora: *Mi librito*, método ecléctico de lectura y escritura, y *Vida infantil*, libro de lectura para primer grado superior, a modo de publicidad efectuada por la editorial y en concomitancia con el Consejo, quien difundía el libro.¹⁶⁹ En el primer apartado, destinado “a mis compañeros enseñantes”, la maestra se dirigía a sus colegas para infundir una idea de compañerismo construida y transmitida desde la escuela, donde a ellas incumbía alfabetizar a los/as futuros/as ciudadanos/as por un canon “natural”.

¹⁶⁸Tomás E. de Estrada. Cito calle Bolívar 466 de Buenos Aires (datos exactos que contiene la tapa del libro) Inv. 1162. La página que sigue cita: es propiedad de los Editores, quienes la ponen bajo el amparo de las Leyes N° 7092 y 9510.

¹⁶⁹ *Ibid.* Publicado por Ángel Estada y Cía. Editores. Año 1926, la edición consultada es la quinta.

Por su afección a la maternidad, que Delfina representó más no vivió en la realidad, eran propensas a ejercer el acto educativo. Así, en *Bello y Útil* la educadora aclaraba que su libro no revelaba nada nuevo, pero sí se alejaba de la vía seguida por autores de libros primarios para quienes era incuestionable la necesidad de redactar sus trabajos de acuerdo con el concepto “de que se debía hablar al escolar de primer y segundo grado”. Delfina observaba de cerca la cultura escolar infantil y, por tal motivo, en sus libros se destinaba a quienes creían en la posibilidad que poseía ésta de crecer y madurar. Podemos pensar que la maestra, ya directora infantil, apeló al creador del Kindergarten: institución escolar dedicada a la primera infancia desde 1840, Friedrich Froebel (1782-1852), para pensar sus textos. El pedagogo alemán y la maestra porteña entendían que el currículum no debía interferir en el desarrollo de la infancia. Coincidían, por el contrario, en que las actividades lúdicas y una implicación activa con el entorno cercano eran condiciones para promover la educación infantil.

La sanción de la obligatoriedad escolar ocurrida a fines del siglo XIX incidió en la emergencia de un nuevo interés político, social y educativo por la infancia, a partir de que las nuevas generaciones se convirtieran en destinatarias de una política de Estado orientada a la alfabetización y la formación de la ciudadanía. En la Argentina es posible localizar, en las últimas décadas del 1800, una clara emergencia de conceptualizaciones asociadas al proyecto del progreso moderno, a partir de la implantación de la instrucción pública nacional con la sanción en 1884 de la Ley N° 1420 y la creación en provincias y localidades de Escuelas Normales como ámbitos de formación de maestros/as y de producción de saberes pedagógicos. La Escuela Normal de Paraná, fundada en 1870, fue la pionera (Fernández Doux de Demarchi, 2021). Como dijimos, los libros de Delfina respondían a la acogida de niños y niñas de diversos sectores sociales en el interior de la escuela pública, espacio éste por excelencia de alfabetización nacional, homogeneización cultural y formación de ciudadanía. Así, la escolarización de la niñez devino en pieza central de la construcción de la nación moderna y, aquí, se figuró en la producción de saberes de aula. Se atribuyeron facultades al Estado, el que estableció que la edad escolar iba de los seis a los catorce años y niñas y niños para el sistema escolar eran alumnas y alumnos bajo tutela de adultos y adultas responsables de su educación. Delfina Piuma en *Bello y útil* hablaba a docentes desde autores/as que además de tener en cuenta los objetos que rodeaban a la infancia y los hechos cuyo alcance era de orden moral y urbano, consideraban esos saberes que quedaban por fuera.

Sus textos, imbuidos por el espíritu froebeliano, presentaron contenidos cargados de sustento teórico que lejos de promover la infantilización seguían los planteos de la educación popular europea, de Johann Heinrich Pestalozzi y Jean-Jacques Rousseau principalmente.

Si repasamos los libros de texto escolar de la maestra observamos que concibieron a la infancia como un colectivo, una generación constitutiva de la población argentina que a través de la educación sería incluida a la misma. Si interpretamos las palabras que dan apertura a la última publicación de Delfina leemos: Aplico el criterio consistente en propender “a *dilatar* el horizonte de la vida ante los ojos y la inteligencia del niño, mediante lecturas que le revelarán aspectos sugerentes de los reinos de la Naturaleza, capaces de herir su imaginación por el color y la forma” (1926:7). Así Schmid, y bajo esta metáfora, adhería a los principios positivistas de educar desde la observación, pero también hacer uso de la razón al suscitar el desarrollo en la niñez de la inteligencia.

Con sus propuestas escritas ella invitaba a sus colegas a acompañar a todo el estudiantado cuando debía percibir, investigar y reflexionar sobre eventos inmediatos. Serían estas operaciones dadoras de aprendizajes que en *Bello y útil* se decretarían desde evitar el castigo corporal justificado por la pedagogía jesuítica. Carlos Vergara (1859-1928),¹⁷⁰ egresado de la Normal de Paraná, y la docente inaugural del nivel inicial Sara Eccleston (1840-1916),¹⁷¹ organizadora del Departamento Infantil en la misma institución de Entre Ríos, imaginaban la niñez ligada a la bondad de la naturaleza igual que Delfina.

Con el sustento de los aportes de Jean-Jacques Rousseau y Friedrich Froebel, Vergara y Eccleston suscitaron docentes guías del crecimiento de la niñez y favorecieron experiencias de autonomía infantil. Piuma fijaría con su último libro estos pensamientos porque como decíamos, y en la ciudad de Buenos Aires en 1926: momento en que cambia su condición de maestra de segunda a primera categoría, ella firmaba con sus iniciales D. P. S. el texto que la consagraría en las letras para el aula.

¹⁷⁰ En sus estudios, Adriana Puiggrós (1990, 2002) lo define representante de la tendencia democrático-radicalizada. Por su parte, Mariana Alvarado (2008, 2009, 2012, 2016) investiga el entramado krauso-positivista de Carlos Vergara.

¹⁷¹ En el libro *Los 65 Valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Alice Houston Luiggi (1959) relata la historia de un grupo de docentes estadounidenses que viajaron a la Argentina desde aquel país del norte, entre 1869 y 1898, a trabajar a las escuelas primarias. Allí estaba Sarah Chamberlain de Eccleston, la fundadora de los primeros jardines de infantes. También Myriam Southwell (2021) estudia cómo la presencia de esta maestra traída por Domingo Faustino Sarmiento cambiaría la historia de la educación nacional con la creación de escuelas oficiales y de un profesorado especializado.

Además, al año siguiente y en agosto, la edición del *Monitor* anunciaría que el libro de lectura para 2o. grado titulado *Bello y útil* sería autorizado, con carácter “provisorio”,¹⁷² para el uso en las escuelas dependientes del Honorable Consejo de Educación (1927:77).

Dicha sentencia indicaba: 1º Autorizar la elección o adquisición de textos de lectura para el año 1928 entre los ya aprobados, de los que mantengan los precios de sus ediciones anteriores. *Bello y útil* se circunscribía a la nómina de textos con *Lecciones y Recreos* para primer grado superior, por Ricardo Ryan; *Ilusión* para segundo grado, por J. M. Macías y *Lucha* para cuarto grado, por Olguín y Grondona. “Los que se disponían por la Inspección Técnica y adoptaban las medidas necesarias a fin de que a la brevedad se realizara la elección de textos”¹⁷³ (1928:317). Por último, la regla exigía aquí, y por Oficina de Compras, reconocer todas las resoluciones de las autoras “que habían presentado propuestas” (1928:318).¹⁷⁴ Con lo anterior imaginamos la iniciación de la maestra Delfina en la docencia, sin interrupciones, en el año 1912 y el cierre de sus tareas educativas recién después de 1946.

El Monitor la mencionaría cuantiosas veces en la década del `20¹⁷⁵ con motivo de notificar la aprobación de sus textos y lo haría, de manera intermitente, por más de diez años: periodo éste en el que comprobamos la publicación de sus libros en las versiones reimpresas. Por ejemplo, leemos en junio de 1933 “1º Aprobar la nueva edición del texto de lectura para 1er. Grado Inferior *Mi Librito*, por Delfina Piuma Schmid” (1933:189).¹⁷⁶ Dos meses después observamos que la sesión 34¹⁷⁷ del día 21 de agosto de 1933 establecía “Fijar como precio de venta para el texto *Mi Librito* por Delfina Piuma Schmid, la suma de sesenta y dos centavos m/nal. C/l. (\$0.62 m/n.), para el Consejo y setenta centavos de igual moneda (\$0.70 m/n.) para el público” (1933:136).¹⁷⁸ Estos fragmentos prueban, tras décadas de circulación vía reimpressiones editoriales, el éxito de sus libros escolares.

¹⁷² *El Monitor*. Sección oficial (capital). Sesión 67ª. 12 de agosto de 1927, número de expediente 3607-E- Página 77.

¹⁷³ *Ibidem*. *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires. Año 48. 29/02/1928. Nº 662. (Sr. Vice-presidente Dr. D. Alfredo Lanari y Vocales Dr. Don Alcides Calandrelli, Ingeniero Manuel Gallardo y Profesor Eleuterio Tiscornia, bajo la presidencia del Dr. Don Enrique M. Mosca).

¹⁷⁴ *Ibidem*. *El Monitor*. Sección oficial (capital). Número de expediente: 13051. C. 1927.

¹⁷⁵ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires. Año 47. 30/06/1928. Nº 665. Sesión 104ª. Día 14 de noviembre de 1927. Sres. vocales Dr. Don Alcides Calandrelli, Ingeniero Don Manuel Gallardo y Prof. Don Eleuterio Tiscornia, bajo la presidencia del Dr. Don Enrique M. Mosca.

¹⁷⁶ *Ibidem*. Sección oficial (capital). Sesión 23ª. 19 de julio de 1933, número de expediente 40060/E/930.-

¹⁷⁷ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año LII. Meses junio y julio de 1933. Nros. 726 y 727. Reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores Vicepresidente Doctor Don Félix Garzón Maceda y Vocales Doctores Don Nicolás A. Avellaneda, Don José A. Quirno Costa y Profesor Don José Rezzano, bajo la Presidencia del Ingeniero Don Octavio S. Pico.

¹⁷⁸ *Ibidem*. Sección oficial (capital): 34. 21 de agosto de 1933, número de expediente 40060. E. 1930. Precio de libro.

La educadora, y también “directora infantil”, después de más de un decenio de convertirse en tal, habría producido saberes en formato textos “célebres”; preocupada por los modos de alfabetizar y enseñar a leer y a escribir en los primeros grados de la escuela elemental.

Ahora sí, y al reunir los trayectos biográficos de otras dos maestras al conjunto del par arriba biografiadas, estamos en condiciones de respaldar la tesis que aquí afirma que Adelina y Delfina elaboraron bibliografía prescriptiva para ser usada en las aulas. Sin embargo, lejos de reconocerse productoras de saberes ellas se posicionaron directoras de escuelas primarias. Ese patrón se conformó diverso. Mientras que María Adelina fue madre de diez niñas y estuvo casada, Delfina vivió en la soltería y sin hijos/as asistida por familiares cercanos. Por su parte, la primera heredó de su padre saberes relativos a la cultura y de su esposo cargos directivos en instituciones educativas; gesto que la condujo a la escritura de libros de texto para los grados avanzados de la enseñanza primaria. En contraste, la segunda cursó sus estudios del magisterio para acceder a un trabajo digno y remunerado, gozar de un sueldo, hacerse cargo de sus padres y, en el acceso a saberes relativos a la lectoescritura y el desempeño por espacios escolares, escribió y publicó textos reservados a los primeros grados de la enseñanza elemental. Desde esta ocupación, las dos tramitaron conocimientos obtenidos en su formación en la normal pero también pusieron a circular otros relativos a sus lecturas, experiencias e intereses personales.

Recién cuando formalizaron profusas trayectorias en la docencia y en la dirección escolar, dadoras de saberes de aula, ellas escribieron libros de texto. No obstante, lejos de asumirse escritoras didácticas y en esa práctica detentar una autoridad propia de los varones (Morgade, 2010), dirigieron escuelas y publicaron saberes didácticos a partir de una lógica feminizada. Desde allí corrieron velos de género y se apropiaron de un espacio que habitaron con total autonomía. En adelante, el último grupo de maestras a biografiar se articulará con “las directoras” ya que entre ambas existe una coincidencia que en la docencia permanece clara: producir bibliografía para estudiantes y colegas solo fue posible una vez atravesadas décadas o extensos años en el ejercicio del magisterio.

Justamente, y para dar cierre al capítulo tres de esta tesis, afirmamos que la escritura tanto en Delfina Mónica como en María Adelina brotó de su tránsito por la enseñanza, de sus puestos directivos en escuelas y de su condición docente consolidada.

Piuma Schmid escribió mientras que avanzó paulatinamente por los peldaños que el sistema educativo patriarcal exigía a quien quería transmutar su propia condición de maestra a la de directora. Y dijimos que Méndez Fúnes de Millán adquirió de su círculo íntimo de varones terrenos educativos de poder en los cuales se desempeñó. Las dos fueron escritoras didácticas y pensaron los saberes para enseñar apoyadas en la experiencia que obtuvieron en el magisterio. Una y otra, por lo demás, perfeccionaron esas prácticas educativas cotidianas, plasmadas en libros escolares, que les permitían encausar los conocimientos relativos a la infancia. Ellas se hicieron eco de los debates didácticos acerca de cómo enseñar a niños y niñas, entre la circulación por el orden privado del hogar y el público de las escuelas, obtenidos en su paso por las escuelas normales, pero también consideraron los saberes que adquirieron en sus trayectorias como trabajadoras de las escuelas primarias públicas.

En discrepancia con Brumana y Salinas Bergara, quienes ratificaron su ejercicio de escritura didáctica desde la militancia y el trabajo intelectual ligado a ella, estas dos maestras lo hicieron a partir de la creación, administración y dirección de escuelas. En función de esas instancias, elaboraron textos de aula. Sin dudas la discreción obtenida en el oficio les permitió convertirse en autoras. El caso de Delfina representa el de maestras que hicieron hincapié en las características de las mujeres consagradas a enseñar, pero también expone a educadoras que batallaron por el reconocimiento de su experiencia en el magisterio desde la obtención de sus jubilaciones docentes. Muy por el contrario, María Adelina Méndez Fúnes vivió el oficio como “legado familiar” que más que sustento económico para sostener a su prole fue práctica amena circunscrita a otros espacios de la cultura letrada del momento, tal el dictado de cursos o la dirección de boletines educativos; al igual que Lola. Empero ambas apuntaron a recuperar lo adquirido en la práctica educativa a modo de saber dador de postulados y referencias teóricas que, mezcladas con sus lecturas de la formación y otras emplazadas en las bibliotecas de sus hogares o de los centros culturales que frecuentaban, delimitaron en la prolongada experiencia laboral. Desde allí conformaron ese saber práctico necesario para confeccionar sus publicaciones y en simultáneo dirigir escuelas primarias bonaerenses.

Imaginamos arriba a las militantes organizadas bajo movimientos políticos por la demanda de mayor educación para las mujeres. Ellas reclamaron el acceso a una mejor instrucción, aunque para optimizar sus dotes en pedagogía, cocina, higiene o economía doméstica: materias derivadas de su “natural” rol maternal.

Así, ellas validaron ese acceso a la educación sobre una concepción que las comprendía casi exclusivamente como medio para formar futuros/as ciudadanos/as de una nueva nación. Sin la necesidad de encauzarse a las filas de un movimiento político en particular, distinguimos cómo las directoras escolares también reivindicaron los derechos civiles y económicos femeninos desde su labor educativa a partir de la extensión de su función, biológica o social, de madres: el que supuso un intento de reconocimiento como ciudadanas y trabajadoras con identidad propia. Unas y otras, militantes y directoras, introdujeron en la docencia una labor que las piensa *maestras escritoras didácticas* y permite ubicarlas más allá del mero papel de reproductoras de saberes pedagógicos o, como Delfina y María Adelina, rectoras de escuelas.

María Adelina, tal y como Lola, se mostró convencida de que en la maternidad estaba la clave del éxito educativo de las mujeres. Desde otra perspectiva Delfina, única hasta aquí del grupo que fue soltera y convivió en compañía de familiares directos, en coincidencia con Herminia planteó el deber docente de adentrarse en las percepciones de sus estudiantes para obtener los mejores resultados de la alfabetización y de la instrucción primaria. Pese a hallar divergencias en sus puestos laborales, pensamientos, creencias y vivencias personales, las cuatro significaron el sinnúmero de mujeres que además de transmitir saberes en las escuelas, los produjeron y publicaron. Completamos adelante el plano de las biografías de las maestras escritoras didácticas para esbozar luego el cierre de la primera parte de la presente tesis.

Capítulo IV. Escribir en el mientras tanto, maestras y productoras de saberes: Evangelina Malvigne, Micaela Iantorno, Julia A. Regal y Clara de Toro y Gómez

Si Lola Salinas Bergara y Herminia Catalina Brumana fueron militantes políticas y escritoras y desde ese lugar asumieron la autoría de libros de texto, así como, por su parte, Delfina Piuma y Adelina Méndez tramitaron lo propio al apelar a la experiencia en el ejercicio de la docencia y bajo ese rol proceder como directoras de escuelas, es momento de detenernos en las docentes que escribieron desde el aula, al calor del dictado de clases y en su condición de maestras de grado. Conoceremos cómo estas últimas cuatro educadoras surcaron diversos escollos para ver aprobados sus textos. Sospechamos la dinámica escolar les brindó idoneidad en la entrega de informes, papeles y documentos: mecánica educativo-burocrática que las condujo a publicar sobre los saberes didácticos.

En escuelas normales, instituciones pedagógicas incluidas en la corriente europea que se consolidaba junto a los Estados nacionales en el siglo XIX e involucraba un sistema de enseñanza con intenciones de formar docentes para la escolarización primaria bajo responsabilidad estatal, estudió este cuarteto de maestras. Una vez egresadas, ellas se integraron en el grupo de educadoras que sostuvieron el sistema público de instrucción argentino. En torno a la homogeneidad de la formación impartida, asimilaron los acuerdos de educar a niños y niñas en una misma lengua, valores y cultura. Sin embargo, en la práctica cotidiana identificaron y experimentaron saberes externos a esos principios, junto a los modos de difundirlos, y lograron escribir libros de texto escolares desde los cuales plantear ideas novedosas. Sabemos que hacia 1930 se habían fundado más de un centenar de Escuelas Normales a lo largo de todo el territorio nacional y se había expedido un total de cincuenta mil títulos, entre profesores y educadoras (Fiorucci, 2014). Dentro de este número se circunscribieron Evangelina, Micaela, Julia y Clara, aunque esta última también fue licenciada. Ellas, con su diploma emitido en escuelas normales, enseñaron y publicaron libros que, como solían expresar, proponían técnicas acertadas para impartir conocimientos y habilidades esenciales a la niñez en el momento de aprender a leer y a escribir o reflexionar sobre moral y cívica. Según estas educacionistas, el trabajo en el magisterio concedía el manejo de las peculiaridades del territorio del grado.

También les permitía perfeccionar las características de la primera infancia relativa a la escuela primaria pública, y producir los saberes de la educación necesarios para la enseñanza dentro de los salones de clase.

Antes de biografíarlas, nos hacemos una pregunta que determina el aspecto central por el cual estas cuatro maestras de grado se reúnen en el presente capítulo. El interrogante gira en torno a la experiencia en el magisterio que caracterizó a las educadoras y las habilitó a convertirse en escritoras didácticas. Si seguimos los planteos de la antropóloga Elsie Rockwell (1995) juzgamos que el contexto institucional escolar adiestra a maestros y a maestras en el manejo de discursos, solicitudes de reconocimientos o apoyos, en un nivel más público, como así también en estrategias de comunicación y contenidos, por ejemplo, en el intercambio con colegas. De esta manera, pensamos la experiencia docente a modo de espacio desde donde se construye el trabajo: aquel “somos lo que hacemos” en el que se reflejan las nociones acerca de quiénes fueron las cuatro maestras que estudiaremos en adelante. Entonces, planteamos lo siguiente: ¿se convirtieron estas mujeres en tales a lo largo del tiempo y, fundamentalmente, por lo que la experiencia docente hizo sobre sus trayectorias vitales?, ¿fueron ellas, junto a sus prácticas escriturales, el resultado de sus itinerarios por las diversas escuelas primarias que las tuvieron como maestras en el grado? Finalmente, ¿estuvieron condicionados esos “servicios pedagógicos brindados” (así leídos en los tipos documentales) por ellas en el marco de las circunstancias de trabajo afrontadas, los diversos entornos personales, contextos familiares, tramas sociales, escenarios culturales, etcétera?

Para François Dubet (1994) la experiencia es el engranaje de tramas a partir de las cuales los individuos construyen su mundo. Así, repasamos en las siguientes páginas experiencias docentes que erigieron los derroteros educativos de cuatro educacionistas productoras de saberes de aula. Igualmente, observamos trayectorias en el magisterio que, por medio de la organización y la distribución de las prácticas escolares, “comunicaron orientaciones y prioridades reales que definieron su trabajo” (Rockwell, 1995:27). De este modo, abordamos sus quehaceres escolares en tanto confluencia de vertientes discursivas, históricas y políticas complejas. Estudiamos a Clara, Julia, Micaela y Evangelina porque fueron sujetos de sus propias experiencias: entendidas éstas como territorios de paso, superficies “de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2003:91).

Los trabajos de Jorge Larrosa acompañarán nuestras reflexiones sobre la experiencia desde el campo educativo, a modo de acontecimientos presentes entre las maestras y su realidad escolar, desde la inscripción que ellas hicieron en cada una de las prácticas del magisterio que surcaron y definieron y en su disposición en calidad de productoras de saberes.

Decidimos entonces comenzar por la experiencia de Evangelina Esther Malvigne. De acuerdo a su acta de nacimiento, nació la tarde del 27 de mayo de 1899 en Buenos Aires. Sus padres Alfonso Malvigne y Rosa Rills anotarían en el registro civil a su hija tres (3) días después.¹⁷⁹ Interpretamos la minuciosidad de estos datos porque el acta se adjunta a los trámites jubilatorios efectuados por la maestra al cumplirse sus veintiséis años en el ejercicio docente. En consulta de esos papeles, determinamos que Evangelina habría desempeñado cargos docentes de 1918 a 1934, entre sus diecinueve y treinta y cinco años, y con estos tipos documentales comisionaría su resarcimiento por retiro: retraining de la educacionista de las tareas educativas que cerraría pasados diez años más, es decir, Evangelina hasta 1944 trabajaría en la docencia y en esa fecha retomaría los encargos jubilatorios. Otros legajos que se adjuntan a la gestión por la clausura de las actividades educativas confirman que vivió pasados sus ochenta y cinco años. En 1984 la educadora cumplimentaba las tareas correspondientes para gozar de la jubilación que, por sus extensos años de servicio, le correspondía.¹⁸⁰ Entendemos que la joven, graduada de maestra, se abocó de inmediato al ejercicio de la docencia. Lo hizo bajo el estado civil casada. No poseemos datos de la pareja, el señor Mercado Vera, pero sí sabemos que desde tiempos tempranos llevó un apellido compuesto que la identificó matrimoniada.

Como explicamos cuando biografamos a Delfina, fue a mediados de 1889 que un grupo de maestros/as de Buenos Aires elevaron una solicitud al Consejo de Educación para que dicho organismo aumente los sueldos docentes, promueva la edificación escolar en todos los distritos y mejore los haberes jubilatorios de los y las docentes apartadas del magisterio, entre otros accionares más.

¹⁷⁹ “Un treinta de mayo de mil ochocientos noventa y nueve” (30/05/1899)¹⁷⁹. Bajo voluntad del jefe de la séptima lección del registro bonaerense, el señor Alfonso Malvigne (de cuarenta y un años domiciliado *de* Armenia, cuyo padre es Carlos Malvigne de noventa y seis y su madre doña Matilde López) y la señora Rosa Rills (de treinta y dos años, argentina, hija de Bonifacio Rills y Juana-ntos) anotarían a su hija legítima Evangelina Esther. Datos conforme el acta nacimiento.

¹⁸⁰ Un ejemplo resulta la carta de solicitud que envía con el fin de evitar la concurrencia a la Caja, ya que por su edad y estado de salud este hecho representaría ante su persona un verdadero sacrificio que describe a modo de “insuperable”.

“Al respecto debe destacarse que gracias a esta intervención se sancionó la Ley 1909 de creación del sistema de jubilación para los maestros de las escuelas dependientes de la nación” (Acri, 2012:52). De esta forma, la docencia se convirtió en uno de los primeros sectores de la administración pública en gozar del beneficio jubilatorio (Lo Vuolo, 1993 en Birgin, 1999). Beneficio que recrearían tanto Delfina Piuma Schmid como Evangelina Malvigne al tramitar, pasada ya la mitad de su itinerario en la enseñanza, la jubilación conveniente a los años de servicio correspondientes. Conforme a la biografía de la directora, los tipos documentales del orden de los padrones encontrados en los legajos del ANSÉS (Administración Nacional de la Seguridad Social) nos permiten, también, reconstruir rasgos de la vida de Evangelina. Ella demostró en estas diligencias estar entrenada en las formas y en los estilos que constituían la totalidad del servicio en la docencia. Como sabemos, la escuela preparó a la maestra en el manejo de determinadas representaciones, estrategias y relaciones (Rockwell, 1995). Esas prácticas hicieron de la educacionista una trabajadora distinta a las otras, pero con aspectos en común: estudiantes a quienes instruir, colegas con quienes relacionarse, espacios educativos en los cuales desenvolverse y documentos a presentar ante diversas tramitaciones (ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo como maestra de grado). Detrás de los papeles tramitados por Evangelina en su paso por la docencia encontramos ocultas características relativas a su práctica de enseñanza, su experiencia en el magisterio y su condición de escritora didáctica. Sin embargo, es sólo a partir de los finales de las trayectorias de vida de maestras como ésta que podemos reconstruir su biografía y redactar unas notas sobre su existencia. Hasta aquí, sabemos que ella educó a lo largo de casi treinta años porque, entre otras cosas, gestionó diversos litigios con el fin de jubilarse. Indagar en sus prácticas escolares permite definir a la institución educativa como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias que tallaron el destino y la identidad de Malvigne de Mercado Vera (Pineau, 2018).

Como dijimos, ella nace un 27 de mayo de 1899 y es hija de Alfonso Malvigne y Rosa Rills.¹⁸¹ Estudia magisterio y a sus jóvenes años, en 1918, debuta como docente.

¹⁸¹ *Ibidem*. Informe número: 5200-Registro civil. Partida de nacimiento. \$3,-m/n. Página 14-109. Municipalidad de la Capital. Año 1913. Buenos Aires, 17/10/1913. Tomo segundo, libros de nacimiento de la sección séptima. Legajo 906. Léida el acta la firmaron conmigo el declarante y los testigos: Lorenzo Dell’Esa, de cuarenta y cuatro años casado y domiciliado en San Juan, mil quinientos treinta y siete (1537). Y Menotti Montesano, de veinte y siete, soltera domiciliada Lorca, ochocientos veinte, y uno (821). Alfonso Malvigne, Lorenzo Dell’Esa, Menotti Montesano, Rufino Romero. Hacen su sello a pedido de Rosa -illo. Expido el presente que sello y firmo en Buenos Aires, fecha et supra.

Lo hace principalmente en calidad de maestra de grado en diversas escuelas bonaerenses y en 1934, justo en poco más de la mitad de su experiencia laboral, inicia los trámites inherentes al reconocimiento de un trabajo del que ella creía merecer retribución. En adelante, la tabla de datos número cuatro resume el conjunto de los servicios prestados por la maestra a lo largo de los años en que se desempeñó como docente en Buenos Aires.

Tabla de Datos N°4: Foja de servicios educativos de Evangelina Malvigne

Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera.			
Período	Lugar	Categoría	Registro años/trabajo
03/1918	Escuela N°3. C. Escolar 2	Maestra de grado 1°	Servicios frente al grado desde 16/08/18 y hasta 16/03/1919.
04/1918	Escuela N°3. C. Escolar 2	(ídem suplente)	
06/1918	Sin institución específica	(ídem suplente)	
07/1918	Sin institución específica	(ídem suplente)	Maestra 2°Escuela 190 (Sta. Fe) 08/18-05/19.
09/1919	Escuela N°13. C. Escolar 4	(ídem suplente)	
10/1919	Escuela N°13. C. Escolar 4	(ídem suplente)	-
07/1920	Escuela N°17. C. Escolar 12	Maestra de grado 3°	Al 01/01/1921
02/1921	Escuela N°17. C. Escolar 13	Maestra de grado 3°	Servicios frente al grado del 19/07/1920 al 19/05/1929.
06/1925	Escuela N°17. C. Escolar 11	Maestra de grado 3°	
05/1929	Escuela N° 17. C. Escolar 20	Maestra de grado 3°	
01/1930	Escuela Consejo Escolar 12	Maestra de grado 3°	Desde 30/11/30 hasta el año completo de 1934
07/1934	Escuela N°12. C. Escolar 20	Maestra 2° categoría	
10/1934	Escuela N°23. Buenos Aires	Maestra 2°categoría	Inicio trámites (con 15 años de antigüedad)
01/1936	Escuela N°12. C. Escolar 20	Maestra 2° categoría	
05/1941	Escuela N°23. C. Escolar 12	Maestra 2° categoría	17 años de antigüedad
1944	Inicia trámites jubilatorios	Maestra 2°categoría	25 años de antigüedad
1948	Retiro definitivo de tareas	Maestra 2°categoría	29 años de antigüedad
1984	Nueva solicitud a ANSÉS	Según desempeño	Desestimación

Evangelina de Mercado Vera¹⁸² fue una educacionista que trabajó en el grado, como agente que se acogía del privilegio por los servicios prestados con anterioridad al 18/10/34.¹⁸³ Además, desempeñó el cargo de maestra de 2ª (segunda) categoría en la escuela n° 23 de Buenos Aires.¹⁸⁴ En ese establecimiento finalizaría su trabajo docente recién después de 1948, y en el reinicio de las comisiones jubilatorias con el fin de efectuar el retiro categórico de la labor educativa.¹⁸⁵ Evangelina por más de treinta años ejercería como docente en el grado. A sus cuarenta y nueve, y a través de una nota, manifestaría haberse jubilado como maestra de los cursos primarios en Capital Federal en calidad de suplente, de primera, tercera y segunda categoría. Así, ella se desempeñaría en cuantiosas escuelas pertenecientes a diferentes Consejos Escolares. A sus ochenta y cinco, y en 1984, pediría la actualización del haber jubilatorio de acuerdo a los sueldos en vigencia.¹⁸⁶ Reajuste que meses después le sería denegado por no incluirse, en las leyes reinantes, la acreditación de sus servicios.

Sabemos que la expansión nacional de un sistema educativo laico y gratuito se realizó sobre la base de una enseñanza primaria obligatoria acompañada del requerimiento de docentes que gozaran de condiciones acordes a esa necesidad.

¹⁸²Legajos examinados en el Archivo General de la Nación, Departamento Archivo Intermedio (AGN-DAI). Planillas del Fondo Documental ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social).

Documentación producida por el Estado Nacional, conservada conforme las disposiciones de la Constitución y las leyes correspondientes, dentro de la estructura organizativa denominada Administración Descentralizada (Consejo de Educación). Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Mesa de entradas. Personal y estadística. 05/12/1940. Expdte: 31186. Letra C.
¹⁸³*Ibid.* Fondo Anses. Fecha de promulgación de la ley 11.923. Buenos Aires. 23/10/1939. Al Presidente de la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles. S/D. Firma: Evangelina M. de M. Vera. Superior decreto del 17/05.

¹⁸⁴Junto a la solicitud, y luego de efectuar atentos saludos al señor presidente, con domicilio Medina 125 de Capital Federal, responde un cuestionario. El mismo se encuentra firmado por Evangelina y lista el siguiente sondeo: “¿Cuántos años de servicios al frente del grado ha prestado al 18 de octubre de 1934? 15 años (raya en meses) y 6 días ¿Cuántos años desea privilegiar? 15 años y 6 días ¿Cómo desea el afiliado abonar el cargo? En 24 mensualidades consecutivas a partir de la notificación del cargo (es la réplica). Se descarta la opción que propone hacerlo a través de amortizaciones voluntarias anticipadas de acuerdo a la escuela que determina el superior decreto del poder ejecutivo. En virtud de lo dispuesto por las normativas fundadas al respecto, bajo número de afiliación a la caja de jubilaciones y pensiones 64886 y acorde al Registro del Personal Civil de la Administración Nacional número 123311. Ante el señor presidente de Ansés la maestra presentaría, bajo estos documentos, interés de gozar de la jubilación correspondiente con sus trabajos desempeñados.

¹⁸⁵*Ibid.* Ministerio de Bienestar Social. Secretaría de Estado de Seguridad Social. Caja Nacional de Revisión para el Personal del Estado y Servicios Públicos. Buenos Aires, 14/05/84. Con relación a la actuación registrada bajo el N° consignado en su nota original y que se adjunta al presente formulario, cúmpleme informarle que deberá completar: con una (X). Apellido: Malvigne de Mercado Vera// Nombres: Evangelina Esther// Fecha de nacimiento: 27 de mayo de 1899// Documento de Identidad. L. C. N° 0334798. Cédula Identidad N° 231.568 (policía federal) // Afiliado N° 46811. Expediente N° (completo y correcto) 48377 año 1948 // Beneficio jubilatorio: 46811 // Motivo de remisión: actualización de acuerdo a la ley 22953// Domicilio: Aráoz 2862. Departamento F. Planta Baja. Capital Federal. Número 25. Ex-Caja del Estado, Ley 4349. Una vez cumplimentado, el mismo deberá ser enviado a esta Caja junto con su nota, que se adjunta. Salúdale atentamente. Evangelina M. de M. V. (11/06/1984); Julio C. Cardinale (Jefe Depto.). Firman nota dirigida al organismo con expdte de beneficio.

¹⁸⁶*Ibid.* Ref. Jubilación. N° 46811- Ley 4349- Buenos Aires, 04/04/84. Al señor presidente de la caja de jubilaciones de trabajadores del estado. Ley 4349, Capital Federal. S/D. “Tengo el honor de dirigirme a Ud. Muy respetuosamente... Apelo a su alto espíritu de justicia y buena voluntad... Muy agradecida por la atención que le otorgue a mi pedido-motivado por mi apremiante situación- saludo a Ud. Muy atentamente y quedo a sus órdenes. Dios guarde a Ud. Nota: adjunta fotocopia del último pago, gracias. Firma: Evangelina E. Malvigne de Mercado Vera. Maestra Normal Nacional. L.C. N°: 0334789. Aráoz 2862. Dto. “F”. P. Baja. (1425) Capital Federal. Buenos Aires. Tel: 72-6534.

Esto sucedió en un escenario en el cual los incipientes sindicatos articulaban sus primeras experiencias y demandas a través de una metodología de acción gremial basada en la “gestión ante las autoridades” (Gindin, 2010). Martín Acri (2013) reconoce una influencia de la intervención gremial de los flamantes Centros de Uniones Normalistas en el logro jurídico de la sanción de la Ley 1.909/1886. Esta ordenanza fijó los mecanismos de acceso y beneficios del derecho jubilatorio para los/as maestros/as de instrucción primaria de Capital, Colonias y Territorios. El acceso jubilatorio se estipulaba con sueldo íntegro para quien contara con 20 años de servicios.¹⁸⁷

Con lo anterior interpretamos que los extensos trámites iniciados por Evangelina ante la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles acompañan un régimen de previsión social, propuesto por la Ley 4.349 de 1904, que con el transcurso de las décadas sufriría modificaciones. Estas, a su vez, repercutían en las decisiones pertinentes. Por ejemplo, leyes derogadas por el régimen previsional general impuesto por la Ley 18.037/68 provocaron reformas en la regulación de la jubilación ordinaria docente en 1958 (Labourdette, 2016). Hasta aquí comprendemos que los pedidos efectuados por la maestra a la dirección previsional sobre reajustes de su jubilación no eran reconocidos, y esto también ocurre en la solicitud que efectuaría el día de su cumpleaños número ochenta y seis, por prescindir del cargo suscrito a dicho beneficio. La Caja Nacional de previsión para el personal del Estado y servicios públicos, perteneciente al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Secretaría de Seguridad Social, permitía a la maestra apelar de acuerdo a varias disposiciones pero no ofrecía aquellas resoluciones que consideraran las actuaciones citadas en el rubro que Malvigne pretendía sea resarcido económicamente.¹⁸⁸

¹⁸⁷ El origen del sistema previsional docente de jurisdicción nacional se inscribe en el contexto de la sanción de la Ley 1420 y el Decreto Reglamentario de 1885. Esta primera norma jurídica, en su artículo 31, establecía para el magisterio de instrucción primaria el beneficio de retiro por enfermedad con el goce de jubilación vitalicia y un haber del 50% o del 75% (según se tuvieran 10 o 15 años de servicios). Quienes alcanzaran los 20 años disponían del derecho a retiro por “cualquier causa” con el 100% del haber. El financiamiento del sistema se haría a través de un “fondo escolar de pensiones, el cual será formado con las sumas que la Nación, los particulares o las asociaciones destinen a ese objeto y con el 2% del sueldo [...] descontado mensualmente” (Art. 32). El administrador sería “el Consejo Nacional de Educación” (Art. 33). Si bien la 1420 significó un avance en términos previsionales no otorgó derechos al fijar una prórroga de dos años para su aplicación. Una vez llegado el año 1886 será la Ley 1909 la que institucionaliza el beneficio. Un nuevo paso estuvo dado por el Decreto Reglamentario de la Ley 1420/1885, lugar en el cual se estipulaba el mecanismo inicial para la conformación del “fondo de pensiones”. El CNE organizaba un registro de asistencia y horarios para sus oficinas y escuelas. “Las multas devenidas de faltas, más el aporte docente del 2%, financiaban el fondo de pensiones desde 1886 (Art. 23)” (Labourdette, 2016:28).

¹⁸⁸ *Ibid.* Expdte. N° 804-00048377-01. Titular: Malvigne de Mercado Vera, E. Fs. 80. Sr. director nacional: estudiadas las presentes actuaciones y conforme lo establecido por Resolución D. N. N° 152, de fecha 1°/10/1981, esta Dirección estima que debería aprobarse el siguiente proyecto que se ajusta a las disposiciones legales vigentes. VISTO: El período de reajuste interpuesto en autos, invocando las disposiciones del Art. 11 del régimen específico instituido por la Ley 22.955.

Si retrocedemos a las referencias sintetizadas en la tabla de datos número cuatro, distinguimos que Evangelina desde 1918 y hasta 1948 ejerció como maestra en diversas escuelas porteñas y puestos educativos. Un informe de la dirección de personal y estadística (con el Exp. Priv. N° 7137/M-1940- F. n°9791) firmado a los cinco días del mes de diciembre de 1940 en la ciudad de Buenos Aires, certificaba que Doña E. E. Malvigne de Mercado Vera llevaba prestados servicios en las dependencias del Consejo Nacional de Educación:¹⁸⁹ en el cargo de suplente de trece días en total, en abril de 1918 diez días y en mayo de 1918 tres días, en la Escuela N° 3 del Consejo Escolar 2°. Después, en el mismo puesto de suplente, 9 días en junio y 8 días en julio de 1918, sin institución específica. Ella comenzaría a trabajar en calidad de reemplazante de maestras de escuelas de diversos consejos escolares bonaerenses cuando la profesionalización del magisterio mostraba alcances, aunque también límites. La élite profesional docente habría perdido la competencia extendida hacia otras profesiones tradicionales por el dominio de la abstracción teórica y el control académico de la cuestión educativa. Esto, sumado a los magros salarios y a ciertas condiciones adversas en el desempeño de la labor, generó un progresivo alejamiento de los varones del plantel de aspirantes al magisterio normalista. Como fenómeno concomitante, en Argentina se asistió a una temprana feminización de la docencia (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997) que ejemplificamos con la trayectoria de la maestra de grado Evangelina Esther.

Para septiembre de 1919 distinguimos que ella fue maestra suplente siete días, como así también en octubre de dicho año dos días, en la Escuela número 13 del Consejo Escolar 4°. Luego obtendría la segunda categoría de docente en la Escuela número 190, Santa Fe, la cual desempeñaría desde el 16 de agosto de 1918 hasta el 16 de mayo de 1919, fecha en que la planilla esclarecía la renuncia a ese cargo. Evangelina abdicaría el puesto para asumir el cargo de maestra de tercera categoría, desde el 19 de julio de 1920 en la Escuela N°17 del Consejo Escolar 12°.

Y CONSIDERANDO: Que analizados los servicios acreditados que sirvieron para el acuerdo de la prestación, se ha podido constatar que los mismos no se hallan incluidos en los expresamente nominados en el art. 1° de la citada Ley y decreto reglamentario N° 3319/83.- (Docente). - Que por lo expuesto no procede acceder al reajuste peticionado. Por ello, el director nacional de la caja nacional de previsión para el personal del estado y servicios públicos... Resuelve: artículo 1°.- declarar que no resulta procedente el reajuste del beneficio N° 46.811 de la Ex Caja. Estado perteneciente a doña Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera, en razón de lo expuesto. Artículo 2°.- regístrese, notifíquese a la parte interesada y consentida o ejecutoriada que sea, archívese. Departamento reajustes y actualizaciones, 22/02/1985. Dirección previsional, tarjeta 3330. Reservase citar 48377. Virginia I. Terzoli de Gama, jefe de división.

¹⁸⁹ Certificación de prestación de servicios de Evangelina Malvigne de Mercado Vera. Servicios en las dependencias del Consejo Nacional de Educación. Material consultado en el AGN-DAI-Fondo (F) Expediente número: 31186/C-1940.

Puesto que duraría hasta el primero de enero de 1921 ya que ahora trabajaría en el mismo cargo de 3ª, pero en la Escuela N°17, esta vez del Consejo Escolar 13°. En dos ocasiones más asumiría puestos de tercera categoría: a partir del 8 de junio de 1925 en la Escuela número 17, debajo se lee uno (1) en lugar de diecisiete, del Consejo Escolar 11°. Y desde el 20 de mayo de 1929 en la Escuela número 17, leemos doce (12), del Consejo Escolar 20°. Los mismos tipos documentales expresan que la maestra estaba en la ocupación de ese puesto al 17 de octubre de 1934. Como notamos, desde el primero de julio de 1934 la educacionista dominó el cargo de segunda (2da) categoría en la Escuela número 12, del Consejo Escolar 20°. Igualmente, en la fecha exacta del 10 de enero de 1936 relevó similar puesto (de 2da). Lo mismo sucedió al 2 de mayo de 1941, momento en que ubicamos a Malvigne en labores docentes en la Escuela 23 del Consejo Escolar (C.E.) 12°. Sin lugar a dudas la maestra se formó en una escuela normal y bajo ideales homogéneos, con el propósito de cumplir con la difusión de los valores civilizatorios que creía convenientes el Estado e inculcar derechos ciudadanos y un espíritu patrio. De esta manera fue pensada su labor docente, incluida dentro de una modernización que implicaba esferas sociales como la educativa. Así ejerció el magisterio a lo largo de décadas Evangelina, bajo una lógica que además escondía la pretensión de neutralidad, la imposición de una objetividad y la abnegación para llevar adelante la tarea: “condiciones éstas dadoras de una autoridad, como parte de la voz estatal, propia de la figura del docente” (Southwell, 2019:170). A su vez, el modo de posicionarse frente a la tarea educativa fue suscitado por la realización de una actividad que identificamos cercana a una entera disposición a la enseñanza, en todas las escuelas que la albergaron.

Con el objeto de legitimar uno de los desempeños docentes de Evangelina arriba señalados aseveramos, según actas del *Monitor de la Educación Común*,¹⁹⁰ que a mediados de 1920 ella figuraría en el informe acerca de los nombramientos de maestras normales de tercera categoría para escuelas del Consejo Escolar 12°. Allí descubrimos que la educadora Malvigne de Mercado Vera ocuparía un puesto “en reemplazo de la Sra. Adelina S. de Rolando Perino, fallecida” (1920:73). A partir de entonces comenzaría a trabajar en la Escuela N° 17, intuimos alejada de un puesto que ocupaba en otra escuela y que se removería al anoticiarse del deceso de quien era maestra de tercera categoría.

¹⁹⁰ *El Monitor de la Educación Común*. Sección oficial (capital). Sesión 51. 12/07/1920, número expediente: 7112.

Por lo general, supeditamos los ascensos en los cargos a la extensa permanencia en un mismo puesto o a la necesidad de cubrir bancas desatendidas por diversas causas tales como fallecimientos, ascensiones, traslados, licencias, etcétera.

La tabla de datos N°4 presenta los servicios en el magisterio brindados por Evangelina Malvigne, siempre en diferentes escuelas de Consejos Escolares de Buenos Aires, a lo largo de más de tres decenios. Ella se jubilaría a finales de la década del '40 en cumplimiento del cargo de maestra de segunda categoría de la escuela 23 del distrito 12°.¹⁹¹ Estos sucesos se avalan desde la dirección de personal y estadística, el día tres de noviembre del año 1941, y vislumbran el cese de actividades a mediados de octubre del '34 en la enseñanza frente al grado, aunque la maestra continuó más de diez años a esa fecha en el ejercicio docente. Como ilustra la tabla de datos número cuatro, y en relación a las suplencias, los informes detallan lo siguiente: en el año 1918, 10 días en abril, 3 en mayo, 9 días en junio y 8 en julio en la Escuela N° 3 C. E. 2°; 1919, 7 días en septiembre y 2 en octubre en la Escuela 13 del Consejo Escolar 4°. En aquel tiempo, la maestra brindó servicios al frente del grado del 16 de agosto de 1918 al 16 de marzo de 1919, desde el 19 de julio de 1920 hasta el 19 de mayo de 1929 y del 30 de noviembre de 1930 al 1934.

Revelamos que permanecería Evangelina sin grado a cargo desde el 20 de mayo de 1929 y hasta noviembre de 1930; y se exceptuarían, en ese caso, todas las suplencias desempeñadas con grado a cargo.¹⁹² Sus servicios sin atención escolar se desarrollarían en el período que comprendía el plazo que iba desde el 20 de mayo de 1929 hasta el 30 de diciembre de 1930. Los demás perdurarían detallados frente del grado.¹⁹³ Algunos lapsos en que la maestra no ejercía frente al grado entrevén el desempeño en otras tareas educativas: tal el caso de la administración que en ese periodo no era estimada como tal o el cese temporal de sus actividades a causa de la reincorporación de quien poseía los cargos que ella suplía.¹⁹⁴

¹⁹¹ Bajo la firma del oficial mayor Roberto G. Ovejero (quien remite al señor presidente del Anses el formulario arriba mencionado e informa sobre los servicios prestados por la Sra.), distinguimos las diligencias demarcadas por la maestra para tramitar su jubilación de manera formal. Según oficina del señor interventor delegado: Onetto, al C.N. de Educación.

¹⁹² *Ibid.* Departamento de personal y estadística, 02/10/1939. Firma: Enrique Louton (director de personal y estadística).

¹⁹³ *Ibid.* Dirección de personal y estadística, 03/11/1941. Fs. 4. N° de informe: 1487. Expediente: 31186-C- 1940.

¹⁹⁴ *Ibidem.* Al momento resulta un sueldo mensual de \$312 con descuentos en concepto de Ley de Jubilaciones, como maestra de 1ra. de la Esc. n° 23 del C. E. 12°. Dirección administrativa. 08/11/1941, Bs. As, 14/11/1941. Al presidente de la caja nacional de jubilaciones y pensiones civiles (Doctor. Ramón J. Cárcano) se dirige con la devolución de las actuaciones pertenecientes y relativas a la señora E. E. M. de M. V, el mencionado oficial mayor Roberto Ovejero. Los sueldos devengados y descuentos sufridos por la Sra. Evangelina Esther M. de Mercado Vera, desde su ingreso a la repartición, debían quedar detallados en copias de planillas en poder de la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles.

Asimismo, una salvedad en esta ocasión remite a la totalidad de las retribuciones salariales percibidas por la Sra. Evangelina. Las mismas no se correspondieron con la centralidad de su trabajo como maestra. Su salario, como el del resto de las educacionistas, fue determinado en relación al tiempo de tareas frente a alumnos/as y no incluyó horas destinadas a actividades complementarias como la preparación de clases y materiales, las planificaciones, etcétera (Tiramonti, 2019).

En el párrafo que sigue localizamos el procedimiento efectuado por la maestra para la obtención de su jubilación ante la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSÉS). Las páginas dan cuenta del detalle que, de acuerdo con las constancias de las actuaciones correspondientes, efectuó Doña Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera, con el aval del Consejo Nacional de Educación, para proceder a la liquidación de tipo provisional del cargo con el cual ella pretendía jubilarse. Al mismo tiempo, nos permiten ajustar datos biográficos suyos. Allí procuró se privilegiaran sus servicios prestados al frente del grado y comisionó las peticiones décadas previas a su retiro docente.¹⁹⁵ La maestra recibiría por aquel entonces documentos, en calidad de notas de envío, “para que se sirva tener a bien tomar nota del cargo efectuado a foja 6 (seis) contra *Doña Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera* previa notificación”.¹⁹⁶ Observamos que similares diligencias afrontó Delfina Piuma Schmid. Lo harían de manera prematura conscientes de la demora en esas actividades. Justamente, Evangelina obtendría la aprobación de solicitud de jubilación ordinaria ¹⁹⁷ en el mes de diciembre de 1946.¹⁹⁸ Entendemos aquí que M. de M. Vera siempre prestó servicios al Consejo Nacional de Educación en el desempeño del cargo de maestra de grado.¹⁹⁹

¹⁹⁵(F) Anses. 2% de \$41.745,47 m/n. Total percibido del 16 agosto 1918 al 16 mayo 1919- xx- 19 julio 1920 a 17 octubre 1934, deducido \$180. \$834,91. Son pesos m/n ochocientos treinta y cuatro con 91/100. Liquidación provisional ajustada en forma definitiva cuando lo pida el recurrente o al solicitarse algunos de los beneficios previstos por la Ley N° 4349. Expediente: M-7137-1940. Contaduría. 26/06/1944. P. M. P. L- Videla. Alfredo Gialdini (contador-jefe). Servicios comprendidos en la disposición del artículo 31 de la Ley N° 4349 (reformada). Artículo 8° de la ley N° 11923.

¹⁹⁶(F) Anses. Número de expediente: M. 7137/1940. As. Vs. Página 7. Buenos Aires. 28 de junio de 1944. “El que deberá hacerse efectivo en *veinte y cuatro* mensualidades, de conformidad con la disposición del artículo ocho de la ley 11.923, debiéndose informar a la Caja la fecha en que comienza el descuento”.

¹⁹⁷(F) Anses. Trámite que considera las fechas: 05/07, Buenos Aires, 24/07/1944. Bajo expediente número: 31186-C-1940. Desde la Dirección de personal y estadística, se anuncia la exoneración de la Sra. Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera al 2 de junio de 1944. Detalle de datos personales y aclaración de no gozar de otro beneficio.

¹⁹⁸(F) Anses. Comunicado que aclara: “Dentro de los tres días de la fecha, deberá presentarse. Vencido el plazo establecido, el mismo será elevado a la superioridad”. 7 de agosto de 1944. Remitido a E. M. de M. Medina 125. Bs.As.

¹⁹⁹ *Ibid.* Con expediente número 2258, se expresa: “jubilación ordinaria que me corresponde de acuerdo con la ley de la materia”. Junto a la aclaración de retiro voluntario, según ley 12.887. N° de afiliación a la caja: 64.886. El detalle no aclara nacionalidad, estado civil, inutilidad o imposibilidad física o intelectual. Cierra bajo sello con fecha: 11-12-1946.

Un último informe relativo a los sueldos devengados y descuentos sufridos por la educadora, detallados en las copias de las planillas de liquidaciones que obran en poder de la Caja de Jubilaciones y Pensiones Civiles, resalta su trabajo como maestra de tercera categoría desde el 1° de enero de 1929 hasta el 30 de septiembre de 1931, desde el 1° de octubre de 1931 hasta el 30 de junio de 1934 y desde el 1° de julio de 1934 en su condición de maestra de segunda categoría, de la escuela n° 23 del C.E. 12°. ²⁰⁰ Junto a la baja de sus servicios educativos ella percibiría la jubilación pertinente a su desempeño como maestra de segunda categoría. Evangelina llevó adelante un extenso oficio de enseñar (Litwin, 2008) avalado por su formación en la normal y toda una trayectoria a lo largo y ancho de escuelas de Buenos Aires. A la par reprodujo un mandato estatal, respondió a directivas oficiales y conformó su identidad docente. Ella privilegió su incondicionalidad para con la tarea civilizadora por sobre el reclamo de su realidad laboral y fue cuidadosa de las respuestas que obtenía ante las peticiones de reconocimiento de su trabajo, en solicitud de beneficios, varias vedadas.

Hasta aquí reconstruimos algunas huellas de Evangelina Esther Malvigne para diagramar su biografía y puntualizar en su labor en la instrucción. Como demostramos, ella permaneció activa en las aulas y ese dinamismo sobrevino en el marco de un constante ejercicio de apropiación de los rasgos del estereotipo de maestra de grado. Esa adjudicación asumió el carácter de desinteresada ya que en muchas ocasiones la educacionista privilegió su trabajo por sobre las contribuciones económicas que el mismo representaba y no le eran garantizadas. De este modo, ella bien personificó las maestras que exigía Herminia Brumana. Quienes lejos de otorgar prioridad a sus sueldos colocaron la atención en la enseñanza y el cuidado de la infancia, con dotes de sumisión, ternura, entrega y de vigilancia amorosa hacia la niñez: rasgos propios de un legado totalmente cedido a las mujeres. Sin embargo, no solo contamos con los documentos jubilatorios de la maestra, aquí sistematizados, sino que también poseemos expedientes que indican que al tiempo que enseñó en los salones de clase argentinos escribió libros de texto de aula. Evidentemente, el magisterio daba herramientas que estimularían a Evangelina a publicar para colegas y estudiantes, actividad no limitada a la función docente de impartir saberes.

²⁰⁰ *Ibidem*. Fondo Anses. Informe número: 5151-F.-Durante los últimos diez años figura con las siguientes liquidaciones y descuentos (mensuales en concepto de ley de jubilaciones): \$268,80. 18/10/1939. Firma: dirección administrativa, Aser Over Laborde (sub contador general) y Alfredo Argüello (contador general). Allí se dirigen a la “señorita” Evangelina.

Evangelina de Mercado Vera, como estudiamos hasta el momento, fue una mujer que a lo largo de treinta años se desempeñó en calidad de docente de grado frente al curso. Lo hizo en múltiples tareas educativas que la trasladaron a las tres categorías en las que un puesto didáctico podía jalonarse. Así, al tiempo que ascendió en cargos de maestra y acreditó la tenencia de saberes transitó otros caminos. Su trayectoria docente, plagada de experiencias en la enseñanza, la definió reproductora de saberes de aula pero además productora de saberes didácticos. Pese a quedar adherida a la actividad estereotipada del magisterio, del nivel primario relativa a la instrucción, según las huellas dejadas por sus trámites para hacer efectiva la publicación de sus libros ella escribió textos escolares y pensó los modos de enseñar en las escuelas elementales junto a los contenidos a impartir. Esta afirmación da lugar a la pregunta: ¿escribir libros para alumnos y alumnas confirma el estereotipo de maestra de grado o, a la inversa, lo contradice (o excede)? El ejemplo de Evangelina Malvigne indica que enseñar y escribir se conformaban en actividades compatibles. Sin embargo, publicar implicaba acceder a un conocimiento extra, el del mundo editorial y el relativo a los requisitos del Consejo Nacional, que excedía el propio del orden escolar. Entonces, en los imponderables del trabajo docente se ubicarían las escritoras didácticas: preocupadas por mejorar la vida en las aulas con la promoción de saberes y métodos.

A continuación, distinguimos a la maestra en la publicación de dos libros que se examinan en detalle. Ella dio a conocer casi simultáneamente el texto de lectura para el primer grado superior de la enseñanza primaria *Días de sol* (1928)²⁰¹ y el inherente al primer grado inferior *Caminito* (1930).²⁰² Para hacerlo, Evangelina en paralelo negoció el acceso y la permanencia en diversos puestos laborales como así también el goce de los beneficios correspondientes a subvenciones merecidas por el retiro de los ejercicios en el magisterio. Bajo esa misma lógica de presentación de documentaciones, ella solicitó la aprobación de libros de autoría propia. Ya lo dijimos: la gimnasia escolar las situaba hábiles en el tema. Empero antes de identificar a la maestra detrás de sus libros pasamos a detallar las diligencias que cumplió para efectivamente publicar: prestezas que, como expresamos, también las demás productoras de saberes, tal vez, transpusieron.

²⁰¹ Libro consultado en la Biblioteca Provincial Pedagógica Eudoro Díaz. Rosario. En su archivo infantil. Inv.: 28027. 1928 (1° edición) /1930 la estudiada (3era) (VI 3-232. IA 372.4-M19. Ejemplar 2. Núm. Reg. 5.13. Entrada: 29-8-69).

²⁰² *Ibidem*. Imprenta López. Calle Perú 666. Buenos Aires. F. Crespillo Editor. Precio \$0.90.- O.R. C.N. de E. 30605. El año 1930 es la fecha exacta de la primera edición del libro de texto. La fecha del ejemplar consultado aquí es 1936.

En un principio vemos cómo, ante cada gestión vinculada con publicaciones editoriales, la maestra iniciaba los procedimientos con el envío de una nota formal dirigida al señor Inspector General de Escuelas de su distrito. Allí describía el compendio que deseaba publicar junto a la justificación de su aprobación: los detalles de la escritura y los datos de la autora se anexaban a la adaptación del curso consignado. Esa nota además se acompañaba de un acta para el presidente del Honorable Consejo. Junto a este papel, debían incorporarse por triplicado los ejemplares del libro postulado y tres modelos de lo que sería el texto en cuanto a formato, volumen y material en él empleado. En conjunto, estos tres libros en total debían mecanografiarse en hoja especial.

Esa advertencia, en el caso que lo requiriese, iba yuxtapuesta a varias páginas impresas con trozos e ilustraciones correspondientes, a veces, a las lecturas inaugurales del libro. Posteriormente, se demarcaba el precio de venta del texto: propuesta de monto aproximado que se fijaba acorde un precio al Consejo y otro distinto para el público. El procedimiento no finalizaba, en la mayoría de los casos, aquí. Seguidamente, una nota desde la sección anterior era sentenciada, a modo de informe, para la Comisión de Textos. De esta manera se iniciaba el procedimiento que, a través de un expediente, exigía a los Inspectores Seccionales el envío de una carta transcrita que diera a conocer las razones por las cuales el libro sí debía ser aprobado. Allí se exponían los fundamentos, las opiniones y sentencias sobre el texto de lectura, entre otros aspectos. Una vez cumplimentados los pasos anteriores, la Inspección Técnica General era la oficina encargada de determinar qué libro podía aprobarse: en la seguridad con la cual debía figurar *bajo el honor que caracterizaba a los buenos textos que circulaban en las escuelas* (membrete que investían los comunicados escritos por Malvigne para conseguir la impresión de sus propuestas).

Ahora bien, en la búsqueda por tipos documentales que expresan las tácticas utilizadas por Evangelina de Mercado Vera con el fin de publicar sus textos, identificamos una muestra. Ésta comienza con una carta dirigida al Señor Presidente del Honorable Consejo Nacional de Educación. Allí, quien suscribía a modo de autora del texto daba a conocer sus datos personales. La agente presentaba a consideración el libro adjunto: texto destinado a servir para un tipo y grado en particular que, a su vez, conservaba una breve descripción del ejemplar. Una vez realizadas estas operaciones, se armaba el informe a cargo de Inspectores Seccionales que otorgaban los acuerdos correspondientes con la aprobación del texto.

Dirigida a la Inspección Técnica General, con motivo de confirmar que el libro reunía las condiciones que lo hacían aceptable para la enseñanza de la asignatura a la cual estaba destinado, una opinión se prolongaba con la justificación de la posibilidad de aprobar el texto. El mismo, según este dictamen, era apropiado para el grado al que se destinaba por el interés y la enseñanza que transmitía en los temas a tratar y por su contribución a despertar en los/as niños/as el gusto por la lectura.

Firmada esta misiva por la Comisión de Inspectores, el trámite se sucedía con el ingreso de la deferencia en los expedientes del Consejo Nacional de Educación.²⁰³ Una vez allí, desde el departamento Mesa de Entradas y Salidas-Varios y bajo el asunto “nota solicitud aprobación del libro de lectura”, en el caso de salir favorable en su aprobación el libro era devuelto a la autora. Después, se adhería al escrito un categórico sello de envío, habilitado según el estampillado correspondiente, e incumbía a la Inspección Técnica General el pase a informe hacia la Comisión Didáctica con copias de actas a las oficinas. Notificado y anotado en la Inspección Técnica General, previa devolución del ejemplar presentado a su autora, era archivado este desempeño. Cuando acusaba recibo Evangelina, generalmente en nota manuscrita con fecha de notificación, reposición de sello en cantidad de pesos, habilitación con una estampilla de tal valor, retiro del ejemplar presentado de fojas, con aclaración, número de la cédula de identidad para legitimación de las autoridades y firma, quedaba, en líneas generales, finalizado el propósito.

Descubrimos aquí que escribir era una práctica asumida por la maestra que no conllevaba beneficio alguno. Los procedimientos se despliegan carentes de afirmaciones que pronuncian que las publicaciones generaban puntaje en el desempeño docente, estímulos a la escritura, retribuciones o recompensas. Percibimos cómo la práctica de escritura de textos de aula era una actividad que Malvigne de Mercado Vera ejercía de forma inherente a la enseñanza, a cuya naturaleza se adherían apretadas maniobras burocráticas. Ejemplo de ello lo conforma un documento en el cual Evangelina postula un libro de texto escolar a evaluación del Consejo Nacional de Educación. En tal ocasión identificamos una solicitud que se enviaba, de manera preliminar, junto a un informe a la oficina de Inspección Seccional, desde ésta a la General y finalmente, paso más o menos, se ejecutaba la aprobación *en partes*.

²⁰³AGN-DAI. Consejo Nacional de Educación. Mesa de entradas y salidas. Varios. Buenos Aires. República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección Técnica General. Un procedimiento recita lo siguiente: La Inspección General de Escuelas eleva el expediente a la consideración del Honorable Consejo informando que (...)

Por lo general, una vez consumadas alrededor de tres tramitaciones, se daba curso a la aceptación del escrito. Comúnmente, la comisión que seguía consistía en la valoración que desde el Consejo de Educación se realizaba, en la oficina que se identificaba con el rótulo Comisión de Textos. Ésta era la encargada de firmar la aprobación que retornaba a la Comisión Didáctica para remitir al Consejo, con el fin último de expedir un documento que diera cuenta de la adhesión. Algunas veces la aprobación del libro de la maestra de grado quedaba acompañada de deferencias a la autora, que debían responderse para extenderse luego el legajo completo.

En el capítulo tres referenciamos una diligencia similar de la directora Delfina P. Ante una solicitud de puntaje que ella perpetró vinculada a una publicación de su autoría, el sistema educativo respondía con la negativa, es decir, cercenaba cualquier posibilidad de ascenso de las mujeres por fuera de los estratos más bajos del campo escolar.

Otro caso era enviado por Evangelina hacia el señor presidente del Honorable Consejo. La autora del texto de lectura para el primer grado superior titulado *Días de sol*, en este momento solicitaba autorización. Sus pretensiones iniciales eran las de figurar con su libro en la lista de textos aun cuando no poseía aprobación con precio y mes de anticipación, que una resolución del Consejo Nacional de Educación exigía. En este caso, la maestra fundaba su pedido en el hecho de haber realizado la propaganda necesaria: “todo lo cual implicaba, para la educacionista, elevados gastos”. Con el membrete “anticipadamente reconocida”, ella saludaba al señor presidente y fechaba la carta el día 16 de octubre de 1928.²⁰⁴ Distinguimos luego que Malvigne²⁰⁵ obtenía respuesta del rector de la Inspección General. En tal ocasión se anoticiaba la ausencia de inconvenientes por parte de la institución en el acceso a lo solicitado. Así, el Honorable Consejo resolvía: “autorizar la inclusión en la lista de textos aprobados, del libro para primer grado superior, *Días de sol*, de que es autora la señora Evangelina E. M. de Mercado Vera” (1928). Desde la secretaría este comunicado seguía el camino que lo dirigía a la Comisión Didáctica, con fecha 17 de octubre de 1928. Una vez en ese departamento,²⁰⁶ se comunicaba al Consejo la solicitud de Evangelina de autorización de fijación en la lista a los efectos de realizarse la elección el día 25 del corriente.

²⁰⁴AGN-DAI. N° 20405. Letra M. Año 1928. C. 469. Consejo Nacional de Educación. Mesa de entradas y salidas. Varios. Buenos Aires. 15/10/1928. Corresponde/Iniciador: Mercado Vera Evangelina M. de. Asunto: S/Se autorice la inclusión en las listas de textos su obra “Días de sol”, A-14-11-928. Buenos Aires, octubre 15 de 1928. 20405-2364.864.

²⁰⁵*Ibid.* Bajo el expediente número: 20405-M-1928. Inspección Técnica General, 16 de octubre de 1928.

²⁰⁶*Ibid.* Bajo carta titulada: sobre texto. Expediente número: 20405-M-1928. Comisión Didáctica, 19/10/28. Sesión 19.

En vista de lo informado por parte de la Inspección Técnica, se accedía a lo solicitado. En consecuencia, correspondía consentir la inclusión en la nómina de textos aprobados para ser usados en el primer grado superior, de la educación primaria, de su texto didáctico. *Días de sol*,²⁰⁷ acta mediante, quedaba anotado en la Inspección Técnica General de la capital con su autorización de introducción en el registro de admitidos.

A la fecha, la autora rubricaba una nota en la que mostraba poseer notificación de lo acontecido y reponer lo gastado en sellos al 10 de noviembre de 1928.²⁰⁸ En cuanto a otros indicios que seguimos detrás de la lectura de expedientes del Consejo Nacional de Educación, observamos que en el año 1930²⁰⁹ Malvigne de Mercado Vera remitía una carta al señor presidente del Honorable Consejo. Con firma de la maestra normal nacional, recibiría una nota el señor Arturo Rodríguez Jáuregui que desplegaba lo que sigue: “consecuente con la obra didáctica iniciada con *Días de sol* tengo el agrado de presentar mi segunda obra titulada *Primavera*: texto de enseñanza de la lectura basada en un estudio de los educandos y en la aplicación de métodos modernos” (1930). La deferencia enviada por Evangelina, la interesada, solicitaba la aprobación y posterior autorización para el uso en las escuelas de la dependencia. Para ello acompañaba, como concernía en ese entonces, cinco ejemplares²¹⁰ de lo que en palabras suyas era “una gran obra”. En datos anexos al libro de la maestra leemos el documento legal que habilitaba el pase a informe de los inspectores Mazzanti y Continanza de lo recibido, y avisado al señor Inspector General,²¹¹ e interpretamos la aserción. El plan de estudios, de acuerdo con las orientaciones de la moderna pedagogía, establecía el aprendizaje de la lectura rudimentaria según el método sintético-analítico llamado comúnmente de palabras generadoras o normales.

²⁰⁷*Ibid.* Acta 19/10. De Secretaria salió el 20/10. El Consejo Nacional de Educación, en sesión de la fecha resuelve: “Autorizar la inclusión en la lista...” “Comuníquese por copias de acta a las oficinas, notifíquese, anótese en la inspección técnica de la capital a sus efectos”. Archívese. Repongo tres pesos en sellos. 26/10/28. E. M. Vera. 2364-4867/ Expdte: 20405. Letra 16. Año 1928. Se incluyó en la carpeta especial. Núm. 13421. Letra 16. Mesa general de entradas 06/08/62. Horacio Gaetán, Jefe Dto. Mesa Gral. Entradas y Salidas y Archivo Consejo Nacional de Educación. Aprobación del libro de E. E. M. de M. V. De conformidad con lo informado por la Inspección Técnica General.

²⁰⁸AGN-DAI. Fondo CNE 1928. Caja 5. Expediente 20405. Letra: 14. C. 469. 22 y 24/11/1928: Caja 1. Expdte: 587.

²⁰⁹Fuente primaria consultada en el Archivo General de la Nación, Departamento Archivo Intermedio (AGN-DAI). Bajo expediente 587, con letra M. Consejo Nacional de Educación. Mesa de entradas y salidas. Varios. Buenos Aires. 13/15, enero 1930. Iniciador: Mercado Vera, Evangelina E. M. de. Asunto: aprobación y autorización para uso libro.

²¹⁰La nota cierra con saludos al señor presidente desde la más distinguida consideración y respeto de la maestra Evangelina M. de Mercado Vera. Domicilio Democracia 131. Buenos Aires. 13 de enero de 1930. Exp: 1.809.805.

²¹¹AGN-DAI. Consejo Nacional de Educación. Mesa de Entradas y Salidas. Aprobación de textos. Informe comisión de textos. Bs As. 13/01/30. Inspección técnica general. 22/01/30. Inspección técnica de la capital. Expediente: 587-M-

La reseña continuaba con el detalle de las ventajas del libro, las que residían en “la circunstancia de despojar a la enseñanza de dicha asignatura del carácter dogmático e impositivo, que es, precisamente, uno de los defectos capitales de que adolece el método analítico-sintético, en desuso en nuestras escuelas” (1930, s/p). Advertimos en las respuestas a las solicitudes de aprobación de los textos escolares de Evangelina varias descripciones que implicaban ponderar los desempeños en la docencia por parte de maestras que escribían libros. La educacionista aquí se posicionaba en defensa de un método de enseñanza que creía adecuado instalar en las escuelas primarias y las autoridades evaluadoras aprobaban.

Con todo, y si volvemos a su primer libro, *Días de sol*, encontramos que en el año 1927 se dactilografiaba su aceptación con carácter condicional. La misma era informada en el Consejo y, desde su intercesor, en ediciones del *Monitor de la Educación Común*. El “texto de lectura de que es autora la Sra. Evangelina E. M. de Mercado Vera, titulado *Días de Sol*”²¹² debía en esta oportunidad “ser presentado una vez impreso, con las modificaciones solicitadas, para gozar de una nueva aprobación” (1927:176). Aquí revelamos que el libro publicado en el año 1928 por primera vez tramitaba meses antes, incluso un año, resoluciones en mano de oficinas del Consejo Nacional de Educación con el fin de conquistar la aprobación definitiva. El carácter condicional de la aceptación escondía detrás la falta de cumplimiento de algún requisito por parte de Evangelina que le impedía posicionar la propuesta entre las admitidas sin discusión. Lejos de claudicar, la maestra normal retomaría las acciones que permitirían ver a *Días de sol* aprobado. Así, el carácter de “irresuelto” del libro se dispararía al año siguiente, donde leemos: Autorizar definitivamente el uso del texto para primer grado superior titulado *Días de sol*,²¹³ de que es autora la señora Evangelina M. de Mercado Vera. “Aprobando el precio de venta de sesenta y ocho centavos (\$0.68) m/n. para el Consejo y de noventa centavos (\$0.90) m/n. para el público, que deberá estar impreso en la tapa” (1928:302). Recién aquí, y de este modo, percibimos cómo prospera su texto, evaluado en varias oportunidades y a lo largo de los siguientes meses, con motivo de ser autorizado para estar incluido en “la lista de aprobados para primer grado superior”.²¹⁴

²¹²*El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 38. Buenos Aires. Agosto 31 de 1920. N° 572. Sección oficial. Sesión 82ª. 19 de septiembre de 1927, número de expediente 10899. M.-1927.

²¹³*El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 47. Buenos Aires. Abril 30 de 1928. N° 664. Sección oficial (capital). Sesión 97ª, número de expediente 18912. -M.- 1928.

²¹⁴*El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 48. Buenos Aires. Abril 30 de 1929. N° 676. Sección oficial (capital). Sesión 99ª, número de expediente 20405. -M.- 1928.

Días de Sol suponemos es el primer libro que la autora presenta ante concursos, o al menos es el primero en que Malvigne “solicita la conformidad de lo que se informa por la Inspección Técnica General” (1928:316). Como dijimos, en *Días de sol*²¹⁵ ella presentó un texto de lectura para el primer grado superior de la enseñanza primaria. Lo dedicó a sus hijos Edgard y Ariel y por su intermedio, como transcribió, a los niños y las niñas de la humanidad. Con este dato, corroboramos la condición “materna” de Evangelina y reflexionamos al respecto. Lejos de correrse del estereotipo femenino de las maestras que escribían en el periodo, Malvigne lo reafirma y vincula la protección del hogar y de los valores familiares con el cuidado de los y las estudiantes en las escuelas.

Justificado el acceso de la educación para las mujeres sobre una concepción que las comprendía casi exclusivamente como un *medio* para formar a futuros ciudadanos, ellas constituían “la marcha del progreso” hacia la sociedad anhelada que requería de madres más educadas que repercutiesen en la formación de sus hijas/os (Becerra, 2012) y alumnos/as. Maestras, en este caso, capaces de extender este rol con el objeto de, más adelante y desde esa posición, luchar por el reconocimiento como ciudadanas. Con esto afirmamos que las escritoras didácticas, unas militantes políticas, otras directoras escolares o educadoras en el grado, fueron quienes usaron la pluma para elaborar libros destinados al aula y obtener agenciamiento. En ese gesto escritural se posicionaron desde otro lugar: el de la producción de saberes escolares que requiere ser recuperado al calor del género y de la feminización de la docencia y publicación de material didáctico.

Como expresamos, percibimos una madre detrás del primer libro de Evangelina aparte de una maestra con experiencia docente. Ésta se enmarcó en más de diez años dadores de saberes posibles de plasmar en un libro destinado al aprendizaje de la lectura desde la lectura misma. Evangelina Malvigne diría en su texto: “Después de haber tenido durante varios años a mi cargo el primer grado superior de la enseñanza primaria, me he decidido hacer este libro, tratando de que él sea una enseñanza para los alumnos y una ayuda para el maestro” (1930:7). *Días de sol* era elaborado a partir de la experiencia que la escritora didáctica poseía en el grado, resultado de su observación directa sobre “los educandos”.

²¹⁵ Libro consultado en la Biblioteca Provincial Pedagógica Eudoro Díaz. Rosario. En su archivo infantil. Inv.: 28027. 1930. (VI 3-232. IA 372.4-M19, Ejemplar 2. Núm. Reg. 5.13. Entrada: 29-8-69). Edición consultada: 3°, año 1930. Sellos de aprobación por parte del Consejo de Educación. Edición publicada por la compañía F. Crespillo librero-editor (que registra en la tapa la dirección de calle Bolívar al 369, Buenos Aires). Precio al público \$0.90 (en la portada). En la página inicial leemos la sigla: “Reservados todos los derechos. Hecho el depósito de ley. Es propiedad del autor”.

Por eso ella creía que el libro llenaba una misión concreta: “Que los alumnos aprendan a leer de corrido y que interpreten lo que leen, que amen la lectura que deseen leer, porque encuentren un placer en ello” (1930:7). Dirigido a maestros, maestras, quienes definía “colegas”, y estudiantes, a la vez, *Días de sol* era herramienta de trabajo en el aula, ayuda a la cotidianidad de la práctica educativa y refuerzo cuando debía fijarse en la infancia, docentes de por medio, la providencia de toda enseñanza. A través del libro determinamos que Evangelina de Mercado Vera fue una maestra dedicada a alfabetizar: práctica que la persuadía acerca de los gustos y las lecturas predilectas de sus estudiantes y provocaba en ella la escritura de libros para el aula. Lo hacía además porque creía que la atención e imaginación de los/as más pequeños/as tenía que asentarse en los temas a trabajar a lo largo del año escolar. En su primer libro de texto la educadora afirmó: Ellos buscan el desenlace rápido, y leen con mayor placer aquello que un solo lector es capaz de leer en voz alta (1930). “Su repaso se les hace más ameno y la impresión de lo que han leído es, en lecturas cortas, más clara. He tratado que sean como un rayito de sol que los alegre siempre” (1930:7).

Días de sol, lejos de convertirse en un libro “tormento de las mentes infantiles”, consagró a Malvigne *autora*, como ella misma se definía allí, de textos que despertaran en clase la curiosidad por aprender. Entendemos que en los proyectos de la modernidad europea y latinoamericana la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Esto representó un imaginario del cambio cultural y social que favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, de su escolarización pensada a modo de garantía de un horizonte de cambio social y de progreso (Carli, 1999), que claramente se materializaba en el trabajo comprometido de maestras como Evangelina.²¹⁶

Fragmentos de estas teorías diseñadas al calor de lo acontecido en Europa con la revolución francesa, las que bosquejaron el sistema escolar argentino, encontramos plasmados en la propuesta de Malvigne. En su primer libro ella definió por escrito la práctica efectuada en el trabajo diario.

²¹⁶ Dijimos que la educación moderna del siglo XIX argentino se debatió entre la pedagogía social de Pestalozzi, pedagogo suizo obsesionado por la creación de un método de enseñanza de la lectoescritura que facilitara la educación de masas: de niños/as por un/a único/a maestro/a; y la pedagogía de Rousseau, filósofo suizo que concebía a los/as niños/as prolongación del mundo de la naturaleza, cuya instrucción posibilitaría la constitución de un sujeto autónomo (en su aspecto moral).

La autora consideró que, con texto en mano, la enseñanza en las escuelas sería facilitada a través de un texto del que, según ella, podrían sacarse grandes beneficios. Sin embargo, no era la enseñanza de cualquier disciplina sino la de las relativas al programa de orto-caligrafía, es decir, instrucción de la *recta escritura*. Para de Mercado *Días de sol* proporcionaba resultados magños: niños y niñas de entre seis y siete años aprenderían a leer, a escribir y a separar en sílabas. Su preocupación por lograr que los y las estudiantes finalicen el curso escolar con los saberes aprehendidos fue uno de los motivos por los cuales se iniciaría en la escritura de este texto para el aula. Podemos pensar que también el libro reconoció su afán por ayudar a colegas docentes en el trabajo diario de enseñanza y fue una publicación matizada “con los principales asuntos que, de otras asignaturas, pide el programa del grado y que a veces (y eso lo sabemos bien los maestros) no tenemos tiempo de dar” (1930:9), según la escritora didáctica de M. Vera.

Ya lo esclarecimos arriba: después de *Días de sol* la maestra presentó a evaluación *Primavera*. Según las incipientes observaciones acerca de su apreciación, este texto aplicaría, en los pasos iniciales, la enseñanza de las cinco (5) vocales. Simultáneamente, se orientaría de acuerdo con el proceso indicado por el método sintético-analítico. Lo realizaría con acierto y eficacia y reuniría “las condiciones exigidas en lo que respecta a gradación de las dificultades, calidad, alcance y variedad de los temas” (1930, s/p). Bajo estas sentencias interpretamos la viabilidad de la publicación no sin un obstáculo: salvar el inconveniente vinculado a la existencia de un libro de nombre análogo. Al existir ya en la nómina de textos aprobados por el Honorable Consejo uno con el mismo título, original de don José A. Natale, pese a dirigirse éste al segundo grado, se solicitaba en los legajos cambiar la denominación del texto para evitar confusiones. Así, la comisión aconsejaba “aprobación con carácter provisorio” del texto de referencia de la maestra, dándosele a conocer a la autora con motivo de la aprobación definitiva, quien debía cambiar el título. Por lo demás, los requerimientos invitaban a modificar pasos iniciales del libro de lectura, con una adaptación al método sintético-analítico.²¹⁷ Este texto para primer grado inferior, sometido a consideración del Consejo, derivaba entonces en su aprobación por reunir buenas condiciones para la enseñanza: con excepción de las deficiencias que se apuntaban en el informe y referían a erratas subsanadas por la autora.

²¹⁷AGN-DAI. *Ibid.* Al señor presidente de la Inspección Seccional, abril 16 de 1930. Expediente: 587-M-1930.

El anuncio que remitía al cambio de rótulo, a causa de la existencia de un texto aprobado bajo el encabezamiento *Primavera*, se resolvía desde la comisión de libros escolares y expresaba: “aprobar, con carácter provisorio, el texto de lectura para primer grado inferior de que es autora la Sra. Evangelina M. de Mercado Vera. Quien debía introducir en el mismo las modificaciones ‘que se indican y cambiarle el título’”.²¹⁸ Justamente, y según el periplo demarcado por los expedientes, el Honorable Consejo de Educación, en un nuevo documento, reclamaba la aprobación del texto de lectura *Primavera*, para primer grado inferior, de que era autora la Sra. Evangelina E. M. de M. Vera. Del mismo modo, la comisión de textos informaba que el escrito podía ser aprobado siempre que la maestra, primero, modificara el método de los pasos iniciales y, acto seguido, agregara el cambio de título. Como mencionábamos, la presidencia del Consejo solicitaba la resolución de “aprobación con carácter provisional” del texto de la escritora didáctica. Posteriormente ella debía, una vez impreso, someterlo “a nuevo estudio para su aprobación”.

Si seguimos las líneas del expediente revelamos a una educacionista interesada por obtener la aprobación del que sería su segundo libro de texto para el primer grado, en este caso inferior, paralelamente a sus más de quince años en la docencia. Con el objeto de obtener anuencia definitiva ella resignaría modificar el título del libro y algunas indicaciones que en principio creía conveniente incluir dentro de su propuesta didáctica. Podemos afirmar que los empeños de Malvigne de Mercado V. por publicar eran mayores a los impedimentos que desde el Consejo Nacional podían llegar a presentárseles. La educadora, igual a muchas otras excepto Herminia Brumana, dispuesta a corregir los detalles indicados, mostraba su afán y convencimiento de encontrar impreso un texto que sería de gran ayuda para la enseñanza en el primer grado de la escuela elemental.

Sabemos que los libros, editados a modo de vías materiales de circulación de ideas y prácticas pedagógicas, se originaron de manera recíproca con el surgimiento de la modernidad. En la práctica educativa fueron dirigidos a un público lector constituido por docentes y estudiantes. A su vez, unido al levantamiento de la empresa tipográfica y la reciente configuración del orden capitalista, el fenómeno de la edición de textos impresos en formato libros tuvo, desde sus inicios, dimensiones culturales y comerciales (Cucuzza y Spregelburd, 2012).

²¹⁸*Ibid.* 24/04/30. Expdte: 697. M. Asunto: aprobación del texto de lectura “Primavera” por E. E. M. de Mercado Vera.

En Argentina, el ingreso al siglo XX encontró un espacio editorial más organizado en el que emergieron nuevas empresas “dedicadas a la publicación de libros de texto escolares que a fines de la década del treinta presentaban un amplio desarrollo, asociado a la creación de editoriales por parte de exiliados españoles y a la consolidación de la industria local” (Brugaletta, 2019:100). Con lo anterior, y en relación a los derechos como autora, podemos pensar que Malvigne quedó exenta de gozarlos. Su función comenzaba y terminaba en la puesta a punto de textos para el aula. Los avatares consiguientes tales como la edición, impresión, distribución y reimpresión, eran asumidos por el Estado graficado en el Consejo, que exigía modificaciones a los textos, y las empresas editoriales. Entre ambos, como decíamos, coexistía un vínculo que dejaba por fuera a la maestra escritora didáctica a pesar de ser quien cumplía la labor más notable. Los derechos de propiedad, es decir, del patrimonio que le incumbía a Evangelina con sus libros, producían un valor económico que no recaía en ella ni, a simple vista, la favorecía.²¹⁹

Por ejemplo, la educacionista sería anoticiada por la Comisión Didáctica, luego de aprobarse definitivamente su libro,²²⁰ acerca de las actuaciones acaecidas a los fines indicados por la comisión de textos (encargada ésta de reservar el expediente con fecha 22/09/30 y número 597-letra M). Bajo el asunto *texto*, el Consejo Nacional de Educación desplegaba los cambios repuestos por la Sra. Evangelina E. M. de Mercado Vera, bajo expediente 587-M-1930 que databa del 17/01/1931, y puntualizaba en las modificaciones correspondientes a las páginas 1-2-3-4-5-6 y 7 del libro de lectura titulado *primavera*, de acuerdo a las indicaciones aconsejadas por la mencionada Comisión de Textos.²²¹

Todas las correcciones que la maestra habría presentado al señor presidente del Honorable Consejo Nacional de Educación, el Doctor Juan B. Terán, llevaban la firma de la autora del libro de enseñanza de la lectura para primer grado inferior junto a la solicitud de aprobación. Cambios mediante, se realizaba la corrección del nombre que ostentaría el calificativo *Caminito*, bajo el expediente número 587-M-930.

²¹⁹Aunque América Latina presenta una larga tradición en la protección del derecho de autores y autoras. “Tan pronto consolidaron independencia, sus países reconocieron el derecho constitucionalmente y se dotaron de legislación especial que, pese a la carencia de capacidades de producción, brindaba protección a los creadores locales” (Cerdeira Silva, 2016:48).

²²⁰AGN-DAI. Gabinete de la Presidencia: 18/06/30. 09/01/31. Bs. As. Dándose vista a la interesada y reservándose.

²²¹*Ibid.* Expediente número 587-M-1930. Según indicaciones aconsejadas por la Comisión de textos integrada por inspectores señores Continanza y Mazzanti. Con fecha 26/01/31 y expediente número 3.123.417, firma E. M. de M.V.

De esta manera, la escritora didáctica Malvigne obtenía la aprobación de su propuesta escolar y, al mismo tiempo, se veía obligada a expresar su consentimiento sobre el precio de venta.²²²

De este modo, quedaban dispuestos los procedimientos necesarios para dar curso a la impresión del libro. No obstante, otra tramitación debía cumplimentarse y era la referente a la reserva del expediente anterior hasta tanto se diera resolución a la forma en que quedaría constituida la Comisión de Textos, previa notificación a la maestra concurrente.²²³ Sin embargo, tiempo después y bajo número de expediente 587-M-1930, esa Comisión hacía extensivo un mensaje en el que comunicaba al presidente del Consejo que el libro *Primavera* no llegaría a ser aprobado por tratarse de una obra escrita a mano, es decir, “que no llena los requisitos de presentación que se especifican en la medida contenida en la página 501 del *Digesto*”.²²⁴ Un comunicado dirigido a Evangelina E. M. de Mercado Vera informaba ahora que, para considerar el texto de su autoría *Primavera*, debía presentarlo escrito a máquina y dentro del número de ejemplares reglamentarios. Cuando el procedimiento se comunicaba a la educacionista, la Comisión Didáctica producía su intervención, según lo informado por la Comisión de Textos, y notificaba ese accionar al Honorable Consejo.²²⁵ Una vez resueltos los avisos, por copias de actas a las oficinas y aconsejados y/o archivados los expedientes previa devolución del ejemplar acompañado, finalizaba el asunto con la presentación ante el Consejo Nacional. Todo esto, como interpretamos, quedaba a la espera de sentencia.²²⁶ Tiempo después, y carta de por medio, Evangelina alegaba reservarse el derecho de presentar una nota en esa oportunidad bajo el asunto: adjunta 2 ejemplares del libro *Caminito* para su aprobación.²²⁷ Esta carta, firmada en Buenos Aires y remitida al presidente del Consejo de Educación, anexaba dos ejemplares de *Caminito* escritos a máquina y correctamente encuadernados. Ahora sí la maestra normal nacional, notificada oficialmente, exponía a evaluación, según lo expresado por la comisión de textos en esa oportunidad, el libro *Caminito* para la enseñanza de la lectura en el primer grado superior.

²²² *Ibid.* Una vez impreso de noventa centavos (\$0,90) al público y neto al Consejo de sesenta y ocho centavos (0,68).

²²³ AGN-DAI. Consejo Nacional de Educación. Mesa de Entradas y Salidas. Textos. Saluda al señor presidente con su más distinguida consideración y respeto: Evangelina Elías (sic) Malvigne de Mercado Vera. S/C. Medina n°125. Buenos Aires. 30/01/31. Agréguese a su antecedente. Expediente: 1.917-M-1931. En la fecha se anexa al presente el número 587-M-1930. Mesa de entradas y salidas. 03/02/31. Consejo Nacional de Educación. Declara: no aprobación.

²²⁴ *Ibid.* Firma con fecha 06/07/31 desde la Comisión y hacia la Inspección Técnica (capital) perteneciente al Consejo.

²²⁵ *Ibid.* Expedientes: 587-M-1930. Asunto: sobre aprobación de texto. Buenos Aires, 07-08/07/31. Comisión Didáctica.

²²⁶ *Ibid.* Fecha en la que se notifica y repone un papel sellado de \$3 tres pesos (n° 024791).

²²⁷ *Ibid.* Fuente primaria perteneciente al Archivo General de la Nación (AGN-DAI): Consejo Nacional de Educación. Mesa de entradas y salidas. Varios. Expediente 1561. Letra. M. Año. 1932. M. T. G. Buenos Aires. 28/enero/1932.

Lo hacía, del modo en que lo describíamos, de acuerdo a la solicitud recibida para su posterior aceptación.²²⁸ Con esta última deferencia ingresaban los ejemplares incluidos dentro de los escritos que recogía la oficina de mesa de entrada, para pasar unas semanas después a obtener el informe que quedaba a cargo de la mencionada Comisión de Textos.

En el transcurso de los primeros meses de 1932 esos datos se elevaban a la maestra y eran firmados por el Inspector Seccional del Consejo Escolar 19°, señor Santiago E. A. Giacomotti, desde la Inspección Técnica General.²²⁹ Este tipo documental delimitaba que, para poder informar acerca del texto de lectura *Caminito* que presentaba Evangelina E. Malvigne, era necesario el discernimiento por parte de la inspección de la resolución (recaída en el Expediente 587-M/930) a que hacía referencia la mencionada autora con su nota. Allí, adjunto un ejemplar del texto *Caminito* y desde la misma Inspección Técnica General,²³⁰ se expresaba: “la Sra. Evangelina M. de Mercado Vera somete a la aprobación superior el texto para la enseñanza de la lectura en el primer grado inferior, titulado *Caminito*” (1932: s/n), de lo que se desprende la disquisición de los siguientes juicios: el texto escolar estimulaba y dirigía la actividad del niño, siendo el maestro solamente guía. Además, el método seguido era intuitivo, activo y constructivo porque desarrollaba la idea, daba la palabra que la representaba y cultivaba el lenguaje. También, presentaba como primera palabra el vocablo *les*; por ser una palabra que indicaba acción y llevaba en sí una idea concreta, ésta era la concentración de una frase. Así, juzgaba la Comisión acertada tal palabra, de construcción sintética y por tener un elemento dominante (L- hacia arriba) fácil de grabarse y apreciarse en su todo, lo que contribuía a su mayor reconocimiento dado que “la mitad superior de cada letra se graba más que la inferior, resultando de mayor ventaja por su letra inicial; esta palabra genera a otras, que generan otras con elementos nuevos, siendo el libro correlativo y perfectamente ordenado y metódico” (1932, s/n). Además, el texto de la docente autora desplegaba una cuadrícula al pie de cada lección destinada a servir de pauta para la escritura simultánea. Esto daba una idea exacta de su colocación, de su forma y su tamaño. Por otra parte, la palabra que se empleaba para llegar al conocimiento del elemento nuevo en cada lectura de enseñanza iba escrita con los cuatro tipos de letra.

²²⁸ *Ibid.* De la resolución recaída en el expediente número 587/M/930, la solicitud termina con las siguientes palabras: “A la espera de un pronto y favorable despacho, saluda al Sr. Presidente con su más distinguida consideración y respeto. Evangelina M. de Mercado Vera”. Medina 125. 01-28-1932/ en febrero de 1932: informe de la comisión de textos.

²²⁹ *Ibid.* Expediente 1561-M/1932. 3 feb. 1932. Exp. 1661-M/932. Inspección general. 11 de 1932. Exp: 1561-M-1932

²³⁰ *Ibid.* 14 junio 1932. Exp. 1561-M/932. Junio 23 de 1932. La inspección seccional aconseja aprobación del libro.

Esa palabra, en mayúscula y minúscula de la imprenta y la cursiva, no llevaba ejercitaciones que no fueran consideradas imprescindibles: y esto era de especial interés. Por último, los alegatos exponían que, al ser el de Evangelina un libro de texto sucinto, se desarrollaba la enseñanza en sí a lo largo de setenta y dos páginas contándose además con un interesante complemento, que poseía lecturas de aplicación que podían ser repasadas con la ejercitación final. Por añadidura, este mecanismo acomodaba las lecciones.

En la corriente pedagógica europea considerada dispositivo para formar maestros y maestras, el normalismo, habría estudiado Malvigne de M. Vera. Entre debates de si era conveniente hacer hincapié en la trasmisión de conocimientos o en la ciencia de enseñar, ella adquirió los saberes propios de la docencia y en sus libros combinó sus experiencias en el magisterio con la didáctica normalista de principios racionales y científicistas, de métodos deductivos-inductivos y de procedimientos analíticos-sintéticos. Por lo demás, la educadora hizo uso, a través de sus producciones escritas, de su formación y agregó saberes propios de diversas experiencias escolanovistas. Los libros de aula de Evangelina aluden a la utilización de métodos activos capaces de asistir a maestros/as cuando debían orientar los intereses de la infancia. Sus textos dejan entrever su trabajo en el aula, quien además de planificar y evaluar introducía teoría, y metodología, educativa. Hasta aquí advertimos cómo ella revitalizó su estudio con los aportes obtenidos en la práctica diaria: publicó con más de dieciocho años de experiencia e instaló nuevos saberes escolares.²³¹

Así, cuatro años después de las diligencias descritas arriba acerca de la aceptación del segundo texto escolar de la educacionista, se publicaría en 1936 el mencionado libro *Caminito*.²³² Como indicábamos, destinado al primer grado inferior y aprobado por el Consejo Nacional de Educación, dedicado ahora a la memoria del padre de la maestra normal: quien según apreciaciones suyas le habría enseñado a amar la verdad,²³³ ofrecía métodos de enseñanza similares a los de su publicación previa. Como alegamos, los textos de Evangelina mostraron sus presunciones logradas en la normal pero ajustadas a otras que demostraron su inclinación hacia el movimiento de renovación pedagógica de educación activa.

²³¹ Reiteradas veces la maestra Evangelina de Mercado Vera hizo mención a la utilización en sus libros de saberes relativos al escolanovismo. Esta corriente educativa fue, según Ovide Menin (2013), en Argentina, consustancial al normalismo.

²³² Imprenta López. Calle Perú 666. Buenos Aires. F. Crespillo Editor. Precio \$0.90.- O.R. C.N. de E. 30605.

²³³ *Ibidem*. Consultado en la Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires. Código de consulta: 737X290.

Sabemos que las pedagogías que buscaban asentarse en las escuelas modernas lo hacían autodefiniéndose como nuevas e innovadoras. De este modo, dentro del colectivo equivalente a “escuela nueva” ha convivido una importante cantidad de experiencias que, pese a las diferencias, las unió un punto en común: el aborrecimiento hacia la pedagogía tradicional por ser entendida ésta como repetitiva y dogmática. Toda técnica de enseñanza precedente a la escuela nueva fue caracterizada de tradicional, con excepción de autores definidos precursores de métodos innovadores como Rousseau, Pestalozzi y Froebel (Caruso, 2001 y Trilla Bernet, 2002). Por ejemplo, el prólogo de *Caminito* y en referencia “A mis colegas” comenzaba con la expresión de deseos por parte de la autora de llevar luz y alegría a los espíritus de niños y niñas y a las aulas donde se iniciaban las *vidas intelectuales*. Malvigne aludió a sus lecturas sobre Dostoyevsky (1821-1881) para escribir el texto y de este reconocido escritor ruso tomó la noción de *alegría*. Según ella, sin la misma era imposible la vida en sociedad. Conjuntamente, la maestra escritora didáctica proponía a través del juego, actividad agradable, enseñar a leer. Dentro de los postulados escolanovistas consolidados en Malvigne identificamos una niñez autónoma, conformada por sujetos participativos, solidarios, responsables, creativos y conocedores de los ideales democráticos.

Detrás de *Caminito* situamos una mujer que leyó y tomó postura. Su formación en la normal evidentemente no bastaba por lo que Evangelina utilizaba teorías prestadas del movimiento pedagógico de escuela nueva con el fin de producir sus saberes para el aula. Bajo una cita a Decroly, de Mercado Vera expresaba que el juego despertaba en el niño el interés por las lecciones de lectura, a la vez que ayudaba al docente a servirse de palabras que expresaban las cosas “más agradables a los estudiantes”. A continuación, ella explicaba cómo conformaba su *obra*: a modo de combinación en un continuo juego de lectura, dibujo, colorido y escritura. “No debe importar que lo hagan a la perfección, lo esencial es que lo hagan: que se habitúe a tener conciencia de su obra” (1936:2), argüía la maestra de grado. Acto seguido, recomendaba aprovechar las aficiones para ponerlas al servicio de los/as niños/as: quienes convertirían el libro en su más valioso tesoro. Entre las aportaciones más controvertidas, y a la vez más innovadoras, que se han producido en el ámbito educativo durante la primera mitad del siglo XX se encuentran el método global de enseñanza de la lectura y la escritura y la programación escolar por centros de interés.

Estas aportaciones fueron concebidas y desarrolladas por Ovide Decroly (1871-1932)²³⁴, quien reparó en el aprendizaje natural en la infancia. El médico belga y primer psicopedagogo europeo, en diálogo con las ideas de Rousseau, Herbert, Froebel y Pestalozzi, promovió el respeto por la actividad espontánea y las formas naturales del comportamiento en la niñez; traducidas desde el rechazo de los programas divididos en materias que Malvigne debía avalar para ver aprobadas sus propuestas didácticas por las autoridades educativas oficiales.

Por otra parte, percibimos cómo la producción editorial de Evangelina atravesó por las cuantiosas instancias requeridas para las maestras de grado que desearan obtener la aceptación de sus libros y publicar. No obstante, los expedientes de Mercado expresan que en sus textos se hacían presentes, conjuntamente, exactas orientaciones pedagógicas y acertadas aplicaciones de los nuevos arreglos para la enseñanza. Estas técnicas forjaban agradable, práctico y fácil el aprendizaje de la lectura. El caso de *Caminito* fue insólito: presentado por su autora en diversas etapas que cumplimentaban diferentes requisitos, en mayo del '33 transitaría por las escuelas primarias en su formato impreso aunque la consideración definitiva del libro seguiría pendiente.²³⁵ Con esto observamos los más de cuatro años disipados en la aceptación de un texto cuya autora decidiría emplazar en las concurrencias necesarias para su admisión.²³⁶ De este modo, identificamos en *Caminito* una propuesta de la escritora didáctica acorde con el aprendizaje de la lectura sencilla basada en la observación, cuya prioridad era el método intuitivo, activo y constructivo, en el que se reiteraba el clásico aforismo de desarrollar la idea, dar la palabra que la representaba y cultivar el lenguaje. “Lee” era el término inaugural: locución que indicaba acción y, según la autora, resultaba acertada por su estilo *corto*, apreciada en un todo que contribuía a su mejor reconocimiento con un elemento dominante (la consonante ele) fácil de grabarse. Esta decisión sería una de las destacadas por el Consejo y resaltadas en las actas de aprobación.²³⁷

²³⁴ En lugar de métodos verbalistas centrados en el docente, Ovide Decroly pensó proyectos que valorasen y sean capaces de utilizar el interés de los y las estudiantes como único motor de cualquier aprendizaje. Decroly formó parte de las expresiones, propuestas y experiencias de escuela nueva junto a John Dewey, María Montessori, Jean Piaget, entre otros/as pedagogos/as que rechazaban los “retoques” científicos propuestos por los normalistas a la educación. Este profesional belga demostraba que la medicina podía intervenir de otras maneras, sin considerar, como se lo hacía habitualmente, a las diferencias en la infancia como enfermedades y anomalías (Dussel y Caruso, 1999). De Toro publicaría para “anormales”

²³⁵ AGN-DAI. Expediente: 1561-M-1932. Comisión de textos que remite al señor presidente de la inspección seccional (a cargo del inspector señor Santiago Enrique Giacomotti). Comisión que consideraba el libro de E. E. Malvigne.

²³⁶ *Ibidem*. 3 mayo 1933. Asunto: aprobación de textos de lectura. Buenos Aires. 17/05/33. Expediente: 1561-M 1932. Procedimiento admitido por la Inspección Técnica General y en respuesta a la Comisión Didáctica.

²³⁷ *Ibidem*. Septiembre 23 de 1933. Firma Evangelina M. de Mercado Vera. Buenos Aires. Código 042309-7, año 1933. Expediente 1561-M-1932. Consejo Nacional de Educación. Fecha del escrito: 15/09/33, de presentación: 23/09/33.

Así, y en la generación de palabras con elementos nuevos, el libro se constituía en un plan progresivo y perfectamente ordenado. Allí la maestra autora acomodaba cada lección junto a una cuadrícula consignada a servir de indicador para la escritura simultánea de los y las estudiantes, dadora de ideas exactas sobre su colocación, forma y tamaño. El libro además de facilitar la tarea a maestros y maestras, al igual que *Días de sol*, presentaba lecturas ventajosas que promovían el trabajo mental. El detalle de las nuevas palabras, empleadas para dar a conocer otros elementos, seguramente era una destreza propuesta por una maestra que basaba sus libros en la experiencia que vivía a diario en los salones de clase. Evangelina confeccionó con *Caminito* “un libro breve, en la medida de lo posible, ya que sin análisis y sin ejercitación no hay aprendizaje” (1936:6): texto que en setenta y dos páginas enseñaba a leer en cumplimiento de las etapas de observación, asociación y expresión de niños y niñas. *Caminito* respetó el interés de los/as estudiantes, el que según Decroly era elemento central para organizar el aula y podía fijarse “científicamente” de antemano. Así, la teoría del pedagogo belga fue interpretada por una maestra preocupada por los modos de enseñar en el aula, la adquisición de los contenidos, la disposición de los ritmos, las formas de aprehender y la consideración de los intereses y logros de la infancia con el fin último de ordenar y clasificar los saberes de forma anticipada a través de un libro de texto escolar.

Previnimos cómo Evangelina conseguiría la aprobación de sus propuestas, por parte del Consejo, tras intrincados procedimientos. Las mismas atravesarían años entre presentaciones de recibimiento y aprobación, notas, correcciones y aceptaciones. Con el caso de *Caminito*, inicialmente conocido por *Primavera* y así mencionado en la revista oficial,²³⁸ y pasados tres años de su primera aprobación, el *Monitor* informaría en una de sus ediciones acerca de la solicitud realizada a la maestra de “presentarlo escrito a máquina y en el número de ejemplares reglamentario” (1931: 99).²³⁹ Resulta paradójico aquí el pedido ya que se menciona el texto con su título desacreditado.

Allí la señora Evangelina M. de Mercado Vera sometía a la aprobación superior el texto para la enseñanza de la lectura en primer grado inferior titulado *caminito*. De conformidad con lo informado por la comisión de textos, esta delegación aconsejaba resolver: “aprobar provisoriamente el libro de lectura caminito para primer grado inferior de la señora Evangelina M. de Mercado Vera, haciéndole saber que debe presentarlo impreso para su consideración definitiva” (1933). Sentencia resuelta a través de la comisión didáctica, en septiembre de 1933. Fecha ésta en la que se notifica la reposición del papel sellado (de diez pesos -número 042,309/año 1933-) junto con la solicitud del retiro de los ejemplares por parte de la maestra.

²³⁸*El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año 48. Buenos Aires. Junio 30 de 1929. N° 678. Sección oficial (capital). Sesión 72ª. 8 de julio de 1931, número de expediente 587. M/930.

²³⁹*El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año LI. Buenos Aires. Noviembre y diciembre. N° 707 y 708. Año 1931. Sección oficial. Sesión 64ª. Aprobación definitiva de texto: Exp. 17382/M/933. Precio de venta para el Consejo \$0,68 moneda nacional de curso legal y \$0,90 de igual moneda para el público.

Pese a todo, la maestra se involucraría en los requerimientos y lograría, seis meses después, recibir un comunicado elevado por el boletín oficial. El mismo definía: 1° Aprobar con carácter definitivo el texto *Caminito* por la señora Evangelina M. de Mercado Vera para primer grado inferior. Y, 2°- Notificar a la señora de Mercado Vera lo informado por la Comisión de Textos en lo referente al papel usado para la impresión de *Caminito*.²⁴⁰

Con esto la educadora se convertía en autora legítima-escritora didáctica de un texto escolar. Desde entonces sus saberes a enseñar instituían un libro que lejos de involucrarla en las diversas contrataciones del mercado editorial la colocaban en la elaboración de conocimientos para el aula, para nada espontánea, a favor de la producción escrita que de los mismos promovía el sistema educativo nacional cristalizado en el Consejo.

Como señalábamos, de manera sincrónica Malvigne enseñaba y escribía para maestros/as y estudiantes del primer grado inferior y superior: a los primeros convocaba a trabajar a conciencia y a los últimos pretendía interesar con sus textos. Dentro de las escuelas argentinas transitaban y debían sistematizarse, según ella, elementos de trabajo a modo de materiales para alfabetizar e ideas de una escritora didáctica cuyas nociones básicas pretendían estimular y dirigir la actividad. Evangelina entendía que la escuela era invocada a grandes destinos, por lo que sus textos ayudaban en el afán de formar generaciones alegres y trabajadoras. Asimismo, y emplazados en las primeras décadas del siglo XX, los libros de “Carlos Octavio Bunge, Evangelina Malvigne de Mercado y Andrés Ferreyra” (Artieda, 2016:62-63) expresaron sus consideraciones en relación a la historia del país y el americanismo. Además, entre el sociólogo y jurista Bunge (1875-1918), con quien desde Pigüé Brumana intercambiaba cartas y solicitaba consejos literarios y reseñas de libros, y el educador Ferreyra (1865-1928) ubicamos a E. Esther: dedicada al trabajo en el magisterio frente al aula, pero también en la producción de textos escolares.

Sabemos que Malvigne de Mercado Vera vivió hasta pasados sus 85 años de edad. En la Buenos Aires de principios de siglo XX situamos la vida de esta mujer, dedicada a la docencia y a la publicación de saberes escolares. Ella, al unísono, reunió el estereotipo de maestra-madre, trabajadora decente, también productora de saberes escolares basados en su formación en el magisterio, en sus lecturas predilectas y en la experiencia en la enseñanza.

²⁴⁰*Ibidem. El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año LIII. Buenos Aires. Noviembre y diciembre de 1933. Nros. 731 y 732. Página 196.*

Así, personalizó el modelo de maestra normal nacional y le agregó rasgos del de escritora didáctica e incorporó el saber pedagógico en tanto “hizo cuerpo” de la multiplicidad de gestos que, como educadora, desplegó a lo largo de su trayectoria tanto en el interior como afuera de los salones de clase. Transmisora de saberes y herencias, facilitadora de una diversidad de aprendizajes, trabajadora y gestora de la cultura, intelectual transformadora, ejecutora de procedimientos de enseñanza diseñados por ella y otros y ejemplo moral son posibles respuestas a la referencia de Evangelina como docente que podemos diagramar por su importancia histórica, persistencia en el discurso pedagógico o su presencia en prácticas escolares cotidianas, muchas veces controvertidas (Diker, 1997).

Hasta aquí, la biografía de Evangelina vislumbró una maestra que educó y supo transitar por ámbitos del espacio burocrático que implicaban redactar a máquina, rellenar formularios, presentar documentos con el fin de convertirse en autora de libros escolares, transgredir la mera reproducción de saberes para reflexionar sobre estos conocimientos y escribir. Pero es momento de dejar en suspenso la experiencia de vida de la maestra de grado de Mercado Vera para presentar a otra de sus colegas, mujer que con su saber hacer engrosa las filas de maestras y autoras de libros escolares. Ella es Micaela Iantorno.

Reconstruir la historia de esta docente tampoco resultó tarea sencilla puesto que sus huellas son escurridizas, como las de la mayoría que quedaron atrapadas en el rótulo “maestras”. En relación a datos biográficos sobre Micaela sabemos, primero, que nació en 1905, se graduó en una escuela normal y ejerció el magisterio en el grado en diferentes establecimientos educativos. Presumimos que, desde 1920 y por más de treinta años, se desempeñó en la docencia con pretensiones, en la mitad de su trayectoria, de acceder a un cargo postulado por concurso que le fue negado desde el Consejo.²⁴¹ Por ejemplo, en 1931 no le sería concedida la recuperación de un puesto en el que ella trabajaba. Para corroborar esto leemos lo siguiente: “no hacer lugar a lo solicitado por la señora Micaela Yantorno de Nasino, en lo que respecta a la reincorporación a la cátedra de labores que desempeñaba” (1931:143). Enseñar labores implicaba concebir a la escuela como un lugar de transmisión de saberes y prácticas relacionadas con la enseñanza de lo doméstico (en vistas a la formación de estudiantes y docentes), o de reforma de los hogares con los que se tenía contacto.

²⁴¹*El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación.* Año LI. Buenos Aires. Febrero de 1932. N° 710. Sección oficial (capital). Sesión 113ª. 14 de octubre de 1931, número de expediente: 15220. -N/931.

Pero también en términos de los resultados de la reproducción de los imaginarios sobre la división social de los géneros (Aguilar, 2019). Así, juzgamos permeables las fronteras presentes en la relación entre las cualidades atribuidas a las labores relativas al hogar y los efectos de subjetivación esperados sobre sus miembros a través de la escuela. Y ubicamos en las prescripciones de una domesticidad ideal, el modo en que se moldeaban las prácticas cotidianas, se inculcaban hábitos morales y económicos y no se hacía lugar a la maestra para el dictado de estas clases, quizás, porque se encontraba en la ocupación de otras similares.

Sabemos que las clases de labores fueron el espacio de aprendizaje exclusivo de las niñas (Rodríguez, 2021). En ellas operaba la naturalización de la división sexual de la infancia donde las pequeñas se encaminaban a aprender los deberes de su sexo: labores de punto, cocina, higiene del hogar y puericultura. Entendemos que una maestra que impartiera estos saberes era ejemplo de mujer doméstica y tanto no sería la excepción.

Percibimos además que la educación de las niñas en vista a la preparación para el buen desempeño, ya sea como ama de casa o en los trabajos habilitados para el género femenino, fue rápidamente una preocupación atendida por el Estado argentino.²⁴² La Ley 1420 de 1884 lo prescribía para la escuela elemental junto a la apertura de una serie de escuelas de hogar cuyo número se incrementó al avanzar el siglo XX e hizo oscilar su nomenclatura entre escuela de hogar y escuela profesional de mujeres (Caldo y Pellegrini, 2017; Pellegrini, Mosso, Caldo, 2018). Entre ellas, las jóvenes graduadas de la escuela primaria iban a perfeccionarse en saberes que les servirían para trabajar fuera o dentro del hogar. Parafraseando las reflexiones de Jean-Jacques Rousseau (2011) dedicadas a Sofía, una mujer debía saber realizar todas las labores del hogar tanto para atender sus necesidades personales como para ordenar las relativas a los saberes prácticos tocantes a las labores que en la práctica se dirigían a la domesticidad en torno a la familia. Así Sofía se convertiría en esposa de Emilio, el sujeto pedagógico del filósofo suizo Rousseau. Entonces, y en el marco de este reparto de saberes para mujeres y varones, Micaela se desempeñó durante décadas en una cátedra de labores donde la educación doméstica era una preocupación.

²⁴² Laura Graciela Rodríguez (2021) analiza el contenido de los primeros manuales de Economía Doméstica (1865-1903), escritos por autores/as extranjeros/as y del país, destinados a niñas y jóvenes. Estudia sus finalidades y los temas prioritarios considerados por las autoridades oficiales, la enseñanza a las futuras *amas de casa*, destino éste natural de las mujeres, y las tres grandes temáticas desarrolladas en el interior de estos textos: las maneras de llevar la contabilidad hogareña, la educación de las emociones y las instrucciones sobre cómo realizar los quehaceres domésticos.

Las niñas se imbuían de saberes sobre el cuidado de la salud, la prevención de accidentes, la sana alimentación o la educación en valores asociados con la vida en común. De manera prescriptiva, la escuela incorporaba hábitos en la vida de los hogares de niños y niñas y moldeaba un tipo de domesticidad (Aguilar, 2019). Además, “la resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo suponía no solo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercían ese trabajo” (Rockwell y Mercado, 1988:70). Sospechamos que, la educacionista de Nasino tramitó saberes que no encontró sistematizados, ordenados, ni explicitados en los programas oficiales. A estos los adquirió tras su paso por la normal pero también en la resolución del trabajo diario y en la reflexión de la práctica cotidiana en el magisterio. Ella fue una maestra que se apropió de los contenidos y la teoría pedagógica estudiada en la normal pero también los combinó con elementos en los que se incluía lo afectivo y lo social de su trabajo de enseñanza en las escuelas, porque “la práctica docente refleja un proceso complejo de construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas educativas” (Rockwell y Mercado, 1988:72). Esas prácticas conformaron a Iantorno en maestra de labores. Ella a lo largo de cuantiosos años promovió en las mujeres los saberes relativos al mundo doméstico. Como notamos, esos conocimientos serían luego desempeñados por ellas en sus hogares y por los/as más pequeños/as en los espacios que los/as acogerían a modo de trabajadores/as. Entre esa formación doméstica y profesional ubicamos el trabajo docente de Micaela.

Sabemos además que la maestra contrajo matrimonio. Lo hizo de quien luego portaría su apellido de casada: Nasino (en algunos documentos Nesino). De esta manera, ella amparó los modos tradicionales de ser mujer a principios de siglo XX, fue maestra y esposa, desconocemos si madre. A su vez, a mediados de la década del '20 escribió el que sería su único libro de texto para el aula *Por nuestro bien*. Ni un libro más, “ni una obra nueva”, éste se destinaría a salvar las dificultades que podían presentar en el aprendizaje de la lecto-escritura los/as estudiantes. En paralelo entonces Micaela publicó ese texto, en 1926, y ejerció la enseñanza en los primeros grados de la escuela elemental.

Dispuesta a introducir un libro escolar cuyo énfasis, colocado en la lectoescritura, revelaría un modo de representación basado en determinadas formas y lenguajes, Micaela aunó la alfabetización a la escritura y respondió a las políticas educativas oficiales que jerarquizaban y valoraban unas prácticas de instrucción sobre otras.

Como señalamos, la experiencia docente de la maestra escritora didáctica se conformó bajo extensos años en la enseñanza de labores que la harían ingresar de lleno al trabajo de educar en los primeros grados y confeccionar un único libro capaz de distribuir en la niñez reglas de participación sociales y posiciones culturales. Su texto publicado *Por nuestro bien* exteriorizó el conocimiento perfeccionado de las particularidades de la tarea cotidiana de dar lección y educar. Con él Micaela diagramó un libro de “rigurosa coordinación metódica”, útil para la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de las escuelas del país.

Identificamos el éxito de *Por nuestro bien* si seguimos circulares divulgadas por el *Monitor de la Educación Común*. Tanto una nómina de textos aprobados para primer grado inferior del año 1923²⁴³ como otra similar de los últimos meses de 1924²⁴⁴ incluyen el libro de la educacionista. Dirigidas al señor presidente del Consejo Escolar, las dos fichas hacen extensiva la comunicación conducente a su conocimiento y efectos y presentan el listado de textos de lectura y mapas aprobados por el Consejo en su sesión 15 del corriente, la que pretendía dirigirse y llegar a las escuelas de dicha dependencia durante el próximo curso escolar. Para primer grado inferior leemos *Mi Librito*, de Delfina Piuma Schmid y *Por Nuestro Bien*, de la escritora didáctica Yantorno de Nasino. Para primer grado superior repasamos *Vida Infantil*, de Piuma Schmid junto a *La Escuela y la Vida*, de Toro y Gómez. Por último, y para cuarto y quinto grado, encontramos *El Hogar de Todos*, también de la maestra Clara de Toro y Gómez.²⁴⁵ Otra nómina de textos de lectura aprobados por el Honorable Consejo, para el año 1928,²⁴⁶ pronunciaba que el texto escolar de Micaela se encontraba en el puesto número 39 (*Por Nuestro Bien*) y era un libro que debía destinarse al primer grado superior. Al parecer ésta, su única producción editorial, atravesaría por diversas circunstancias que, si bien difieren de las acontecidas en la experiencia estudiada de Evangelina, invitamos a observarlas en adelante porque sospechamos hicieron a la condición de nuestras escritoras didácticas en general.

A mediados de 1926 leemos la indicación de hacer saber a los directores de las escuelas de la Capital la aprobación del texto de lectura titulado *Por nuestro bien* de la Sra. Micaela I. de Nasino, según resoluciones con fecha 15 de octubre de 1924 (Exp. 7243. I/924).

²⁴³ *El Monitor de la Educación Común*. Textos aprobados. Circular N.º 95. Buenos Aires. Mayo 17 de 1923.

²⁴⁴ *Ibidem*. Circular N.º. 249. Expediente: 7243-I/923. Buenos Aires, octubre 27 de 1924. Sección oficial.

²⁴⁵ *Ibid.* Firman Fdo.: Ernesto H. Celesia y Mario E. Rébora. Libros adaptados a escala de precios s/Inspección Gral.

²⁴⁶ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año 46. Buenos Aires. 31/03/1927. N.º 651. Redacción y administración en calle Charcas 1686. Buenos Aires.

Este libro, según el expediente número 20150 del 29/01/25, debía “considerarse incluido en la nómina de primer grado superior, en lugar de la de primer grado inferior, en la que ha figurado hasta la fecha” (1926:256). De esta manera, *Por nuestro bien* quedaba relocalizado a causa de la complejidad de los contenidos que presentaba. Un texto que durante años habría sido utilizado para el primer grado inferior, en el momento se incluiría dentro de los libros del primero superior. Escribir para el nivel inferior o superior del primer grado implicaba²⁴⁷ preocuparse por la inculcación de costumbres, prácticas y valores, pero aún más por los modos de alfabetizar. Micaela Iantorno propuso pasos sistematizados y previstos que abonaban a la enseñanza de la lectoescritura. Cabe aclarar que la reubicación de *Por nuestro bien*, es decir el cambio en el uso del libro de un grado a otro de la escuela elemental, no implicaba modificaciones por parte de la autora a su texto en cuestión.²⁴⁸

Por otra parte, un informe de la comisión de textos de 1923 daba a conocer que el problema de la iniciación de la lectura se consideraba resuelto por la eficacia de maestros y maestras, para quienes el libro de lectura de primer grado era un mero auxiliar y un instrumento “adaptable” a los principios metodológicos. En tal ocasión se aclaraba que el uso contemporáneo de textos con rasgos diferenciales, desde el punto de vista de la marcha metodológica o de los procedimientos o recursos pedagógicos, resultaba conveniente para mantener viva y alentar la actividad docente e impedir que, con el aferrarse en forma literal y exclusiva a determinados métodos, caiga en el desánimo de la rutina y de la inercia.²⁴⁹ En el caso de las escuelas de su dependencia, el Consejo también reglaba en lo relativo a concursos de cuadernos de escritura, a modo de acompañamiento en la labor docente del país y estímulo a la postulación de sus escritos. Una aclaración prolongaba la notificación y remitía a la situación acontecida desde el primer grado superior: allí el texto debía ser instrumento eficaz para completar la obra iniciada en el grado inferior, en cuanto podría superar las dificultades mecánicas de la lectura.

²⁴⁷ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación.* Año 41. Buenos Aires. Mayo 31 de 1923. N° 605. Sección oficial (capital). Sesión 93ª. 11 de octubre de 1926, número de expediente 15977.- N. 1926.

²⁴⁸ *El Monitor. Órgano del Consejo Nacional de Educación.* Año 45. N. ° 546. Bs. As. Diciembre, 31 de 1926. N. ° 648.

²⁴⁹ *Ibid.* Sección oficial (capital). Página 75. Textos escolares. Informe de la comisión de textos. Buenos Aires. Día 11 de mayo de 1923, número de expdte: 7.243—I/923. La declaración continuaba bajo la consideración de los evaluadores relativa a la falla habitual de la enseñanza de la lectura y escritura simultáneamente como lo prescriben los programas, de cuyo punto de vista “la diversidad de tipos de letra cursiva adoptada por los libros es evidentemente una de las causas que contribuye a producir y mantener la anarquía en la escritura”. (1923: s/n.) Para los peritos, el defecto se salvaba al imponer como condición a autores/editores, para la aprobación de texto escolares, el uso del tipo de letra que adoptara el Consejo.

También debía salvar rápidamente el período de lectura vacilante y entrar de lleno en la lectura corriente. Estos fines cumpliría el texto de Iantorno y los libros de las otras escritoras.

Advertimos cómo el cambio de un nivel a otro del 1° grado de *Por nuestro bien* se efectuaba con el fin de ser aplicado como punto central de la enseñanza del lenguaje y estar vinculado, por la acertada elección de sus capítulos, con los centros de intereses capaces de regular la acción docente. La sugerencia en la utilización de los preceptos nacionales y morales presente en el texto de la maestra se aunaría a ideas y pensamientos del pedagogo europeo Decroly, para quien la enseñanza debía iniciarse en la curiosidad y en la expectación casual de los/as alumnos/as. *Por su bien* la educacionista diagramaba un texto en el que se empleaba la lectura global bajo similares principios: el del beneficio de leer para saber qué dice una frase redactada entre los/as más pequeños/as, del anhelo de decir “leemos” y del regocijo de invitar, por escrito, a una actividad divertida. Su ofrecimiento traía pródigos motivos para que la lectura sea un descubrimiento cargado de vivo interés. Al respecto razonamos se proponían, a medida que se avanzaba en los grados de la enseñanza, lecturas cada vez más elegidas y ordenadas de acuerdo con un plan orgánico. Éstas debían tratar un mayor número de asuntos y con mayor variedad, de modo que permitían asegurar y renovar diariamente la atención y el interés de los niños. Con el objeto de que “reciban las sugerencias y los estímulos necesarios” (1923:76,77) y así lograran despertar tendencias y afirmar aptitudes. Justamente, y para salvar los escollos que los programas oficiales del grado suponían, “la tarea docente debía unirse al buen hablista y a quien investiga de manera concienzuda los fenómenos naturales y los hechos históricos y sociales y supedita toda la vasta cultura que eso entraña a un ideal superior” (1923:78).

Las conclusiones generales expresaban que, en la mayoría de los casos en que eran diseñados vagamente los libros en uso, el propósito de moldearlos en un todo superior se realizaba de modo inconveniente. Esta era una consecuencia grave que la docencia no podía salvar, pese a su empeño en hacerlo. Finalmente, el informe dejaba en claro que, a diferencia de lo que pasaba con los grados infantiles, en los elementales y superiores el texto no tenía las condiciones de maleabilidad necesaria para poder ser adaptado a los propios principios metodológicos del docente y sus dificultades constituían “un problema no resuelto”.²⁵⁰

²⁵⁰ *Ibidem*. Firman el documento las siguientes autoridades educativas: José Rezzano y Santiago M. Peralta.

A esa indicación respondía el libro de texto para el primer grado superior que Micaela Iantorno (o Yantorno) de Nasino publicaba en el año 1926.

Junto a *Por nuestro bien*²⁵¹ la escritora didáctica instalaba un método para enseñar la lecto-escritura que, de manera exitosa, sería monopolizado en las escuelas primarias. Esta propuesta, destinada a facilitar la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado inferior primero y superior después, escalonaba de manera paulatina los problemas acontecidos con la lectura de las palabras y pretendía evitar los inconvenientes propios del aprendizaje de la lectoescritura. La autora adhería a postulados que emergían en paralelo a la formación normalista y, desde Europa y Estados Unidos, se conformaban en un movimiento de pedagogos/as críticos/as de la educación tradicional que confiaba en la tarea de educadores/as, gestores/as del aprendizaje de sus alumnos/as, promotores/as de tareas y acciones necesarias para que el aprendizaje invistiera un lugar principal (Dussel y Caruso, 1999). Precisamente la educacionista Micaela, como creadora de saberes en formato texto, confiaba en la función del o de la docente “guía”, que también planteaba Malvigne de Mercado Vera en sus publicaciones, y en el protagonismo de los y las estudiantes en el desarrollo activo de la clase, desde la continua apertura a un hacer común y concreto en el aula. Firmado en el mes de septiembre de 1926,²⁵² el libro de la autora se instalaba a modo de beneficioso para los procesos educativos.

Con su propuesta Iantorno conquistó un lugar en la producción de saberes para el aula. *Por nuestro bien* circuló entre escuelas argentinas y su difusión y uso confirmaron que con el texto se aprendía a leer y a escribir correctamente. Además de seguir los ideales del pedagogo belga Decroly, de Nasino consideró los pensamientos de la médica italiana María Montessori (1870-1952). Ambos, desde la medicina, diagramaron una pedagogía diferente a la tradicional que en Argentina tuvo su epicentro en el proyecto normalista.

²⁵¹ A-372.465-Is I6. Ex: J-76. Reg.: 53515. En la hoja inicial leemos: “Por nuestro bien se afanan nuestros padres y maestros” “Es propiedad de la autora. Queda hecho el depósito que marca la ley”. El libro escolar no expresa el número de edición a la que pertenece, por tal motivo intuimos que corresponde a la tercera de 1926 (aproximadamente se imprimía una por año). Ediciones Cappellano Hermanos, de calle Sarmiento 1537, Buenos Aires.

²⁵² Los libros “Por nuestro bien” de Micaela Iantorno de Nasino y “El hogar de todos” de Clara de Toro y Gómez fueron consultados en la Biblioteca Argentina Juan Álvarez, edificio municipal de Rosario ubicado en Roca Pte. Julio Argentino 731, de Rosario. En la Sala infantil y Pedagógica localizamos estos y otros tipos documentales afines. A pesar de no hallar allí otros libros de texto de nuestro interés, visitas a la Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz (Santa Fe 2917, Rosario) orientaron nuestras búsquedas hacia una gran diversidad de centros documentales. Agradecemos las recomendaciones de una de sus trabajadoras (Celina) y su predisposición para poder efectuar consultas acerca de otros compendios, tal el caso de recortes periodísticos: tipos documentales valiosos para indagaciones relacionadas con la presente tesis.

Con la educación sensorial como base de la enseñanza, Montessori presentó un método analítico que Micaela aplicó en la elaboración de su texto: el que se reprodujo bajo la forma canónica de la literatura popular escolar de consumo masivo (Becerra, 2012).

Como sabemos, la Ley de Educación Común 1420 establecía que la escuela elemental se iniciaba a los seis años, por lo cual el público lector de Micaela fue el reconocido en esa edad de la primera infancia. Según su formación en la normal, guiada por los postulados del pedagogo ginebrino Jean-Jacques Rousseau, los/as niños/as traían en su interior una armonía natural que aún no había sido corrompida. Este pedagogo decisivo para la modernidad, en 1762 publicó dos de sus libros más reconocidos: *El contrato social* y *Emilio o de la educación*. Allí Rousseau (1985), además de manifestar su discrepancia con la ilustración, ofreció una visión romántica del hombre donde la educación debía estar ligada al ritmo de la naturaleza, en las cosas y en los hombres con sus disposiciones al sentido, la utilidad y la razón. Él planteó, y resulta relevante destacarlo aquí, el establecimiento de un reparto sexual de la educación donde los varones ocuparon el lugar de la racionalidad y el intelecto, en tanto la naturaleza femenina fue entendida como heterónoma y dotada de una inteligencia práctica. Sin dudas, esta división marcó la distribución del saber en las escuelas y Rousseau se convirtió en uno de los primeros pensadores modernos en registrar la especificidad de la infancia. Parafraseando sus decires, los/as niños/as tienen un modo de ver, ser y sentir que les es propio y si insistimos en educar al hombre en el niño seguiremos cometiendo los errores que atraviesan a nuestra cultura. Esta precisión confeccionada por él fue recuperada por el movimiento escolanovista. Desde aquí se reclamó una renovación de la educación guiada por el empirismo de Rousseau. Percibimos cómo Micaela Iantorno de Nasino tuvo en cuenta las primeras etapas de la educación en las que la niñez debía formarse, al calor de su naturaleza interior y en total correspondencia con la naturaleza del medio.

Quizás ella llegó al pensamiento de Rousseau por medio de los/as referentes del escolanovismo o de quienes hicieron lo propio con el normalismo. Desde allí consideró el enfoque otorgado hacia el equilibrio dado entre libertad y autonomía en el centro de la formación. Las ideas rousseauianas antecedieron a las de los movimientos educativos innovadores, tal el caso de la escuela nueva, y la maestra Iantorno las consolidaba en su formación dentro de la escuela normal constituida, como ya lo sabemos, ecléctica.

Conforme con las experiencias de las otras escritoras didácticas, ella fue una maestra que ejerció como docente en escuelas primarias públicas durante las décadas inaugurales del siglo XX y escribió un libro, estudió magisterio y, con saberes en mano, tramitó los conocimientos de las primeras letras. Bajo esa extensión natural de la función esposa-madre (Lionetti, 2007), Iantorno de Nasino preparó a niños y niñas para la vida y produjo saberes de aula ordenados en un texto destinado al primer grado que la mostró en la reproducción de un estereotipo de mujer concerniente con el cuidado, el amor, la contención, la transmisión de los saberes y la preocupación por la alfabetización de la infancia. Conjuntamente, tal y como lo enunciamos, Micaela dictó clases de labores en coincidencia con la elaboración de su texto escolar, por lo que su corporalidad portó características relativas a la docilidad, la suavidad, el decoro y la sensibilidad. Estos rasgos, construidos culturalmente, predispusieron a I. de Nasino a la ocupación dentro del trabajo relativo a la educación como así también a la escritura de saberes de aula (con impronta personal). Con su libro ella se consagraría como *escritora didáctica*: una maestra que propuso, texto mediante, técnicas propicias y célebres, según informes oficiales, para la enseñanza de la lectura.

En adelante procuramos curso a la presentación de las últimas dos maestras que conforman el grupo de referencia de esta tesis. Las mujeres biografiadas a continuación destinan sus libros a los años postreros de la enseñanza primaria. Más que preocuparse por los modos de enseñar, de la forma en que lo hacen Evangelina y Micaela, centran su interés en los contenidos a ser transmitidos. Empero, igual a ellas publican en simultáneo a la enseñanza en el grado. Los textos escolares y otros tipos documentales permitirán contrastar características de mujeres de la educación y notas sobre sus trayectos vitales.

Sabemos que Julia Andrés Regal se inició como maestra en escuelas porteñas en la década del '10, por lo que intuimos nació en el último decenio del siglo XIX y estudió magisterio al tiempo que contrajo matrimonio con el señor Valls.²⁵³ Los documentos que la mencionan reiteran ese apellido, el que confirma el compromiso. Desde joven ella trabajó en la docencia, lo que le proporcionó, de manera precipitada, el ascenso como maestra de primera categoría.²⁵⁴

²⁵³ Encontramos a Julia en los expedientes, y fundamentalmente en las ediciones del *Monitor de la Educación Común*, siempre con el apellido de casada. Por lo general, su nombre estaba acompañado de las siglas A. R. de V, otras solo era la esposa de Valls y a menudo figuraba como Julia A. de Valls, omitiéndose el apellido de soltera (Andrés Regal).

²⁵⁴ *El Monitor*. Sección capital. Sesión 112. Día 29 de noviembre de 1926. Número de expediente 10351. C-1926.

Esto ocurrió en el momento en que Julia cumplía apenas cuatro años en el magisterio. Desde que emprendió el trabajo en diversas escuelas de Capital Federal, Buenos Aires, y hasta mediados de 1926, suponemos con alrededor de ocho años de desempeño, ejerció la función de maestra de 2da “con antigüedad al primer día del mes de julio” (1926:121). Probablemente su trayectoria educativa se emparenta con la de Adelina Méndez Funes, si tenemos en cuenta que el entramado de relaciones afectivas y laborales con varones cercanos a sus entornos les garantizaron un rápido acceso a puestos educativos que, de lo contrario, eran inviables.

Detrás de la figura de “maestra protectora desinteresada de los niños y las niñas” se conjugó la vida de Julia, acorde a esos ideales. Ella enseñó y no sabemos si fue madre pero sí, como las restantes excepto Delfina, se matrimonió. Asimismo, conformamos su identidad docente en la tarea profesional. Julia Andrés ejerció como maestra en tanto servicio personal donde vio implicados sentimientos, pasiones y emociones y formó parte de un trabajo colectivo en el que intervino un grupo de educacionistas (Tenti Fanfani, 2009). Entre afición a ese trabajo y profesionalización del mismo se delimitó la labor educativa de Regal de Valls. Con esto abrimos un paréntesis para entender que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. “Un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive de él” (Tenti Fanfani, 2009:45). Aquí anclamos el caso de Julia. Por lo demás ella, lejos de ejercer un trabajo “donde el producto es inseparable del acto de producir: una actividad que se cumple en sí misma, sin objetivarse en un resultado inmediato” (Tenti Fanfani, 2009:49), elaboró saberes de aula y en esa competencia demostró la destreza docente, evaluada por el sistema formal, de la maestra y escritora didáctica.

Según la Foja de Servicios de la Escuela N° 10 del Consejo Escolar 12^{o255} esta educacionista, conjuntamente con su ejercicio docente en el mencionado establecimiento, escribió “el texto de lectura para el 5° y 6° grados titulado *Cantos Rodados*” (1926:183). Fue este un libro²⁵⁶ que lució a la joven educadora como lectora y autora.

²⁵⁵ *El Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación.* Sección oficial Año 46. Bs. As: marzo 31 de 1927. N.º 651. Sección oficial (capital). Sesión 3ª. Día 21 de enero de 1926. Número de expediente 18901. -12º- 1926.

²⁵⁶ Aprobada por el Consejo Nacional de Educación, la edición aquí analizada es la cuarta del año 1926, a cargo de F. Crespillo editor (calle Bolívar 359, Buenos Aires). Indica allí un precio de venta de \$2.22.-Accedimos a la consulta de la cuarta edición del libro (e intuimos la primera fue en 1920) en la Biblioteca del Docente de Buenos Aires. Calle Entre Ríos 1349. En su tapa leemos: *obsequio* del editor F. Crespillo. Inv. 28053-M. 1926-AND a. Ej. 07 (Sala A).

El ejemplar, en su interior, posee un conjunto de recitaciones con temas que ella escogió cuidadosamente. Allí se dirigió a chicos/as en la edad en que comenzaban a apreciar *los matices de la vida* (12 a 14 años), interpelados/as por discursos que oscilaban entre protección, moderación e instrucción. Una vez impuesta en la sociedad argentina, a fines del siglo XIX, la obligatoriedad de asistencia a la escuela de niños/as de entre 6 y 14 años de edad, el libro escolarizaba a quienes empezaban a pertenecer a una infancia moderna estimada construcción social. *Cantos Rodados* reflejó las pretensiones de la maestra Julia A. de edificar personalidades atentas a la conformación del futuro individuo como así también, y en palabras de Regal de Valls, “la entidad más importante del hogar: la mujer” (1926:5).

En definitiva, sabemos que el sistema educativo argentino en sus inicios dejó en manos de mujeres la educación primaria, por considerarlas aptas naturalmente de ejercer un rol que Julia, como advertimos, acogía. No obstante, y para escribir su primer libro, el que imaginaba ensayo destinado a ayudar en la tarea cotidiana de sus colegas, ella repasó abundante teoría educativa al tiempo que reafirmó postulados oficiales que apoyaron la idea de la enseñanza a cargo de las maestras donde la condición maternal aseguraba éxitos en el quehacer escolar. Por ejemplo, el verso titulado *El rosario de mi madre* es un poema a cargo de Salvador Rueda (1857-1933), español precursor del modernismo, que rescataba en las mujeres el *semblante materno*. Asimismo, y dentro de las lecturas predilectas de la escritora didáctica, ubicamos poesías de autoría propia como así también del doctor en Filosofía y Letras (Universidad Buenos Aires) Ismael Moya (Buenos Aires, 1900-1981) discípulo del reconocido dramaturgo Ricardo Rojas (1882-1957), quien dictó cursos libres de teatro y folclore y publicó romanceros, cánticos y ensayos. En *Cantos Rodados* Julia también incluyó redacciones del poeta y periodista argentino Belisario Roldán (1873-1922)²⁵⁷ y del dramaturgo español Francisco Villaespesa.²⁵⁸

En la gran mayoría de las lecturas propuestas por Julia Andrés identificamos contenidos de tipo civilizatorio y moralizante, que recuperaban el discurso de los manuales de urbanidad donde se prescribía la manera de comportarse en sociedad.

²⁵⁷Nacido en Buenos Aires, consagró su trayectoria como orador en España. Entre otros reconocimientos fue designado, en el año 1910, miembro de la Real Academia de la Lengua Española. Escribió poemas, cuentos y obras de teatro.

²⁵⁸Su referencia aparece entre las de los principales representantes del modernismo en España. Su personalidad liberal y romántica lo definió con la imagen del “bohémio modernista”. Compañero cercano a Rubén Darío (1867-1916), gran poeta modernista nicaragüense, divulgó su poesía y compuso poemarios en versos ricos en imágenes y metáforas.

Las referencias políticas intentaban crear una apariencia de neutralidad, por ejemplo, a través de la inclusión de próceres incuestionados. Las relativas a la sociedad aludían a los individuos con prescindencia de su procedencia social, cultural y religiosa. Sabemos bien que la formación de una identidad nacional fue un objetivo prioritario manifestado a través de la inserción creciente de símbolos nacionales y efemérides. Primó el laicismo, pero no estuvieron ausentes “simbologías y mensajes religiosos” (Cucuzza y Spregelburd, 2019:298). En *Cantos Rodados* leemos antologías escolares que refieren a Sarmiento, invocan a Mitre, fábulas que hablan sobre Rosas y memorias de Urquiza.

Para escribir su libro de lectura, reservado a 5° y 6°, A. Regal de Valls profundizó en relatos hispanoamericanos y mostró implícitamente con qué dramaturgos y escritoras compartió pensamientos. Por ejemplo, en su propuesta, y con el objeto de armonizar la acostumbrada lección, ella anexó discursos de la argentina Ada María Elflein. Elflein fue autora de libros de texto y relatos de viajes para *La Prensa*.²⁵⁹ Graduada de una escuela normal, ella se presentaba a sí misma como maestra, aunque ejercería el magisterio de manera acotada como institutriz en la casa del general Mitre durante un breve período. Sin embargo, esa figura pública le permitió desempeñarse del modo en que lo deseaba: “al describirse como madre de todos los niños, podía vivir una vida sin hijos en su propia compañía y con su pareja mujer” (Szurmuk y Torre 2018:196). Así, Elflein²⁶⁰ se desplazaría del estereotipo femenino presente en los escritos de mujeres que privilegiaban una escritura personal referida a sus sentimientos e intimidad (literatura de viajes, diarios, autobiografías) y a partir de un discurso despersonalizado se vincularía, según Mónica Szurmuk, con dos corpus teóricos diferentes: “el nacionalista y el feminista” (1996: 343). El primer enfoque sería el elegido por la maestra autora, similar a Evangelina y Micaela. De este modo, Andrés Regal tomaría de Ada María Elflein, fundamentalmente, sus impresiones de viaje.²⁶¹

²⁵⁹ La autora, viajera y cronista profesional trabajó gran parte de su vida en *La Prensa*, incluso hasta su muerte el 24 de julio de 1919. Además de introducir una caracterización que habría dejado atrás cualquier atisbo de ocio o rasgo doméstico en el acto femenino de escribir, autores del periódico destacaban en Ada M. Elflein la “disciplina”, el “método” y el “rendimiento” de su labor, quien en más de ocho años publicaría alrededor de 500 trabajos en prosa (Vicens, 2020).

²⁶⁰ Elflein se convirtió en escritora porque trabajó en *La Prensa* y encontró su vocación gracias a su labor periodística y no al revés. De esta manera, el trabajo constituyó el sujeto autoral y este reordenamiento de los factores implicó un giro de 180 grados frente al modo en que había sido entendido el vínculo entre escritoras y mundo profesional. Ada María Elflein es la primera escritora argentina que alterna la ecuación: ella percibió un salario en función de una jornada estipulada y ejercida en un espacio específico, no sin prevenciones que apuntaron a moderar su perfil (Vicens, 2020).

²⁶¹ Si bien Elflein fue valorada en su momento como una autora infantil y una excelente cronista de viajes, los textos que publicó durante más de quince años en *La Prensa* muestran un tratamiento de temas y personajes mucho más amplio que el mundo de esa escritora nacionalista, ilustrada y correcta, con el que por lo general fue citada por las escritoras didácticas.

Sujetas a las restricciones de la historia, saturadas de fechas, lugares y nombres, en una sucesión ordenada y lineal de hechos y explicaciones, estas exaltaciones se presentaron de manera convencional. Así, la maestra Julia otorgaba valor histórico a los relatos de una colega que detrás de la búsqueda por enseñar ‘la historia de la patria y de los padres fundadores’ (Becerra, 2012) documentó las maneras de autorepresentación de algunas mujeres de la época trabajadoras de la educación a quienes las herramientas pedagógicas y formativas del normalismo les permitieron deslizarse por diversos espacios de lo público. Como notamos, aparte de Julia Adelina Méndez también leía y usaba en sus libros escolares los relatos de Ada María Elflein.²⁶²

No obstante, fueron los contenidos teóricos de Elflein y no tanto sus ideales sociales los que, a simple vista, avaló Julia Andrés.²⁶³ Su compromiso político y cultural como mujer se vinculó estrechamente con la producción y reproducción de saberes que reforzaron el lugar de la *mujer-madre-maestra* en la transmisión de ideales favorables a la nación. Como señalamos, en la mixtura de aportes teóricos de pensadores hispánicos obtiene carnadura la propuesta titulada *Cantos Rodados*, donde la juventud de la escritora didáctica se hace presente. Asimismo, el perfil femenino que el normalismo impregnó en la maestra, desmentía las dudas y advertencias que el pedagogo Víctor Mercante poseía acerca de la capacidad de las mujeres para llevar adelante la tarea nacionalizadora.

Encauzada por su experiencia en el magisterio, la docente reconocía en *Cantos Rodados* el gusto y deleite que generaba en los/as más pequeños/as todo lo que se expresaba con motivo de sublimar el pensamiento. Por tal motivo, Julia volvía a referir a sus estudiantes para recordarles que en ese libro escolar encontrarían trozos literarios que amenizaban la lectura cotidiana. “En algunos capítulos se experimenta franca alegría, en otros un dejo de amargura; es el toque a las almas infantiles que comienzan a sentir y a comprender que la vida es una continua alternativa de promesas y poesía” (1926:6).

Dentro este vasto universo textual, hay relatos en los que elude el público infantil y esquivo las tradiciones históricas para ofrecer cuentos que introducen recursos narrativos que buscan salirse de las convenciones clásicas (Vicens, 2020).

²⁶² De 1903 a 1935 A. M. Elflein elaboró libros escolares y, en paralelo, publicó colaboraciones en diarios y revistas y formó parte del grupo de escritoras porteñas del entre siglos (1870-1910). Asimismo, ella garantizó la presencia de las mujeres en las redes literarias de la prensa femenina argentina (Vicens, 2020) y, como vemos, fue cita recurrente de las maestras autoras.

²⁶³ Quizás las maestras escritoras didácticas que, como Julia, citaron a Ada María Elflein la eligieron en su *pose* de maestra patriótica y tradicional, con el didactismo tranquilizador de las leyendas y cuentos escolares que compuso. Pero también en la zona de la narrativa de viaje que exhibió un novedoso perfil autoral, crítico de su tiempo, filoso e irónico, reconocedor de los avatares e injusticias con los que debían lidiar las mujeres de su tiempo (Vicens, 2016).

Así, la educadora entregaba a sus colegas un texto que pondría a disposición de niños y niñas: quienes eran para ella “cantos rodados que arrastra en su corriente el río de la vida” (1926:6), a cargo de maestros y maestras que pulsarían con las lecturas sus sentimientos.

Observamos cómo la maestra autora se mostró acorde a pensamientos de quienes defendían una identidad nacional. Ella pretendía que, al dar vuelta las hojas del libro, cada niño o niña “sintiera un vivo deseo de leerlo, un afán por gustar todas sus páginas”, con el fin de que “fuera inculcándosele el amor a la lectura sana y recreativa” (1926:5). Según la docente y escritora didáctica, algunas recitaciones ofrecidas a diario solían generar ambición por goces desusados y exóticos. Crítica de este gesto, ella proponía dejar de lado textos introducidos a la cultura argentina de países de muy distinta idiosincrasia que “como injertos han prendido en la masa celular de nuestro elemento joven” (1926:5). Su libro eliminaba estos males y apostaba por argumentos de autores locales y dramaturgas autóctonas. Aunque según la educacionista su experiencia en la docencia la motivaba a escribir un texto para el aula, descubrimos que *Cantos Rodados* iba más allá de la práctica escolar y reunía teorías y reflexiones propias de sus lecturas y observaciones.

A su vez, y en el afán por presentar una guía de los escritos seleccionados, Andrés de Valls dejaba entrever a una maestra legitimada desde el rol de mujer en la sociedad: como madre, aunque no sabemos si lo fue, esposa y productora de saberes. Mujer que al asumir esos roles formaba parte de una sociedad afectada por un contexto necesitado de progreso y modernización. En la educación de las mujeres Julia distinguía el desempeño adecuado de las dotes femeninas en pedagogía, cocina, higiene y economía doméstica: materias éstas derivadas de su natural rol maternal presentes también en los contenidos curriculares. Ella era consciente de la feminización de sus saberes escolares, feminización moldeada y plasmada en los dos libros de texto para el aula que había publicado.

Resulta importante entender estos procesos complejos de conformación de lo doméstico, sus tiempos, saberes y tareas, como dimensión fundamental de la estructura política y económica de las sociedades (Aguilar, 2019). Esto sucedía en la argentina moderna que ubicaba a Julia en las antípodas de una mujer que enseñaba, introducía a niños y niñas en la cultura, pero también leía, estudiaba cimentada en la práctica escolar vivida, seleccionaba fragmentos, adaptaba traducciones y creaba contenido escolar.

Sus libros, vinculados a los grados avanzados del nivel primario, se aferraban a la noción de que los saberes de clase debían crearse y transmitirse por maestras-madres instruidas.

La nómina de textos de lectura aprobados por el Honorable Consejo de Educación para el año 1928²⁶⁴ mencionaba a *Cantos Rodados*, de Julia Andrés, para ser usado en el sexto grado desde el número de posición 174.²⁶⁵ Este presentaba lecciones de urbanidad, instrucciones que eran enseñadas a través de normas de higiene, moralejas para aprender cómo ser buen/a hijo/a y reglas para saber comportarse ante mayores. La base de los compendios de Julia era moralizante. En un intento de sistematización de los valores que se buscaba inculcar podríamos mencionar “el amor al trabajo y al estudio y la condena al ocio, la idealización del progreso, el respeto por la autoridad, la importancia de la verdad, los beneficios de la higiene para la salud y el buen comportamiento en sociedad” (Bianchetti, 2012:162). Revelamos estas vicisitudes tanto en el libro *Cantos Rodados* como también en su otro texto escolar titulado *Racimos*.

En el año 1927 Julia de Valls era noticiada, a través del *Monitor de la Educación Común*, de la aprobación con carácter condicional de su texto de lectura *Racimos*.²⁶⁶ Éste permanecería en deuda de una presentación a “la Comisión de Textos, a los efectos de su aprobación final” (1927:140). Esto sobrevenía en el mes de septiembre. En el mismo plazo, pero siete años después y en 1934, leemos una información nacional titulada *orientación profesional* que incluía a la maestra dentro de las “integrantes activas” de la Liga Argentina de Educación. Según la referencia que poseemos de la suscripción de la educacionista a la Liga, sabemos que la asociación fue fundada a raíz del Primer Congreso Nacional del Niño celebrado en octubre de 1913 en Buenos Aires. Al renovar su comisión directiva para el período 1934-1935, lo haría en la forma siguiente: “Presidente, Desiderio Sarverry; vices, señoras A. del Pino de Mones Ruiz y Luisa Buren de Sanguinetti; secretarias, señoritas Cecilia Borja, P. Zulema Blanco y señora Julia A. de Valls; tesorera, señora Carmen Alsina de Castiglioni; protesorera, señorita Ester Ibarreta” (1933:80). Observamos que Julia formaría parte de un grupo de trabajo erigido por profesionales docentes, que sostenía una institución de vanguardia para el progreso educativo nacional.

²⁶⁴ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación.* Año 46. 31/03/1927. N° 651.

²⁶⁵ *El Monitor de la Educación Común.* Buenos Aires. Año 46. 31/10/1927. N° 658. Páginas 486,487, 488, 489, 490.

²⁶⁶ *Ibidem.* Sesión 77ª Día 7 de septiembre de 1927. Expediente 7966.- V.-1927. Año 47. Marzo, 31 de 1928. N° 663.

La Confederación de La Liga Argentina de Educación incluía en ocupación de las funciones de secretaria a Andrés Regal de Valls. Ésta, con su sede en la calle Belgrano 2029 de Capital Federal, sustentaba los propósitos de promover un movimiento de opinión a favor de la escuela pública de todo el país y fundar y sostener escuelas populares, primarias y de “puertas abiertas” para adultos/as, crear y fomentar centros de lectura y conferencias populares de cultura general, acordar premios y menciones honoríficas a corporaciones y personas que se distinguían por sus esfuerzos en la campaña de protección a niños/as y contra el analfabetismo y en pro del patriotismo, la verdad, la abnegación o cualquier rasgo sobresaliente capaz de revelar tendencias superiores. A más de solicitar de los poderes públicos y propiciar ante ellos toda iniciativa tendiente a aumentar el número de escuelas primarias para niños/as y adultos/as, proteger niños/as y mejorar la situación de maestros/as y tomar directamente o fomentar toda iniciativa relacionada con la educación física, intelectual, moral, estética y social de niños/as (de acuerdo con los recursos de que disponía). Y, por último, organizar excursiones culturales y patrióticas con el objeto de conocer el país y estrechar vínculos de solidaridad con el profesorado y el magisterio argentino.²⁶⁷ Desde 1934 Julia ocuparía, al igual que Lola Salinas Bergara de Bourguet veinte años antes y también como secretaria, tareas relativas a las funciones administrativas que requería esa entidad para funcionar como tal. Estas dos escritoras didácticas, mientras producían saberes de aula participaban en La Liga.

Julia trabajaría en la Asociación junto a las reconocidas educadoras Cecilia Borja y Luisa Buren de Sanguinetti. La primera (1882-España, Adrogué-1950) perteneció al grupo selecto de maestras de la Escuela Normal de La Plata. Formada allí, se ocupó de la enseñanza y dirección de escuelas y escribió libros de lectura, libros de poesía y obras teatrales para la infancia. Por su parte, Luisa Buren de Sanguinetti (Buenos Aires, 1894-1969) integró numerosas instituciones culturales y educativas y publicó su reconocido libro *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*, en 1940 y en Buenos Aires. Como apuntábamos, con ambas maestras Andrés Regal participó en la Liga de Educación y asumió, en 1938, la vicedirección infantil de la Escuela N° 1 del Consejo Escolar 10°.

²⁶⁷ *Ibidem*. Sección oficial (capital). El *franco* trabajo de La Liga. Año LIII. Buenos Aires. Septiembre de 1934. N°741.

El acceso a este cargo, por un breve lapso de tiempo, lo habría alcanzado a causa de su paso precursor por la misma institución en calidad de maestra de primera categoría y, antes, como maestra en la escuela número trece de ese distrito. Simultáneamente, dedicó sus esfuerzos a educar en los salones de clase y, a raíz de dicha actividad, circuló por momentos transitorios en la dirección educativa, en asociaciones como la Liga de Educación y se desempeñó en la escritura de textos para los grados avanzados de la enseñanza elemental. Conforme con Delfina, ella habría ganado el certificado de Asistencia al Curso de Ejercicios Físicos.²⁶⁸

Enrique Romero Brest (Corrientes, 1873-Buenos Aires, 1958),²⁶⁹ fue el médico argentino encargado de instalar en las primeras cuatro décadas del siglo XX una política corporal para la escuela argentina a través de la asignatura Educación Física. Institucionalizados los ejercicios físicos escolares, cursos como el alcanzado por Julia Andrés Regal vincularon el ideal femenino con la maternidad en tanto principio rector de las prácticas corporales centradas en la eugenesia. Presupuestos morales como el decoro, el pudor, la gracia, delicadeza y elegancia en movimientos eran enseñados a las maestras. Apoyados en saberes fisiológicos, estos cursos combinaron los atributos biológicos a los sociales y sostuvieron la subordinación científica que desvalorizaba genéricamente a las mujeres que no cumplieran los roles hegemónicos. Tanto Julia como Delfina, preparación mediante, accederían a este tipo de seminarios cuyos discursos higienistas y biologicistas, de saberes probados y efectivos, indicarían los modos de ser y estar en las escuelas.

Identificamos a la maestra entonces en la escritura de libros para el aula, en la participación en reconocidas instituciones filantrópicas y educativas del momento y en el ejercicio de la docencia. Como indicamos, su último texto es el libro de lectura para el cuarto grado titulado *Racimos*.²⁷⁰ Aprobada por el Consejo Nacional de Educación, y orientada según las miras modernas de la enseñanza actual, esta propuesta presentó mejoras a la educación nacional al encontrarse en beneficio de “los niños que han de leerlo y de la escuela argentina” (1925:5). Aquí A. Regal desarrolló temas que tenían en cuenta los conocimientos que la maestra creía eran capaces de adquirir estudiantes de, aproximadamente, diez años.

²⁶⁸ *El Monitor de la Educación Común*. Ministerio de justicia e instrucción pública. Año LVII. N° 781. Actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación. Dirección y administración: Rodríguez Peña 935. Buenos Aires. Nros. 1ª a 3ª celebradas durante enero de 1938. Sesión 2ª día 12/01/1938. Página 144. Bajo expediente número: 28836/10º/937.

²⁶⁹ Al respecto repasamos los textos de Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. A. (2018); Scharagrodsky, P. A. y Cena, M. M. (2015); Armus, D. y Scharagrodsky, P. A. (2013) y Scharagrodsky, P. A. (2006a y 2006b).

²⁷⁰ Libro de texto escolar publicado por Federico Crespillo Editor, sito calle Bolívar 369, Buenos Aires.

Al igual que en *Cantos Rodados*, su libro procuró puntos de vista con los que la docencia debía encarar la enseñanza del programa oficial. Todo esto sin adular el carácter que, a juicio de la autora, necesitaba aquel texto en que a la vez instruía sobre fenómenos naturales, observaciones de hechos de la vida diaria e idioma. Con el fin de contribuir al mejoramiento del lenguaje corriente, “tan en desmedro con el buen decir”, *Racimos* ofreció “poesías o fábulas que rompían la prosa diaria” y educaban “el oído y el gusto literario” (1925:6). Así la maestra imaginaba podían llegar hasta el 6° de la escuela primaria sus estudiantes, alfabetizados/as en el transcurso de los años precedentes. Para cumplir sus objetivos educativos, Julia reveló lecturas que resultaban del estilo de una expresión viva de las manifestaciones del sentir y daban lugar a la interpretación de los pensamientos, por lo que *Racimos* se descifró con mensajes no muy extensos, acompañados de imágenes y fotografías.

Por otra parte, y asistida por los propósitos de fortalecer las expresiones infantiles a favor de la cultura letrada, la educacionista y escritora de textos de aula se relacionó con autores y autoras tanto de América Latina como de Europa. Sospechamos así logró imbuirse de propuestas literarias: las cuales abarcaban una amplia variedad de temas, presentaciones y significados. A su vez, ella accedió a la prensa educativa relativa al mundo de las publicaciones periódicas especializadas. Prensa que cumplió un papel importante en el acompañamiento de la formación, consolidación y reforma de los sistemas educativos modernos (Finocchio, 2019) y le permitió a la docente producir conocimientos ajustados en libros de texto repletos de fragmentos vanguardistas, que excedieron las fronteras nacionales y convocaron diversos géneros. En *Racimos* A. Regal explicó sus deseos de intervenir lo educativo con una producción escrita de tipo personal que, además de convocar temas históricos que reseñaban a próceres como Rivadavia y Avellaneda o geográficos que mencionaban el cabo Corrientes y el dique San Roque, mostraban una alternativa a las lecturas oficiales con citas a relatos de mujeres célebres como Juana de Arco (1412-1431), francesa heroína por su papel en la guerra de los cien años; Juana de Ibarburú (1892-1979), poetisa uruguaya, y Juana Manuela Gorriti (1816-1892), célebre escritora argentina de cuentos, novelas y artículos periodísticos.²⁷¹

²⁷¹ Beatriz Ferrús Antón (2013) estudia los libros misceláneos y, desde allí, la emergencia de la escritora profesional Juana Manuela Gorriti. Por otra parte, Paula Caldo (2017) hace lo suyo en relación a la biografía de esta autora de libros de cocina y recupera su identidad en torno al arte culinario; al resignificar la cocina como espacio y práctica de resistencia femenina.

Estas referencias ajustaban una impronta que oscilaba entre el respeto a personalidades célebres aludidas a través de poesías y fábulas en verso de Amado Nervo, José Manuel Baquerizas y Esther Sierra Victorica, y la declaración, dentro de “lenguaje y moral”, de mujeres apenas nombradas en los textos escolares de circulación corriente.

Así, en sus libros de aula Julia esgrimió escritos pertenecientes a traducciones que lejos de convertirse en actos de traspaso de palabras de una lengua a otra, servían a modo de versiones portadoras de dimensiones lingüísticas, semánticas y pedagógicas. *Racimos* enlazó culturas bajo condiciones que permitían a estudiantes y docentes experimentar, sin importar la obra literaria elegida, múltiples contextos textuales. En todos los casos, el entorno de las propuestas escritas se atribuía a la *feminidad* de su autora. Como señala Clara Brafman (1996), el primer concurso de textos se realizó en 1887 y desplegó una situación problemática debido a que la mayoría de los libros escolares presentados eran traducciones del francés, inglés e italiano. Esto hizo que se ampliaran las bases del concurso por la casi ausencia de publicaciones argentinas, “uno de los principios rectores iniciales para reglamentar el uso de los textos escolares” (Sardi, 2010: 67,68). Aquí ingresaron los libros de la maestra, con recitaciones que convocaron traducciones de sus lecturas cotidianas y construyeron sentido a las producciones editoriales de su autoría.

Justamente, las propuestas de Julia Andrés Regal de Valls en formato libro escolar “circunscribieron problemáticas socio-históricas donde de a poco se delimitaba la cultura argentina en relación con las culturas extranjeras” (Sarlo 2017:177). *Cantos Rodados* y *Racimos* reconocen a su escritora como una profesional docente que ocupó espacios relevantes del campo cultural y educativo de principios del siglo XX bonaerense, que se formó en el magisterio y en cursos que perfeccionaron su trabajo y que escribió saberes de aula, en los que plasmó su impronta, que circularon en el mercado editorial. Además, y alineada a las filas de las defensoras del maternalismo político que confiaban en la función social de la maternidad para intervenir en el espacio público, Julia defendió la condición materna de las mujeres. Solo esa posición, según ella, garantizaba la enseñanza de los saberes escolares a la primera infancia y les permitía circular por espacios públicos. Podemos imaginar hasta aquí una familia de educacionistas con pensamientos y acciones en común e incluir dentro a Lola Salinas, Evangelina y Herminia Brumana. Sumamos a Andrés Regal porque además feminizó su práctica educativa y lo mismo ocurrió con sus libros.

En estos depositó lecturas a favor del progreso, aunque también reconoció en el tesoro de la lengua rioplatense la base para la aprehensión del idioma nacional ilustrado: aquel alejado del coloquial. Gesto que advertimos, asimismo, en Adelina Méndez Fúnes.

Reparamos a continuación en la última maestra de la selección. Ella, como Julia, no escribió para alfabetizar sino para anexar a las prácticas educativas cotidianas saberes que excedían la experiencia escolar básica y pensaban las ciencias sociales y naturales, la literatura y la instrucción cívica bajo una mirada más compleja que ejercitara la lectura experimentada en los años escolares previos a los que sus libros se destinaban. Referimos a la educadora que cierra con el grupo de mujeres consagradas a la escritura de saberes del aula y a la enseñanza en los salones de clase para, ulteriormente, ajustar el lugar común de la escritora didáctica. Ella es Clara de Toro y Gómez. Los tipos documentales que la representan en su mayoría se vinculan a los libros de texto escolares que pensó, escribió y publicó.²⁷² Con los mismos, y como expresamos arriba, la escuela primaria argentina emprendió el trabajo de formar lectores/as y orientarlos/as en contenidos y modos de leer.

Ya lo comentamos: el reglamento inicial de 1887 determinó los libros de aula²⁷³ que las jurisdicciones del país utilizaban bajo sus propias normativas; escuelas organizadas por la Dirección General de Buenos Aires y Consejos Escolares de Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Salta y Tucumán en este caso. A su vez, el diseño de los textos se adaptaba “a la organización del tiempo escolar mediante una extensión adecuada al ciclo lectivo y una fragmentación de lecturas según el horario de clase” (Cucuzza y Spregelburd, 2019:298).

De este modo, las propuestas didácticas publicadas por Clara de Toro y Gómez, únicos tipos documentales que ubicamos suyos, nos permiten biografiarla y decir que se desempeñó en calidad de maestra con el grado académico de la licenciatura en filosofía y letras por la universidad de París.

²⁷² Cuando la historiadora Natalie Zemon Davis escribió *El regreso de Martín Guerre*, definió su investigación como el hecho de “volver a situar una forma de comportamiento en el marco de las prácticas culturales que son las de las vidas del siglo XVI” (Zemon Davis, 2013:590). Ella expresó que, en la búsqueda sobre el caso de Guerre (el que arrojó luz a relaciones sociales que, de no haber sido por esa situación no habrían dejado rastros a la posteridad para el análisis historiográfico), debió adentrarse en impresos ubicados en una biblioteca de *libros raros*. Su trabajo de archivo e indagación de datos sobre el campesino francés del siglo XVI es comparable con el rastreo por documentos acerca de la maestra Clara de T. y Gómez. Mientras que Z. Davis localizó vestigios impresos de la vida de Guerre en colecciones de manuscritos *raros* (1998), cuando iniciamos el ejercicio de reflexionar con papeles de la profesora, igualmente, distinguimos pocos y en anaqueles olvidados.

²⁷³ Bajo los lineamientos de la Ley N° 1420, la enseñanza primaria se dividía en seis grados de un año lectivo cada uno. En el caso de los libros de texto escolar, el tipo de papel y tamaño de la letra fueron pautados según las normas sugeridas por médicos higienistas para cuidar la visión, la postura corporal y la prevención de contagios entre niños y niñas. La materialidad de esos libros de aula respondió a las diversas prescripciones pedagógicas provenientes del normalismo y el higienismo. Advertiremos que su tamaño, peso y tapas duras permitían tomarlos con ambas manos durante la lectura.

Su vínculo con el continente europeo, Francia en particular, atañe al de sus descendientes: partícipes de círculos intelectuales, científicos/as y artistas que arribaron a Buenos Aires a inicios del siglo XX. En compañía de quien fuera su padre, o pareja, Clara se desempeñaría en tierra argentina en varios espacios educativos. Los libros de aula aprobados por el Consejo de Educación, como expresamos, la nombran licenciada en filosofía y letras en el extranjero y profesora de gramática histórica y de idioma nacional en la Escuela Normal de Profesoras N°1 “Roque Sáenz Peña”, de Capital Federal. Al mismo tiempo, indican que ella dictó clases de gramática histórica en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Buenos Aires.

Intuimos que un sistema de equivalencias aceptaba y aprobaba una formación docente francesa que estaría a favor de la educación argentina, con el laicismo como una de las características principales de la misma. Emparentados a un ideal típicamente liberal, los estudios de la maestra se insertaron en una historia que a lo largo del siglo XIX se desplegó bajo la disputa entre laicos y católicos. En naciones centrales como Francia, esto devino en el control del aparato estatal. De Toro se formó en instituciones gratuitas instauradas en apoyo de la industria y el comercio. Esos establecimientos ordenadores de la profesión de T. y Gómez, promovieron el desarrollo de la ciencia y permitieron traer al país argentino, con ella, los ideales del liberalismo francés.

Ahora bien, suponemos la educacionista nació en el transcurso de la última década del siglo XIX en Francia y juzgamos que, una vez finalizada su formación en el magisterio como así también sus estudios superiores, arribó a la Argentina. Discernimos la posibilidad de que lo haya hecho a sus casi veinte años junto a quien creemos fue su padre, tío o hermano mayor: el profesor Miguel de Toro y Gómez (Loja, Granada 8/11/1851-Buenos Aires 19/04/1922).²⁷⁴ Del traductor, lexicógrafo y gramático encontramos algunos libros.²⁷⁵ El primero se titula *Memoria acerca de las Escuelas de Comercio, Industria y Agricultura, en Francia y en Inglaterra*. Aquí Miguel de Toro es presentado como licenciado en filosofía y letras y profesor de la Asociación Politécnica de París. La *Memoria* se publicaría en Madrid en 1887 por el establecimiento tipográfico de Ulpiano Gómez y Pérez. De Toro y Gómez en esa obra condensó un repaso sobre observaciones realizadas a la organización de la enseñanza comercial y de las escuelas agrícolas e industriales francesas e inglesas.

²⁷⁴ Si nos guiamos por la diferencia de edad y la coincidencia acerca de sus desempeños profesionales (ambos en París y luego en Buenos Aires) asociamos la existencia de un lazo familiar de padre/tío e hija/sobrino entre Clara y Miguel.

²⁷⁵ Consultado en la Biblioteca Nacional de España. Códigos de referencia: (*Memoria*) 202 y (*Diccionario*) 1.31287.

Con su trabajo indicó “contribuir a que dichas enseñanzas adquirieran el mayor grado posible de desarrollo” (1887:3). Y década y media después, presentó el *Nuevo diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua castellana* impreso en París, por la Librería Armand Colin. En este segundo compendio Miguel fue personificado como oficial de academia: cargo que interpretamos se correspondió con la dirección de una cátedra. Del año 1901 será este diccionario, elaborado con la colaboración del doctor en derecho Mario Roso de Luna (personaje de la Academia de Historia y Caballero de Carlos III e Isabel La Católica). Aquí de Toro y Gómez representó su compendio a modo de servicio para quienes se dedicaban al cultivo de las letras en España y en América. Con el objeto de compensar las necesidades de aquellos abocados a la vida literaria llegó este libro y cubrió un campo del saber exiguo, al tiempo que llenó un vacío en las letras hispanoamericanas. El repertorio englobó el vocabulario completo de la tercera y última edición del *Diccionario de la Real Academia Española*, del mes de noviembre de 1899, una multitud de frases y modismos usuales, un gran número de palabras técnicas cuidadosamente escogidas de autores españoles y americanos, más de mil artículos enciclopédicos redactados en vista de las mejores enciclopedias del mundo, etcétera.

Por otra parte, Miguel recopiló lo que dio en llamar las *Fábulas de Samaniego*. Con numerosos grabados, esta novísima edición ilustrada presentó notas gramaticales, literarias y un vocabulario de los nombres históricos y geográficos junto a un retrato suyo. Allí él es reconocido como autor del *Nuevo Diccionario enciclopédico ilustrado*. Año después de la publicación del diccionario en 1902, este libro en la introducción, firmada en París en diciembre del año 1901, abrió una nueva edición. Cuidadosamente anotada, la publicación poseía un vocabulario completo de nombres mitológicos, geográficos e históricos y se dirigía a la clase de profesores y directores de colegios de quienes se esperaba lograsen desterrar de sus aulas las ediciones cojas, incorrectas, descuidadas que eran “una afrenta para los libreros que las dan a luz, una falta de consideración a los profesores y un ultraje a la memoria del insigne Samaniego” (1901:4). Así, Miguel exteriorizó diversos escritos del fabulista en verso castellano. Él esperaba con la colección nutrir el espíritu de los/as estudiantes mediante las máximas morales que escondían las fábulas para la enseñanza.²⁷⁶

²⁷⁶ Biblioteca Nacional de Maestros. Sección infantil. C.A. 4,40. Duplicado del número 28.012. *Fábulas de Samaniego* (nueve libros) por Miguel de Toro y Gómez. Librería Armand Colin. 5, rue de Mézières. París. Año de impresión: 1902.

El prólogo afirmaba: “Los jóvenes que tomen de memoria estos versos, adquirirán con la repetición de ellos alguna facilidad en hacerlos arreglados a las medidas, a que por ese medio acostumbren su oído” (1902:12).

Sin lugar a dudas, las publicaciones del autor permiten ubicar su labor escritural. Miguel nació en la ciudad de Loja, Granada, España, el 8 de noviembre de 1851 y vivió en la capital de Francia, París, alrededor de treinta años. Según su partida de bautismo fue hijo de Miguel de Toro Díaz y de Clara Gómez. Él viajó a Buenos Aires en el año 1910 destinado a ocupar la Cátedra de Gramática Histórica en la Facultad de Filosofía y Letras. A raíz de su muerte, este puesto lo tomaría la maestra y profesora Clara de Toro y Gómez por el transcurso de varias décadas. Los datos mencionados arriba nos permiten imaginar también un posible vínculo de hermanos, siendo él, sin dudas, el mayor. Miguel falleció en Buenos Aires el 15 de abril de 1922. Doctorado en Filosofía y Letras y en Derecho, por la Universidad de Granada, el universitario habría ejercido en Madrid el periodismo como redactor de *Los Debates* y la secretaría de Sagasta antes de dirigirse a París. Una vez allí, y a lo largo de treinta años, acompañó a la editorial Garnier Hermanos con la elaboración de numerosas traducciones al español de obras cuya lengua vernácula era el francés. Como decíamos, en 1912 radicó su domicilio en Argentina y, naturalizado allí, ejerció la docencia en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza y en la Escuela Normal de Maestras. A la par, el licenciado escribió obras literarias, didácticas y artículos de divulgación. Los hermanos Garnier trabajaron en la iniciativa empresarial abordada por librerías y editores franceses a lo largo del siglo XIX, cuando el mercado bibliográfico de las viejas colonias españolas en América se veía favorecido en los aspectos económicos. Miguel adaptó obras propuestas por los Garnier al idioma castellano y colaboró con la empresa de España poseedora del monopolio de la edición escolar en Hispanoamérica. El vínculo literario estrechado entre Francia y Argentina aportó a la circulación de obras de divulgación cultural, manuales de urbanidad y diccionarios en un momento en el que las leyes de libertad de prensa y los derechos de autores/as aún no se habían constituido en nuestro país. De este modo, los hermanos Garnier fueron pioneros en incrementar el patrimonio bibliográfico español del siglo XIX y en estrechar vínculos culturales entre España y América vía París. M. De Toro y Gómez participó activamente en este asunto.

La dedicación de Miguel al ámbito de la lexicografía consistió en la confección y edición de diccionarios bilingües y en la elaboración de un diccionario precursor del *Pequeño Larousse*. Según estos datos, y como apuntamos antes, podemos imaginar un supuesto parentesco entre Miguel y Clara. Podrían ser padre-hija, hermanos, incluso pareja, aunque no hay fuentes que lo ratifiquen. Dilucidamos que Clara de Toro y Gómez nació en el extranjero, efectuó sus estudios allí e instalada en Buenos Aires ocupó diversos puestos educativos. En el caso de juzgar un vínculo familiar con Miguel, intuimos que de él obtuvo la inclinación hacia la docencia y la escritura como así también heredó algunos de los espacios en los que trabajó como catedrática. En suma, su fallecimiento en la década del veinte concordaría con el periodo en que Clara empieza a publicar libros de texto para el aula. El término cultura patriarcal (Barrancos, 2008) resulta interesante aquí para comprender un cierto orden familiar en el que Clara, como consanguínea, adhirió a la profesión docente guiada por un varón que se convertiría en generador y reproductor de su capital cultural inicial (Pellegrini Malpiedi, 2020). Así, y como el caso de la maestra Méndez Fúnes de Millán, la formación académica de la profesora sería inducida por el capital simbólico-cultural que habitaba en el mandato familiar de los de Toro y Gómez.

Por ejemplo, en la edición de febrero de 1922 del *Monitor de la Educación Común* repasamos *Ejercicios de gramática práctica* para el cuarto grado. Dentro del programa analítico de dicha composición, precisamente en el ejercicio VII del apartado I, leemos: “La espada penetró *en* las carnes (Toro y Gisbert, *Pequeño Larousse*, artículo “Penetrar”); en el apartado dos el trabajo con el fragmento: II. ¡Tú mismo te has metido *en* la boca del lobo! (Alarcón, *El Escándalo*, pág. 248)” (1922:122). En el III. “Las hélices de los buques penetran *en* el agua como la barrena *en* la madera (Toro y Gisbert, *Gramática*, pág. 271) y en el número IV. ¡Cómo! Dijo el armiño: ¿Quieres que me meta *en* ese cieno?” “(Toro y Gómez, *Método de Lengua Castellana*, tomo I, pág. 86)” (1922:122). Advertimos aquí el modo en que del fragmento de un libro de la maestra se abría una propuesta de trabajo. Sus escritos eran útiles para la elaboración de planes didácticos como así también los de Miguel de Toro, autor del resto de los textos recomendados.²⁷⁷ Con estas proposiciones creemos que la educacionista desde temprano, y en el '20, pensaría y confeccionaría un método para la lengua castellana.

²⁷⁷ *El Monitor... Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año 41. Buenos Aires. Febrero 28 de 1922. N.º 590.

El mismo la llevaría a elaborar su primer texto escolar; el que derivaría en otros semejantes, en simultáneo, sin dudas, con el desarrollo de su labor educativa.

Una circular de 1923 mencionaba dentro de los libros aprobados para tercer grado *La Escuela y La Vida*, de la maestra de Toro y Gómez.²⁷⁸ Asimismo, y dentro de la nómina de textos certificados por el Honorable Consejo del año 1924,²⁷⁹ ubicamos para cuarto y quinto grado *El Hogar de Todos*. Además, bajo nota aclaratoria se registraba que eran elegidos los libros adaptados a la escala de precios definida por la Inspección General.²⁸⁰ Tres años después, el Consejo Nacional resolvía:²⁸¹ “1º Aprobar la elección de textos de lectura para 1926 realizada por la Comisión Didáctica, de acuerdo con la Inspección General de Provincias, las Inspecciones Seccionales y el personal docente de las escuelas de la ley 4874 (Ley Láinez)” (1926:116). En 3er grado: *La escuela y la vida*, de Clara de Toro y Gómez sería aprobado para su difusión. Este texto se convertiría en el primero de una serie de libros de la maestra para los grados avanzados de la enseñanza elemental.

La escuela y la vida, a su vez, era un texto recomendado en las clases diferenciales. Un pequeño informe elaborado por Carmen de Carlo, una maestra auxiliar especializada en antropometría escolar y en la enseñanza de niños/as anormales y retardados/as, lo describía a modo de ofrecimiento “trasformador”.²⁸² De Carlo se habría apoyado en estadísticas referentes a defectos de pronunciación, lectura y timbre de voz, tomadas por ella misma de la “Escuela para Niños N° 3, 7 de septiembre” (1926:218). Su consideración remitía a estas características a modo de las capaces de reunir algunos de los tópicos que interesaban de cerca al maestro especialista. A partir de esto, la docente bosquejaba ejercicios para ser usados en el tercer grado, principalmente relativos a pruebas de lectura. Ella explicaba que las lecciones debían realizarse según “el libro de clase titulado *La escuela y la vida*, de quien era autora Clara de Toro y Gómez” (1926: 218).

²⁷⁸ *El Monitor de la Educación Común. Órgano...* Textos aprobados. Circular N.º 95. Buenos Aires. Mayo 17 de 1923.

²⁷⁹ *Ibidem*. Circular N.º. 249. Expediente: 7243-I/923. Buenos Aires, octubre 27 de 1924. Sección oficial.

²⁸⁰ *Ibidem*. Firman las siguientes autoridades educativas. Fdo.: Ernesto H. Celesia y Mario E. Rébora.

²⁸¹ *El Monitor de la Educación Común*. Sección oficial. Adquisición de textos de lectura para ser usados en las escuelas nacionales de la ley 4874. Número de expediente: 1804-C. /1926. Buenos Aires. Febrero 12 de 1926. Para 1er grado inferior: *Cómo aprendió Mario*, por West; *El Nene 1º*. Por Ferreyra; *El Niño 1º*, por Berrutti; *Veo y Leo*, por Nelson, y *Pininos*, por Pizzurno. Para 1er. Grado superior: *Senda Florida*, por Outón; *La Frase 1.era*, por Montes; *En torno mío*, por Nelson. Para 2º grado: *Nuestro Libro*, por Outón; *La Frase 2º*, por Montes; *Nosotros*, por Nelson, y *Horas Felices*, por Arroche. Para 3er grado: *El Nene 3º*, por Ferreyra; *Pensamientos*, por Blomberg; *Estudios*, por Berrutti, y *La Escuela y la Vida*, por Toro y Gómez. Para 4.º Grado: *Frente a la Vida* por Louton; *Imaginación*, por Calderaro; *Bajo nuestro sol*, por Ryan; *Nuestra Tierra*, por Nelson, y *Lecturas Morales e Instructivas*, por Berrutti. (Lista de 1926)

²⁸² *El Monitor...* Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 44. Tomo 95. Bs. As. 31 de marzo 1926. N.º 639.

Las recomendaciones del texto eran oportunas para maestras de grado cuya determinación se vinculaba con el trabajo de apoyo a estudiantes que sufrían discapacidades cognitivas. De Toro y Gómez junto a *La escuela y la vida* ofrecía herramientas para auxiliar la práctica específica de proponer actividades dedicadas a la corrección de defectos, por ello de Carlo representaba el grupo de educacionistas que seleccionaban fragmentos del libro a modo de experimentación ilustrada con cuadros confeccionados bajo una única misión: inquirir en los inconvenientes que se desplegaban al enseñar, con el fin de elaborar enmiendas.

Otros informes oficiales del *Monitor* de 1926 expresaban que *La escuela y la vida*²⁸³ era un texto “recomendado para las escuelas de la Capital” (1926:32). *La escuela y la vida*²⁸⁴ respetaba los puntos del programa de 3er grado a que se referían las lecturas que incluía y trabajaba según las asignaturas geografía, historia, ciencias naturales-física y química, instrucción moral e instrucción cívica. La introducción dejaba en claro los objetivos de la maestra: brindar lecturas provechosas cuyo objeto era formar un lenguaje puro y un vocabulario variado y diverso. A este libro de lectura Clara lo ordenaba según cuestionarios con el fin de estimular en el estudiantado el establecimiento de relaciones entre sus vidas y las lecturas: reflexiones aplicadas luego en prácticas morales y decentes.

Pese a la formación académica de Clara en estudios superiores, estipulamos que en el ejercicio de la docencia ella pudo proyectar sus libros para el aula. En este espacio educativo fraguaron las propuestas de la maestra escritora didáctica “bajo un magisterio constituyente de *un cuarto propio* para las mujeres de las primeras décadas del siglo XX argentino” (Becerra, 2019:53). A su vez, y en consideración de las diferencias entre las experiencias de educadoras y escritoras didácticas, estas últimas legitimaron su posición de enunciación desde la voz de las docentes-productoras de saberes. Por ejemplo, en *La escuela y la vida* el foco estaba colocado en la formación moral de niños y niñas.

²⁸³ *Ibidem*. Considerando: Que es indispensable que todas las escuelas del Consejo tengan su provisión de textos antes de la iniciación de las clases del próximo curso escolar. Que no ha sido posible llamar a concurso sobre bases definitivas, cuyo estudio se prosigue. Que los trámites indispensables para la adquisición y provisión de textos para las escuelas de las Provincias y Territorios requieren de cuatro a cinco meses. Que el inciso 15 del Art. 57 de la Ley 1420 establece que el Consejo debe asegurar la adopción uniforme y permanente de textos a precios módicos por un término no menor de dos años. Que la provisión efectuada en el actual curso escolar se ha hecho consultando la opinión de todo el magisterio de la República. “Que no existen razones valederas para no repetir la misma provisión, especialmente para las escuelas de las Provincias y Territorios: lo que, por otra parte, de no ser así dificultaría dicha provisión en época oportuna” (1926:31). “Resuelve: 9º A las escuelas de la Ley 4874, se proveerán los mismos textos usados en el presente curso escolar, aprobados por resolución del 12 de febrero” (1926:32). Escuelas en provincias para impedir migración a capital (Ley Láinez).

²⁸⁴ La primera edición del libro remite al año 1922. Aquí contamos con la duodécima de 1929. El éxito del texto escolar está plasmado en que en solo siete años tuvo más de diez reediciones. A. Kapelusz & Cía., de la ciudad Buenos Aires, es la empresa editorial que en 1929 imprime los ejemplares. Se recomiendan otras publicaciones de la autora en la contratapa.

Porque “las ideas adquiridas, en vez de quedar inmóviles en su mente, se mezclan con las que debe a su propia experiencia y se transforman en fuentes de actividad, en motivos de acción” (1929:7). Para Clara de Toro la lectura, íntimamente ligada con el estudio de la gramática, debía desarrollarse mediante ejercicios de lenguaje ajustados “al programa de castellano del grado” (1929:8): los que sus colegas esgrimirían con total seguridad.

En el intento por escribir su libro, la maestra leyó textos del productor literario francés Javier Marmier (1808-1892) como así también novelas históricas defensoras de los derechos de las mujeres pertenecientes a los hermanos Pablo (1860-1918) y Víctor Margueritte (1866-1942). Este último fue un reconocido novelista nativo de Francia, autor dramático, activista pacifista y feminista. Además, el libro presentó fragmentos de las fábulas de Samaniego, interpretadas por M. de Toro y Gómez (como Adelina con su padre), del novelista romántico francés Víctor Hugo (1802-1885) y del periodista español José Selgas (1822-1882).

Con el objeto de darle forma al texto de Toro y Gómez, además de anoticiarse sobre los requisitos que la Comisión Didáctica indicaba para publicar, leyó escritos de la actriz de teatro y cine Sarah Bernhardt (1844-1923). De la francesa utilizó trozos de sus obras de teatro para reflexionar sobre la condición de mujer y madre.²⁸⁵ Igual que Lola, ella recurrió al arte para articular algunas imágenes de sus libros. También al respecto dio a conocer un texto del historiador argentino Juan María Gutiérrez (1809-1878). Bajo este esquema sexo genérico aparecía la figura del amor maternal en *La escuela y la vida*, como sentimiento afectivo puro e indiscutible. Asimismo, entre lecturas argentinas, españolas y francesas la autora Clara de Toro armó un índice que subdividía temas generales en pequeños grupos donde relacionaba la familia-el hogar, la patria, la conducta-defectos y cualidades, la naturaleza y el trabajo-la escuela. El libro también osciló entre textos del químico español Enrique Herrero Ducloux (1877-1962), del catedrático rosarino Enrique Rivarola (1862), del químico francés Luis Pasteur (1822-1895), del poeta español Miguel Agustín Príncipe (1811-1863) y del escritor danés, famoso por sus cuentos para niños y niñas, Hans C. Andersen (1805-1875).

²⁸⁵ Sabemos que los procesos de maternalización de las mujeres y de feminización de las tareas domésticas fueron consolidados en 1800 junto con el ascenso social de las burguesías europeas. Esto derivó en una naturalización de la división sexual del trabajo en las funciones denominadas productivas masculinas (espacio público) y reproductivas femeninas (privado). La perspectiva de género abre este esquema dicotómico y analiza su producción histórica, enfatiza en las relaciones intrínsecas entre actividades de reproducción/domésticas, de mujeres, y de producción en manos de varones. Al respecto repasamos: Gavrila (2016); Anzorena (2008); Alfonsi, Pérez y Torricella (2007) y Lagarde (1996). Y nos preguntamos por los corrimientos que a estos cánones sociales hicieron maestras como Clara de Toro y Gómez.

La escuela y la vida no dejó de lado las recitaciones acerca de la patria y las conmemoraciones de la historia nacional tocantes a escritores argentinos, entre los que citamos al fundador del romanticismo hispanoamericano Esteban Echeverría (1805-1851) y a los juristas Carlos Octavio Bunge (1875-1918) y Juan María Gutiérrez (1809-1878). De igual forma recuperó textos del poeta Leopoldo Díaz (1862-1947) y del pedagogo y crítico literario Calixto Oyuela (1857-1935). La propuesta de la escritora didáctica con su primer libro fue prometedora y, en simultáneo, exitosa. Niños y niñas de entre ocho y nueve años de edad comprenderían el mundo circunscripto a la escuela primaria que los educaba en valores de la vida relativos a la moral, pero también a la historia nacional, las ciencias sociales y naturales desde la mirada de una maestra lectora, ilustrada y defensora de las luchas encabezadas por mujeres con cultura. Como observamos, ella era erudita.

Dos directivas del primer semestre de 1926 del *Monitor de la Educación Común* expresaban que, dentro de los textos aceptados para el uso escolar,²⁸⁶ se encontraba *La escuela y la vida* de Clara de Toro y Gómez como así también, y bajo normativa aprobada por el Consejo Nacional de Educación,²⁸⁷ se autorizaba “el uso en 6º grado de las escuelas dependientes del H. C. del texto de lectura *Almas en flor* del que era autora la señorita Clara de Toro y Gómez” (1929:227). Detrás del “señorita maestra” situamos una mujer cuyo estado civil fue, al parecer, soltera. Al iniciarse la década del '20 comenzaría a preparar libros escolares que en breve se verían publicados, reeditados y distribuidos por las diversas jurisdicciones dependientes del Consejo de Educación. De esta manera, en *La escuela y la vida* revelamos una profesora y licenciada, en Filosofía y Letras por la Universidad de París, que dictó clases de gramática histórica e idioma nacional, en la Escuela Normal de Profesoras número 1 “Roque Sáenz Peña” y en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, y escribió textos de aula. Científica estudiosa dedicada a la docencia, ella trabajó según el legado del normalismo europeo y norteamericano que instauró el sistema educativo argentino en su pronta conformación. Plagado de mujeres, éste representó para muchas una tarea que no resultó sencilla. En las líneas que siguen encontraremos justificación a esta afirmación.

²⁸⁶ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año 44. Tomo 96. Buenos Aires. Día 30 de abril 1926. Nº 640. Sección oficial (capital). Sesión 62ª. 28 de julio de 1926, expediente número 11702-C.

²⁸⁷ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año 45. Tomo 96. Buenos Aires. Día 30 de setiembre 1926. Número 645.

En tal caso interpretamos que, de Toro y Gómez, pese a heredar de familiares algunos puestos educativos, debió alejarse de su país natal con el fin último de instalarse en uno de cultura e idioma diferente, vivir sola, trabajar en el ejercicio de un oficio público que la hacía gozar de un salario al tiempo que le exigía cumplimentar ciertos requerimientos para sostenerse en espacios dominados por varones. Otro detalle no menor lo confirma el hecho de que, aunque Clara fue licenciada, operó en esta mujer el clásico estereotipo de “maestra”. Desde el control social ejercido por el sistema educativo hacia sus acciones, tareas y decisiones, se sostuvo su condición en el magisterio que los pedagogos consideraban correcta y adecuada a ellas.

Así la autora quedó posicionada, en tanto “señorita maestra”, en los mojones más bajos de los espacios educativos pese a poseer títulos nobiliarios en el campo académico. Estos bien podían convocarla en los debates de los estudios superiores y del bachillerato.

A inicios del siglo XX la mayoría de las educacionistas operaron en el grado, unas pocas llegaron a la dirección educativa y solo después de pasadas largas décadas ocuparon cargos de inspección e intervención más jerárquicos. Otras como Clara, trabajaron en la formación docente en escuelas normales al tiempo que escribieron saberes de aula y, más allá de esto, fueron consideradas maestras. Sin embargo, y a excepción de sus cargos educativos, de Toro se convirtió en una *escritora didáctica* de textos que consiguió en la conjunción de compilar ejercicios de lenguaje y gramática e impartir saberes morales, éticos e históricos en respeto de los programas oficiales. Su ofrecimiento pedagógico discurrió por la cotidianeidad escolar de un sinnúmero de docentes y estudiantes y estuvo cargado de detalles específicos sobre los modos de utilizar los libros escolares desde sus palabras desconocidas, con interrogantes para la apertura de nuevas temáticas, etcétera.

Por otra parte, un reconocimiento de *Almas en Flor* registraba conformidad con el texto por ser éste adecuado para el uso en ocasiones especiales.²⁸⁸ Entendemos, según las apreciaciones, el libro solo podía utilizarse en momentos específicos del año escolar. Por ejemplo, en un detalle que abordaba el dictado de las clases sobre el *Empréstito patriótico* dadas en el 5º grado de la Escuela Nº 12 del Consejo Escolar 9º encontramos, dentro del tema sugestivo número uno, la lectura del trozo denominado *La unión* de la docente-autora y catedrática Clara de Toro y Gómez.

²⁸⁸ Sesión 87ª. 19 de septiembre de 1928. Número de expediente 14130.- K.- 1928. *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 48. Buenos Aires. Marzo 31 de 1929. Nº 675. Sección oficial (capital).

Esta recitación, en la publicación *Almas en flor*, se especificaba a su vez con la indicación de recurrir a las ilustraciones contenidas en el texto de lectura. Como decíamos, una educadora de la Escuela N°12 del Consejo Escolar 9°, Josefina Bonacina Greppi, usaba ese ejemplar para incitar a sus colegas, en un breve artículo en la revista educativa del Consejo, a trabajar acerca de la unión en el empréstito patriótico argentino. Ella, estimulada con la revisión de *Almas en flor* y las indicaciones allí expresadas por su colega Clara de T., idearía actividades para que el estudiantado copiara y comentara en los cuadernos el empréstito patriótico:²⁸⁹ tema tan dificultoso de tratar, según la maestra, en el interior de las diversas asignaturas del grado. Podemos afirmar aquí que la propuesta de la educacionista de la Escuela N°12 profería claridad en sus conceptos. Ésta era obtenida de los comentarios que tomaba de párrafos relevantes del libro de la maestra, profesora y escritora didáctica de Toro.²⁹⁰

A inicios del año 1924, en el mes de febrero y en la ciudad de Buenos Aires, Clara de Toro y Gómez firmaría la introducción de su texto *Almas en flor*.²⁹¹ Allí expresaría: “Nos hemos ajustado al programa de estudios que corresponde al quinto grado, con el propósito de que la clase de lectura complete la enseñanza general y contribuya a fijar mejor en la mente del alumno, las nociones adquiridas” (1935:3). Dos cuestiones relevantes debieron atravesar las consideraciones de la educadora aquí: la adecuación de los temas, por un lado, y los modos de enseñarlos, por otro. Para ello, la autora indicó los puntos particulares del programa que referían a las lecturas al tiempo que propuso lecciones con el fin de “ayudar eficazmente a la obra de cultura intelectual y moral que realiza la escuela para sembrar en el niño el germen de las nobles ideales y el anhelo de perfeccionarse, fuente de progreso” (1935:3). Bajo los intentos por redactar su libro de aula, la educacionista recurrió a saberes relativos a geografía, historia, ciencias naturales, física y química e instrucción moral y cívica para el quinto grado de la escuela primaria argentina.

²⁸⁹ Tras los graves problemas políticos y económicos sufridos en nuestro país efectos del golpe de Estado de septiembre de 1930, el primer ministro de Hacienda, Alberto Hueyo, del presidente de la Nación desde 1932, Agustín P. Justo, propuso el conocido Empréstito Patriótico en respuesta a la crisis. Fue una convocatoria cuyo fin consistía en reunir quinientos millones de pesos que permitieran afrontar parte de una deuda con la venta de títulos. Cada uno de estos se compraba al valor de noventa en bancos y oficinas de correo y anualmente se sorteaba. De esta manera, a los/as ganadores/as se les devolvían cien pesos. Algunos comercios, preferentemente de la provincia de Buenos Aires, aceptaban pagos con estos cupones.

²⁹⁰ *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año LI. Junio de 1932. N° 714.

²⁹¹ *Almas en flor* (1935), en su quinta edición, fue consultado en la Biblioteca del Consejo de Mujeres. Filial Rosario. El texto de lectura escolar era publicado por los Editores A. Kapeluszy y Cía. Calle Bartolomé Mitre 1242/48 de Buenos Aires.

Según ella, “lo mismo que las flores perfumadas se transforman más tarde en frutos sabrosos, así vuestras almas infantiles desarrolladas por el estudio” (1935:7) “darán más adelante el fruto de la vida: una suma de acciones buenas o malas y la prolongación y el resultado de lo que hayáis iniciado en la niñez” (1935:8). Con esta afirmación resumimos la propuesta de la escritora didáctica; destinada a aquellos/as colegas capaces de evitar la costumbre propia del hábito escolar e inculcar buenos propósitos.

La “señorita maestra” dio a conocer con *Almas en flor* un texto que lejos de acercar abstracciones presentó lecturas seleccionadas que podían traducirse en actos. Ella reparó no solamente en la importancia de los contenidos a enseñar sino también en los modos de aprehender los saberes. Para esto colocó detrás de las lecciones cuestionarios que llevaban a la niñez a la reflexión sobre lecturas, a modo de guía en el establecimiento de vínculos entre acciones e ideas. Clara agregó además preguntas que hacían pensar a niños y niñas en los actos que ejecutarían en sus vidas. Éstas les permitían “observar su propia conducta y organizarla conscientemente de acuerdo con sus ideales” (De Toro y Gómez, 1935:4).

De Toro y Gómez juzgaba a los diversos saberes morales fuente de progreso por lo que se introducían a raíz del programa del quinto grado a que referían las lecturas y se relacionaban, directamente, con la geografía, la historia, las ciencias naturales y la instrucción cívica. Bajo un orden que comprometía temáticas similares a su texto anterior (la familia-la conducta, la patria-la historia, la naturaleza y el trabajo-la escuela), Clara presentó lecturas selectas. Para escribir su libro, ventajoso en determinados momentos del año escolar, trabajó cuestiones relativas a la patria argentina desde fragmentos del general José de San Martín, Manuel Belgrano, Don Juan de Garay o Domingo Faustino Sarmiento. Como enunciamos, ella respetó los programas oficiales y propuso textos del poeta argentino Carlos Guido y Spano (1827-1918), del escritor uruguayo Emilio Frugoni (1880-1969), del novelista español Ricardo León (1877-1943), del dramaturgo santafesino Manuel Gálvez (1882-1962) y del poeta mexicano Amado Nervo (1870-1919). De esta manera, Clara de Toro produjo saberes en formato libro de lectura conformes con el quinto año y acopló métodos para la tarea de educar en situaciones particulares; permitiéndose imprimir allí su impronta personal.

Almas en flor dispersó lecturas compendiadas por la maestra autora. Las mismas podían transcribirse en decisiones específicas. Como dijimos arriba, ella reparó no solamente en la importancia de los contenidos a enseñar sino también en los modos de aprender.

Para que esto pasara, colocó detrás de las lecciones cuestionarios que llevaban a los y las estudiantes a la reflexión sobre lo que leían, en tanto pauta para el establecimiento de vínculos entre acciones e ideas. Asimismo, Clara de Toro y Gómez presumió que las preguntas hacían pensar a niños y niñas en las circunstancias que atravesarían en la vida cotidiana. Al respecto decía: “Nuestro cuestionario tiende a acostumar al alumno a observar su propia conducta y a organizarla conscientemente de acuerdo con sus ideales” (De Toro y Gómez, 1935:4) Así *Almas en flor*, y desde el acatamiento de los programas oficiales, invitó a educadores y educadoras a encauzar la infancia. Ésta daría “el fruto de la vida; una suma de acciones buenas o malas, útiles o inútiles, nobles o mezquinas” (1935:7-8).

Sin lugar a dudas los cambios efectuados en el imaginario cultural de la Europa occidental a lo largo del siglo XIX y principios del XX, donde ubicamos la argumentación de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789, delimitaron la formación de una profesora que confiaba en el progreso indefinido de una humanidad perfectible en términos educativos y morales. A lo largo de la década del veinte, como explicábamos, de Toro y Gómez escribió varios libros escolares: producciones editoriales que se asemejaron a las de la maestra Herminia Brumana y de la educadora Julia Andrés. Clara de Toro pretendió, como ellas, calar hondo en las conciencias infantiles. Y esto lo corroboramos con su último texto, el que publicó entre *La escuela y la vida* (1922) y su último libro de aula *Almas en flor* de 1924: *El hogar de todos* (1923).²⁹²

Inspirado en las mismas intenciones con las cuales habría confeccionado otras propuestas instructivas, este texto de lectura,²⁹³ del mismo modo que los demás, se definía en calidad de un complemento didáctico del programa oficial. La maestra y profesora preparaba saberes de materias que, en tanto promotores de la práctica de lectura, seguían un noble propósito. Cuando exhibía el libro, la autora confirmaba su tarea docente y decía: “La variedad de temas permite tocar numerosas fibras morales, a la vez que la animación y el interés de los relatos graba mejor, en la mente del niño, las ideas sugeridas” (1936:5)

²⁹² Propiedad de la Biblioteca Argentina Juan Álvarez. Rosario. A 372.465-4. T 634. Legajo: H.033. Sala de niños. Serie pedagógica. Vigésima tercera edición, año 1936. Expdte: 327. K. 1930. Ubicación topográfica: Ex 6-102. Buenos Aires.

²⁹³ La edición consultada es la vigésima tercera, del año 1936. Editorial A. Kapelusz y Compañía. Aquí revelamos que en el transcurso de trece años el éxito de la obra generó más de veinte reimpressiones del ejemplar y su distribución se encontró siempre acompañada por las aprobaciones del Consejo Nacional de Educación como así también del Consejo de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y *otras* (sic); lo que otorgaba carácter “homogeneizante” a la propuesta de la maestra.

Sabemos que la Ley N° 1420 de enseñanza libre, gratuita y laica, dispuesta en Capital Federal y Territorios Nacionales, estableció como contenidos obligatorios en las escuelas primarias las materias urbanidad y economía doméstica. Ambas asignaturas convergían en el modelamiento de la experiencia de las mujeres de la educación, en cuya gramática se expresaba el rol de la futura madre en la sociedad. Sobre este contexto, a principios del siglo XX, una amplia literatura de orden moral, pedagógica y de economía doméstica perseguía un mismo objetivo: instruir a las futuras madres en la denominada “ciencia del hogar”. De Toro y Gómez aquí planteó que ese hogar debía, según manuales de higiene y economía doméstica, aunarse junto a los saberes sociales y de la historia nacional argentina. Además, la gran familia escolar tenía que ser protectora de la patria. De esta manera, se imbuía a la infancia de una formación sensible y humana bajo una optimización del funcionamiento del mundo hogareño expresado, luego, en la sociedad.

Con trazos de autores/as latinoamericanos/as de Toro y Gómez pensó una infancia familiarizada, desde la escuela, con los nombres de escritores/as autóctonos/as. La lectura de los/as coterráneos/as les haría sentir a los/as más pequeños/as las bellezas de su estilo, despertaría curiosidad inteligente por la literatura argentina, aseguraría la comprensión de las obras del tesoro patrio y, a la vez, mejoraría el lenguaje conforme, aquí, al programa de castellano del cuarto grado. De Toro y Gómez insistía en el repaso de vocablos propios de la lengua vernácula con el objeto de significar a la escuela el hogar de todos, una familia nueva para sus escolares, asiduos lectores y lectoras de los textos de su autoría. Esta propuesta educativa era construida por la maestra a raíz de iniciarse en la lectura del educador uruguayo-argentino fundador, junto a Juan B. Alberdi, Juan María Gutiérrez y Esteban Echeverría, del salón literario en el inicio de la generación del '37: Marcos Sastre (1808-1887). También ella citaría al poeta argentino Rafael Obligado (1851-1920), al político e historiador riojano Joaquín V. González (1863-1923), a los escritores españoles Salvador Rueda (1857-1933) y Gregorio Martínez Sierra (1881-1947) y a la educadora Amelia Palma. Ella sería una docente reconocida por la escritura de su libro de lectura para el sexto grado *Consejos a mi hija. Lecturas de propaganda moral*. Aprobado por el Consejo en el año 1903, el texto escolar tenía como finalidad contrarrestar las consecuencias nocivas del proceso de modernización iniciado en la argentina finisecular.

Crecimiento urbano, aumento de inmigración, protesta y polarización social forjaban un mundo nuevo que amenazaba la constitución de un supuesto orden familiar (Cammarota, 2012). De Toro estimaba valioso el libro donde Palma dirigía a su hija por los lugares que la cultura le deparaba en su condición de mujer.²⁹⁴ A su vez, con el texto de lectura Clara delimitaba su horizonte ideológico al reconocer las lecciones que debían ingresar a la escuela con *El hogar de todos*. Éste formaba parte de un conjunto de argumentos destinados a la familia escolar, reservados al cuidado de la patria, a cargo de maestras manifiestamente indicadas en la figura de segundas madres. La propuesta editorial también acometía el desarrollo de la inteligencia de sus futuros ciudadanos en la inculcación del cumplimiento de leyes, el pago de impuestos y alistamiento hacia el servicio militar. “La vida del niño en el ámbito escolar se complementaba con el ejercicio de la moral política” (Lionetti, 2005: 13).

Con *La escuela y la vida*, *Almas en flor* y *El hogar de todos* Clara de Toro y Gómez se consagró en productora de saberes de aula y presentó un conjunto de libros en calidad de apuestas didácticas que, por un lado, conformaba a raíz de los juicios elogiosos de sus colegas en el trabajo educativo y en su producción escrita. Y, por otro, diagramaba a modo de invitación a maestros/as, de quienes esperaba recibir opiniones y comentarios, a trabajar con sus textos de lectura en el ejercicio de la profesión docente. Sus ideales pedagógicos, materializados en propuestas educativas para el uso en los últimos grados de la educación primaria, respetaron los puntos de los programas públicos de tercero a sexto grado en unión a proposiciones conformadas por cuestionarios y explicaciones que se adjuntaban a las lecturas e intentaban reconocer las necesidades de alumnos y alumnas.

Una variedad de lecciones de las que estaba imbuida Clara se ordenaba de manera inteligible en índices metódicos que prescribían los modos de enseñar saberes de las ciencias naturales y sociales desde un enfoque moralizador. Observamos cómo a medida que se publicaban sus libros escolares se disipaba el tinte francés y europeo en la elección de autores/as y, con el paso del tiempo, sus escritos se argentinizaban. La licenciada por la Universidad de París y profesora en la normal estudió, enseñó, escribió y publicó textos que acompañaban el tratamiento docente y estudiantil de los temas acordes a los planes estatales.

²⁹⁴ Desde los estudios de género se ha señalado que la *ideología de la domesticidad* (Scott, 1993: 101), basada en la maternalización de las mujeres y en la feminización de las tareas domésticas, se consolidó durante el siglo XIX con los procesos de ascenso social de las burguesías europeas. A las niñas se las educaba en los saberes relativos al cuidado y afecto: pero eran adiestradas en la *maternidad social* fijándoseles la función política-social de formar ciudadanos (Lionetti, 2006).

El tinte homogeneizante de su propuesta lo garantizó el manejo teórico de la docente como así también su experiencia en la formación en el magisterio. Ella, al parecer sin pareja, hijos e hijas, alcanzó la representación del éxito de la enseñanza primaria en manos de mujeres de la docencia. Así también lo hicieron Julia Andrés Regal, Micaela Iantorno, desconocemos si ambas fueron madres pero sí estuvieron casadas, y Evangelina Malvigne. Sabemos que estas últimas tres educaron en cursos primarios; a diferencia de Clara que además se desempeñó como profesora del secundario y en la formación en las escuelas normales de señoritas. No obstante, todas se agrupan en la condición de escritoras didácticas-productoras de saberes de aula que, en simultáneo, reprodujeron instrucciones como educacionistas del sistema oficial.

Después de biografiar a las últimas cuatro educadoras de esta tesis, identificamos al interior de sus experiencias docentes una variedad de características. Sin embargo, fueron las prácticas como maestras en el grado las que les asignaron la posibilidad de volverse escritoras didácticas.²⁹⁵ En sus “palabras, ideas, representaciones, proyectos, intenciones, saberes o poderes” (Larrosa, 2003:89) Clara, Julia, Micaela y Evangelina situaron su trabajo educativo diario y a partir de allí, pese a la diferencia entre sus recorridos pedagógicos y de vida, pensaron indispensable la escritura y publicación de textos escolares. Desde esta perspectiva concibieron sus encargos docentes, heterogéneos y variados. En calidad de maestras, ellas desarrollaron experiencias que las facultaron en la elaboración de libros para el aula.

El capítulo que sigue, último de esta primera parte de la presente tesis, consolida en unas breves reflexiones finales las biografías de nuestras educacionistas entre equivalencias y discrepancias y permite pensarlas en su condición de *escritoras didácticas*.

²⁹⁵ Determinamos hasta aquí el modo en que el magisterio se constituyó en terreno ideal para que las maestras biografiadas concreten sus aspiraciones literarias y profesionales. Desde allí observamos cómo conquistaron espacios en la dirección de instituciones educativas y culturales y también de publicación de artículos en la prensa (educativa o política). Escribir libros de texto escolares y cuentos infantiles les permitía sintonizar con la literatura didáctica en expansión e incursionar, algunas y con el paso del tiempo, en otros géneros (cuentos fantásticos, tradiciones, crónicas de viaje y relatos autobiográficos). De esta manera, ellas pudieron proyectarse, tal el caso de la citada Ada María Elflein, hacia la producción escrita que consumía ese público anónimo, urbano y masivo que leía los diarios. Así, “la *pose de maestra escritora* enmascaró a una *autora profesional y moderna* que saltó hacia el mundo editorial” (Vicens, 2020:270); agregamos, de los saberes para el aula.

Capítulo V. Palabras finales. Cuando la maestra se vuelve escritora didáctica

Esta primera parte se fijó por cometido reconstruir y dar prueba de la existencia de un conjunto de educacionistas que, en cumplimiento o no de los mandatos marcados por el estereotipo de maestra, se comprometieron con los saberes de aula al punto de publicar libros específicos para mejorar sus prácticas. Ese gesto de publicación tuvo un perfil ambivalente. Por un lado, confirmó el compromiso de las educadoras con su rol pero, por otro, las proyectó al mundo de la edición y publicación de libros. Dicho guiño, el que a simple vista puede leerse “reproductivo” en tanto reconoce a un numeroso grupo de mujeres del magisterio en la elaboración de los libros escolares que perfeccionaron las prácticas de enseñanza, sitúa en ese esfuerzo por “mejorar” una transformación de las maestras en autoras y productoras de saberes didácticos. Justamente, esa bibliografía prescriptiva fue la que proyectaron en la línea de la reflexión sobre las formas de enseñar.

Hablamos de ocho mujeres, por lo que imaginamos lectores/as centrados/as, en el recorrido de esta primera parte, en advertir las dificultades enfrentadas en el proceso de reconstrucción del rompecabezas que representa la vida de estas maestras. Seguramente las vislumbraron, en general, desde las marcas sobre sus estudios, reflexiones, prácticas y trayectorias delimitadas en sus libros. Así fue, ya que las identificamos inicialmente como maestras, algunas desde sus recorridos laborales delineados en fechas y cargos indicados en los trámites jubilatorios: los que a veces poco dicen de las experiencias específicas, o en las postulaciones para publicar. También repasamos sus nombres impresos en varias revistas pedagógicas, pusimos el foco en los legajos oficiales de las inauguraciones de sociedades educativas que las tenían como protagonistas, en boletines de estudios genealógicos y familiares, etcétera. Gracias a esas marcas suyas sueltas en un sinfín de papeles, hilvanamos la especificidad de las prácticas docentes junto a estados civiles, vínculos con la maternidad y recorridos formativos. Justamente, a partir de una cacería furtiva logramos componer sus itinerarios del magisterio con destellos de las referencias personales que en ocasiones conseguimos recargar de datos y otras los registramos esfumados entre indicadores. Empero, unimos los retazos para hablar de ocho educacionistas que durante la primera mitad del siglo XX de manera fehaciente produjeron saberes para el aula.

Con ánimos de presentarlas las ordenamos en tres grupos: las militantes, las directoras y las maestras de grado. A todas las enfrentamos ante el espejo significado en una categoría que acuñamos en contacto con un equipo de investigadoras mexicanas coordinadas por Luz Elena Galván Lafarga: *las escritoras didácticas*. Este rotulo no solo permitió nominar a las mujeres estudiadas sino que además admitió su condición de escritoras-productoras de saberes, en tanto plasmaron bajo el formato libro los problemas de la enseñanza situada en el aula. De esta manera, sustrayéndonos de la androcentrada categoría de intelectual, optamos por una nomenclatura que recupera las características propias de un trabajo efectuado por las maestras dentro de las escuelas primarias. Escribir sobre la realidad acontecida en el interior de los salones de clase requiere primero de poner el cuerpo en esos espacios y luego conocer los problemas de los/as estudiantes. También involucra un contacto con los planes de estudio y con las disputas pedagógicas de la época. Por último, exige saber escribir, manejar los “gajes del oficio editorial” y las disposiciones de las políticas educativas que acompañaron la impresión de esos libros escolares.

Nuestras ocho mujeres fueron escritoras didácticas. El ejemplo más escurridizo lo transigió, como probamos, Herminia Brumana. Ella inició su carrera docente y, a poco de graduarse, publicó un libro para sus estudiantes. Reconstruir su biografía, la más sencilla de todas por la cantidad de papeles conservados sobre ella, rápidamente permitió advertir que Herminia en 1917 ya era estimada una mujer inteligente, militante, que dirigía una revista de crítica cultural y que, también, había ganado varios concursos en la escritura. Acompañada de ese temprano capital cultural, ella precipitadamente elaboró *Palabritas*. Entendemos que la maestra de Pigüé no necesitó de una larga experiencia docente porque su saber-hacer estuvo siempre legitimado en el aprendizaje que acuñaba en su militancia. Pese a que siempre dio clases, no fue la docencia lo que distinguió su nombre en la prensa sino su rol de escritora de literatura infantil o sus artículos de crítica social. Como observamos, Brumana firmó un solo texto para el aula ahí cuando su carrera arrancaba. Ese libro presentó una particularidad: no fue aprobado por las autoridades educativas. Quizás, el guiño temprano de publicación adherido a la no aceptación por parte del Consejo se justifica en el halo intelectual de la maestra que traiciona a la *escritora didáctica* como prolongación del estereotipo de género que yació sobre el magisterio.

Diferente fue el caso de las otras mujeres. Si bien la biografía de Lola S. Bergara de Bourguet se conecta con la de Brumana por la militancia política, ella sí vio aprobada su profusión de libros para el aula por el Consejo Nacional de Educación. Mientras Herminia publicó solo una propuesta didáctica por sus propios medios, porque no agenció la aprobación estatal, Lola Salinas permaneció emparentada con los senderos escriturales escolares oficiales a lo largo de toda su vida, pero fundamentalmente en los últimos años en que ejerció la docencia. Ella hizo de la publicación la cima de la enseñanza y de manera fecunda ofreció proyectos editoriales de diversa índole: todos relacionados con el desempeño educativo propio y de sus colegas. Después de participar en varias instituciones culturales y políticas porteñas, la maestra normal descubrió que podía poner en letras toda esa labor de difusión de saberes relativos al desempeño de actos patrios, conmemoraciones a cargo del magisterio, versos y composiciones comunes en la dinámica de la escuela primaria. Como dijimos, ambas mujeres se consagraron en los espacios letrados gracias a la militancia. El capital cultural allí obtenido les permitió publicar textos escolares, transitar ámbitos donde los varones las asumían intelectuales y pensar la diversidad de saberes a enseñar. Las dos se enamoraron y se casaron, fueron madres y defendieron esa condición como esencial de la maestra. Desde esta postura ellas lucharon por los derechos de las mujeres. Lola Salinas formó parte de varias organizaciones feministas mientras que Herminia Brumana se definió anarquista. La primera fue funcionaria activa en asociaciones culturales de la comunidad bonaerense y la segunda dirigió revistas y disertó sobre educación dentro y fuera del país.

Integrar las biografías de este primer par de maestras ordenó el talante de mujeres de la educación instruidas, elegantes, cuyas seductoras figuras asomaron entre diversos debates políticos, al interior del entramado de relaciones con aquellos varones que las consideraron semejantes. Como expresamos, Salinas Bergara de Bourguet publicó libros escolares en tanto gesto de retiro de su tarea educativa y Brumana de Solari lo hizo en sus inicios de maestra de grado. Sin embargo, entrambas identificamos las “artes de hacer” en tanto operaciones de transformación y de creación que los sujetos realizan con y en los productos que consumen (de Certeau, 2000). Un semblante plagado de diversas estrategias de escritura, Salinas escribió al inicio bajo pseudónimos y luego firmó con el apellido de casada y Brumana hizo lo propio en *Pigüé*, representó a estas mujeres en el entrenamiento en la producción de libros de texto escolares emparentado con la militancia política.

Las huellas tangibles de su material didáctico, en uso hasta que cambiaron los programas de estudio estatales, cristalizaron en una escritura que descansó “sobre una estructuración compleja de operaciones, circunstancias y datos objetivos” (de Certeau, 2006:206).

Ahora bien, si replicamos las conclusiones del tercer capítulo debemos centrarnos en las maestras que prescribieron saberes al ocupar, en diferentes escuelas primarias, puestos directivos. En su estudio identificamos a Adelina Méndez Fúnes de Millán y a Delfina Piuma Schmid. Ambos casos muestran mujeres de la educación que legitimaron su saber ligado a las prácticas educativas desde la dirección escolar. Sin embargo, cuando acercamos la lente y focalizamos en sus biografías no lo hicieron de la misma forma. Ellas coincidieron en desarrollar extensas trayectorias educativas, pese a que Delfina fue directora infantil tras décadas de ascenso por puestos educativos y Adelina creó y dirigió escuelas heredadas por su cónyuge; en compañía de otras maestras y bajo su auspicio.

María Adelina Méndez Fúnes fue madre de diez niñas, se casó y de manera sincrónica dirigió escuelas, revistas pedagógicas, dictó cursos y perfeccionó sus estudios. Inversamente, Delfina Mónica Piuma no tuvo marido ni hijos/as, vivió acompañada de familiares y en el magisterio encontró una labor para subsistir y obtener una mensualidad con la cual brindar aportes económicos a su residencia: lo que para su colega significó un legado conferido por descendientes. Empero las dos escribieron libros de texto después de traspasar el ejercicio docente en el grado y presidir escuelas. Aunque Adelina lo hizo para los grados avanzados de la enseñanza primaria y Delfina se mostró preocupada por los modos de alfabetizar la primera infancia, ellas publicaron en la dirección escolar. Otro punto en común representa la manera en que tramitaron sus puestos. Lejos de localizar en las directoras la concomitante tarea de ejercer cargos que “masculinizaron” sus acciones, pudimos imaginarlas en roles que fueron extensión del magisterio propiamente dicho y se supeditaron a sus improntas magisteriales: Delfina Piuma a partir de la dirección infantil y Adelina con la creación y administración de escuelas primarias. Así, estas escritoras didácticas-regentes escolares transitaron extensos puestos de enseñanza, plagados de experiencias situadas y dadores de los saberes relativos a estudiantes, instituciones formativas, tiempos y espacios escolares.

Entre dirigir y escribir, estas educacionistas se adjudicaron funciones propias de su género (Morgade, 2010): las que dispensaron en la marcha por sus itinerarios docentes y perfeccionaron, modificaron y dedicaron con cierta independencia.

La escritura tanto en María Adelina como en Delfina Mónica germinó en su tránsito por la docencia, en sus puestos directivos de escuelas y en su condición docente consolidada. Como expresamos antes, Piuma Schmid cumplió los requisitos necesarios para obtener un puesto educativo, el de la dirección infantil, que Méndez Fúnes formalizó desde un entramado de relaciones que la situaron, muy joven, en puestos escolares. Junto a las militantes políticas, las directoras encontraron en la publicación de libros de texto un ejercicio más dentro de los concernientes a una labor educativa, en ocasiones, “prolongación del rol materno”. En sus propuestas didácticas lo expresaron y desde mudar el estereotipo de meras maestras de grado al perfil de escritoras didácticas innovaron en las formas de enseñar con material educativo.

Así, el póstumo grupo de maestras biografiadas se ensambla con “las directoras” por sus extensos trayectos en el magisterio y confirma lo mencionado con anterioridad. Producir bibliografía para estudiantes y colegas fue dable superados períodos extensos en el ejercicio del magisterio como así también obtenida una gimnasia escritural capaz de consagrarlas autoras. Clara, Julia, Micaela y Evangelina fueron docentes que, favorecidas por sus entornos letrados o conquistados después de las propias formaciones y estudios, trabajaron en respeto del programa institucional moderno (Dubet, 2002), responsables en las formas adecuadas de aparecer y ser en función de los sentidos acordes a esa labor en el periodo, y fueron más allá. Ellas presentaron propuestas didácticas novedosas. Enseñar, pero además escribir al respecto y publicar, fue una dinámica surcada por estas, a simple vista, maestras de grado.

Las biografías de las educadoras permiten advertir su tránsito por los salones de clase, el que registraba un ejercicio vinculado a la educación observada desde cerca. De Toro y Gómez además de maestra fue profesora, mientras que Julia, Micaela y Evangelina ejercieron en los diferentes peldaños del grado. La primera se reconoció soltera, caso inverso al resto. Ellas probaron la vida en matrimonio y, como Malvigne de Mercado Vera, la maternidad. Entre sus opiniones, ideas y discursos revelamos la diversidad en las experiencias (Larrosa, 2000) de las ocho escritoras didácticas de la presente tesis.

Biografiarlas, en esta primera parte, permitió evocar relatos sobre educadoras capaces de determinar la existencia de sus individualidades y las congruencias acontecidas entre numerosos episodios de vida suyos (Caldo y Fernández, 2010). Un ejemplo lo representan la maestra y directora Delfina y la docente en el grado Evangelina.

En ambas identificamos tipos documentales que las ubican en demanda por los derechos laborales y en reivindicación de su “dependencia institucional en tanto funcionarias del mismo Estado” (Batallán, 2007:46). Lo antepuesto posibilitó hallarlas entre sus trámites jubilatorios alejadas, o no, de la docencia. Por su parte, Julia Regal y Lola Salinas Bergara participaron en calidad de secretarias de la Liga Nacional de Educación Argentina. Las dos compartieron allí aspiraciones que pugnaban, con el cambio de siglo, por participar en el mundo de la sociabilidad cultural abierto a sus pretensiones. Desde la Liga, estas maestras concurren a diligencias como lecturas, charlas, conferencias (Vignoli, 2015) e incluso cursos que esperaban alcanzar una educación superior, a la que sí accedió Clara. También ellas formaron parte de la creación de escuelas de adultos/as y populares.

Por otra parte, en el transcurso de los capítulos notamos cómo Lomas de Zamora, ubicada a veinte kilómetros de Capital Federal, fue una ciudad auspiciosa en relación a fundaciones relativas con el ambiente cultural y de la sociabilidad porteña. Los propósitos de las escuelas primarias organizadas en esta urbe remitían al mejoramiento de la instrucción en la provincia, promovían un refuerzo a la educación pública y prácticas de incentivo docente. La misma Lola de Bourguet, pero también Adelina de Millán finalizaron sus trayectorias docentes en Lomas. Lo hicieron en la promoción de bibliotecas, salas de lectura, escuelas y museos. Ellas trabajaron en ambientes subsidiarios de los movimientos científicos, a nivel nacional y latinoamericano, y participaron en congresos internacionales, en la discusión en revistas académicas y en el dictado de cursos educativos (Vignoli, 2015). El resto de las escritoras didácticas vivieron y extendieron su labor docente en la capital de la provincia de Buenos Aires. De acuerdo con este lugar, y cercanas a la dinámica burocrática de las políticas educacionales, se desarrollaron ávidas, excepto Brumana, en el manejo de las normativas oficiales posibilitadoras de la publicación de libros de texto para el aula.

Percibimos en el transcurso de esta primera parte de la tesis que Lola y Herminia fueron, de las ocho maestras, quienes lograron reconocimiento más allá de las aulas y de la producción escrita de saberes didácticos ya que pudieron proyectarse fuera de las fronteras provinciales en medio de un clima que favorecía la participación de mujeres en partidos políticos, feministas y organizaciones a favor de sus derechos. *Palabritas* es el único texto que la maestra de Pigüé elaborará para un curso escolar. Lo publicará según sus aportes económicos y no volverá a presentar a concurso del Consejo libros similares.

Este texto, adherido a su afición por la docencia y la dirección de una revista crítica, puede contrastarse con las publicaciones de Lola. Ella conquistó el mote de “autora idónea” formulado por las autoridades oficiales²⁹⁶ y compartió con Clara de Toro y Adelina de Millán el reconocimiento docente propio de mujeres que gozaban de una herencia cultural familiar capaz de brindarles reconocimiento escrito en los espacios educativos por los que desfilaron, de autoridad como la dirección de escuelas que las tuvieron de protagonistas principales o funciones docentes en el nivel secundario del magisterio. Por otra parte, y ante la prodigalidad de publicaciones de Lola de Bourguet o Adelina de Millán yuxtaponemos la experiencia escritural de Micaela de Nasino, única de las del grupo en elaborar una sola propuesta de aula en formato texto escolar. La autora, en respeto de los programas oficiales, adjuntó en su libro prerrogativas doctrinarias célebres que, a veces desde la cultura católica, actuaban como muro de contención a inquietudes corporales y mentales de niños/as y formaban una argamasa de orden moral. En ese escenario, Micaela representó a las maestras interesadas en sistematizar la información que circulaba entre sus colegas y que admitía la transmisión de “prácticas, conocimientos y experiencias” (Nari, 2005:109), en donde la maternidad era actitud que les permitía intervenir el espacio público. Ella reprodujo saberes, aunque también creó los propios y el éxito de su libro garantizó la educación de las niñas en la domesticidad que las haría futuras madres y de los niños como trabajadores del porvenir, y ciudadanos en ejercicio comprometido del voto secreto y obligatorio.

Si a simple vista Micaela fue una maestra de grado a secas, Julia y Delfina fueron por más. Como advertimos en sus biografías, las dos obtuvieron el Curso de Ejercicios Físicos. Desde 1900 y hasta 1940 un grupo de médicos higienistas, entre ellos el también político y escritor José M. Ramos Mejía (1849-1914), coordinó la difusión de los discursos eugenésicos y sanitarios en los ámbitos escolares materializada en el Cuerpo Médico Escolar, a cargo del sistema educativo público. Éste examinó los edificios estudiantiles y determinó mecanismos preventivos ante la transmisión de enfermedades infecto-contagiosas. En aquel tiempo, el curso de Ejercicios Físicos promovido por el gobierno de turno fue consumado por Andrés Regal y Piuma Schmit, hacedoras ambas, credencial de por medio, de los atributos de ser y permanecer de las “maestras de grado” según las condiciones biológicas de su sexo.

²⁹⁶ Por ser ellas “operarias de la palabra escrita en tanto primeras alfabetizadoras” (Caldo, 2018:116) fue más sencillo, a veces, localizar papeles suyos y reconstruir sus vidas, aunque, en algunos casos, biografíarlas implicó una tarea compleja.

Adentrarse en esos ejercicios físicos implicaba trabajar con el cuerpo de manera tal que mujeres y varones tendrían entrenamientos diferentes y para ellas quedaba reservado el manejo de las manos, su modo de caminar, de erguirse, de moverse, etcétera. Un juego de imposiciones culturales establecía hábitos, costumbres, gustos, preferencias y roles sociales que en las mujeres de la docencia se constreñía en su cuerpo. En clave heteronormada, y conscientes de que las maestras eran ejemplo dentro y fuera del aula, se les enseñó a ser decorosas, dulces y delicadas. A su vez, en su capacidad de procrear estaría la obligación de aprender a ser madres, dueñas y señoras de las labores abocadas al trabajo en el hogar. Cuestiones de moral doméstica eran desarrolladas en el curso como así también de tipo maternal. Los cuerpos fueron naturalizados entonces en términos de clase, grupo social y etnia, pero también según la identidad sexual y de género. Educadas en cortesía y modales, al parecer Julia y Delfina aprendieron a promover en sus estudiantes un modelo a seguir.

Concentradas las maestras escritoras didácticas según características en común ahora mencionamos elementos que atraviesa el grupo de manera transversal. Para ello podemos empezar por considerar el argumento relativo a la maternidad. Como apuntamos a lo largo del capítulo inaugural, ser madre fue un rasgo que marcó el estereotipo femenino e hizo del magisterio abocado a educar a la primera infancia una labor propia de mujeres.

Vimos cómo el maternalismo social se configuró en tanto lema de las prácticas de Lola, Herminia,²⁹⁷ Evangelina y Adelina. El valor del rol materno caló hondo desde sus vivencias personales. Las demás (Delfina, Clara, Julia y Micaela) no hicieron explícita dicha condición. Empero, permanecieron bajo el paraguas de quienes para ejercer “correctamente el magisterio” tenían que aceptar su natural capacidad de entrega en el ámbito de los cuidados. Ésta sería propia de las madres. Con la formación que las docentes adquirirían tras su paso por las escuelas normales, sumado esto a la “capacidad innata” que poseían de asistir, proteger y educar, ingresaron a las escuelas primarias para impartir la disciplina moral y brindar una educación sensible proporcionada por su *condición femenina*. Así, la infancia argentina fue alfabetizada y disciplinada.

²⁹⁷ En relación al debate acerca del voto femenino, en la *Encuesta Feminista Argentina. La mujer*, de Miguel Font, Brumana afirmaba: “Dentro de la estrechez del hogar hay más amplio campo de acción para luchar por el bien, que en la amplitud del salón parlamentario” (Brumana en Font, 1921:184). Seguidamente, se preguntaba: “¿Cómo? ¿Una madre con su amor no es capaz de hacer del hijo un paladín del bien? ¿Y ese hijo bueno no hará gobierno bueno?” (Brumana en Font, 1921:184).

Sin embargo, estas mujeres enseñaron y además se preocuparon por los saberes pedagógicos que dictaban a diario y escribieron y publicaron libros de texto de aula que simplificaron por escrito sus prácticas y teorías relativas a las escuelas primarias.

Otro elemento aleatorio a las educacionistas escritoras didácticas se vincula con sus producciones escritas: donde situamos propuestas innovadoras no tanto en los contenidos, diagramados por el sistema oficial, como sí en las formas. Estas recurrieron a los métodos activos. Un ejemplo puede representarse con los textos de Delfina. Influenciada quizás por el fundador alemán del primer jardín de infantes en 1837, F. Froebel, ella maduró métodos educativos basados en el juego en tanto valor que concedía centros de interés en los/as más pequeños/as; quienes asumirían los aprendizajes de las rutinas escolares desde la motivación impulsada por las mujeres del magisterio. Esta directora infantil tomaba del escolanovismo ideas que plasmaba en su material escrito. Las mismas implicaban el respeto por la curiosidad de sus estudiantes, seres sensibles “por naturaleza”, y demandaban una orientación dentro de la obtención de conocimientos que hacían énfasis en los rasgos estimados “honestos”. Tanto Delfina como Evangelina, Micaela y Julia recurrieron a los postulados pedagógicos que pensaron la docencia atenta a las necesidades infantiles. Casi la totalidad de los libros de las escritoras didácticas estuvo impulsada por métodos activos. Esta consigna se convirtió en lugar común desde el cual identificar sus propuestas, las que serán analizadas a continuación. Notamos también cómo Adelina y Clara se animaron a incluir entre las citas recurrentes de sus publicaciones alegatos de pensadores que disentían con la función docente de las mujeres; llámese Manuel Gálvez con sus poemas o Ricardo Rojas desde sus recitaciones.

En ocho biografías esta primera parte de la tesis se ordenó para estudiar un grupo de trabajadoras de la educación que se desempeñaron en una labor desde la cual gozaron de un salario, no así de beneficios ya retiradas de la actividad porque la mayoría fue sorprendida por la muerte en el ejercicio del magisterio. En la construcción social de la tarea docente (Tenti Fanfani, 2009), distinguimos procesos de profesionalización singulares en algunos aspectos, pero comunes si entendemos que todas debieron acceder a una formación en saberes específicos y con los mismos desenvolverse en el grado. Reconstruir experiencias de mujeres que profesaron el magisterio argentino durante la primera mitad del siglo XX, en un tiempo en el que el sistema educativo se fortalecía y asociaba mujer a maestra con el resultado de feminización de la docencia (Morgade, 1997), permitió comprender este proceso.

El mismo aconteció no sin contradicciones: se restringían sus derechos civiles y políticos al tiempo que se las hacía responsables de educar al ciudadano (Fiorucci, 2016: 134). Pese a lo anterior, las escritoras didácticas de esta tesis escribieron para el aula y al mismo tiempo formalizaron extensos años en la docencia que dieron verdadero sentido a sus experiencias de vida, militaron en espacios políticos y dirigieron escuelas. De esta forma, las productoras de saberes publicaron una bibliografía que se posicionó dentro del sistema educativo formal argentino de principios de 1900 y transitó por una gran pluralidad de escuelas públicas.

Reconstruir hasta aquí sus vidas permitió delimitar rostros magisteriales que “antes de ser vestidos o investidos existieron” (Echeverri Sánchez, 2004:20), antes de designarse por el sistema educativo y el mercado editorial bajo los cruces prescritos en letras que fueron normativas, leyes y también libros, dieron cuenta de experiencias reales fundadoras de un oficio olvidado: el de las autoras de saberes escolares. Estas mujeres, en rostros y prácticas, lo fueron en tanto maestras escritoras didácticas. Lo dijimos: unas basaron sus publicaciones en las lecturas aportadas por su formación docente y el saber-hacer propio de la destreza de lo escolar, en tanto otras portaron conocimientos probados en términos empíricos y desde allí fueron “habilitosas” en el desempeño en las aulas y las letras pero también en comisiones culturales, medios gráficos, exposiciones políticas y sindicales a veces acompañadas por familiares o compañeros varones y otras solas, dentro de un registro normativo del magisterio que difícilmente las imaginaba y nombraba “autoras”.

Entendemos que escribir y publicar saberes de aula fisuró el modelo esperado de maestra y dio lugar a un sinnúmero de escritoras didácticas que esta tesis ejemplifica desde la vida de ocho mujeres de la educación. En la segunda parte las estudiaremos delimitadas por un ADN patriarcal (Segato, 2003, 2016, 2018), el del sistema educativo argentino, que indicó qué libros circulaban por las escuelas del país. Funcionarias de un Estado educador impersonal, “servidoras” de las funciones que éste dictaminaba, actuaron bajo una lealtad y neutralidad que implicó esa capacidad ética de burócratas y además la reflexión acerca de su expertez como docentes. En coyuntura con la “maternidad social”, relativa a la posesión de una femineidad definida desde la domesticidad y la transmisión de prácticas, saberes y condiciones éticas imprescindibles para la regeneración de la sociedad, a modo de cualidad a la que estaban orientadas (Nari, 1995 en Birgin, 1999), las maestras hasta aquí biografiadas acreditaron experiencias en la enseñanza.

Desde allí mostraron otra construcción posible del género y del *ser* docente: vivir solas, viajar, participar de reuniones sobre instituciones educativas y culturales, hablar idiomas, hacer cursos y seminarios, administrar espacios pedagógicos, crear y publicar en revistas, reclamar por sus derechos laborales y, también, escribir libros de texto. Incluso, sus rostros magisteriales fueron dispositivos tutelados “desde la composición y la descomposición de cuerpos y miradas en un periodo histórico” (Echeverri Sánchez, 2004:4). Evidentemente, la imagen de la maestra escritora didáctica quedó inscrita con aquello que las normas estatales establecían: ellas publicaron textos respetuosos de los programas de estudio y de directivas oficiales que invitaban a las docentes a producir saberes didácticos.²⁹⁸

Así, esta primera parte de la tesis cierra con el intento de eludir las características patriarcales que conforman la sistematización de los tipos documentales utilizados. De esta forma, prioriza en distintas percepciones desde el uso de papeles que perduran acerca de los libros de las maestras junto a otros divisados entre relaciones familiares, laborales y sociales. Este gesto da pasos precisos para alejarnos de la mirada que históricamente las nombró.²⁹⁹ En seguida, y en el análisis de los textos que efectúa la segunda parte de la presente tesis, las descubriremos abocadas al diseño de estrategias para publicar sus libros escolares, en respeto fundamentalmente de las normativas establecidas por el sistema educativo argentino.

Entre los factores que constituyeron la agencia de nuestras escritoras escogimos sus destrezas para responder a los requerimientos estatales con el fin de publicar propuestas didácticas. Ellas fueron “actrices de su contexto histórico” (Scott, 2012:35) y tramaron experiencias escriturales, culturales, educativas y políticas que crearon los saberes escolares empleados por las escuelas primarias del país para educar. En adelante desplegamos cuatro capítulos en total que estudian y analizan, fundamentalmente, esos libros de aula.

²⁹⁸ “El peso, el ritmo, el tranco de la mente masculina son muy disimiles a los suyos como para tomar acertadamente algo de ellos. Quizás lo primero que descubrió la mujer, al tomar el lápiz y el papel, fue que no existía ni una frase hecha que ella pudiera utilizar” (Woolf, 2018:69). Parfraseando a Virginia Woolf entendemos el *devenir* de las mujeres a la escritura, aquí de textos escolares en calidad de escritoras didácticas, habilitado por varones. Esta tesis hasta aquí biografio a maestras de inicios de siglo XX reflexivas de su labor educativa, en la publicación de libros de texto para el aula.

²⁹⁹ Contemporánea a las productoras de saberes, pero situada al otro lado del continente y desde Londres, la escritora británica Virginia Woolf en 1929 en su texto *Un cuarto propio* afirmaba que la mujer existía en la literatura escrita solo al ser narrada por varones. Woolf usaba las características de “diversa; heroica y malvada; espléndida y sórdida; infinitamente hermosa y horrorosa en extremo; tan genial como el hombre” (Woolf, 2018:48) para definir a la escritora. No obstante, y más allá de la distancia espacial con la autora inglesa, podemos incluir aquí a las maestras productoras de saberes para el aula. La mirada que sobre ellas conservamos y los papeles utilizados para reflexionar acerca de su labor en la publicación de saberes que las involucró es de la órbita estatal y da respuesta a directivas gubernamentales de lógicas etnocéntricas.

Sin embargo, y para dar cierre a estas reflexiones, ubicamos a nuestras maestras escritoras didácticas en un trabajo que se ordenó desde un “programa institucional” (Dubet, 2010). Sabemos bien que éste las invisibilizó por lo que hasta aquí las evidenciamos. La escuela, a modo de santuario laico incuestionable y transmisora de valores y conocimientos, operó sobre las individualidades de las maestras de la presente tesis. Los rasgos subjetivos que hicieron a sus personalidades se desdibujaron en un colectivo docente que tras su paso por las escuelas modernas las representó iguales. En este sentido, las escritoras didácticas biografiadas quedaron ocultas detrás del apelativo “señoritas”. Un conjunto de elementos culturales que hicieron al rol docente (los saberes transmitidos, una vestimenta obligatoria, caligrafía, porte corporal y las relaciones jerárquicas escolares) se convirtieron en *efectos antibiográficos* (Terradas, 1992) de las trayectorias de vida de Julia Andrés Regal, Micaela Yantorno, Lola Salinas Bergara, Delfina Piuma Schmid, Adelina Méndez Fúnes, Herminia Brumana, Clara de Toro y Gómez y Evangelina Malvigne. Contrastar esos motivos sociales, culturales y de género que condicionaron la posibilidad de reconstruir sus itinerarios vitales nos permitió reconocer las características de la época en que ellas se desempeñaron como productoras de saberes y asumir el peso de los estereotipos de género y de las condiciones contextuales que cruzaron a las educacionistas autoras.

El valor explicativo de las biografías hasta aquí perfeccionadas diagramó un mapa extenso: el de las *escritoras didácticas* en tránsito por la historia de la educación argentina (Bolufer, 2008; Perrot, 2008; Bazant, 2013). Las identificamos con sus nombres y apellidos, atravesadas por el estereotipo de género docente, en la publicación de libros destinados a colegas y estudiantes en un mismo registro y en el trabajo cognitivo de crear sentido a las prácticas educativas. Invitamos a adentrarse en la segunda parte de esta tesis, donde hacemos foco en los textos de aula como producción editorial de las mujeres aquí biografiadas, a los fines de identificar sus esfuerzos por plasmar en formato papel aquello que fue “motor de la educación primaria argentina”. Registradas las formas de intervenir las clases por estas mujeres del magisterio, unas reflexiones rescatarán la agencia de las escritoras didácticas.

Segunda parte. El producto de la pluma de las escritoras didácticas

En la primera parte de esta tesis biografamos a las maestras y logramos ordenarlas según las circunstancias que atravesaron cuando se dispusieron a escribir libros de texto escolares. En esta segunda, oportunamente, nos introducimos en el contenido y la forma de dichos textos con el fin de mensurar las contribuciones que realizaron estas mujeres hacia el conocimiento escolar, lo que nos permite compensar nuestra hipótesis general con la segunda subhipótesis que estudia la producción editorial de las ocho educacionistas seleccionadas a los fines de mostrar el ejercicio efectuado por ellas hasta convertirse en autoras de textos escolares. Problematizar, pero también explicar esta cuestión, reconocerá y pondrá en valor este tipo de bibliografía al rescatar las diversas formas femeninas de intervenir las clases donde maestras, maestros, niñas y niños fueron interpelados/as por los saberes de la escuela primaria relativos a las ciencias sociales y a las naturales, cívicas y morales, según los programas oficiales y las definiciones de las maestras escritoras didácticas.³⁰⁰

Ahora bien, el abordaje metodológico ya no será biográfico sino de análisis de diferentes documentos. Los tipos documentales usados refieren principalmente a registros oficiales conexos a las normativas que las maestras debieron respetar para ver aprobados sus textos por el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE). Una vez consumada esta tarea nos adentramos en los libros con el objeto de examinar el contenido de las propuestas escritas. En la búsqueda de los rasgos propios de las mismas distinguiremos a las autoras: en la pluralidad de voces que cada una expresó. Puestos en diálogo, debate y discusión, esos tipos documentales se limitarán a conformar un mapa variado de textos de orígenes diversos y en ese surtido de palabras se construirá una composición respetuosa a veces de la literalidad de las publicaciones y otras atenta a posibles traducciones (definidas estas como herramientas políticas y prácticas que recuperan y rescatan diferencias de significados y acepciones).

Un esfuerzo teórico se enfocará en el objeto en cuestión, el que se acompaña de las síntesis, recapitulaciones y reflexiones que observan de cerca las experiencias de las maestras escritoras según tipos documentales cotejados y transversalizados por categorías teóricas.

³⁰⁰ Podemos establecer aquí una analogía entre quienes fueron escritoras para el hogar y las maestras de esta tesis, que escribieron para el aula. Ludmer (1984) nos permite pensar en *las tretas* que hicieron posible la escritura de estas mujeres y poner en espejo ambas formas de escribir. Para ello presenta el ejemplo de Sor Juana Inés de la Cruz, a través de su escritura intencional. Josefina Ludmer invita a pensar que la escritura otorgó un lugar donde las mujeres podían nombrarse. El caso de nuestras escritoras didácticas representa educadoras que escribieron porque la experiencia docente les dio un tipo de saber válido y útil a la práctica educativa: ellas publicaron al respecto y, en su mayoría, se nombraron *autoras*.

Buscaremos en las prácticas de escritura qué de lo pertinente a los programas oficiales de clase reafirmó el estereotipo docente y cuáles de esos saberes escolares de las mujeres del magisterio agrietaron el modelo estatal esperado. Entendemos que ellas se agenciaron en la efectiva producción de saberes materializados en libros que analizamos a continuación con el objeto de determinar, por un lado, la difusión de los mismos y, por otro, el contenido y la forma que presentaron. Estos propósitos confieren notabilidad al trabajo escritural de las maestras que en esta tesis denominamos escritoras didácticas. A su vez, movilizamos contribuciones, desde la perspectiva de género, en el estudio de las normativas oficiales, tal el caso del *Digesto de Instrucción Primaria*, que fijan la relación sistema educativo estatal-mercado editorial. Entre ambas instituciones delimitamos a las productoras de saberes,³⁰¹ porque respondieron a los concursos dispuestos para publicar y sus textos fueron solicitados por las escuelas de las jurisdicciones que no podían pagarlos. También en esta oportunidad, unas reflexiones cierran la segunda parte (entre nombres propios detrás de bases legales).

Concebimos que los inicios del siglo XX argentino trajeron aparejados fenómenos relativos a un incremento poblacional, desarrollo urbano, creación y extensión del sistema educativo y consolidación de la educación superior. Estos acontecimientos extendieron las consideraciones sobre quiénes eran calificados intelectuales y cuáles sus funciones: definiciones que no incluyeron a las mujeres en general ni a las maestras en particular. “Fueron las mujeres quienes estuvieron a cargo de la alfabetización en el país, las que desarrollaron la educación de base” (Barrancos, 2008:489). Sin embargo, las que además de enseñar publicaron textos de su autoría no fueron pensadas intelectuales. La definición del concepto no incluyó a las escritoras (domésticas) del espacio del aula.³⁰² A ellas “la razón dominante, anclada en la matriz de la modernidad, en gran modo las encontraba limitadas en el ejercicio de la inteligencia” (Barrancos, 2008:490). En adelante, y para refutar esta cuestión, las autoras serán consideradas *maestras escritoras didácticas*.³⁰³

³⁰¹ Articulamos la idea de domesticidad que “trasciende la noción de hogar o de responsabilidades familiares. Es más un comportamiento, una disposición a prestar atención y dar respuesta a las necesidades del otro” (Murillo, 1996:22). Entre los mandatos del género femenino, podemos imaginar la publicación de textos escolares a modo de propuestas escritas vinculadas con el cuidado de lo concreto y minúsculo del aula; donde acontecen los saberes primarios.

³⁰² Porque ha sido moldeada la identidad de las mujeres a partir de considerarlas sujetos dedicados a otros/as, negándose su individualidad, proyectamos la reproducción que interpreta la dicotomía entre la “producción-reproducción (trabajo remunerado y doméstico). En uno recaen las marcas de prestigio. Frente al trabajo remunerado, la reproducción es inseparable de toda biografía, pero tan cercana a la experiencia que corre el riesgo de cotidianizarse” (Murillo, 1996:7).

³⁰³ Como explicamos en la introducción, esta expresión define a las maestras de la tesis y es tomada de Galván Lafarga y Martínez Moctezuma (2017). Término oportuno para el otorgamiento de especificidad a la producción editorial de las maestras autoras. María Rosales y Ana Valverde fueron dos maestras escritoras de la colección de lectura *Rafaelita*.

Tras biografiarlas en comparación y contraste con el estereotipo³⁰⁴ que las definía maestras más no productoras de saberes consolidamos un modo de nominar a estas mujeres externo a la clásica definición de intelectuales³⁰⁵ que las omite. Repararnos entonces en sus libros escolares e identificamos qué tipo de saberes organizaron, es decir, de qué modos educó la escuela primaria argentina con esos textos didácticos. De esta forma, y en el análisis pormenorizado de las publicaciones de las maestras, discutiremos argumentos que giran en torno al debate ajustado en el tópico “otros intelectuales”, señalado por Flavia Fiorucci en 2018, como así también los que consideran el lugar de quienes crean y promueven saberes, pero en los bordes del campo intelectual (Altamirano, 2008). Nuestras escritoras didácticas instalaron, con la propagación de sus libros, los contenidos a enseñar en las escuelas y así perpetuaron el saber propio de las aulas: el que les perteneció. Lo hicieron en la ejecución de ligazones con el Consejo de Educación, órgano encargado de aprobar sus textos, que, simultáneamente, acordó la propia impresión y divulgación con las diferentes editoriales del periodo. La lectura de los mismos nos permitirá analizar la producción de las escritoras didácticas, el ejercicio realizado por ellas para plasmar en formato libro escolar el insumo de la educación primaria pública y qué de sus ideas (educativas o no) perduró allí.

Empero, antes de desplegar la sucesión de los cinco capítulos que conforman esta segunda parte de la tesis exponemos unas líneas que plantean reflexiones sobre las educacionistas “productoras escolares de saberes de la transmisión” (Terigi, 2007:111).

Allí además de vislumbrar una serie de libros dedicados a ejercitar la lectura de corrido para niñas que cursaban del segundo al cuarto año de la escuela elemental, identificamos mexicanas ocupadas en la escritura de libros escolares. En ese trabajo distinguimos cómo algunas productoras de saberes debieron limitar sus perspectivas femeninas y/o feministas en el afán de ser respetuosas de los condicionamientos del programa oficial para, así, publicar.

³⁰⁴ Entre 1880 y 1930 el Estado-nación argentino se consolidó luego de una larga experiencia de modernización, en cuyo marco las mujeres fueron adquiriendo visibilidad en el ámbito público. En este contexto, discursos presentes en revistas culturales, sociales y científicas funcionaron en pos de inmovilizar a las mujeres en el hogar y tallar feminidades ligadas a su histórico rol de amas de casa, madres y esposas. Ya estudiamos cómo la prensa reforzó el *estereotipo* de la mujer madre y exaltó sus bondades como estrategia para encausar a las transgresoras a aquel modelo. Lo paradójico de esta literatura es que, mientras aplaudía una sociedad moderna y desarrollada, intentaba domeñar a las llamadas *mujeres modernas* por atreverse a desafiar los cánones socialmente expectables (Barrancos, Guy y Valobra, 2014).

³⁰⁵ Definir el concepto de intelectual implica considerar a los varones como figuras de la vida letrada argentina, aunque por las propias dinámicas históricas del siglo XIX atravesadas por exilios, migraciones, enfrentamientos bélicos, etcétera, algunos no nacieron en territorio nacional. Serían quienes aportaron en el funcionamiento de las élites en tanto formaron parte de los círculos donde se delimitó la cultura en las sociedades burguesas, con el concepto de *profesionalización* como aquel que dio cuenta de los procesos de modernización de la figura y la condición social del escritor argentino de las primeras décadas del siglo XX (Altamirano y Sarlo, 1997). Los intelectuales se convertirían en individuos que reclamaban como fundamento de legitimidad para sus intervenciones públicas una forma de pensamiento crítico, independiente de los poderes y sustentada en el uso de la razón (Neiburg y Plotkin, 2004). Las teorías de los campos intelectuales de Pierre Bourdieu y de Raymond Williams, estudiadas por José Luis de Diego (2003), establecen la existencia de grupos dominantes: formas políticas de coerción a través de la hegemonía, que están atravesadas por contradicciones y conflictos; residuales: fases o formaciones aprovechables y emergentes: nuevos significados y tipos de relaciones. Estos incluyen solo a los varones.

Porque históricamente la lista de actividades inherentes a la enseñanza no incluyó la confección de saberes pedagógicos, ni su puesta en circulación pública o su revisión bajo procedimientos de análisis crítico. De este modo, al no integrar estas ocupaciones “la definición tradicional del trabajo de los enseñantes en la escuela moderna tal como la conocemos” (Terigi, 2007:112), las maestras no fueron consideradas escritoras didácticas. Es decir, en tanto el saber de la transmisión en el aula estuvo en manos de las mujeres de las escuelas primarias y se feminizó igual que la práctica educativa, careció de reconocimiento. A cargo de las educadoras, ese saber fue prescriptivo e indicó cómo debían enseñar los y las docentes y cómo aprender los y las estudiantes. Así, y en adelante, las maestras normales o en el grado, serán observadas en su condición de productoras de saberes para la clase escolar.

Si seguimos a Chartier (1998) entendemos que los libros, en nuestro caso de texto para el aula y elaborados por las maestras escritoras didácticas, se caracterizaron por ser prescriptivos al provocar en lectores/as prácticas, hábitos y conductas. Fueron prueba de la labor escritural de las profesionales docentes y de la operación de imprecisión que la cultura del período efectuó sobre sus trabajos. Recuperar esta práctica permite reflexionar acerca de las expectativas empíricas que las mismas maestras consumaron tras su paso por la vida escolar y las condujeron a la escritura de libros de texto. Entendemos aquí que todas las estrategias de *invisibilización* que la época ejerció sobre ciertas proyecciones femeninas (Terradas, 1992) deben ser puestas en acto fundamentalmente para analizar el surgimiento de un trabajo como el magisterio en Argentina, feminizado y sujeto al ámbito doméstico, encargado de reproducir y al mismo tiempo producir los saberes a enseñar.

Como expresamos, ese espacio fue el concedido a un sinnúmero de mujeres que se desempeñaron como docentes en la mayoría de las escuelas primarias argentinas, en quienes reposaron también las producciones escritas. En el orden de las prácticas de aula, y en el ejercicio en el grado, la militancia política o la dirección escolar, con sus nombres en los libros las maestras cometieron la tarea que les era consignada de cuidar la primera infancia, recuperada del espacio doméstico, pero fueron más allá con el permiso expreso de ejercer prácticas y saberes magisteriales, bajo un argumento basado en la función de entrega y protección. Así, ellas educaron, repensaron los modos de cuidado (Murillo, 2006) y en ese acto asumieron el compromiso de escribir libros de texto relativos a los saberes de aula.

En el análisis de las publicaciones demarcaremos un grupo de mujeres en una labor adherida a su condición de género. Ellas tensionaron la esfera pública escolar y el espacio doméstico del hogar, equiparado con el lugar maternal que se les tenía consignado en las escuelas primarias con el fin de hacerse cargo de los saberes didácticos.³⁰⁶

Estudiaremos a Herminia Brumana con su libro *Palabritas*, a Lola de Bourguet con *Agua Clara, Agua Mansa, Panoramas y Flor de Ceibo*. A Delfina Piuma Schmit con *Vida Infantil, Mi librito y Bello y útil*. También indagaremos en *Días de sol y Caminito* de Evangelina Malvigne de Mercado Vera y *Faro, Alas y Río nativo* de Adelina Méndez Fúnes de Millán. Por último, será analizado *Por nuestro bien* de Micaela Iantorno de Nasino, *Racimos y Cantos rodados* de Julia Andrés Regal de Valls y *El hogar de todos, Almas en flor y La escuela y la vida* de Clara de Toro y Gómez. Interpretarlos permitirá reconocer las marcas de género, los contenidos perfeccionados, las formas en que las escritoras didácticas se presentaron a sí mismas junto a sus postulados pedagógicos. En fin, indagar dentro de los ejercicios escriturales posibilitará desentrañar aspectos sobre la condición de las productoras de saberes: la que nos permitirá distinguir la habilitación, desde la docencia, a estas maestras a la escritura de libros de texto escolares. Con este presupuesto, y sin descuidar las experiencias en conjunto, identificaremos esa gimnasia explícita de montar relaciones sociales que sobrepasan la dimensión individual. Así, reconoceremos a las maestras por oficio desde el trabajo en la elaboración y publicación de saberes escolares: el que las diferenció, o no, de los quehaceres de maestras de grado.³⁰⁷

Auxiliadas por los escritos de Soledad Murillo (1996), comprendimos que muchas de ellas habitaron el espacio doméstico, en el que tiene lugar la reproducción y la crianza, el desarrollo de los lazos afectivos, el cuidado de otras personas y la satisfacción de las necesidades básicas del núcleo familiar, y se trasladaron a otro similar que se conformaba en el segundo hogar, la escuela, a cargo de la supuesta segunda madre, la maestra.

³⁰⁶ Remitimos al mapa transatlántico de las escritoras de entresiglos delimitado por Vicens (2020) y al rol de las mujeres en una nación en construcción como así también la importancia de la sociabilidad como ámbito de intervención cultural. De esto se desprenden las prácticas de legitimación autoral que desplegaron las escritoras. Un ejemplo lo confirma la nómina de suscriptores que se detalla en las primeras páginas de un tomo publicado por Juana Manuela Gorriti, gesto *legitimador* que presenciaremos en las reediciones de los libros de nuestras escritoras didácticas. Estas instancias fueron centrales en las trayectorias escriturales de las autoras noveles ya que, pese al interés que demostraban editores porteños en publicar libros de escritoras, el acceso a la postulación para las firmas femeninas sin renombre era complejo. Así, la suscripción adelantada era “la solución para costear el libro y recibir apoyos del campo político-cultural rioplatense” (Vicens, 2020: 71).

³⁰⁷ De este modo estudiaremos si se superponía, o no, el trabajo de aula y de publicación de libros de texto escolares, es decir, si la publicación era habilitada por el trabajo de aula o, a la inversa, si desde/con el mismo también se publicaba.

Ellas, con el privilegio de la reserva, “sustrayéndose de demandas ajenas, en presencia atenta a asuntos de otros” (Murillo, 1996: 16) habitaron los recintos escolares en tanto lugares de pertenencia y se hicieron cargo de saberes que produjeron en formato libro de texto para el aula.³⁰⁸ Históricamente ese saber de la clase no fue atendido por los estudios referentes a la pedagogía (Terigi, 2007), por ello aquí resulta crucial hacer foco en su recuperación.

Sabemos que, en el siglo XIX y bajo el impacto de la revolución francesa y la revolución industrial, casi la totalidad de los estados nacionales sancionó sus leyes de educación gratuita y obligatoria. Con este gesto, la expansión universal de la lectura se convirtió en política de Estado y los textos escolares comenzaron a adquirir características más específicas. Estos materiales publicados fueron el soporte didáctico para la ansiada alfabetización universal, motivo por el cual nos enfocamos en su estudio: el de las formas de intervenir en las clases donde maestras/os y niños/as fueron interpelados por recursos brindados por las escritoras didácticas, de naturaleza artística, moral, científica y social.

Como decíamos, con el proyecto de las oligarquías liberales de fines del siglo XIX se dio una estrecha relación entre educacionistas, libros y cultura letrada impresa. Ésta quedó al servicio de la exigencia de “nacionalizar” al inmigrante y “civilizar” al gaucho por medio de la conformación del sistema educativo obligatorio, laico y gratuito. Así, y en las primeras décadas del 1900, hallamos una propagación de libros en auge y expansión. El texto representaba el soporte clásico de la “literatura culta” ya que la elite dirigente le había otorgado un lugar central dentro de su proyecto modernizador liberal. Este dispositivo renunciaba su condición de objeto de lujo circunscrito al uso de sectores profesionales, lugar ocupado tradicionalmente por el clero, para pasar a convertirse en un elemento útil a la preocupación de las elites de expandir este tipo de escritos como así también orientar sus contenidos hacia la “buena literatura”; frente a la avalancha de folletines y “novelitas” que se esparcían crecientemente por los ámbitos urbanos. Como observamos, poco a poco empezaron a diseminarse los libros que debían ser usados en las escuelas públicas como instrumentos primordiales para la alfabetización y formación moral de estudiantes cuya autoría, como prevendremos, involucró a las maestras.

³⁰⁸ Entendemos *domesticidad* al modo de vinculación específica y sustentada por un aprendizaje de género y a *lo doméstico* una actitud encaminada al mantenimiento y al cuidado de los/as demás: “cuando un sujeto no se percibe autorreflexivamente y está atento a cubrir las necesidades afectivas y materiales de otros sujetos” (Murillo, 1996: 9).

Si consideramos las opiniones brindadas por el Informe de la Comisión de Textos de Lectura de 1907, firmado éste por los inspectores Pablo Pizzurno, Gerardo Victorin y Raúl B. Díaz, distinguimos que los cuentos de excesiva imaginación, inverosímiles o que favorecían preocupaciones, prejuicios y supersticiones de cualquier género, debían quedar absolutamente excluidos.³⁰⁹ Es por ello que, entre indicaciones, identificamos acuerdos en relación a los contenidos preponderantes en los libros de aula que, en ocasiones, eran confusos y disímiles. Sobre este punto, algunos textos avalaban la lectura de cuentos mientras que otros la prohibían (Spregelburd, 2009). Con todo, sí coincidían inspectores y autoridades educativas en respetar las concepciones pedagógicas europeas de finales del siglo XIX y principios del XX: las que suponían que la lectura permitía desarrollar la comprensión y el sentimiento. Al prologar su libro *Pininos* Pizzurno ratificaba que, desde el inicio de las primeras lecciones, los ejercicios se presentaban, de preferencia, en frases relacionadas entre sí más que en palabras sueltas. Pequeñas narraciones, descripciones y diálogos llenos de interés hacían comprender a niños y niñas lo que leían y escribían, con naturalidad y expresión. A su vez, el fundador de los cimientos del sistema de educación primaria, Pizzurno (1865-1940),³¹⁰ decía: “el libro se convierte en un amigo simpático que provoca emociones, sugiere o recuerda cosas útiles, sanas, bellas, sencillas, a su alcance, sobre las personas y objetos que le rodean y que puede observar” (Pizzurno, 1922:5). De este modo, conocimiento e impresiones figuraban las concepciones fundantes del pensamiento liberal. Esta corriente sostenía que ciudadanos y ciudadanas de un país eran sujetos/as racionales -de ahí la importancia de desarrollar el entendimiento- que delegaban su soberanía en el Estado. A su vez, la apelación al sentimiento constituía una preocupación de primer orden para lograr la construcción de una identidad nacional. Así, se cuestionaba el aprendizaje memorístico asociado a la lectura catequética del período anterior. Tanto el método de la palabra generadora introducido a fines del siglo XIX como el método global de 1930 intentaban superar la lectura como acto mecánico y apelaban a provocar el interés de la infancia y convertir “la práctica de lectura escolar en un nuevo ritual” (Spregelburd, 2009:92).

³⁰⁹ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional*. N° 413. 31 de marzo de 1907. Pagina. 376.

³¹⁰ Otra apreciación de Pablo Pizzurno (1910) se relacionaba con el avance de las mujeres en la docencia. Para él se debía al escaso valor de los sueldos para los varones, ya que dentro del Estado nacional los maestros cobraban menos que en otras profesiones burocráticas como la militar (coroneles, comandantes, por ejemplo, en relación a inspectores y directores de escuela). Por tal motivo, el ex inspector pedía que se equipararan los sueldos de los “jefes y oficiales del ejército escolar” con “los jefes y oficiales del Ejército y de la Armada” (Pizzurno, 1910:502). Julia le dedicaría uno de sus textos a Pizzurno.

Entonces el libro escolar era en escuelas, librerías y bibliotecas “materia prima elaborada por un autor, cuyo producto, además de estar mediado por él, lo estaba por la empresa editorial, el Estado, el maestro y el potencial sujeto lector” (Linares, 2002:79). Así advertimos que el sentido de este tipo de bibliografía se recuperaba en un sinnúmero de intervenciones, muchas de las cuales perduraban por décadas. Pese a ello, señalaremos en esta segunda parte de la tesis el modo en que las maestras autoras cometieron el trabajo principal de elaboración de los saberes de aula en formato libro de texto, aunque el resto de los trámites las excedieron. Ellas “se relacionaban directamente con los saberes propios de la dinámica escolar” (Collota, 2002:257) y desde ese lugar elaboraban sus propuestas didácticas. No obstante, los encargos burocráticos y comerciales no las implicaban.

Como decíamos antes, hacia fines del siglo XIX y en pos de generar la escena de lectura extensiva, individual y silenciosa del/a adulto/a resultó necesaria una de tipo infantil: de lectura controlada, colectiva y oralizada. Para que esto sucediera, las escritoras didácticas estuvieron a cargo de la producción de libros resultado de su trabajo de enseñanza en las escuelas primarias. Ellas “hicieron que las prácticas sociales de escritura y lectura se materialicen en el libro de lectura, el cuaderno de clase, el pizarrón, el discurso del método integrante del debate pedagógico naciente: triunfo de la escena de lectura escolar” (Cucuzza y Pineau, 2002:342). El libro de texto, dispositivo destinado a “reproducir saberes definidos; código del discurso de la escuela con historicidad” (Martínez Bonafé en Fernández Reiris, 2004:14), a modo de artefacto, y en la industria de su elaboración, constituyó un importante medio de información masiva. La síntesis de gran parte del patrimonio cultural de la humanidad se encuentra conservada en su formato. Si bien la invención de la imprenta de tipos móviles por Gutenberg data de mediados del siglo XV, el abaratamiento de los costos y su consecuente difusión masiva se hizo sentir con fuerza en paralelo con la extensión de la educación popular, hacia finales del siglo XIX y durante el siglo XX. Por su parte, el libro de texto escolar a cargo de las escritoras didácticas, “herramienta fundante de la educación formal que devino en entelequia” (Fernández Reiris, 2004:204), se consagró en una estructura material resultado de esa tarea compartida entre las mismas autoras: “corporeidad física donde se posiciona el texto, universos interpretativos y prácticas de los lectores, y aquellos que hacen a la construcción y a la distribución de la lectura impresa: tipógrafos, editores, libreros, bibliotecarios” (Parada, 2009: 33-34).

Conforme a esa observación, las maestras en su producción de saberes escolares posicionaron su labor docente y representaron una distinta pero afín, la de la escritura de las prácticas.

Con el fin de completar reflexiones a la introducción de esta segunda parte de la tesis retomamos las ideas de Roger Chartier, referente de la historia cultural, quien en sus producciones teóricas alega que los libros fueron los objetos que, al diseminarse por todo el orden social, favorecieron en el establecimiento, desde la selección textual, de un nuevo imaginario político y económico. Considerados actividad social, los textos formaron parte de un proceso acontecido desde la profusión de un sinnúmero de factores culturales. En la Argentina de inicios de siglo XX, esto se diagramó bajo la configuración de un sistema educativo nacional implicado en transmitir ciertos valores en respuesta a determinadas lógicas convenidas de antemano por quienes definían la educación que debía impartirse. También Roger Chartier (1994) delimitó las preocupaciones que implican pensar más allá de los contextos de producción de los escritos escolares, es decir, sus condiciones de circulación, distribución y recepción. En este caso, los libros de aula fueron sometidos a las normativas provenientes de políticas estatales que, en conjunción con las editoriales, resolvían los modos en que los textos transitarían por las escuelas. Las imposibilitadas en adquirirlos podían recibirlos de manera gratuita. En su mayoría, se accedía a propuestas comercializadas por las editoriales y en ese gesto se establecían diversos escenarios, de ahí que algunas publicaciones persistían en el mercado durante años y otras apenas se imprimían una vez. Con esto divisamos el trabajo de las intervenciones editoriales en el soporte del libro a leer e inquirimos en el ejercicio de publicar por parte de las maestras.³¹¹

Advertiremos, a través del análisis de los textos escolares, cómo las educacionistas respetaron los requisitos de escritura establecidos por el Consejo y, bajo esta lógica, se convirtieron en escritoras didácticas. Estudiaremos también las destrezas que debieron desplegar a los fines de identificar las ocasiones en las que obedecieron a las normativas oficiales de modo riguroso como así los casos en los que pudieron evadir las presunciones establecidas, circunscribir nuevas propuestas textuales y promover otras ideas educativas.

³¹¹ Así, las expresiones “puesta en libro” y “puesta en texto” estipularon que la comprensión de un escrito finalizaba en las formas en que alcanzaba a su lector o a su lectora, pero recorría un proceso previo que se iniciaba en la producción escrita, en este caso, de las escritoras didácticas y cursaba procesos de revisión, corrección y “puesta en libro”. Estas fueron tareas “producidas por la decisión editorial o el trabajo del taller, que apunta a lectores o lecturas que pueden no estar conformes con los deseados por el autor” (Chartier, 1993:46), en el caso de esta tesis con las autoras maestras (como E. Malvigne).

De este modo, ubicamos el trabajo de las maestras escritoras didácticas en la elaboración de libros “publicables” a causa de una producción escrita implicada en la relación sistema educativo y editoriales e intentaremos estudiar el olvido de la autoría a cargo de mujeres, por ser ésta una tarea más del ejercicio del magisterio en las escuelas oficiales argentinas.

Asimismo, profundizaremos en la manera en que la lectura de los textos de las escritoras didácticas se inscribía más allá del formato libro. Éste presentaba el sentido asignado por sus autoras, los usos, las críticas y la interpretación, pero además respondía a los efectos esperados por las políticas educativas estatales. De ahí que muchas de las propuestas perduraron en el tiempo y fueron reimpresas, según el éxito garantizado en los salones de clase por su dinámica. Chartier nos recuerda que “los autores no escriben libros: escriben textos que luego se convierten en objetos impresos” (Chartier, 1995:111) y en ese proceso se implican las gestiones, los intereses y beneficios de agentes del ámbito gubernamental y comercial que offician detrás de esas publicaciones.

Pertenecientes desde su surgimiento al género menor,³¹² “de poco reconocimiento social y simbólico” (Cucuzza y Pineau, 2002:25), los libros producidos por las maestras serán analizados en yuxtaposición a sus formaciones en escuelas normales ancladas en debates que asociaban las condiciones naturales de las mujeres para convertirse en educacionistas y llevar adelante la tarea de enseñar, junto a las discusiones que sostenían que no era adecuado su abandono del ámbito privado del hogar con el objeto de adentrarse en el espacio público mediante un trabajo. Las escritoras didácticas publicaron un caudal de libros escolares en un país que expandía la escolaridad básica enmarcado en el contexto de modelos europeos de la época, que plasmaban en la imagen de las mujeres la garantía del proceso de aprendizaje. En ellas recaían los conocimientos porque eran la autoridad que los legitimaba. Sabemos que la distribución de sus libros, de carácter homogéneo, se institucionalizaba en la escuela pública. Así, las estudiaremos dispuestas a trabajar en un sistema educativo oficial en equilibrio y correspondencia con la realidad social para la cual había sido fundado.

³¹² En *Libros chiquitos* Tamara Kamenszain (2020) puntualiza en aquellos de pocas páginas, pequeños pero significativos. Incluimos aquí los de las escritoras didácticas porque revelan parámetros de lectura y se consagran a lo mínimo en rechazo a la disposición presuntuosa de sistemas de saber intocables. Kamenszain apunta a los de poesía y *novelitas*, de lomo fino, que se pierden en los anaqueles de las bibliotecas. Libros inclasificables, como si estuvieran escritos en el desarrollo de la lectura, agregamos, de niños y niñas en el ámbito escolar y en compañía de sus maestras autoras: textos que representaron, especialmente, las prácticas educativas vividas y experiencias urdidas en los salones de clase.

Justamente, el eje cultural lograba articular la obligatoriedad de la enseñanza en las escuelas primarias estatales con el contexto social.

Advertimos que en el periodo era tarea prioritaria la de formar ciudadanos/as bajo los parámetros de la democracia liberal y la discusión didáctica acerca de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura recorría la historia de la educación normalista con la sospecha sobre “la educabilidad de los sujetos pedagógicos” (Puiggrós, 1990:77). Entre otras cuestiones, en adelante distinguiremos cómo el normalismo que las maestras escritoras didácticas experimentaron funcionó bajo “la convicción de que en la aplicación idónea del método se jugaba el éxito de la empresa alfabetizadora” (De Miguel, 2002:117). Ellas elaboraron bibliografía prescriptiva que aleccionaba en una ciencia y moral nacionalistas: saberes que, en su mayoría, respetaban los postulados positivistas que gravitaban en la enseñanza sobre conocimientos científicos basados en los aspectos primordiales de la psicología infantil, reducida ésta, a su vez, a la biología.³¹³

Un mapa de la lectura en la Argentina de 1870 a 1910 reconocía la emergencia de un campo de lectura específicamente pedagógico construido a partir del dispositivo escolar normalista. Ese punto de conexión se aunaba a la formación de las escritoras didácticas y operaba en el campo de la lectura escolar como “espacio de producción de significaciones específicas, materializadas en los nuevos sujetos lectores: niños y niñas” (De Miguel, 2002:109). Poco a poco, la dimensión ideológica de los textos se conformaba estable y fehaciente no tanto en los contenidos como sí en las formas, las que atendían a los problemas sociales del momento de controlar los efectos de la lectura. Entonces, la solución propuesta por el normalismo fue prever las distintas apropiaciones de los libros, “regular el acceso de los alumnos a los textos canónicos mediante las interpretaciones autorizadas” (De Miguel, 2002:111) e incorporar, agregamos, propuestas didácticas a cargo de maestras atravesadas por la impronta que el oficio les otorgaba.

³¹³ En el análisis de la Ley N° 1420, en su artículo diez, vemos el modo en que las mujeres eran colocadas en exclusividad para el desempeño como maestras a cargo de la enseñanza en los primeros grados de la escuela primaria. “El sistema educativo argentino tuvo un fuerte acento estatista-centralizador, esta cualidad permitió una concentración del manejo de los mecanismos de control social en el gobierno nacional” (Tedesco, 2003:157) y dispuso que ellas ocuparían los espacios correspondientes a los estratos más bajos dentro de las posiciones de jerarquía. El poder ejecutivo nombró, por ejemplo, como autoridades del CNE en el ciclo primario a varones: quienes estuvieron a cargo de implementar y vigilar el eficiente uso de las normativas educativas del momento. Así, el progreso educacional se desplegó de manera desigual, pero identificó en las mujeres las funciones de educación elemental y les permitió, desde allí, hacer lo suyo.

Sus libros de texto incorporaron una cultura nacional, geografía argentina, idioma o gramática y costumbres patrias, con el traspaso de ideales cívicos a las familias de niñas y niños y en la lucha contra el analfabetismo.³¹⁴ Así, “la difusión de la lectura y la cuestión moral” (Eujanián, 1999:558) nacionalizaron la población con la producción de textos escolares de autoras y la comercialización que estimularía el adelanto de las editoriales.

A la par, libreros e impresores reunirían características compartidas “por quienes se dedicaban a la actividad y también con otros sectores del comercio y la industria” (Eujanián, 1999:565). Lo que se uniría, como enunciamos, a la expansión del sistema escolar representado en el Estado: quien asumía el compromiso de afrontar los costos de las ediciones en forma directa o bajo su compra, total o parcial, para la distribución a escuelas y bibliotecas públicas costeadas por el Tesoro nacional. Principal sostén del mercado del libro en el período, el Estado propiciaba la aparición de la figura del editor profesional y la actividad del impresor concebida como empresa capitalista, de varones. Estudiaremos, en uno de los cuatro capítulos de la segunda parte de la tesis, cómo del conjunto de editoriales dedicadas a esa área se destaca la figura paradigmática de *Ángel Estrada* (Eujanián, 1999). En ese momento, dicha compañía editorial daría a conocer un sinnúmero de textos escolares y, al igual que el resto de las corporaciones afines que consideraremos, con su trabajo otorgaría espacio a la expansión del público por la vía de la ampliación del sistema escolar y la consolidación de este tipo de comercio.³¹⁵

Por su parte, María Cristina Linares (2009) ubica la aparición de los libros de lectura a fines del siglo XIX bajo la supervisión del Estado. Estos textos respondieron a la ideología del “nuevo orden liberal oligárquico-burgués” para implantar los valores con que se quería configurar la ciudadanía del futuro. En el transcurso de las décadas (1890-1940), esta especificidad del libro de lectura sufriría modificaciones, aunque siempre permanecería bajo la categoría del “sub-género”. Influenciado por el higienismo, éste presentaría una graduación tipográfica en su conformación que se montaba según los grados de enseñanza.

³¹⁴ Según el escritor argentino Juan María Gutiérrez (1809-1838) el libro era “fusil de aguja”. La metáfora expresaría las expectativas colocadas en el objeto que pregonaba el ideal de que el mismo combatiría la batalla contra la ignorancia.

³¹⁵ Comercio que habilitaría el surgimiento del editor profesional y de las escritoras especializadas, en este caso nuestras maestras normales y autoras de bibliografía para el aula, en la generación de textos escolares destinados a ese mercado. En conjunto, proyectos democratizadores de acceso al libro, asistidos por procesos de urbanización y escolarización, modelaban los públicos lectores. En aquel entonces, las empresas editoriales ampliaron las prácticas lectoras que se transformarían después de la Ley de Educación Común, Obligatoria y Gratuita, mejorada con la Ley Láinez (1905). De este modo, “nuevos sectores sociales se encontraron interpelados en el despliegue de una sociedad moderna, capitalista, que generaba discursos que irrumpían en una circunstancia histórica novedosa, singular” (Valinoti y Parada, 2017:155).

Como señalamos, el trabajo de editoriales expertas en aunar texto e imagen bajo un tipo de encuadernación, el empastado, forjó libros que hicieron de la escena de lectura escolar (Cucuzza, 2008) un rito escoltado por la tarea de lectura oral expresiva. Las publicaciones encaminadas a un tipo de sujeto lector, cuya producción y circulación dependía de la intervención estatal del CNE y los Consejos provinciales hasta avanzado el siglo XX, mediante diversos canales como leyes, reglamentos, programas de estudio, comisiones para la selección, licitaciones y distribución hacia las escuelas, poseerían características propias. Algunas de ellas remitirían a la separación por géneros en determinadas temáticas, la ausencia del conflicto social y un discurso tendiente hacia la conformación de una identidad nacional como necesidad de legitimación del naciente Estado Argentino. Poco a poco, los libros definirían portes interesadas en homogeneizar las representaciones desde un discurso textual adoctrinador basado en sentencias y una fuerte relación con la oralidad; leer para la escucha textos con pautas mnemotécnicas (con una diversidad de técnicas para la memoria).

Tal como sugiere Cecilia Braslavsky (1992), una tendencia común en los libros escolares fue utilizar la disciplina “historia” para contribuir a implantar normas morales. Fue necesario construir un imaginario común acerca del origen y la historia de la Nación. En este sentido, notaremos cómo el contenido de los libros de lectura se impondrá con un discurso “moralizante” y “nacional”, sin llegar a ser *nacionalista* al comienzo. Coherente con esta situación, hacia inicios del siglo XX los impresores buscaron autores/as locales y personalidades del ámbito educativo para escribir obras didácticas. Del mismo modo en que lo pronunciamos, la existencia de editores fue análoga al aporte técnico y financiero: sin los cuales no era posible la presencia del objeto libro.

Cuando biografiamos a Evangelina advertimos cómo las funciones desempeñadas en el circuito de producción de las publicaciones permanecieron ajenas a la asunción de riesgos de contrato y al pago de los derechos intelectuales como autoras. Escolano afirma que “las casas editoriales no se convirtieron en simples -buzones- donde depositar los manuscritos originales de las obras, sino en -industrias inteligentes- de cuyos métodos depende en gran medida la -suerte- del libro” (Escolano Benito, 1998 en Linares, 2002:185). Justamente, inscribimos una coincidencia entre la consolidación de la industria editorial y el nacimiento de estrategias novedosas para la edición masiva y nos preguntamos por el lugar de las autoras.

Libros cultos a precios económicos fueron la nueva maniobra editorial que integró las necesidades de una nación que incorporaba otros sectores sociales a la cultura letrada. Asimismo, este fenómeno de ampliación del público lector era consecuencia directa de las campañas de alfabetización masiva, donde permanecían dentro de los más vendidos los textos que ayudaban a imprecisar las barreras entre cultura escrita y oralidad popular. Todas las publicaciones escolares estudiadas en adelante son mera herramienta de dicha decisión.

La singularidad que las aúna refiere a la autoría femenina y a su uso extendido por los salones de clase argentinos en las primeras décadas del siglo XX. Ahora bien, antes de adentrarnos en el contenido de estas propuestas indagaremos en las normativas del CNE que debieron cumplimentar las maestras con el fin de asumirse escritoras didácticas. Descubriremos, entonces, ese tipo de saber escolar que ellas transmitieron en su paso por las escuelas primarias públicas. Como mencionamos antes, el producto de la pluma de las escritoras didácticas nos alejará del concepto que define *intelectuales* a quienes “crearon, administraron o difundieron cultura” (Álvarez Junco, 1993: 102 en Lionetti, 2005: 226).

Así reflexionaremos sobre libros de texto producidos por ocho educacionistas que asumieron la propia condición de sistematización de los saberes escolares. “Cuando se define a maestras y maestros como intelectuales se lo hace desde una perspectiva socio-cultural de quienes atienden las necesidades de formación social, las condiciones de producción y de audiencia” (Aubert, 1993:27-28 en Lionetti, 2005:227). Las productoras de saberes fueron funcionales a un Estado nacional que llevó adelante el proyecto educativo moderno y permitió a las educadoras convertirse en escritoras didácticas. Sin embargo, y bajo un colectivo docente, ellas se ubicaron en una especie de pirámide. La misma presentó, en la base, “escuelas de primera enseñanza con maestras adiestradas y en las de segunda enseñanza maestros preparados en la universidad, guiados por los productos de las escuelas graduadas avanzadas” (Gellner, 1988:52).

Las escritoras didácticas publicaron libros desde los estratos más bajos del sistema educativo, por lo que obviamos incluirlas en la lucha por la autonomía de la creación cultural, científica, artística o literaria. No puede su condición “interpretarse de acuerdo a un modelo general y único” (Altamirano, 2006:119). Ellas trabajaron para un Estado educador “organizador de la sociedad moderna, que obró de modo variado sobre la producción intelectual” (Williams, 1981:45) y cedió a ellas la creación del saber escolar.

Dentro de los cuatro capítulos que siguen las escritoras didácticas se consideran en sus ejercicios por consumir las exigencias necesarias para publicar primero y en las particularidades de sus producciones escritas luego. Como expresamos, caracterizaremos el contexto de divulgación de los libros tras analizar un corpus de tipos documentales conformado por papeles oficiales que indican las directivas ajustadas a la impresión de textos escolares. En anexo mostraremos cuadros relativos a los libros analizados, a modo de estrategia metodológica usada para agilizar la lectura interpretativa de sus contenidos. Así, esta segunda parte se divide en cuatro capítulos dos de los cuales examinan el interior de las publicaciones de las maestras escritoras didácticas. Con antelación, uno describe y desentraña la normativa afín y otro reflexiona sobre el advenimiento de un grupo de productoras de saberes de aula que, en la publicación de sus libros de texto, confirieron género a los conocimientos de la educación elemental desde la coexistencia de dos actividades suyas: enseñanza y producción de saberes didácticos. Pese a estar tuteladas por figuras de autoridad, representadas en varones y a cargo de la dirección, inspección y creación de la “teoría pedagógica” que convinieron y fijaron qué podía publicarse, ellas cumplimentaron las reglamentaciones vigentes y dieron curso a la difusión de sus libros.

Entonces la segunda y última parte de la tesis, a partir del articulado de sus cuatro capítulos, identifica la distancia entre las directivas sobre los saberes escolares y la puesta en libro de contenidos didácticos a cargo de *escritoras didácticas*. Estos, en su hechura, plasmaron sus ideas en relación a la educación primaria que debía impartirse, bajo un “punto de vista que no fue informe, sino que estuvo cruzado por una diversidad de saberes” (Echeverri Sánchez, 2004:25). A los efectos de sistematizar las propuestas diagramadas por las ocho maestras argentinas de la tesis, de la Buenos Aires de principios de siglo XX, dividimos en un cuarteto de capítulos esta segunda parte. Los primeros figuran la mirada estatal, por encima, que permitió la publicación de libros escolares desde la Ley N° 1420, el *Digesto de Instrucción Primaria*, *El Monitor de la Educación Común* y los legajos relativos a la solicitud de textos que dejan entrever los nombres de las maestras autoras. Los demás se abocan al contenido y la forma de los libros de texto.

En este caso, y específicamente en el capítulo II, se perpetra una observación descriptiva y lineal de las publicaciones, es decir, una breve reseña de cada libro en particular con el objeto de presentar el pormenor de las propuestas didácticas.

Acto seguido, y en el capítulo III que expone similitudes y diferencias, se registran aportes y contribuciones, según ocho tópicos de estudio, presentes en las publicaciones. Estas se ordenan y ramifican en los subcapítulos que refieren a prólogos, destinatarios, índices, imágenes, estereotipos y demás características que permitirán entender los sentidos concurrentes en los libros de texto de las escritoras didácticas. Entonces, y entre ambos capítulos, se produce un juego asociado con el contenido y la forma de las publicaciones de las escritoras didácticas. Esto ocurre desde dos estrategias distintas: reseña de libros por una parte y analítica del conjunto, con un cruce según temáticas, por otra. Así, el capítulo III, desde subcapítulos, cierra el análisis minucioso de lo que la segunda parte de la tesis pretende estudiar: el producto de la pluma de las escritoras didácticas.

Finalmente, las contribuciones de las autoras se ordenan en unas palabras finales ubicadas en el último y cuarto capítulo de la segunda parte de esta tesis, que ponderan la relevancia de lo que ellas, las maestras escritoras didácticas, dieron a leer con sus textos feminizados a raíz de lo acontecido con su experiencia concreta de enseñanza en el aula.

Entonces, la lectura de las próximas líneas circunscribe el estudio pormenorizado de la letra relativa a las políticas educativas de inicios de siglo XX que representaron, de manera hegemónica, las condiciones pedagógicas argentinas. Buscamos identificar a las maestras escritoras didácticas, pero antes comprender el contexto de publicación de sus libros. Para ello, el capítulo que sigue aporta al contenido de la segunda parte una lectura interpretativa sobre cómo las políticas educativas nacionales proyectaron la elaboración, recepción y usos de las publicaciones de las maestras autoras. En este ejercicio, nos valdremos de un corpus de tipos documentales que, en su intersección, dan cuenta de dinámicas *miradas desde arriba* en tanto emanan de instancias estatales superiores al orden del aula. Entonces, si la letra de la Ley de Educación Común, los Digestos y las circulares educativas brindarán las normas de acción y aplicación, las revistas oficiales y expedientes de las escuelas primarias, en calidad de papeles manuscritos destinados a la solicitud de libros de texto, exhibirán el ritmo de pedidos, distribución y demandas de textos escolares. Justamente, y en el cruce de miradas, hallaremos la prescripción de la aplicación de los maestros, nombrados desde ese universal genérico, y lo que las docentes hacían y la documentación oficial recuperó con nombre propio. Cumplido este capítulo, damos curso al análisis exhaustivo de los libros: objeto de estudio que invitamos a leer.

Capítulo I. La reglamentación, los libros de las maestras escritoras didácticas y su demanda “mirada desde arriba”

En este capítulo resulta crucial dar a conocer tanto el marco contextual como los lineamientos normativos porque desde allí es posible advertir y registrar las prácticas de publicación, de diseño y edición de los libros acometidas por las maestras escritoras didácticas. Esto permite, inicialmente, identificar en leyes educativas y digestos escolares la mención a sujetos de manera general, junto a accionares imperativos sobre lo que debían cumplir como docentes que, una vez presentes en revistas pedagógicas y listas de escuelas diagramadas en torno a la solicitud de textos, recobran importancia en rostros humanos estatales dotados de género: las productoras de saberes con nombre y apellido.

Sabemos que la modernidad entendió a las escuelas a modo de talleres creadores de humanidad (Comenio, 1986). Con esta sentencia recuperamos su carácter artificial y productivo en tanto se confiaba que la institución escolar daría el tratamiento sistemático, metódico y prolongado para la formación de varones y de mujeres. Ese dispositivo, que en un principio se pensó y diseñó como unidad, no demoró en dar lugar al proceso de escolarización, por lo que fueron coordinados esfuerzos, tiempos, contenidos y sujetos para dar forma a proyectos sociales en términos de construcciones identitarias nacionales. En esta dinámica, y con el foco puesto en el caso argentino, en el año 1884 la Ley 1420 ordenó la educación primaria en su zona de incumbencia, en respeto y consideración de las diversas autonomías provinciales. Justamente, en ese orden se esbozaron minuciosas prescripciones entre las cuales los libros de texto fueron un elemento clave. Recordamos que el libro único fue una sugerencia esbozada por el pedagogo checo Comenio (1592-1670) en su *Didáctica magna* (1986) y sostenida a lo largo del tiempo, incluso en nuestro país. Precisamente, en el artículo cinco de la citada Ley N° 1420, distinguimos que la subvención para la compra de libros, útiles y muebles escolares era una inversión a cargo del CNE “debiendo cada provincia hacer su pedido y acompañar allí el certificado de depósito en el Banco Nacional, de la cantidad a concurrir” (Solari, 1950:65).

Al mismo tiempo distinguimos que cada provincia asumía la responsabilidad de designar un encargado interventor en la compra de los libros de texto para el aula.

Por ejemplo, en la segunda parte de la ley denominada *Legislación y organización escolar* (capítulo IV. *Educación preescolar y primaria. Gobierno de la enseñanza primaria*), el artículo 57 concedía diversas atribuciones de carácter administrativo y técnico al CNE. Esas facultades y competencias autorizaban al Consejo a reglamentar la enseñanza impartida en las escuelas primarias, organizar la inspección de las escuelas, dictar los programas de enseñanza, expedir, previo examen, títulos habilitantes para el ejercicio del magisterio, revalidar diplomas de maestros extranjeros y prescribir y adoptar libros de texto para las escuelas. De la misma manera, el CNE debía promover la formación de bibliotecas populares, asociaciones y publicaciones cooperativas, en la educación común.

Además, la Ley 1420 en su capítulo denominado *Dirección y administración de las escuelas públicas*, artículo 57 (*de las atribuciones y los deberes del Consejo*), inciso 15, planteaba fijar y acoger los libros de texto más adecuados para las escuelas oficiales, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos. De este modo, y en reaseguro de la adopción uniforme y permanente a precios módicos, por un término no menor de dos (2) años,³¹⁶ y bajo decreto reglamentario de 1885, se garantizaba junto a la gratuidad de la enseñanza la provisión de textos y útiles a niños/as. Sería para los/as que no pudieran costárselos solo en las escuelas que los solicitaran mediante nota. Sabemos bien que los textos escolares, consultados a continuación, llegaban a las escuelas acompañados de actas labradas en libros de conferencias dependientes de todo lo actuado.

También allí se dejaba constancia del resultado de la elección: en la planilla remitida a las escuelas, conjuntamente con la lista de los textos aprobados. Ambos documentos, acta y planilla, debían ser firmados por los presentes (el personal ausente podía enviar a la dirección de la escuela su voto por escrito y en el acto de la elección se comunicaría a los asistentes, caso contrario no lograría computarse). Esta enunciación explica, entre otras cosas, que la planilla con el resultado de la elección se remitía por correo, certificado inmediatamente de realizada ésta, a la Inspección Seccional de la Jurisdicción.

Por otra parte, en caso de surgir en el nombramiento inconvenientes no previstos en la reglamentación, era elevada conjuntamente con el manuscrito y firmada por todos/as los/as presentes a la reunión una copia fiel del acta.

³¹⁶ Ley N° 1420 de Educación Común. Sancionada el 8 de julio de 1884. Capítulo VI. Dirección y administración de escuelas públicas. Artículo 57. Son atribuciones y deberes del Consejo Nacional de Educación: punto número 15.

El procedimiento se prorrogaba con el envío de la documentación a las Inspecciones Seccionales, que la elevaban a la Inspección General. Ésta, al recibirlas, enviaba para la aprobación del Honorable Consejo las actuaciones y planillas de la elección, separadamente las de cada seccional o provincia y en conjunto las de los Distritos de la Capital Federal. Una vez aprobada la elección de los libros, las actuaciones pasaban a la Dirección Administrativa y efectuaban los cálculos de la cantidad de ejemplares que correspondiera adquirirse e informarse sobre el gasto. Finalizado el curso escolar, las escuelas de la Capital remitían a la Oficina de Suministros, reservando dos ejemplares, los textos de lectura sobrantes, es decir, los inutilizados por los/as estudiantes cualquiera sea el año que hayan sido provistos. La aclaración es válida para escuelas de provincias y territorios, que realizaban sus envíos a las Inspecciones Seccionales y éstas comunicaban a la Oficina de Suministros cantidades de textos que se hubieran recibido de dichas instituciones. Efectuados estos procedimientos, la Inspección General de la Capital quedaba encargada de formular la nómina de textos en la que únicamente podían figurar los autorizados e impresos. A ese efecto, autores/as o editores enviaban a la Oficina de Suministros dos ejemplares de los libros aprobados, incluso los ya en uso. Un ejemplar de cada uno se archivaba en la Oficina de Suministros y el otro, conjuntamente con la lista de los presentados, consignaba el día indicado a la Inspección General: la cual formulaba la nómina que era comunicada, de inmediato, por Secretaría. La notificación convergía en “inspecciones de las jurisdicciones” (1931:74).

Un modelo, bajo el título *Elección de textos escolares*³¹⁷ emitido por el CNE, reproduce lo anterior. Allí una normativa determinaba que debían realizarse en todas las escuelas dependientes del Honorable Consejo que funcionaran con vacaciones de verano, la elección de los textos de lectura a ser usados en el curso escolar de 1932 y, el 15 de octubre, en las que lo hicieran con vacaciones de invierno y cuyos textos a elegir debían corresponderse con los que figurarían en la nómina de aprobados por el CNE.³¹⁸ El trámite finalizaba una vez ingresadas las solicitudes, con fecha 14 de agosto de 1931, a las Inspecciones Generales.

³¹⁷ CNE. Dic. 1931. Parte docente. Título: elección textos escolares. Buenos Aires, mayo 22 de 1931. Exp. 14256. -P.

³¹⁸ República Argentina. 53790. Publicaciones del Consejo Nacional de Educación. *La obra* del Consejo Nacional de Educación. Septiembre 1930- diciembre 1931. Buenos Aires, Talleres Gráficos del C. N. de Educación. 1932. (Biblioteca del Congreso de la Nación. Buenos Aires). Período en el cual el presidente del Consejo era el Dr. Juan B. Terán; vicepresidente: Prof. Manuel A. Bermúdez; vocales: Dr. Guillermo Correa, Dr. Segundo J. Tieghi, Dr. Arturo Medina y Sr. Martín Gil; secretario general: Sr. Pablo A. Córdoba y Prof. W. F. Jiménez. Bs As, 28-08-31.

Estas oficinas eran las encargadas de tomar las medidas del caso para que las nóminas figuren en todas las escuelas y sea notificado de ella el personal docente, en este caso, antes del 1º de agosto. A partir de allí, los/as directores/as de escuelas podían poner a disposición los ejemplares de los textos aprobados, existentes en el archivo o la biblioteca de la escuela, o folletos ilustrativos. La legislación dejaba terminantemente prohibido, bajo responsabilidad de la dirección escolar, realizar en las escuelas acto alguno de propaganda personal en el sentido de aconsejar la adopción o el rechazo de un determinado texto con muestras y circulares. Identificamos aquí también el precepto que situaba la elección de textos dentro de cada escuela, cualquiera fuera el número de turnos que funcionara en ésta, en un solo acto. En tal caso debía cada maestro o maestra votar únicamente por el libro correspondiente a la sección de grado que como titular tenía a su cargo en el corriente curso. Asimismo, y en esta ocasión, la dirección escolar poseía voto en la elección de los textos de todos los grados y la vice-dirección en lo conveniente a los del turno a su cargo. Incumbía entonces al primer estamento, además de su voto personal el de desempate en casos de igualdad de sufragios entre dos o más textos. Se implantaba en este último asunto, un voto registrado luego por los inspectores seccionales de las escuelas públicas.

Como sabemos, entre las décadas de 1870 y 1890 se generó en todo el país un marco legal para la educación elemental que echó las bases hacia los modelos de gobierno del sistema. En 1871 se sancionó la Ley de Subvenciones Nacionales (Ley N° 463) que autorizaba el financiamiento nacional de la instrucción pública de las provincias. Esta misma norma “establecía la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar los recursos girados y determinaba la acción de inspectores nacionales en provincias dependientes de estas comisiones” (Southwell, 2015:64). La creación de un cuerpo de inspectores se convertía en el modo de hacer llegar las políticas de Estado hasta los confines de sus instituciones. Se trataba de una tarea irremplazable: era preciso reconocer la existencia de un saber experto, que resultaba de una esfera de intervención de actores sociales específicos. Por esa razón la inspección, además de las atribuciones propias de cualquier función de administración, requería competencias profesionales.

Asimismo, el tipo de saber y la forma de discursividad que manejaron los actores que ocuparon los distintos espacios del sistema educativo no fueron homogéneos ni ordenados.

Por el contrario, junto con la especialización institucional, la dispersión territorial y la complejización del gobierno del sistema educativo oficial se produjo una diferenciación paulatina de al menos dos formas de saber sobre el propio sistema educativo: un saber burocrático y un saber pedagógico. “Esta diferencia se vuelve evidente cuando se mira el tipo de apreciación que efectuaban los distintos actores sobre los objetos centrales del proceso de escolarización: las escuelas, la enseñanza y los maestros” (Southwell, 2015:66). En esta división, los saberes burocráticos y pedagógicos quedaron en manos de varones: inspectores de escuela y supervisores, directores e interventores se encargarían de establecer en los espacios del sistema educativo los saberes que las maestras, mediante sus libros de texto escolares, escribirían y publicarían previa evaluación y negociación entre Consejo Nacional de Educación y editoriales. Por otra parte, la tarea de los inspectores vivenció sus procesos de configuración en relación al desarrollo del CNE y al calor del debate de aspectos centrales que reunió la Ley de Educación Común N° 1420. Cabe aclarar que esas referencias a las condiciones que aseguraban el desarrollo del proceso de avance cuantitativo de la escolarización remitieron a la influencia de quienes ocupaban cargos de inspección en las escuelas, en la formación de maestros/as y en métodos de enseñanza.³¹⁹

Precisamente, las preocupaciones de los inspectores iban desde la observación e intervención hacia un temario de tipo didáctico. En simultáneo a una mejora del salario, una formación a través de las conferencias pedagógicas y un cuidado sobre los métodos de enseñanza, los inspectores consideraron que un modo de mejorar lo que sucedía en las escuelas era a través de la elaboración y aplicación de regulaciones sobre la tarea docente y un mayor interés en sus condiciones laborales.

³¹⁹ Las escuelas normales creadas durante la presidencia de Sarmiento se limitaron en los primeros años a la formación de maestros/as para las escuelas primarias, aunque a partir de 1886 la Escuela Normal de Paraná añadió a su tarea primitiva la de “formar profesores y profesoras competentes para la superintendencia, inspección y dirección de escuelas comunes y para el magisterio en las escuelas normales” (Solari, 1950: 246). Fue en el mes de junio del año 1870 cuando, bajo uso de la autorización que le fuera conferida por una ley de 1869, Sarmiento creó la mencionada Escuela Normal de Paraná con el fin de formar maestros/as competentes, capaces de cumplir satisfactoriamente su *elevada misión*. Cuna del magisterio argentino constituyó un foco de atracción al que concurren jóvenes de casi todas las provincias. En sus aulas se inició la formación del magisterio nacional bajo la influencia de la técnica pestalozziana, un tanto mecanizada, del sentimiento republicano y democrático “introducido por los educadores norteamericanos que estuvieron a su frente y de la ideología civilizadora de Sarmiento” (Solari, 1950:175-176). Quedaba con este gesto sistematizada la formación del magisterio argentino. Su indeleble traza perduraría durante décadas, con una formación basada en una pedagogía que remitía al estudio de los medios educativos, según los principios del arte de enseñar de Pestalozzi y en adopción de la doctrina spenceriana, sin ningún tipo de orientación histórica. Esa formación profesional de corte empírico concretaba los métodos, en fórmulas fijas, que garantizarían el éxito en la enseñanza. Por otra parte, en la lectura de una memoria del CNE acerca de la formación de los docentes observamos: “El país tiene una tradición escolar que será en la carrera del joven maestro orientación y estímulo. La organización de la escuela primaria es síntesis del sentido de justicia y de la ambición de cultura” (1931: 75).

De esta forma, el Consejo con sus inspectores tuvo un lugar central en las políticas de sostenimiento de la expansión educacional figurada en la fundación de escuelas, prescripción de métodos válidos y enseñanzas logradas, entrega de títulos, certificados y fiscalizaciones.

Ahora bien, como decíamos, estas políticas de sustento del crecimiento educativo tenían en la totalidad de las funciones de superioridad a varones. Sólo pasada la segunda década del siglo XX comenzamos a encontrar algunas mujeres en puestos de inspección. Ellas ascendían, a diferencia de sus compañeros, luego de extensos trayectos en la docencia y/o excelentes desenvolvimientos en tareas de gestión educativa. A su vez, el Estado, de a poco y en sus diversas formas de representación, se ubicó en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas u organizaciones familiares. Allí los inspectores no identificaban una división entre los aspectos pedagógicos de la formación y las regulaciones normativas sobre la actividad escolar, la enseñanza y el gobierno educativo. Ellos, en el régimen escolar con los/as educadores/as, “fueron componentes claves de intermediación entre la micro política escolar y la política estatal en expansión” (Southwell, 2015:72).

Como observamos, un grupo de varones quedaba a cargo de la dirección escolar que, a su vez, formaba parte de una mecánica organizada estratégicamente. La misma comprometía una aplicación que llegaba hasta los estratos específicos de la implantación de los contenidos a enseñar. Un ejemplo de esto lo conforma el Reglamento sobre Textos Escolares de 1887, con resolución-fecha 18 de enero. Estatuido por el CNE, éste definió “las pautas esenciales para que las comisiones reunidas al efecto aprobaran o no los libros de lectura que autores y editores presentaban a su consideración” (Alloatti, 2007:95). Previo control por parte de los inspectores, los libros escritos por las maestras cumplían una serie de condiciones para poder incluirse dentro de textos cuya selección precedente los circunscribía a los concursos que, a modo de mecanismo prescripto por la Ley 1420, reemplazarían el consenso mediante decretos. Admitidos estos certámenes, los textos escolares eran aptos a la circulación dentro de las escuelas primarias y las bibliotecas públicas del país.³²⁰

³²⁰ Según la Constitución Nacional, debían las provincias destinar por lo menos el 10% de sus rentas al sostenimiento de la educación; suministrar al Consejo -encargado de administrar los fondos consagrados al sostén y fomento de la educación común- datos sobre escuelas, maestros, alumnos, edificios escolares y textos de enseñanza. También organizar su gobierno escolar, encargado de la dirección de la instrucción pública e inversión de las rentas escolares y “mantener en funcionamiento una inspección escolar” (Solari, 1950:55). A su vez, quedaba a cargo de las instituciones estatales la creación de escuelas de enseñanza primaria que, según la Ley 2737 de subvenciones nacionales, fomentaban la enseñanza en las provincias. Ley sancionada el 4 de octubre de 1890, establecía que la subvención nacional se concedía para los fines: 1. Construcción de edificios para escuelas públicas; 2. Adquisición de libros y útiles para escuelas; 3. Sueldos de preceptores.

Conocimos en la primera parte de la tesis, y al biografiar a nuestras maestras, que el régimen acogido consistía en que las autoras, junto a editores e introductores de los libros, estaban autorizadas a presentar las solicitudes con fecha estipulada por el CNE: acompañadas, siempre, de ejemplares de los textos (generalmente, dos o más). Luego, sería el Consejo el encargado de derivar los libros a una de las siguientes comisiones integradas por autoridades competentes en la materia: 1. Lectura y Escritura; 2. Moral-Instrucción Cívica; 3. Gramática e Idiomas Extranjeros; 4. Historia y Geografía; 5. Aritmética y Nociones de Ciencias Matemáticas; 6. Nociones de Ciencias Físico-Naturales y 7. Dibujo y Música. A su vez, el CNE fijaba un plazo en el que las comisiones debían emitir sus dictámenes, en presentación de la aprobación de dos textos o más. Después, y mediante la publicación de una lista de los libros aprobados, las escuelas con sus particularidades convendrían qué escritos elegir. Como distinguimos, recién en 1920 preceptores/as y maestros/as eran facultados, formalmente, de elegir entre los textos que integraban la cartilla y de comunicar a las escuelas para hacer real la solicitud al CNE.

Así, los libros para el aula publicados por las maestras pasaban por las comisiones de lectura y escritura, moral e instrucción cívica, gramática e historia y geografía. Pero en retorno a la reglamentación de 1887 que fijaba la relación entre el CNE y los editores de las publicaciones escolares, e implantaba derechos y obligaciones a cada una, se incluían dentro de las atribuciones del primero favorecer la edición y mejora de los textos por medio de concursos u otros estímulos con el objeto de fijar, de manera implícita, el apremio a la producción de los escritos y no su directa edición. Según este arreglo, autores o editores estarían autorizados a indicar en la carátula que el libro era aprobado, “y tendrían derecho a recibir un certificado que lo acreditara” (Spregelburd, 2002:164). Así, los libros escolares investían el sello de “admitidos” y las maestras adquirirían, a veces, un diploma que atestiguaba su condición de autoras, aunque éste carecía de valor. Es decir, no representaba puntaje en la docencia, no asignaba mérito por la tarea asumida ni un dinero “extra”. Como observamos, la relación directa entre Consejo y editores implicaba a las autoras de los libros de texto para el aula al servicio de ambas instituciones.

El artículo tres aclaraba que solo gozarían de los beneficios de la subvención nacional las provincias que se sujetasen a las prescripciones siguientes: 3. Suministrarán en las planillas cuatrimestrales, que deben elevar al Consejo de Educación, los datos contenidos en las mismas y que este Consejo distribuye: d. “los textos porque en ella se enseña” (Solari, 1950:64).

Entre los más publicados destacamos los que realizaban una fuerte insistencia en “una verdadera voluntad política de imponer el texto nacional” (Brafman, 1996:15 en Spregelburd, 2002:165). Precisamente, el mecanismo de la mayoría de los concursos proveyó un dispositivo moderno para establecer y legitimar el control laico-estatal sobre la lectura: elemento que intentaba ser racional, equitativo y objetivo, cualidades asociadas a los principios liberales. Por lo demás, resultaba una lógica diferente de la del Índice basada en la prohibición y en la legitimación mediante el criterio de autoridad eclesiástica. Así, la *prohibición* sería reemplazada por la *selección*, bajo una ecuanimidad impuesta por la autoridad de la ley.³²¹ De este modo, quedaba graficada una pedagogía moderna dadora de un discurso técnico sobre la nueva autoridad, encargada a su vez de establecer asuntos como la gradualidad de los textos y las condiciones higiénicas de los mismos, los métodos de enseñanza y el contenido de los mensajes. Con el objeto de colaborar con estas tratativas, el Consejo en el gobierno de la instrucción primaria y en la dirección de la inspección técnica tenía por ley las funciones de vigilar que la enseñanza sea impartida de acuerdo con los reglamentos, los programas y los métodos establecidos. También debía corregir los errores que pudieran haberse introducido en la instrucción y comprobar la fiel adopción de los libros de texto. Una vez garantizados estos procesos, unos registros aseguraban la circulación de las publicaciones de autoría femenina; escritas por nuestras maestras escritoras didácticas.

Si observamos el Reglamento General para las escuelas públicas de Capital y Territorios Nacionales (1889) revelamos que en los dos primeros grados de la educación no se permitía otro texto que el de lectura (Spregelburd, 2002). Discernimos que el formato de este tipo de libro, previo a su publicación, adquiriría hechura en el traspaso por los exámenes que acreditaban su tránsito por las escuelas. Estos debían convenir con un sistema educativo que en su consolidación presentaba objetivos de formación del/a ciudadano/a del futuro y de nacionalización de las masas inmigratorias, que acompañaban la inserción del país como granero del mundo en el mercado internacional.

³²¹ En lugar de adherir al Convenio de Berna (1886), que habría brindado protección a las obras producidas en Europa, los países de América Latina emprendieron la construcción del sistema interamericano de protección al derecho de autor, comenzando por el Tratado de Montevideo (1889) y una serie de instrumentos internacionales subsecuentes. Así, dispone de una larga tradición en la salvaguardia del derecho de autor y una clara noción de la importancia de obtener su protección más allá de las fronteras de cada país. Si los países de la región accedieron más tardíamente al Convenio de Berna, “se debe al simple hecho de resultarle inconveniente en términos relativos, dado el histórico desbalance de su intercambio comercial sobre obras susceptibles de protección autoral” (Cerdeira Silva, 2016:49).

Para cumplimentar estos propósitos, pero básicamente para darlos a conocer, el Consejo publicó una revista oficial destinada a comunicar a la sociedad educativa del momento los acontecimientos de mayor relevancia. Los desempeños del CNE eran notificados a través del *Monitor de la Educación Común*. Entendemos que allí emergieron anuncios, informes y manifiestos que, entre otras cuestiones, repasaban las funciones del Consejo: entidad por la que su papel fundacional se estableció en la centralización, verticalización y homogeneización del gobierno de la educación, el que también mostró las nóminas de las escritoras didácticas con sus respectivas publicaciones. Por lo demás, en la etapa de estructuración del sistema educativo argentino el CNE constituyó el “principal órgano de distribución de textos escolares” (Spiegelburd, 2002:173), por lo que *El Monitor* con sus ediciones ofreció datos relevantes sobre las maestras autoras.

El Monitor recuperó los accionares de un Estado que asumía como tarea propia la expansión de la escolarización mediante la adquisición y distribución de textos por parte del Consejo: hechos que suplieron las dificultades que caracterizaban el mercado editorial en ese periodo para su circulación. Así, con el tiempo, las políticas educativas tomarían el perfil de asistencia social a las familias bajo el argumento de asegurar la gratuidad de la enseñanza. Por otra parte, la forma en que el Consejo Nacional gestionaba los recursos destinados a educación no necesariamente coincidía con la normativa que reglamentaba el sistema. Pero, en esta tarea concebida a modo de “contribución financiera” para la dotación de las escuelas y en la que los textos eran asociados a los útiles escolares, el Consejo regulaba y controlaba sobre la producción y circulación de esos libros de aula. Este hecho podía visualizarse más poderoso sobre la práctica efectiva que la normativa acerca del tema. De la misma forma, conjeturamos que las prescripciones del momento advertían acerca de los principios elementales con los que se fundaba la universalización de la educación pública, obligatoriedad, gratuidad y laicidad, y promovían accionares al respecto. Estas nociones básicas se ubicaban por delante de otras políticas estatales, tal el caso de la formación de docentes³²² y creación e implementación de infraestructura física y cultural adecuada, con el fin último de sostener los ideales educativos e impartirlos.

³²² Para referir a las normativas del periodo que hablan sobre formación docente remitimos al decreto del 28 de febrero de 1886; prescripción encargada de dar a la formación del magisterio un tipo definido de plan de estudios que, en lo esencial, se mantuvo durante más de cincuenta años. Fijó en cuatro años la duración de los cursos normales, a fin de satisfacer la necesidad de contar con maestros primarios competentes, capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confían.

El accionar en relación a los libros de texto escolares se posicionaba entonces, y en las primeras décadas del siglo XX, en situación de garante del buen funcionamiento de la maquinaria escolar. Uno de los más exitosos autores de libros escolares de principios de 1900 fue Andrés Ferreyra. Adriana Puiggrós (1990) ubica el perfil del autor junto con los docentes denominados normalizadores, “los intelectuales liberales influidos por el positivismo, de ideas modernizantes y proclives a reemplazar la identidad heterogénea y diversa de nuestro pueblo por la cultura europea y estadounidense” (Carbone, 2003:25). Con la aparición de *El Nene* (1895) nació esta nueva generación de libros de lectura que mantuvo ciertos rasgos que la definieron hasta 1970: la palabra como punto de partida y la imagen como soporte del método, contenidos que describieron temáticas nacionales, una fuerte relación con la oralidad, regulación amplia del Estado y un discurso textual “moralizador” dirigido hacia un “sujeto lector ampliado” en busca de la conformación del “ciudadano urbano moderno” (Linares, 2002:209). Mencionar el texto de Andrés Ferreyra nos circunscribe en el panorama de los libros escolares en general y, lo que es aún más importante, dentro del protocolo de lectura normalista cumplido por un nuevo criterio respecto del rol de lectores/as, la intervención de educacionistas y la función del libro.

Lo dijimos: la Ley de Educación Común, avalada por el Consejo y en carácter de uno de los mayores instrumentos civilizadores ofrecidos por la historia de la cultura política argentina, confió en que el libro de texto escolar oficiaría como herramienta didáctica. Sería un instrumento con el cual niños y niñas, en los salones de clase, aprenderían a leer y a escribir y a jugar e inventar. Así, se convertirían en lectores/as que reconocerían los sentidos cedidos por otros/as y operarían interpretativamente, con la lectura asociada a la construcción y al acto de escribir. “Esta innovación hermenéutica también se daría al nivel de los contenidos del texto” (De Miguel, 2002:141), de explícita intención nacionalizadora y moralizante. Justamente *El nene* es el mejor ejemplo de ello.

“Y dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común; manteniendo el criterio de simultaneidad de los estudios generales -inferiores a los bachilleratos- y los pedagógicos, y encarando la formación profesional desde el punto de vista técnico” (Solari, 1950:177). Desde entonces, se introdujeron solo modificaciones secundarias en primacía de la formación de los/as maestros/as bajo planes de estudios de las escuelas normales, según un carácter pedagógico cuyo problema educativo central era el didáctico, reducido a la mera metodología. De ahí que la pedagogía enseñada en las escuelas normales se limitara al estudio de los “medios educativos”, tuviera por base una psicología fisiológica que pretendía medir todo lo que pasaba en el espíritu infantil y establecer leyes psicológicas. En carencia de orientación histórica, la formación profesional era empírica y concretaba el método en fórmulas estáticas que, aprendidas por el futuro maestro, aseguraban el éxito de su enseñanza. Esto alejó al magisterio de la realidad educativa, nunca posible de reducir a esquemas abstractos. Una reforma de los programas de pedagogía de 1933 renovó las directivas; las que sumaron a los aspectos técnicos aquellos de tipo formativo e informativo, “potenciando espíritu de crítica y autocrítica” (Solari, 1950:178).

Como expresamos, este libro se imprimió por primera vez en 1895 por Ángel Estrada y tuvo 120 ediciones. Fue significativo para la disposición del campo de la edición de libros de lectura escolar. La obra de Ferreyra se conformó, con el transcurso de las décadas, en un producto argentino neto que prescindía de la enseñanza previa del alfabeto para empezar por el silabeo y la formación de palabras (Linares, 2002).

Por otra parte, con la imprenta a cargo de *El nene* se encontraban en cumplimiento de funciones administrativas Carlos Casavalle, Emilio Coni, Jacobo Peuser y Guillermo Kraft. Según Sagastizábal (1995), una misma firma cumplía las funciones de librería, imprenta y edición y era el autor o la autora quienes tenían una doble limitación: el Estado aprobando sus textos y la editorial o costos de imprenta para editarlos. Así, el modelo de autor/a de libros escolares modernos no era el escritor profesional, sino profesionales docentes con experiencia en la enseñanza. Queda aquí una senda abierta que permite interpretar que las maestras, para publicar sus libros, cumplieron con las normativas del Consejo y en ese gesto prescindieron de costear los gastos editoriales, excepto el caso de Herminia Brumana. Ellas se desempeñaron en un sistema de edición de libros de temática pedagógica que en Argentina tenía lugar desde inicios del siglo XIX, ya que la génesis del gobierno educativo nacional fue acompañada tanto por ediciones extranjeras como por iniciativas de librerías e impresores locales (Cucuzza y Spregelburd, 2012). Destacan, en esta ocasión, las lecciones sobre las disciplinas escolares que distribuía la Casa Ángel Estrada junto a otros artefactos: “mapas, aparatos de laboratorio y mobiliario áulico” (Brugaletta, 2019:100).

El ingreso al siglo XX encontró un espacio editorial más organizado en el que emergieron editoriales dedicadas a la publicación de manuales escolares, “como la creada por Adolfo Kapelusz en 1905” (Brugaletta, 2019:100), espacio en el que llevaron adelante su experiencia de edición y publicación varias de las maestras estudiadas en esta tesis. Ellas, a partir de la docencia y respecto al conocimiento que poseían acerca de los métodos de enseñanza, elaboraron textos prescriptivos de aula y desplegaron, desde allí, dotes relativas a las prácticas del mundo literario. Así, los límites entre autoría y docencia quedaron borrosos y al tiempo que fueron maestras se proclamaron escritoras didácticas.

Como expresamos arriba, recién en el año 1927 el CNE implementó la obligación a directoras o directores a transmitir, con la debida antelación a sus educadores/as, la nómina de textos de lectura autorizados por el mismo Consejo (Linares, 2002).

Intuimos que en las décadas previas cada escuela reunía su personal directivo y docente y procedía a la elección. El libro que mayor cantidad de votos obtenía se implementaba en los grados paralelos de ambos turnos. Pronto, los/as directores/as emitían su voto para cada libro y la oficina de suministros era la encargada de enviar a sus escuelas un ejemplar de los textos que le fueran solicitados. A su vez, la creación de una red de bibliotecas públicas, con densidad y ritmos acordes a las jurisdicciones nacionales, ponía al alcance de los/as ciudadanos/as, al menos en teoría, el mundo de la prensa periódica y de los libros escolares. Con el tiempo, “la expansión del mercado del libro hizo posible la separación de tres profesiones-la de impresor, editor y librero- hasta entonces unidas” (Viñao Frago, 1999:326). Incluso, estos profesionales lograrían especializarse en ámbitos tales como el de la edición escolar o la venta de libros de segunda mano, también conocidos de ocasión.

Hasta aquí esbozamos una reseña de las condiciones de posibilidad ofrecidas por el sistema educativo ante las maestras que quisieran transformarse en autoras de textos de aula. En esta misma dirección, juzgamos oportuno mencionar una conceptualización sobre el objeto libro para luego identificar la aparición de los textos de las educacionistas en cumplimiento de las exigencias del *Digesto de Instrucción Primaria* para publicar y en relación a la notificación de las aprobaciones presentes en el órgano del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*. El primer tipo documental (*Digesto*) utilizado permite ubicar la letra de molde estatal, es decir, la prescripción oficial que convocó a autores/as e indicó cómo, cuándo y por qué publicar textos escolares. El segundo tipo documental (*Monitor*) recupera las disposiciones que señalan a las maestras escritoras didácticas con nombre y apellido propios. Desde allí identificamos, libros de por medio, rastros humanos con género. Entonces, en este capítulo estudiaremos el modo en que mientras la norma decretó cánones, la revista recuperó experiencias explícitas. Así, advertiremos cómo las agentes en acción, mencionadas en las letras, dieron cuerpo a cargos y funciones de prácticas concretas de producción de saberes didácticos. Una vez demarcados los criterios estatales de publicación, reconoceremos a las maestras autoras en la revista oficial del sistema educativo nacional. Para ello, profundizaremos en sus advenimientos al órgano del CNE con registros que las revelan en esas presentaciones.

Pero antes de comenzar a estudiar lo arriba detallado destinamos unas líneas para pensar en el libro de texto como tal.

Primeramente, lo instalamos junto al cuaderno de clase con la función principal de plasmar y comunicar por escrito “la producción escolar” (Gvirtz, 1999:158). Para comprender su constitución, debemos analizar las normativas que en relación a educación regían con el objeto de percibir los modos en que, desde los órdenes más altos del sistema educativo, incluso hasta llegar a la escuela, se diagramaron dinámicas para el correcto desenvolvimiento de una maquinaria educativa en formación, con sus procedimientos de gestión y control. Divisamos estos detalles en la lógica de los procesos de escrituración de los saberes enseñados a cargo de las maestras, junto a los exámenes de lo acontecido. Tanto la legislación estatal como los libros de texto escolar, en el periodo, se conformaron en “dispositivos estructurantes de la dinámica del aula” (Gvirtz, 1999:159-160). Estudiarlos permite problematizar la escritura de las prácticas educativas por parte de las productoras de saberes. Estas publicaciones, pese a poseer distintos orígenes y diversos horizontes, eran en su conjunto un factor de nacionalización, tan poderoso como en ese entonces lo conformaba el ferrocarril, al establecer legislación uniforme en sus principios y “un mismo régimen para todas las escuelas del país” (1932:15-16).³²³ Pero antes de leerlos analizamos las leyes de época, gesto indispensable para comprender la sistematización de los textos escolares. Como mencionamos, dos tipos documentales nos permiten esgrimir la trama en la que ubicaron sus propuestas pedagógicas las escritoras didácticas, los accionares requeridos para publicar, el curso que iniciaban esas gestiones y los argumentos de las reglamentaciones que respetaron. Desde la lectura de la norma hasta el reconocimiento de sus nombres tejemos un hilo que conduce a conjeturas acerca de los libros publicados por las educacionistas autoras.

Ya lo indicamos, *El Digesto de Instrucción Primaria* fue un documento publicado por el Consejo Nacional de Educación. El más antiguo es de 1908. En su introducción explica que allí presenta las normativas reinantes, sancionadas en el periodo previo a su exposición, concernientes con el régimen escolar y administrativo argentino. Lo haría con el fin de facilitar el seguimiento del desarrollo sucesivo de la legislación escolar primaria argentina.³²⁴ Desde la sección estadística, y en octubre de 1908, el *Digesto* “trimestral o semestralmente, según el material existente, recopiló resoluciones de carácter general del Consejo” (1908:4).

³²³ Líneas debajo admitía: “Por primera vez han intervenido los maestros de provincia en la elección de textos” Firma: Juan B. Terán (1880-1938) -P.A. Córdoba, secretario. En su condición de Ministro de la Corte Suprema de Justicia.

³²⁴ *Digesto de Instrucción Primaria. Escuelas y Dependencias del Consejo Nacional de Educación. Leyes, decretos y resoluciones vigentes.* Compilado por la oficina de estadística. 379.82. A 69 Pi. Tomo I. 88C. Buenos Aires. 207048. Talleres de la casa Jacobo Peuser. 3 6105 042 781 166. 661499. Año: 1908. Página 119 del Digesto de Instr. Primaria.

Estas “modificaban, ampliaban, sustituían o derogaban las comprendidas en su primer tomo: *de la reglamentación escolar y administrativa vigente*” (1908:4). En su sección 3^o³²⁵ (*reglamentación escolar, personal docente, programas, etc.*, en el *Reglamento General para las Escuelas Comunes de La Capital y Territorios Nacionales*, título II: *De la enseñanza*) leemos algunas definiciones. Dentro del capítulo III (*Plan de estudios y programa, textos y útiles escolares*), artículo 38, reparamos en la confirmación de obligatoriedad del texto de lectura. Por ello el Consejo autorizaba el uso de otros textos en los grados 4°, 5° y 6°. Esta disposición no afectaba los derechos adquiridos por los editores de libros autorizados en 1900. Los utilizados por los alumnos de la misma clase, en cada escuela, serían iguales (1908:119). Del artículo citado se desprenden una serie de indicadores acordes a la interpretación de la existencia de la bibliografía usada en el aula.

En primer lugar, el *Digesto de Instrucción Primaria* expresaba la obligatoriedad del libro de lectura, precisamente en los años en los que leer era un procedimiento de enseñanza decisivo, en tanto en los primeros años se apostaba a la alfabetización inicial y a enseñar los rudimentos de las matemáticas. Resulta importante especificar que dentro del libro de lectura se incluían los textos destinados a fijar esa práctica, por lo cual su contenido estaba compuesto de fragmentos extraídos de diferentes textos. Con esto podemos imaginar la situación de la mayoría de las maestras escritoras didácticas: ellas elaboraron propuestas educativas en relación a la alfabetización que debía tener lugar en los primeros grados y, a medida que avanzaban los años escolares, compilaron textos para ejercitar la lectura desde reconsiderar fragmentos de autores/as de su predilección.

A modo de “artefacto cultural” (Carbone, 2003:61), el libro lograba pensarse a la manera de elaboración escrita compuesta por textos aceptados por el CNE que terminaban de “tallarse” dentro de las empresas editoriales encargadas de imprimirlos.

³²⁵ En su primera sección, la prescripción presentó leyes y decretos nacionales tales como la Constitución junto a los artículos que allí se encuentran referentes a la educación común, la ley 1420 y sus decretos reglamentarios, entre otras normativas más, como la ley 4870 de pensiones y jubilaciones o la ley 4525 que autorizaba a municipios de capital, territorios y colonias para donar al Consejo sobrantes de terrenos. La sección dos del decreto mostró las leyes de subvención nacional a las provincias y la tercera sección probó la reglamentación escolar. Allí leemos el acuerdo que otorgaba libertad al personal directivo para la adopción de libros de texto, con fecha 15 de diciembre de 1904. Hallamos también el acuerdo sobre textos escolares, del 20 de junio de 1907. La sección cuarta presentaba la reglamentación administrativa, que contenía convenciones, reválidas de diplomas extranjeros, atribuciones y deberes de encargados escolares, circulares sobre reemplazos de maestros jubilados, etcétera. La quinta sección exponía las leyes, resoluciones, acuerdos, conferencias y disposiciones generales referentes a las escuelas nacionales en las provincias. La sexta, y última sección, presentaba un índice general con particularidades del tipo “ceremonia al izar y arriar la bandera patria en las escuelas, resolución sobre licencias e inasistencias de empleados, homenajes y Fiesta del Arbol” (1908:27).

En segundo lugar, se confirmaba la existencia del texto único por grupo-clase que respondía al mandato sostenido por J. A. Comenio de uniformidad: maestro, tema, libro, método y grupo clase. Finalmente, y de forma anticipada a la consolidación del mercado editorial en Argentina, la reglamentación atendía los derechos de los editores a preservar sus ganancias y cubrir gastos. De esta forma desde el Estado se fijaban, acuerdo previo con los diversos negocios editoriales, los requisitos generales que debían llenar los textos. Esto sucedía bajo el punto de vista de su valor científico y las condiciones materiales de su impresión, costo, tipo y papel.³²⁶ Al respecto dos aspectos más interesan del *Digesto*.³²⁷

En su primera sección, el documento testificaba el derecho de enseñar y aprender del que gozaban todos los habitantes de la nación y del que la Constitución del año 1860, y con sus reformas seis años después, aseguraba a través de la condición del gobierno federal de habilitar a las provincias el goce y el ejercicio de sus instituciones ligadas a la justicia, régimen municipal y educación primaria. Luego, el *Digesto* citaba la Ley de Educación Común, específicamente su capítulo primero de *principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias*, artículo diez, porque ubicaba a la enseñanza primaria para niños y niñas de seis a diez años de edad proporcionada en clases mixtas, bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas. Según esta pauta quedaba en manos de mujeres la responsabilidad de educar en las escuelas primarias. Mujeres que asumirían además el ejercicio de escribir textos conforme a las disposiciones administrativas de contenido y forma. Con estos libros para el aula educarían tanto ellas como sus colegas.

Sin embargo, y dentro de una circular titulada *Escuelas de los Territorios y Colonias Nacionales*, del 24 de enero de 1907, leemos la convocatoria por concurso especial a verificarse en 1910 a pedagogos para que escriban un libro nacional de lectura.

³²⁶ En relación al acuerdo sobre los textos escolares observamos dentro del mismo apartado, pero en el título III (*personal docente*) capítulo III (*deberes de los maestros*), que dentro del artículo número 60 serían los maestros quienes deberían “4° Dar la enseñanza con arreglo al plan de estudios y programas vigentes, absteniéndose de emplear ningún texto cuyo uso no esté autorizado” (1908:125). Sin embargo, en esta misma sección leemos la resolución con fecha 15 de diciembre de 1904 que otorgaba libertad al personal directivo para la adopción de libros de texto y recitaba, de acuerdo con lo manifestado por la Inspección Técnica: “1° Dejar en libertad al personal directivo de las escuelas para adoptar, previa consulta con los maestros de grado respectivos durante el próximo curso escolar, los textos que consideren más adecuados a los fines de la enseñanza con la condición de dar cuenta inmediata a la Inspección General de los que se hayan elegido y el porqué de su elección, la que resolvía, en definitiva, sobre el particular” (1908:126).

³²⁷ Finalmente, y como 3° punto, “se mantiene en vigor lo dispuesto en los artículos 8 y 11 del Acuerdo de fecha 9 de mayo de 1900” (1908:194). Allí, el artículo 8 prohibía la presentación en concursos de textos redactados o editados por miembros del Consejo y el 11 prohibía el uso de textos en el 1°, 2° y 3° fuera de los de lectura. Del 4° en adelante eran de idioma nacional, instrucción moral-cívica, geografía física y política, ciencias físico-naturales y caligrafía (4°,5°,6°).

Este epítome, inexistente al momento en el país, iba a utilizarse en los diferentes grados de las escuelas dependientes del Consejo. Debía ser un escrito con criterio pedagógico, suscitar “la idea de la nacionalidad y el culto de sus grandes ideales, de importancia positiva” (1908:299) y destinarse a niños y niñas de las escuelas urbanas y rurales. Esta invitación habría escogido un conjunto de propuestas con el objeto de difundirlas y, según las expresiones citadas, quedaría a cargo de “intelectuales” varones. Sin embargo, la Ley N° 1420 alinearía maestras normales nacionales para la educación primaria, quienes además producirían la mayoría de los saberes de aula que circulaban en las escuelas.³²⁸

Del tomo uno del *Digesto* de 1908 pasamos a la edición del mismo documento, pero ahora del año 1920: impresión que contemplaba lo acontecido bajo resoluciones del período anterior y contenía, de nuevo, una primera parte en la que leemos *Constitución, Leyes y Decretos Nacionales* (1920:19). Allí se citan párrafos de la Ley de Educación Común, declarada el ocho de julio de 1884. Nos detenemos aquí para resaltar, del mismo modo en que lo hace la recopilación, su capítulo VI (*Dirección y administración de las escuelas públicas*). Dentro de éste, y en su artículo 54, leemos atribuciones, deberes y compromisos del CNE. Allí quedaba mencionada su disposición de organizar accionares acordes a prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos, y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos, por un término no menor de dos años.³²⁹ Adyacente, el apartado *Aprobación y Compra de Textos Escolares* expresaba: Artículo 1°- Queda constituida una comisión compuesta por Inspectores Generales de la Capital, Provincias y Territorios encargada de expedirse sobre las condiciones de los textos ofrecidos para uso de las escuelas primarias. Esta comisión podía estar integrada por un autor de reconocida competencia, extraño a la Inspección de Escuelas y al libro de estudio, el que presentaría su informe fundado.

³²⁸ El acuerdo sobre textos escolares firmado el 20 de junio de 1907 deja en claro que, mientras el Consejo estudie en tribunal para fallar sobre el concurso de textos de lectura abierto y resuelva los libros de lectura que han de usarse en las escuelas públicas de la Capital, Provincias y Territorios: “continuará empleándose para dicha enseñanza los que el año pasado fueron elegidos por los directores de escuela con el V. B. de la Inspección” (1908:241). Esto era dictaminado según naturaleza y conclusiones de la Comisión Informadora. El número de libros presentados a concurso y la época avanzada del período escolar se adjuntaban a las perturbaciones que comportaban a la enseñanza la carencia de libros aprobados o consentidos y en vista del informe de la Comisión Didáctica. Asimismo, y con motivo de proceder a la inmediata distribución de libros adoptados por los/as directores/as y aprobados para su provisión, se resolvía que los mismos formularan y elevaran el pedido a la Superioridad por intermedio de los Consejos Escolares (textos a usar en escuelas, en torno a la relevancia de los mismos).

³²⁹ *Digesto de Instrucción Primaria*. Según resolución del 15 de febrero de 1919, dada por el presidente del Consejo Nacional de Educación: Dr. Ángel Gallardo. (Inventario: 019842. Sig. Top: 34:372.22- A 375. Año: 1920).

El Artículo 2º registraba que, pasados cinco años de autorizado su uso, los textos quedaban sujetos a una nueva revisión en la que se tendrían en cuenta las observaciones que sugeriría la práctica escolar y los progresos didácticos. Por otra parte, el artículo 3º dictaba: El personal docente, de acuerdo con el Director de la escuela, elegiría los textos a usarse en la misma dentro de los autorizados por el Consejo (24/02/16. Circ.20) y el 4º establecía las condiciones para la presentación de libros escolares a estudio de la comisión respectiva: (1º) Presentar cinco ejemplares; (2º) Impresos y terminados. Además, el tercer apartado explicaba que podría el texto estar escrito a máquina, pero con un pliego impreso como muestra de la calidad del papel, tipo de la letra e ilustraciones que contendría. El precio estaba fijado con caracteres visibles sobre la carátula de los textos y las propuestas que no se hallaren en las condiciones prescriptas debían ser devueltas a los interesados (25/08/916. Ex: 5540-I).

Entendemos que, de los ejemplares presentes de cada obra uno se remitía a la Dirección Administrativa (División Suministros) después de la aceptación del Consejo.³³⁰ Los textos aprobados bajo la condición de que sus autoras o editores introduzcan en ellos alguna modificación, como así también aquellos presentados escritos a máquina, debían ser sometidos a nuevo examen a efectos de su aprobación definitiva.³³¹ Un ejemplo de estas indicaciones conviene con las tramitaciones que ubicamos en la primera parte de la tesis, cuando biografamos a Evangelina Malvigne de Mercado Vera. Observamos cómo ella recibiría diversas notificaciones de rechazo de sus presentaciones por no adjuntar la cantidad reglamentaria de copias del libro a postular, por lo que esta muestra interesa para pensar acerca de sus entregas en manuscrito: rechazadas si no quedaban mecanografiadas.

El análisis del proceso de capacitación profesional de los empleos administrativos en los que participaron las mujeres es estudiado por Queirolo (2015, 2018), quien sostiene que la formación laboral en las habilidades requeridas por las actividades burocráticas se consiguió a partir del proceso de alfabetización que promovió la escuela primaria y la adquisición de técnicas comerciales como la teneduría de libros y la contabilidad, que transfirieron, esencialmente, instituciones privadas. Ninguna persona que no supiera leer y escribir podía operar una máquina de escribir, como tampoco quien careciera de nociones mínimas de matemáticas completaba un libro contable.

³³⁰ *Ibidem*. Expediente: 8.721-D- 935, 28 agosto 1935.

³³¹ *Ibidem*. Expediente: 15.569-I- 926, 19 octubre 1926.

A lo que agregamos: sin saberes sobre la lectoescritura y la dactilografía no se podía ejercer la escritura didáctica. Estos eran los requisitos a cumplimentar para hacer efectiva la publicación de textos escolares. Las convocatorias, tal y como indicamos, eran mencionadas en la revista oficial del CNE, el *Monitor de la Educación Común*, y se destinaban a las docentes en vínculo directo con el plano educativo y las prácticas de enseñanza.

La evaluación y posterior difusión se propagaba en el marco de los libros a cargo del organismo gubernamental más relevante del sistema educativo argentino, el Consejo. Lo decíamos arriba: padres y tutores proveerían a sus hijos, hijas, pupilos y pupilas de los libros y útiles necesarios para la enseñanza. Solo se haría cargo el CNE de los ejemplares correspondientes a *indigentes*.³³² En este caso, maestros y maestras a cargo de las clases eran quienes elegían los textos ubicados en la lista de aprobados, en avenencia con la dirección escolar a efectos de que ésta considere sus pedidos. Una vez adoptados, no podían cambiarse dentro del transcurso de un año y hacia la oficina de Inspección Técnica General se remitía este tipo de reclamos,³³³ dentro de los que leemos la inadmisión para el uso en las escuelas de publicaciones, escolares o no, de las cuales fueran autores, directa o indirectamente, Inspectores de cualquier categoría y los de Zona o Visitadores.³³⁴

Anexos emitidos por la Comisión del Digesto de Instrucción Primaria del año 1937, publicados en 1942,³³⁵ exponían leyes, acuerdos, decretos y resoluciones dictadas desde el 2 de mayo de 1940 y hasta el 30 de junio de 1941.³³⁶ Leemos en esta oportunidad, y bajo indicaciones sobre textos de lectura y cartillas patrióticas,³³⁷ el dictamen de la Comisión Didáctica que servía de base para las resoluciones del Consejo. Consideradas las deficiencias que adolecían los libros escolares, y habiéndose realizado un cuestionario al que debían responder maestros y maestras acerca de la educación nacionalista y patriótica, la encuesta reflejaba los sucesivos puntos: “Establecer con carácter oficial cuáles son las condiciones exigibles a autores y editores para la publicación de libros de lectura” (1942:13).

³³²*Reglamento de Escuelas para Adultos*. Artículo 41; Digesto 1920, pág. 507.

³³³*Ibidem*. Reglamento de Escuelas para Adultos. Artículo 40; Digesto 1920, pág. 507.

³³⁴*Digesto de Instrucción Primaria*. Expediente: 8.966·P· 932, 11 mayo 1932. (Página 360).

³³⁵*Ibidem*. R 34:372.72- A 375. República Argentina. Consejo Nacional de Educación. Suplementos 1, 2 y 3 del *Digesto* de 1937. Inventario: 016154. Sig. R 34:372.22. Lib. A 375 y 2. Suplemento 1, ejemplar 2. (04265) Bs. As. 1942.

³³⁶Al consultar el Digesto de Instrucción Primaria de 1937 observamos detenidamente los “Suplementos” publicados y los que con posterioridad se imprimían, todo esto con el objeto de tener al día el análisis de la reglamentación vigente.

³³⁷*Digesto* ... Presidente Dr. Pedro M. Ledesma; Vicepresidente Dr. Juan Carlos Agulla; Vocal Prof. Próspero G. Alemandri; Vocal Dr. José Antonio González; Vocal Dr. Carlos Coronel; Secretario General Sr. Alfonso de Laferrere.

A su vez, el mismo documento expresaba: “Un libro aprobado emana, no del autor, sino del Consejo, el que, al aprobar un libro, da patente de legitimidad a su contenido, a sus errores, si los tiene, y comparte la responsabilidad del autor, en mayor grado que éste” (1942:13). Con esta máxima ubicamos a las escritoras didácticas a modo de productoras de saberes escolares que el Consejo, en calidad de autoridad de juicio superior, reconocería propios y, al mismo tiempo, relativos a sus responsabilidades. Así, la garantía que el Consejo Nacional de Educación perpetraba en los libros escritos por las maestras incluía el ocultamiento de su autoría en pos del reconocimiento de la institución.

De esta manera, el compromiso económico asumido por el propio Consejo para la aprobación y el reparto de los libros escolares, porque éste financiaba las publicaciones, se resolvía en el hecho que implicaba deshacer la autoría femenina. El Consejo Nacional de Educación se hacía cargo, previo acuerdo editorial, de imprimir y distribuir los textos de aula en las escuelas que lo necesitaran. En todos los casos, expresaba compromiso absoluto en relación a las publicaciones. El libro de lectura, reservado a grabar hondo en la memoria las nociones más trascendentales de la vida, según el *Digesto*, se convertía así en instrumento con el que el Estado garantizaba la formación de la conciencia ciudadana: arma capaz de fijar nociones básicas de la orientación e información ulterior, de contenido moral inobjetable, que respondía a la orientación nacionalista de la escuela argentina.³³⁸

Es aquí entonces donde identificamos un Estado con rostro humano (Bohoslavsky y Soprano, 2009), a lo que completamos con género ya que los modos de desarrollar sus responsabilidades estuvieron atravesados por diferencias sexo-genéricas. Este régimen de gobierno, fraguado por varones, representó un ordenamiento político legítimo y organizó un sistema administrativo desde el disciplinamiento de un funcionariado jerarquizado, por su mérito, dentro de una serie de escalafones predeterminados y remunerado, además, por sus servicios a través del salario. En este sistema burocrático, a las maestras se les concedió la ocupación de un espacio con cierta autonomía a la vez que tutelado por el sistema oficial: el de la producción de los saberes escolares.

³³⁸ Dentro del apartado *Textos y Útiles para los Alumnos de Capital, Provincias y Territorios* (artículo primero) leemos que se aprobaba, en la lista presentada por las Inspecciones Técnicas Generales, un número determinado de textos de lectura adoptados por el Honorable Consejo y cantidades de útiles de acuerdo a la necesidad de los/as alumnos/as, para el cursado de los grados de la enseñanza primaria en sus respectivas jurisdicciones. Por otra parte, en las Escuelas de la Capital, dentro del detalle de los textos y útiles para el primer grado inferior, leemos que el libro de lectura era entregado pasados los tres meses de clase. “No así a partir del primer grado superior” (1920:501). Lo mismo ocurría en el caso de los útiles escolares.

Con lo anterior nos preguntamos: ¿colocó en manos de las escritoras didácticas el Estado, figurado en el Consejo Nacional de Educación, la elaboración de libros escolares o ellas, en el ejercicio del magisterio, descubrieron la posibilidad de habitar ese espacio?

Podemos imaginar que, al sistema educativo, encarnado en varones, no le “quedó alternativa” que permitir elaborar a las docentes el saber utilizado a diario para alfabetizar y formar a la infancia argentina. No obstante, identificamos que en la letra ellas no eran convocadas. La normativa argumentaba que este trabajo era efectuado preferentemente por “autores”. Sin embargo, las educadoras adoptaron los mecanismos necesarios para publicar, los que regulaban e intervenían el campo educativo y el cultural. Con incidencia y continuidad, el proceso mostró un Estado que acrecentó sus actuaciones sobre la sociedad civil y se hizo cargo de la producción económica de los saberes educativos elaborados, sólidamente, por quienes damos en llamar maestras escritoras didácticas.

Alejadas de la negociación correspondiente con el mercado editorial de publicación de los libros, de difusión y distribución a lo largo y ancho del país, ellas echaron a andar sus propuestas con nombres y apellidos propios. Y en relación a esto último disponemos un ejemplo acerca del peso que el patrón heteronormado tuvo sobre la forma escolar, incluso la incidencia del patriarcado. En uno de los requisitos a cumplimentar para editar textos escolares, observado en el *Digesto de Instrucción*, identificamos condiciones a los escritos de maestras casadas incluidas dentro del personal docente del Consejo de Educación. Ellas debían, desde la normativa, presentarse con los apellidos de sus cónyuges. Según el canon heterosexual, las maestras escritoras didácticas tenían que pronunciarse bajo su estado civil, lo que tiempo antes sucedía con sus salarios retenidos por compañeros, padres, hermanos o tutores y determinaba la condición de estas mujeres en función de la vida en pareja.³³⁹

Por otra parte, los libros debían respetar condicionamientos relativos al método, el contenido moral, la orientación nacionalista, la utilidad práctica de las lecturas que sirvieran para la enseñanza de la lectura y la escritura, la impresión, el papel y el precio (Circular 38, 28/3/33. Página 358).

³³⁹ *Digesto de Instrucción Primaria*. (6/07/1912. Exp. 871. 14°. Circular N. ° 78). Pág. 520. Sección Legislación. Arq.: Darío Becerra. *República Argentina*. CNE. Inventario 0/9840. Sig. Top. 34:372.22 A 375. Presidente Ing. Octavio S. Pico y Vice presidente. Dr. Félix Garzón Maceda. Lo indica el anuncio que se ubica dentro de las “Resoluciones Generales para Capital, Provincias y Territorios”, que se titula: *Maestras Casadas. Uso del apellido del marido*. En esta ocasión leemos que el apellido del marido, salvo autorización judicial que las eximía de esa obligación, “debía utilizarse a modo de identificación de maestras cuyos apellidos de solteras no figuran o aparecen con sus iniciales; estos serían reemplazados por el/los de sus esposos o aparecerían supeditados a los mismos” (1912: s/n).

Y transcurridos los cinco (5) años de aprobación por parte del Consejo, los textos volvían a ser sometidos a revisión. En este caso, se tenían en cuenta las informaciones y las indicaciones sugeridas por colegas y directivos/as en su tránsito y observación de la práctica escolar como así también de quienes analizaban los progresos didácticos acontecidos en esa media década.³⁴⁰ Además, la reedición de las publicaciones sufría revisiones que cerraban con reajustes de los contenidos divulgados. Esta contingencia daba cuenta de la necesaria actualización de los saberes escolares que acontecía a lo largo del tiempo y se fundaba en usos, prácticas y costumbres docentes.

Según el *Digesto de Instrucción Primaria*, y con el objeto de expedirse sobre las condiciones de los libros, una Comisión de Textos compuesta por el Inspector Técnico General de Escuelas de la Capital, el Inspector Técnico General de Escuelas de las Provincias y el Inspector Técnico General de Escuelas de los Territorios y las Colonias Nacionales³⁴¹ solicitaba opiniones escritas de personas seleccionadas en los componentes de la nómina de escritores que, periódicamente, consultaba a ese efecto el CNE. Esta Comisión era la encargada de elevar, juntamente con sus dictámenes, las últimas opiniones vertidas sobre aprobaciones o rechazos de libros.³⁴² En ese accionar resaltaba su función de expedirse sobre el estilo didáctico de las obras sometidas a su examen, a las que, por lo general, exigía la orientación nacionalista de la escuela argentina.³⁴³ Esta oficina actuaba anexa a la Comisión de Didáctica, la cual oficiaba de evaluadora de las normas contribuyentes a disminuir los perniciosos efectos de la falta de criterio uniforme y definido que coincidían en precisar a la patria única e indivisible, con atributos de soberanía inalienables. Desde dicha Comisión se pretendía inculcar, libros mediante, en la mente y el corazón de la infancia argentina símbolos de un pasado glorioso, de un presente digno y de un futuro promisor. Así, niños y niñas de las escuelas primarias se familiarizarían con insignias desde su más temprana edad y aprenderían a amarlas. Esta Comisión indicaba, igualmente, que el régimen político, la organización social y la filosofía del derecho humano eran consubstanciales con la idea de Patria que poseía como delegación y debía transmitir a las nuevas generaciones.

³⁴⁰*Digesto de Instrucción Primaria*. Año: 1920, pág. 501. En justo cumplimiento de lo establecido.

³⁴¹*Ibidem*. Expediente: 9.904-B-932, 4 octubre 1933; Exp. 33.668. 1 – 931, 29 diciembre 1931. *Digesto* 1920, pág. 601. Libro seis, de la enseñanza, título dos, *De los textos y los útiles escolares* (1937:358).

³⁴²*Ibidem*. Expediente: 13.044-P- 933, 11 agosto 1933; Exp. 12.889- P - 933, 9 agosto 1933: *Digesto* 1920' 1 pág. 501.

³⁴³Exp. 19.189-E- 929, 3 mayo 1933. “Según el Preámbulo y el Capítulo de Obligaciones, Derechos y Garantías en que se basa nuestra vida desde lo indicado en la Constitución Nacional Argentina” y en resoluciones, decretos y acuerdos.

Decía: “La Constitución entra en nuestro concepto de Patria, no en los detalles que podrían ser modificados por los procedimientos que ella prescribe, sino en la admirable exposición de los preceptos”.³⁴⁴ Entonces hasta aquí, y según directivas del *Digesto*, comprendemos que los libros de texto escolares de las escritoras didácticas debieron atravesar un sinnúmero de condiciones de contenido y forma para obtener la aprobación por concurso. Estas eran acordadas a partir de un periodo de tres cursos escolares, al cabo del cual caducaban las autorizaciones. Observamos cómo las maestras podían acceder a concurrencias fuera del término estipulado para la recepción de publicaciones, las que se justificaban desde la eficacia y el valor didáctico que poseían. En ocasiones, las mismas educacionistas, y en su afán por encontrar aprobados sus textos de aula, pedían a las Inspecciones informes sobre lo comprobado con la aplicación de los libros en la práctica escolar.³⁴⁵

Así, las escritoras didácticas producían saberes tasados en sí mismos. Sus libros, elementos de alto valor educativo, evitaban la mecanización de la enseñanza en las clases en que sus educadores/as tomaban lección. Entre algunos suplementos del *Digesto de Instrucción Primaria*,³⁴⁶ revelamos la afirmación que dictaba que en la adopción de hasta seis libros por asignatura para cada grado se producía la obligación en el alumnado de “recurrir a más de un libro, ejercitando así sus facultades de discriminación y de juicio” (1942:45). Esto obligaba al CNE a la renovación periódica de los textos, que mantendrían “vivo el deseo de superación por la competencia, permitiría subsanar errores de manifiesto en la práctica y evitaría referencias y datos anticuados” (1942:46). Este accionar quedaba adherido a la responsabilidad del Estado educador de proveer libros a niños y niñas imposibilitados de adquirirlos por su cuenta.

³⁴⁴Expediente: 20127-0- 940, 21 de febrero de 1941. Para corroborar los postulados de la Comisión Didáctica, y en defensa de la orientación nacionalista que debía seguir la escuela, dicha institución solicitaba al Consejo la edición de una "Cartilla Patriótica" y establecía el siguiente contenido obligatorio en los libros de texto y de lectura: “1º grado inferior: Los símbolos nacionales; 1º grado superior y 2º: Los símbolos nacionales (Himno: parte que se canta); 3º grado: Símbolos Nacionales. (Himno Nacional completo). Mapa físico-político” (1942:14) de la República Argentina. Texto con la explicación del Preámbulo de la Constitución Nacional; 4º, 5º y 6º grados: Símbolos Nacionales. (Himno Nacional completo). El mapa físico-político de la República Argentina, explicación del Preámbulo y comentarios sobre la Constitución Nacional.

³⁴⁵*Ibidem*. Sustituye por completo las disposiciones contenidas en las páginas 358 al 360 del *Digesto* de 1937 y 133 del Suplemento N° 1 (1942). La presentación podrá hacerse en cualquier fecha, pero solo serán tomados en cuenta para cada periodo los libros que hayan tenido entrada hasta el primero de julio del año en que se llame a concurso. En este caso, la Comisión estudiaba los libros y proponía “antes del treinta de noviembre” (1942:45) la nómina de los que a su juicio merecían ser aprobados. El número de estos podría ser menor pero no mayor de doce para cada grado. Leemos entonces: “El Consejo se pronunciará sobre dicho dictamen dentro de los treinta días de elevado” (1942:46).

³⁴⁶*Digesto de Instrucción Primaria*. Presidente Dr. Sofanor Novillo Corvalán. Vocal Dr. José A. Quirno Costa. Vocal Dr. Juan Carlos Rébora. Vocal Dr. Arturo Villafañe Tapia. Secretario General Sr. Alfonso de Laferrere. Fernando N. Argüelles Benet. Secretario Consejo Escolar N° 20. Capital Federal. Compilado por: Ramón T. Carou (Prosecretario del Consejo); Roberto G. Ovejero (Oficial Mayor del Consejo) y Enrique Louton (Director de Personal y Estadística).

Evitar que esto sea una exigencia onerosa en el hogar de escasos recursos era tarea del Consejo, el que se aseguraba que los textos escolares llegaran a la totalidad del estudiantado argentino: incluso al número de alumnos/as que con el paso del tiempo cambiaban de escuelas, maestros y maestras. Dentro de estas instituciones educativas se podía sugerir el uso de determinados libros más no prohibir que los y las estudiantes aprendan con “cualquiera de los aprobados” (1943:10). De esta manera, la Comisión del *Digesto* al elevar a consideración del Honorable Consejo de Educación el resultado de su trabajo, conforme al de la Comisión Didáctica de considerar aspectos, ventajas e inconvenientes en el uso de textos en las escuelas primarias como así también opiniones de los inspectores de todo el país, pronunciaba y repetía en sus informes la importancia del uso del texto escolar en las escuelas primarias argentinas.

Hasta aquí analizamos prescripciones, órdenes y acciones generales que maduró el *Digesto de Instrucción Primaria* para la publicación de textos escolares entre 1900-1940. En su lectura, lejos de reconocer los rostros humanos (Bohoslavsky y Soprano, 2009) de profesionales docentes que damos en llamar escritoras didácticas identificamos la normativa que debieron cumplir para publicar. Nos destinamos entonces a encontrarlas en la revista oficial del Consejo, *El Monitor de la Educación*. Desde allí esos semblantes, con género, comenzarán a surgir bajo la aprobación de los libros. Las revelamos en una publicación de corte estatal y representación hegemónica citada en el *Digesto*.³⁴⁷

Leemos, entre otras cosas, que su oficina tenía por fin publicar, por su intermedio, la revista mensual órgano del Honorable Consejo, creada por la Ley de Educación Común en su inciso 19 artículo 57. Una parte de la revista se destinaba a la publicación de las actas de sesiones del CNE y de sus documentos de interés público y otra a la literatura, principalmente pedagógica, que ilustrara la cultura profesional del “maestro”. Esta debía desplegar informes sobre el movimiento de la enseñanza e intentar proporcionar toda otra información que tenga atinencia con las materias de la enseñanza primaria y normal. Como sabemos, se excluía de sus páginas asuntos religiosos, políticos o de interés privado. *El Monitor de la Educación Común* poseía también una sección oficial, acompañada de las actas de las reuniones del CNE y documentos oficiales de interés para el magisterio, y una sección literaria tendiente a promover la formación del magisterio con informaciones de enseñanza nacional y extranjera.

³⁴⁷*Ibidem*. (Julio 161919). Circular N: 182. Expediente: (6241-E). Exp. 986. P. 935. 16/01/1935. Página 216.

Además, las escuelas dependientes del Consejo recibían la revista, como así también las escuelas nacionales de Provincias y Territorios.³⁴⁸ Y, por intermedio de los Consejos Escolares, llegaba a intercambiarse en las escuelas de la Capital Federal (según Circular 98, del día 18/06/25). Por otra parte, el jefe de la oficina de *El Monitor* era quien desempeñaba funciones de “Director de la revista”. Entonces, jefe de oficina y directores de escuelas conservarían en su poder, junto con el ejemplar del *Digesto* perteneciente a la repartición correspondiente, los volantes remitidos por intermedio de *El Monitor de la Educación*.³⁴⁹ En cuanto a su composición, papel, aumento de páginas, grabados y entrega del material, la delegación debía ajustarse a las condiciones del contrato celebrado con la imprenta.

Por último, *El Monitor* era distribuido gratuitamente a las escuelas primarias de la Capital, escuelas de la Ley Láinez (N° 4874), escuelas nacionales en territorios, escuelas normales nacionales, miembros de los Consejos Escolares, oficinas de la repartición, bibliotecas públicas sometidas a inspección oficial, establecimientos de enseñanza nacionales, Consejos de Educación provinciales, ministerios nacionales, diarios y revistas del país y extranjeros en canje, ministerios de instrucción pública del extranjero, consulados argentinos y colaboradores y particulares indicados por la superioridad. Este alcance de la publicación oficial³⁵⁰ se ratificaba en advertencias de la Ley de Educación Común, del *Digesto de Instrucción* y a partir de reglamentos del Consejo.

Corría el mes de febrero de 1887, en la edición número 108 del *Monitor*;³⁵¹ específicamente en el apartado *De la educación* de la sesión dos, y acontecía el momento en el que se mencionaban las ocupaciones a cargo de las *Comisiones de textos y programas*.

³⁴⁸*El Monitor de la Educación Común* se distribuía también a la Presidencia de la Nación, Ministerios Nacionales, Cámara de Diputados, Senado, Intendencia Municipal, Concejo Deliberante, Gobiernos de las Provincias y los Territorios, Consejos Provinciales de Educación, Legaciones argentinas en el extranjero, Legaciones extranjeras en el país, Consulados generales argentinos en el extranjero, Consulados generales extranjeros en el país, Universidades Nacionales, Facultades de las Universidades Nacionales, Bibliotecas públicas oficialmente reconocidas y Escuelas Normales.

³⁴⁹*Ibidem*. Hasta el 31/07/1937. Capítulo 15 del título II del libro II. Dictámenes emitidos por la Comisión del Digesto.

³⁵⁰*Ibidem*. Año 1920. En relación a la distribución de ejemplares al personal docente, a los miembros de los Consejos Escolares y a escuelas de la Capital, se efectuaba por intermedio de las secretarías de los Consejos Escolares. Para cualquier otro destino de la revista ubicamos las suscripciones pagadas a precios fijados por la administración, los que no podían ser inferiores a su costo. El valor producido por suscripciones y venta de números sueltos sería depositado trimestralmente en la tesorería de la repartición. De cada número la oficina reservaría en archivo 50 ejemplares, de los cuales sólo se podrían disponer por orden de la superioridad. Quedaba terminantemente prohibida la publicación de avisos comerciales. Entre otras menciones, el *Digesto* representaba las condiciones atravesadas por las Escuelas de la Capital Federal, las Escuelas Nacionales en Provincias (Ley N°. 4874) y las Escuelas de los Territorios y Colonias Nacionales. Además, refería a las resoluciones que comprendían a las Escuelas Nacionales en Provincias, Territorios y Colonias Nacionales. Las últimas secciones sintetizaban resoluciones generales (de capital, provincias y territorios).

³⁵¹Año VIII. Buenos Aires, febrero de 1887. Núm. 108. *El Monitor de la Educación Común. Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación*. Presidente: Dr. D. Benjamín Zorrilla. Fecha exacta: 18/01/1887.

Concretamente en esta ocasión se consideraba: “1º Atribución del Consejo Nacional de Educación prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos” (1887:235). También, y dentro del segundo punto, se expresaba el requerimiento de una resolución, de carácter general, que asegurase la adopción uniforme de los textos, por un término no menor de dos años, como la ley prescribía. “3º Que, dada la multiplicidad de textos, es conveniente nombrar a diversas Comisiones a fin de que el trabajo quede distribuido y puedan tener las personas nombradas una competencia especial en las materias que dictaminan” (1887:235).

Seguidamente, el Consejo Nacional resolvía llamar a concurso a autores, editores e introductores de libros que habrían de servir de texto en las escuelas públicas durante los años que abarcaban desde 1888 hasta 1890. Antes del mes de noviembre próximo eran tomadas las solicitudes, debiendo acompañarse de dos o más ejemplares del libro que se presentase para ser aprobado: hecho adyacente a la determinación de su precio de venta.

Subrayamos aquí el artículo tres de la normativa, el que hacía evidente la siguiente sentencia: Determinarán sobre el mérito de los textos siete Comisiones, que entenderán respectivamente de las siguientes materias: “1. Lectura y Escritura; 2. Moral e Instrucción Cívica; 3. Gramática e idiomas extranjeros; 4. Historia y Geografía; 5. Aritmética y nociones de ciencias matemáticas; 6. Nociones de ciencias físico-naturales; 7. Dibujo y Música” (1887:235). Los libros publicados por las escritoras didácticas eran evaluados por tres de los miembros que componían cada una de estas comisiones, dos de los cuales debían pertenecer al profesorado y tener diplomas universitarios. Recibida una solicitud, el Secretario del Consejo se encargaba de consignar a la Comisión correspondiente el juicio acerca del libro presentado, con prescindencia de las demás Comisiones. A su vez, y como repasábamos en el *Digesto*, las autoras de libros declarados aprobados poseían el derecho a que se expidiera un certificado que así lo acreditara, bajo archivo en el Consejo de uno de los dos ejemplares que debían acompañar la solicitud. Finalmente, el CNE declaraba cuáles eran las *obras* aprobadas como textos y publicaba una lista, *Monitor* mediante, que delimitaba los únicos libros que podían adoptarse en las escuelas públicas “quedando derogada cualquier aprobación anterior” (1887:235-236). Así, los Inspectores Técnicos resultaban encargados de comprobar el fiel cumplimiento de dicha disposición.

Por su parte, el Consejo se reservaba la facultad de no adquirir un libro ni exigir su uso, aun aprobado, si el precio a que se expendía no era módico. Al año siguiente, y en el mes de diciembre de 1888, localizamos en *El Monitor*³⁵² el *Informe de la Comisión Especial sobre los textos de lectura y escritura*, donde se dividían los libros de texto en reservados a enseñar a leer, carteles y cartillas, o aprender lectura corriente.

Dentro de los textos más relevantes, aunque algunos no se ajustaban por completo a los principios establecidos, y según orden de mérito, leemos en 2º lugar los carteles *El nene*. “Del profesor normal señor Andrés Ferreira (inéditos)” (1888:225). El pedagogo publicaría en breve, tal y como comenta el informe, un libro de lectura que seguramente se correspondería con los carteles arriba mencionados y respetaría las exigencias de la enseñanza moderna. La crónica, firmada por el presidente del Consejo Dr. D. Benjamín Zorrilla, cerraría con el detalle en formato cuadro de los libros y los carteles de lectura aprobados. Hallamos en ese registro *Lecturas infantiles* de la maestra de Toro y Gómez. Este libro aparecería bajo el número de orden 8, tomo 1-ejemplar 2, y su edición estaría a cargo de Mendesky (Librería Rivadavia de Gustavo Mendesky e hijo). Leemos luego la misma publicación en el número de orden 58, tomo 1-ejemplar 2, editada ahora por Igon hermanos. En seguida, y con el número de orden 64, tomo 1-ejemplar 2, lo presentaría la editorial Jacobsen. Después, y con el número de orden 22, tomo 1-ejemplar 2, asomaría *El amigo de los niños*. La autora sería la misma del libro anterior y publicaría su propuesta escolar, en ese momento, con Mendesky. Finalmente, de T. y Gómez figuraría en la orden N° 45 con *El nuevo mosaico*, tomo 1-ejemplar 2, y la presentación la haría también la Editorial Mendesky.

De modo equivalente, los Editores Ángel Estrada, Jacobsen, Coni y Casavalle eran mencionados en la columna *presentación*. Este pormenor permite interpretar el concepto como sinónimo de “editor”, por lo que el Consejo, a través del *Monitor*, daba a conocer las empresas a cargo de imprimir los libros de las escritoras didácticas. En el panel que repara en los textos arriba señalados se adhiere una convocatoria, realizada por el Consejo Nacional, para la provisión de textos que constituían “el ajuar de las escuelas públicas cuya adquisición resulta necesaria realizar para proveer a los establecimientos en 1889” (1888:227).

³⁵²Año IX. Buenos Aires, diciembre 15 de 1888. Núm. 145. *El Monitor de la Educación Común. Publicación del Consejo Nacional de Educación*. El primer apartado expresaba que, durante 1887, Argentina contaba con un total de 2995 escuelas, 5991 maestros y 215250 alumnos inscritos (Exposición Universal de París en 1889). La sesión cierra a las 5 pm, y bajo la firma de B. Zorrilla y Julio A. García -secretario-, con la testificación de la resolución no solo en la revista oficial *El Monitor* sino también en los diarios de *La Capital*, con motivo de llegar a juicio de los interesados.

Esta metáfora englobaría dentro del término “ajuar” el mobiliario femenino que disponía a la novia para contraer matrimonio o a la futura madre para cuidar de su bebé y, agregamos, en el espacio de las escuelas ese lugar que acopiaba los libros escolares, a la vez que encarnaba el mundo simbólico del orden doméstico relativo a las mujeres (Murillo, 1996).³⁵³ Bajo esta alegoría se convocaba a los libreros, con avisos y notificaciones de por medio, a asumir la licitación del conjunto de textos que proveerían la trama discursiva de *enseres* propios de las maestras de grado cuyas formulaciones, evaluadas en los salones del Consejo, se perpetraban con sujeción a modelos y muestras que podían consultarse en depósitos, eran verbales y ocurrían en forma de remate. Esos ofrecimientos reservaban “al Consejo Nacional de Educación el derecho de no aceptar la propuesta que no creyese conveniente” (1888:229), según indicaciones del secretario de la junta asamblearia realizada por el mismo Consejo. Con lo anterior confirmamos a las escritoras didácticas en tanto encargadas de producir saberes escolares próximos a los del hogar: de ahí el término doméstico de libro *ajuar* de escuela presente en el expediente que convocaba a las editoriales a hacerse cargo de la impresión de los textos.

Para ese entonces, por ejemplo, el profesor normal Andrés Ferreyra publicaba *El nene* en respuesta a los ya mencionados carteles que cumplimentarían las exigencias de la enseñanza moderna en la escuela primaria. El también Inspector Técnico General de Instrucción Primaria daría a conocer su libro primero con los mencionados editores Ángel Estrada y Cía. de Buenos Aires.³⁵⁴ Allí el autor expondría un método de lectura conformado por procedimientos a través de los cuales las palabras se silabeaban en imprenta minúscula y cursiva, acompañadas de un sinnúmero de imágenes relacionadas a las temáticas. En más de cuarenta pasos, Ferreyra presentaba una propuesta que desde la confección de palabras llegaba a la elaboración de oraciones, diálogos y frases. En una expansión de sustantivos y juegos entre las vocales y las consonantes, los pasos se disipaban con relatos sueltos, preguntas y afirmaciones históricas. Su libro sería modelo de los inmediatos a publicarse.

³⁵³ Si, según el Consejo Nacional, los libros eran *el ajuar de las escuelas públicas* podemos imaginar a sus autoras partícipes de un dispositivo que aseguraba la inmutabilidad de lo doméstico “como espacio de trabajo asignado a su sexo” (Murillo, 1996:16) con la distribución de puestos, saberes y lugares provista de un excedente de legitimidad: la casa-la escuela.

³⁵⁴ Analizamos la edición centésima sexta, publicada por Ángel Estrada y Cía. (Tomás E. de Estrada Editores. Bolívar 466. Buenos Aires). En la primera página leemos: Es propiedad de los Editores, quienes la ponen bajo amparo de las leyes números: 7092 y 9510. “Sr. D. Telémaco Gonzáles: acepte como prenda de reconocimiento y amistad el hecho de asociar su nombre al de mi muy amado hijo ‘El nene’. Firma el educador argentino: Andrés Ferreyra” (1935).

Lo dijimos en la introducción de este capítulo, *El nene* se convirtió en un libro con el cual los y las estudiantes aprendieron a leer y a escribir bajo un método exitoso que perduró desde su primera aparición en el año 1895 y hasta 1959,³⁵⁵ porque introdujo una diferencia que abordó la *palabra generadora* a modo de unidad significativa del lenguaje acompañada ésta por representaciones pictóricas que las mismas escritoras didácticas reprodujeron en sus producciones escritas. Fue un texto que se instaló con el objeto de reemplazar los extranjeros con sus métodos de deletreo, silábicos o fonéticos. Con su uso niños y niñas, dentro del ámbito escolar, debían repetir letras y sonidos sin ningún sentido simbólico para poder aprender a leer. Lo dilucidamos arriba: las maestras autoras también fueron precursoras e innovaron con propuestas similares a las de Ferreyra. Sin embargo, encontramos aquí el registro de solo una de ellas: la profesora Clara de Toro y Gómez.

Entendemos que, con el transcurrir de las décadas, los métodos recomendados por las autoridades educativas fueron los analíticos-sintéticos en los cuales el aprendizaje se iniciaba mediante palabras completas que se descomponían de manera gradual en todos sus elementos: primero sílabas y después letras. En *El nene*, por ejemplo, predominaban las palabras familiares acompañadas de láminas representativas donde la complejidad avanzaba con el correr de las lecciones. Sabido es que el libro de Andrés Ferreyra provocó la atención y el interés del estudiantado junto a los de Pablo Pizzurno (*El libro del escolar* y *Progresá*): en los que las experiencias de vida eran la base para asociar pensamiento y palabra. En ambos las virtudes remitían a la puntualidad, la obediencia, el honor, el trabajo y el patriotismo. De la misma forma, y desde las expresiones escritas ensambladas a las imágenes a modo de unidades significativas del lenguaje, *El nene* mantuvo la palabra indivisa al tiempo que conservó su origen tradicional del formato cartilla.

Empero si retomamos las directivas de *El Monitor* advertimos que este libro surge en un momento en el cual más de la mitad de los habitantes argentinos eran inmigrantes y habían nacido en otras tierras. Sin mencionarlos, *El nene* tampoco alude a indios ni mujeres.

³⁵⁵ Andrés Ferreyra (14-04-1865/11-01-1928) fue, según observaciones presentes en la edición consultada, un maestro que vio “en cada escuela un hogar e hizo de su hogar una escuela; demócrata sincero, exponente de civismo y enérgico defensor de las instituciones. En el desempeño de los cargos públicos que se le confiaron, ejemplo de laboriosidad y de rectitud” (Ferreyra: s.f.). La edición que leemos expresa que, pasados más de cuarenta años de la primera versión de *El nene*, las sílabas allí trazadas aún resonaban por millares de voces infantiles como himno de gratitud al sabio autor del texto: virtuoso ciudadano que se convirtió en “gloria del magisterio argentino”, de acuerdo con las apreciaciones de los editores.

Éstas, si aparecían en las planillas para la aprobación de textos y los programas por las comisiones, se emparentaban con las madres o las sirvientas. A su vez, con el caso de Clara subrayamos las posibles variaciones que sobrevendrían para la publicación de sus libros. Intuimos las propuestas editoriales eran analizadas por el Consejo y se elegían de acuerdo a carices económicas y de financiamiento que lejos de reconocer a las maestras autoras, según *El Monitor*, hacían hincapié en los libros publicados por varones (como Pizzurno y Ferreyra). A este tenor, debemos nombrar *El nene* de Ferreyra porque con el texto enlazamos el surgimiento de una nueva generación de libros de lectura que hasta fines de la década del sesenta presentó a la palabra como punto de inicio y a la imagen soporte de la técnica: contenidos que poseerían una fuerte relación con la oralidad, una regulación estatal en los saberes a transmitir y un discurso textual dirigido hacia la conformación del ciudadano urbano moderno. Con todo, un dato al respecto es importante mencionar. Descubrimos pedagogos que, en cuanto se alejaban de la producción de textos para los primeros grados daban lugar a la emergencia de mujeres en la escritura de las prácticas educativas y en la publicación de libros para la enseñanza. Arriba es mencionado el caso de Toro. Ella conquistará espacios ocupados fundamentalmente por maestros e inspectores y representará la minoría de las escritoras didácticas en dichos ámbitos, como notamos, con sus textos de lectura para los grados avanzados de la escuela primaria.

Puesto que ya lo explicamos, una de las primeras medidas tomadas por el Consejo de Educación³⁵⁶ fue la distribución gratuita de libros de texto y útiles escolares. Estos quedaban destinados a “alumnos cuyos padres no podían afrontar esos gastos y lo certificaran ante el Consejo Escolar respectivo” (Marengo, 1991:79). Sabemos que el CNE³⁵⁷ se formó por cuatro miembros vocales y un presidente elegidos por el Poder Ejecutivo Nacional.

³⁵⁶ Promulgada la Ley N° 1420 el 28 de julio de 1884, bajo la presidencia del político tucumano Julio A. Roca y bajo consentimiento del ministerio del Dr. Eduardo Wilde, se manifestaba la gratuidad de la enseñanza y se reemplazaba la Comisión Nacional (de Educación) por el Consejo Nacional de Educación. Respecto de los Consejos Escolares, el Consejo Nacional de Educación realizaba el nombramiento de sus integrantes en las jurisdicciones nacionales, es decir, al interior de los distritos en que se subdividían las Colonias y Territorios Nacionales y la Capital Federal. Cabe aclarar que, por aplicación de la Constitución Nacional, “la Ley de Educación Común no podía regir el funcionamiento de la educación básica en las jurisdicciones provinciales” (Marengo, 1991:80). “De ahora en más, las condiciones de producción de la tarea escolar fijaban posibilidades y limitaciones de la práctica misma” (Marengo, 1991:161). Mientras establecían las destrezas de los escenarios institucionales del momento, seguían los ideales del paradigma normalizante vigente en el período donde la escuela era portadora de elementos democratizantes, limitada su acción por las partes más autoritarias del sistema político.

³⁵⁷ Los elementos de control y la forma de gobierno del sistema educativo crearon las circunstancias institucionales, muchas de las cuales aún hoy siguen vigentes en el desenvolvimiento de la tarea escolar. Dentro de las leyes que reglamentaron las relaciones entre nación y provincias, el decreto de 1881 firmado por Roca y su Ministro de Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, creó el Consejo Nacional de Educación. “Sarmiento fue su presidente y los vocales Miguel Navarro Viola, Alfredo Larroque, José A. Wilde y Alfredo Van Gelderen” (Puiggrós, 2006:82).

En manos de los inspectores estaban las funciones de control y supervisión del cumplimiento de las normas dictadas desde el órgano de dirección y gobierno, el que sistematizó la circulación de libros y se aseguró de fiscalizar los saberes que circulaban en las escuelas, del mismo modo que comunicó esas orientaciones en *El Monitor*. Desde 1881 la revista oficial advertiría los aspectos normativos que integraban la formación docente y los métodos de enseñanza que se concebían “fuente de un saber que podía ser difundido mediante una publicación especializada” (Aguirre, 1883: 149). Dentro de ella “localizamos ilustraciones con crítica pedagógica, lecciones, modelos, nociones de buen gobierno escolar, disciplina y minuciosidades internas” (Southwell, 2015: 69). Juntamente, y con el fin de fortalecer la comunicación en las provincias, los inspectores editarían una versión local de *El Monitor* con información acerca de las regulaciones sancionadas sobre las temáticas educativas.

El Monitor,³⁵⁸ aunque no exclusivamente, es un tipo documental preciso para la historia de la educación argentina incluso cuando se estudia maestras.³⁵⁹ Justificamos esta afirmación en las consideraciones que destacan dentro de la publicación su ofrecimiento de información detallada y mediada por la experiencia, el énfasis puesto en situaciones de aula, carreras docentes y, por ende, nombres propios. Repasar estos últimos deriva en los de las educadoras que marcan la mayoría. Sabemos que, desde finales del siglo XIX, las ediciones del *Monitor de la Educación*, oficialmente reconocidas por la Ley 1420, miraron, describieron y nombraron la educación desde arriba. Pero también mencionaron a las maestras con sus producciones escritas en formato libro de texto escolar. De edición estatal y distribución gratuita, en muchas ocasiones única vía por la cual conocer las directivas del sistema educativo, el *Monitor* fue una revista oficial para docentes y su formación continua, para el involucramiento en el movimiento intelectual y para la promoción de la nación.

³⁵⁸Como expusimos, *El Monitor* fue fundado en 1881 por Sarmiento en su cargo de Superintendente General de Escuelas. Destinado a renovar el movimiento de información entre las escuelas del país, se constituyó a lo largo del siglo XX como uno de los periódicos más importantes a nivel nacional. El mismo poseía secciones que variaban a lo largo del tiempo: notas de color, actualidades y revistas de revistas. En la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de Maestros se puede consultar la colección completa y en los escritos de Silvia Finocchio (2009) advertimos la historia de la revista modificada a lo largo del tiempo. Así entendemos que *El Monitor* cambió, según las autoridades a cargo, el contenido de sus páginas compuestas, desde sus comienzos, por artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, indicaciones literarias e históricas. Las ediciones actuales visualizan temáticas para la formación del personal docente, notas de opinión de semblante cultural, reflexiones sobre la educación argentina y políticas que ordenan la estructura del sistema.

³⁵⁹Pensamos en el marco de las fuentes y los archivos en la historia de la educación con mujeres (intelectuales, escritoras y productoras de saberes) en perspectiva de género en “Revistas pedagógicas, archivos y búsquedas con escollos. El caso de: *Adelante!*”, Mosso, A. (2021). En el citado *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural*. Tomo 2: tejidos de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género. 1a ed.- Rosario: ISHIR - Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales del CONICET. En afinidad con la participación en las *Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos* de la Red Iberoamericana Investigación en Historia, Mujeres y Archivos (RIIHMA).

“Para la participación en ciertos rasgos de la cultura popular o de masas; todo ello mezclado y variado en sus tonos” (Finocchio, 2009:85). Por otra parte, entre sus lecturas prevaleció la cultura del normalismo dada la enorme cantidad de educadores/as de escuelas normales que escribían. “Sin embargo, con la palabra docente también ingresó en la revista oficial la corriente de escuela nueva” (Finocchio, 2009: 68).

En Argentina, el escolanovismo fue una corriente pedagógica esencial dentro de la formación docente normalista,³⁶⁰ por lo que sus posturas se reflejaron en las páginas de *El Monitor*. Allí el saber sobre lo social fue presentado en clave disciplinar y en diálogo con enfoques nacionalistas, positivistas y naturalistas. Se desplegaron en *El Monitor de la Educación* clases sobre Historia, Geografía y lo hicieron maestros y maestras conocedores de la disciplina, pero también de los modos en que los y las estudiantes aprendían, en respeto de la lógica del mandato curricular y del saber científico, aunque a veces con aportes innovadores. Como revisamos esta publicación en un largo período (1880-1940), advertimos puntos de mixtura entre prácticas normalistas con otras que apuntaron a situar a niños/as en saberes de la vida y “complejizamos la lectura sobre el oficio docente en tanto no centrado en una línea de trabajo sino motivado por las prácticas; aunque en este producto editorial el saber primó en forma disciplinar” (Mosso, 2016:45).

Una edición de la revista del año 1902 alude a la Instrucción Pública Primaria.³⁶¹ Lo hace desde un informe del subcomité de la prensa del Consejo Nacional de Mujeres de la República Argentina hacia el Comité de prensa del Consejo Internacional de Estados Unidos. Está escrito por Elia M. Martínez.³⁶² En *Iniciación de la instrucción pública* dice que, tal como Belgrano buscó maestros que dignificaran con su ejemplo y fundó escuelas gratuitas de ambos sexos, lo hizo porque como *gran hombre*, ayudado por las heroínas damas argentinas, comprendió que la cultura del espíritu de la mujer no debía descuidarse.

³⁶⁰En otra oportunidad, mencionamos que Ovide Menin (2013) sostiene ese supuesto. Él estudia también la configuración diversa de las escuelas normales en el país (las incorporadas-privadas fiscalizadas por una escuela normal estatal). Sabemos que en las provincias se fundaban escuelas normales y eran registradas con el nombre de rurales, populares y/o provinciales. Estas otorgaban diversos tipos de títulos como ser: maestra superior de instrucción primaria, maestra elemental y ayudante o maestra rural y urbana. Una de las provincias que más escuelas creó de este tipo fue Santa Fe, con títulos a los que el Estado nacional exigía homologación. Sobre la experiencia santafesina véase también Menin, O. (2010).

³⁶¹*El Monitor de la Educación Común*. Publicación del Consejo Nacional de Educación. Presidente: Dr. D. José María Gutiérrez. Vocales: D. Lidoro J. Avellaneda; Dr. D. Ponciano Vivanco; Dr. D. José B. Zubiaur; Dr. D. Rafael Ruiz de los Llanos. Secretario: D. Aníbal Helguera Sánchez. Director y redactor: Juan M. de Vedia. Año XXII- T. XVIII. Buenos Aires, septiembre 30 de 1902. Número 355, páginas 842/843. Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires.

³⁶²Elia Martínez, junto a Brumana y Bourguet, participó de la *Encuesta Feminista Argentina: La mujer*, de Miguel J. Font (subtitulada *Hacia la formación de una Liga Feminista Sudamericana*) con una carta fechada el 20/mayo/1919.

En ella reposaba el bienestar del hogar³⁶³ y de su educación dependía el porvenir de la sociedad, “aunque en tal orden no se realizaran sus ideales por no permitirlo los recursos” (1902:844), afirmaba Martínez. En *Evolución escolar. Plan de estudios y programas*, la autora historiaba la consulta efectuada en la confección de los programas. Allí se colocaba en consideración lo concerniente a los hábitos que tendían hacia la cultura moral y el desarrollo intelectual de niños y niñas. Según Elia, esos programas franqueaban una nueva revisión que dependía de la enseñanza de la interpretación que los/as educacionistas sabrían realizar, distribuida ésta en grupos de las materias afines que consultaban los principios instructivos a que debían responder los ideales y los medios que tenían que preparar a alumnos/as en la escuela primaria para la vida real. “A tal simplificación y mejora habían contribuido, de manera eficaz, los distinguidos señores vocales del consejo nacional de educación doctor Ruiz de los Llanos y Avellaneda” (1902:847). Seguidamente, y bajo el título *Textos de lectura*, Elia Martínez expresaba que la elección de los mismos debía efectuarse en concursos trienales, con el nombramiento por parte del Consejo de comisiones revisoras. Éstas asesoraban sobre la adopción de ensayos capaces de evitar luchas de competencia mercantil más que didáctica, “siendo la tendencia del consejo la unificación del texto, con el fin de contribuir al alivio de las cargas pecuniarias a los padres de familia, al trasladar sus hijos de una escuela a otra” (1902:847). En palabras de Martínez, una de las intenciones educativas del CNE era la universalización del libro de texto escolar en la totalidad de las escuelas primarias públicas argentinas.

Más adelante, y bajo el rótulo *Progreso efectivo de la escuela primaria*, ella reflexionaba acerca de la influencia de la preparación, la contracción y el estudio de maestros/as, en los que predominaba el sexo femenino. De este modo, Elia afirmaba: “los sistemas de enseñanza van produciendo día a día ventajas palpables en la población escolar y son una congratulación legítima para las autoridades escolares, a quienes refluyen los beneficios desde que se corresponde a sus anhelos y misión” (1902: 849). En tal virtud, sistemas y métodos de enseñanza adquirirían forma ventajosa, como así también la abolición del texto que no sea de lectura dentro de la instrucción primaria y el método de inducción y deducción conjuntamente: descubrimiento completado por procesos de análisis y síntesis.

³⁶³ Pensamos el espacio doméstico históricamente “centro de la existencia femenina” (Murillo, 1996:37), plagado de virtudes en el plano moral, en el terreno de las costumbres, “o lo que es lo mismo, en el de las inercias” (Murillo, 1996:37).

Según la escritora, estos daban resultados sorprendentes cuando eran aplicados por maestras normales *preparadas*, al desenvolver gradual y armónicamente la inteligencia de los/as alumnos/as capaces de evitar el desgaste intelectual inútil.

Así, se confiaba en “el trabajo de la memoria estableciendo el sistema simultáneo, para entre los alumnos desarrollar el punto, introduciendo el sistema de preguntas, críticas, juicios y las ampliaciones entre los mismos, completadas por el maestro” (1902:849), quien por el método directivo desarrollaba la inteligencia de sus estudiantes y enseñaba sin cansancio ni violencia. La autora confiaba a las mujeres la tarea de educar, pero no a cualquiera de ellas sino a las que se encontraran preparadas para tal fin. Esta sentencia tensionaba con las premisas que fundamentaron el saber educar en ciertos rasgos femeninos innatos leídos desde el registro de la “vocación”. Justamente, la idea de las manos de mujeres en la resolución de los quehaceres domésticos y los cuidados infantiles con la consecuente educación de la primera infancia en las escuelas fue reiterada en los decires del sentido común de época. Empero, esto no lo estimarían las prescripciones para la formación docente en las cuales se reclamaba una preparación metódica y formada de las maestras de grado.³⁶⁴ Estas educacionistas, lo dilucidamos con Elia, tras años de estudio y tuteladas por el observatorio estatal garantizarían la profusión de saberes mínimos e indispensables de la escuela primaria laica, gratuita y obligatoria reglada por el gobierno del Gral. Julio A. Roca.³⁶⁵

Más de veinte años después, una reunión de inspectores transcrita en *El Monitor*, del día 22 de octubre de 1927, daría a conocer la nómina de textos de lectura aprobados por el Honorable Consejo para el año 1928.³⁶⁶ La grilla citaba para primer grado inferior: 16- *Mi librito*. De Piuma Schmidt; Primer grado superior. 44- *Vida infantil*. De Piuma Schmid; Segundo grado. 47- *Bello y útil*. De Schmit; Tercer grado. 88- *La escuela y la vida*. De Toro y Gómez; Cuarto grado. 103. *El hogar de todos*. De Toro y Gómez, 105- *Faro*. De Millán; Quinto grado. 125- *Alma en flor*. De Toro y Gómez. Junto a (número de orden 130) *El hogar de todos*. De Toro y Gómez y 150- *Cantos rodados*. De J. A. R. de Valls. Por último, y para Sexto grado. “174- *Cantos Rodados*. De Valls” (1927: 490).

³⁶⁴ Problematizamos la idea de las *manos de mujer* como portadoras de un plus femenino que las habilitaba para ciertos oficios al leer los estudios sobre mujeres que escriben y prescriben saberes domésticos de Fugardo, M. y Caldo, P. (2020).

³⁶⁵ Buenos Aires, 11/08/1902. Pág. 852. *Monitor de la Educación*. Hemeroteca Biblioteca Nacional de Maestros. Palabras de la presidenta del comité de prensa del Consejo Internacional de Mujeres. Primer informe sobre la educación común. Elia Martínez, en carácter de figura del subcomité de prensa del Consejo de Mujeres de la República Argentina.

³⁶⁶ *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación. Año 46. Bs. As. 31/10/27. N° 658.

Esta lista, publicada por *El Monitor*, ratificaría las sentencias de Martínez quien, a su vez, recordaba el trabajo de los inspectores seccionales en el reparto de las planillas dentro sus respectivas jurisdicciones y bajo los condicionamientos concretados por las mismas. En adelante, y como prometimos, haremos foco en el modo en que, a través de los libros escolares, asomaron los nombres de las maestras autoras en *El Monitor de la Educación*.

Único medio a través del cual se informaba, muchas veces, sobre aprobaciones, relevos, ascensos, concursos y otros movimientos del magisterio que implicaban a las escritoras didácticas, *El Monitor* en sus ediciones difundió las diversas circunstancias cruzadas por las educacionistas vinculadas a su labor educativa. Después de leerlas horadamos en expedientes que el *Digesto* reglamentó en conformidad con los asuntos en los que las escuelas solicitarían material escolar a causa de asistir a ellas niños y niñas a los que sus familiares estaban imposibilitados de proveerles libros. Se observarán, entre otras cuestiones, la variación y complejidad en el detalle de cada uno de los pedidos.

Para cerrar entonces el capítulo e ilustrar lo antedicho iniciamos con el tratamiento del caso de la provincia de Corrientes.³⁶⁷ Si leemos el informe de su Inspección General³⁶⁸ identificamos que allí, y en cumplimiento a lo ordenado en el artículo número 15 de la resolución del 3 de noviembre último (Expte: 16358-S/933), se elevaban las actas de elección de textos escolares a cargo del personal docente de las escuelas nacionales de esta jurisdicción, las planillas respectivas y el resumen determinado en el artículo 14 de la resolución.³⁶⁹ Cuando prestamos atención a las cartillas adjuntas distinguimos el detalle efectuado donde se anexaban antecedentes y resultados de la elección de textos de lectura, aconsejándose aprobar el nombramiento de textos pactado por el personal directivo y docente de las escuelas dependientes de la Inspección Seccional de su distrito. Esto se desempeñaba con motivo de pasar las actuaciones, luego, a la Dirección Administrativa (Contralor) y a los efectos indicados por el artículo 18 de la resolución correspondiente. Este documento incorporaba el comprobante de distribución de textos a las escuelas, el que analizaremos de acuerdo con las planillas de elección.³⁷⁰

³⁶⁷ Buchbinder, P. (2008) analiza el desarrollo y el adelanto de las historiografías provinciales argentinas entre 1900-1930.

³⁶⁸ *El Monitor*. Expediente 2735. Letra. Corrientes. Año 1934. Consejo Nacional de Educación. Comisión de Didáctica. Mesa de Entradas y Salidas. Provincia: Buenos Aires. 22 de febrero de 1934. Corresponde a Corrientes, Argentina.

³⁶⁹ *Ibid.* Iniciador: Insp. Sed. Asunto, nota número: 264. Elección de textos. En acompañamiento de copias de actas.

³⁷⁰ *Ibid.* Por expediente 2.735.-C.-1934. Registro efectuado para archivo. Inspección general de provincias, 17/09/1935.

El pliego es de 1934, año en que (por Ley N° 12.558) se implantaban instituciones suplementarias de la educación común en provincias del norte del país. Juntamente, en ese periodo se acentuaba la atención educativa, centralizada en Buenos Aires, hacia los territorios nacionales. Tal y como expresaba el *Digesto*, en el caso de Corrientes eran maestros y maestras de cada clase las encargadas de elegir los libros de texto que usarían sus alumnos/as, publicaciones registradas en la lista de aprobadas por el Consejo.

Leemos anexa a la nómina de esta provincia del noreste argentino textos que presentaba La Pampa.³⁷¹ 1° Inicial: solicitados *Mi librito* (1579), *Sol* (478), *El amigo de los niños* (20), *El nene* (16). 1° superior: solicitados *Batir de alas* (61), *Vida infantil* (31). Nómina 2° grado: *Flor de ceibo* (199), *Bello y útil* (90). Nómina 3° grado: *La escuela y la vida* (218), *Vencerás* (214), *Agua mansa* (36). Nómina 4° grado: *El hogar de todos* (136), *Panoramas* (30), *Almas en flor* (7), *Isondú* (5).³⁷² Similar al caso de Corrientes era el del territorio nacional referente a La Pampa. Dos regentes firmaban su pedido, dirigido al Inspector General de Escuelas de Territorios: D. Juan E. Deluigi, de Bs. As. En General Pico el 15/12/1933, se remitía el resumen total de libros por sección de grado que había obtenido mayoría de votos en el acto realizado el 25/11, de acuerdo con el artículo 14° de la reglamentación (del 03/11 y con expediente 18358-P-33). Los libros escolares aquí carecían de mención a autoras, el responsable era el CNE y acordaba alusión a los títulos.

A su vez, y en planilla general, figuraban las cantidades de textos que era preciso remitir para satisfacer las necesidades de las escuelas que los habían elegido (Visit. A/C. I.S). Según los expedientes observados la siguiente ficha atañía a la escuela 6 de La Pampa. En su elección de los textos de lectura para el curso del año 1934 solicitaba: 1° inferior inscriptos en 1933: 18. Inscripción probable para 1934: 25. *Mi librito*- Piuma Schmid. Segundo grado inscriptos 9 y probables a inscribirse año próximo 9. *Alas*: Libro cuya autora era Adelina Méndez Funes de Millán. Según constancia de la copia del acta adjunta, con motivo de la elección de textos de lectura, firmaba este documento (el 25 de noviembre de 1933) personal asistente a la reunión. Y anexaba a las rúbricas tres pliegos. El primer papel contenía el formulario de elección de textos para el curso: en formato cuadro se especificaban grados, cantidad de inscriptos, de inscripción probable para el año próximo y número de ejemplares.

³⁷¹ *Ibidem*. Exp. F 182. 40. Letra. Pampa. Año. 1934. Consejo Nacional de Educación. Mesa de Entradas y Salidas. Territorios. Bs. As. 2 de enero de 1934. Corresponde: Pampa. Iniciador: Inspector Seccional. Asunto: Nota N° 16803.

³⁷² *Ibidem*. Selección de textos. 5075/5076/5077. 25 de noviembre de 1933. I. Seccional 2ª. Buenos Aires.

Solicitados bajo el título *inscripción y textos elegidos*, estos continuaban la serie con una segunda nota que expedía el acta labrada con motivo de la elección de textos de lectura y precisaba que se desdoblaba en el marco de abrir sesión para dar cumplimiento a la resolución del Honorable Consejo del año 1933, sobre elección de textos de lectura para el curso escolar del '34. Después leemos una copia de la nota anterior aclaratoria de la elección, acompañada por los datos de las docentes y el personal directivo de la institución educativa. En esa oportunidad el directivo explicaba el motivo de la reunión, como así mismo el procedimiento para la elección de los textos. El personal ratificaba además sus juicios en relación con el estudio de los libros, de acuerdo a las indicaciones de la dirección. Otro impreso accesorio refería a la Escuela número 7 de Victorica, capital del departamento de Leventué, La Pampa. Este papel solicitaba el envío del libro *El hogar de todos*, de Clara de Toro y Gómez, para un total de inscriptos a 1933: 20 y una inscripción probable para 1934: 25. Similar a este encargo será el de la Escuela N° 8. Allí pedían *Mi librito* de Delfina Piuma, para 114 alumnos inscriptos en 1933 y de una inscripción posible para el año próximo de alrededor de 90.³⁷³

Observamos que las planillas de solicitud de envío de libros variaban de acuerdo a la región argentina que la efectuaba, aunque el Consejo aceptaba a todas por igual. Para el caso de los cursos del año 1934 leemos la resolución de fines de 1933:³⁷⁴ Art.1°- El día 25 de noviembre se realizará en todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación la elección de textos de lectura que se usarán en 1934. Art.2°- Previamente a la realización del acto indicado en el artículo precedente, los directores determinarán el grado que cada maestro tendrá a su cargo en el curso escolar venidero. Art.3°- La elección deberá hacerse a simple pluralidad de sufragios entre textos aprobados definitivamente por el Honorable Consejo. Art.4°- La nómina de los libros aprobados será impresa por sección de grado y orden alfabético. Art.6°- Los directores pondrán, con tiempo a disposición de los maestros, los textos aprobados y folletos explicativos que obren en el archivo o biblioteca de la escuela. Art.7°- Queda prohibido realizar en las escuelas actos de propaganda en pro o en contra de determinado texto, debiendo los autores, editores o sus representantes limitar su gestión al envío de ejemplares de obras, circulares o folletos explicativos, responsabilizándose a los directores de cualquier infracción.

³⁷³ *Ibidem*. Para el 4° el libro de: De Toro y Gómez y para 1° inferior el de: Piuma Schmid. 25/11/1933. La Pampa.

³⁷⁴ *Ibidem*. Expediente 18-358. P-1933. 3 de noviembre de 1933. Remitido hacia Buenos Aires.

Art.8º- La elección se realizará en cada escuela en un solo acto, presidido por el director o vice en su ausencia, debiendo cada maestro votar únicamente el libro correspondiente a la sección de grado que tendrá a su cargo en el curso escolar de 1934. Art.9º- Las secciones de grado que se inicien en 1934 usarán el texto elegido por la sección paralela del mismo establecimiento y si no la hubiera, el que haya obtenido mayoría de votos. Art.10º- El director o vice en ausencia de aquel tendrán voto, únicamente en caso de empate.³⁷⁵

Con estas indicaciones comprendemos dos cuestiones. Por un lado, la presencia de un Estado educador personalizado en el CNE, autoridad máxima, y conformado por personas que llevaban adelante su práctica cotidiana: los/as auténticos/as interlocutores/as (autores/as, editores, maestros/as, directores/as). Estos/as permanecían sujetos a múltiples presiones y procesos de negociación, tanto por parte de otros representantes sociales que demandaban acciones del Estado como de la propia estructura pública en la competencia por incumbencias y recursos. Con todo, junto a un Estado con decisiones preponderantes, anclado en la ciudad de Buenos Aires, anexamos la mirada que lo conceptualiza desde perspectivas hegemónicas, ya sea, entre otras, la de los grandes centros urbanos, las elites de gobierno o desde el enfoque del género predominante y distinguimos la injerencia que las autoridades educativas y educacionistas tenían en la elección de los libros para su uso en las escuelas. Así, volvemos a advertir un Estado inmerso en dinámicas que se alejaban de la mera consideración de sus discursos oficiales y reparaban en sus agentes (Bohoslavsky y Soprano, 2009). Por otra parte, y en correlación con las normativas acerca de la elección de los libros, distinguimos que no podían ser nominados en la Sección o Distrito, escuela o grado textos del que inspectores, directores o maestros/as fueran autores/as o editores. Tampoco se mencionaban las maestras.

En este punto resulta adecuado incorporar los razonamientos de François Dubet (2010), para quien las instituciones de la sociedad moderna se organizaron en torno a un programa que legitimó, en términos materiales y simbólicos, el orden institucional.

³⁷⁵ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación.* Art.12º- La asistencia y emisión de voto es obligatoria y los maestros ausentes deberán enviar su opinión por escrito el día de la elección. Art.13º- de todo lo que se haga durante la elección, se labrará un acta en el libro de reuniones del personal, debiendo el director enviar una copia de ésta, acompañada de la planilla que se emitirá al efecto, a la Inspección Seccional o de Distrito respectiva, dentro de las 48 horas. Art.16º- Al remitir las actas de los textos elegidos, los directores indicarán el número de textos a proveerse descontando los ejemplares existentes y el de los alumnos cuya situación económica les permita adquirirlos por su cuenta. Art.17º- Antes del 15 de diciembre las escuelas de la Capital devolverán a Suministros y las de Provincias y Territorios a la Seccional respectiva, los libros de lectura sobrantes y que no hayan resultado elegidos para el curso de 1934, conservando dos ejemplares (archivo y biblioteca). Art.21º- Toda elección que recaiga en textos no aprobados se considerará nula y a los efectos de la provisión se procederá en ese caso, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 9º. Finalmente, el artículo número 22º de la citada normativa expresaba la derogación de todas las disposiciones que se oponían a las presentes (1934).

Este programa estatal acomodó una economía simbólica sobre la estructura escolar, la legitimación de la autoridad y los métodos y relaciones de la enseñanza (Dubet, 2010:15). De esta manera, el orden escolar fagocitó la singularidad de los/as docentes dando lugar a la metáfora “cuerpo” o “equipo”. Es así que la propuesta general de las maestras escritoras didácticas se redujo, de forma frecuente, al título de los libros de aula. También observamos cómo sucedió desde intervenciones singulares en calidad de enseñantes, o a partir de prescripciones de proyectos educativos desarrollados por ellas en las escuelas.

Sin embargo, y si regresamos a las actas manuscritas de pedidos de directivos/as de escuelas que señalan, a veces, el personal presente en la reunión que firma la circular enviada al H. Consejo para la elección de textos del '34, volvemos al caso de La Pampa y repasamos la descripción de libros para cada año: ahora así con sus autores y autoras. El por aquel entonces territorio nacional de La Pampa enviaba un formulario donde el libro predilecto era *Mi librito*, de la maestra Piuma Schmid. Por opinión general este texto moderno, sencillo, con tipo de letra vertical facilitaba la enseñanza y el aprendizaje y constaba de equipo y lecturas graduadas, interesantes y bien ilustradas que despertaban el interés en el niño. Recién entonces en la segunda solicitud de libros mencionada, efectuada por La Pampa y bajo fundamento acerca del nombramiento, distinguimos la alusión de un texto junto a su nombre y el de la autora. La representación del ejemplar abonaba a la definición del libro escolar a modo de tipo particular de propuesta escrita destinada a la enseñanza y el aprendizaje, en tanto elemento central de la cultura escolar contemporánea. La publicación venía a solicitarse ante el Consejo Nacional para su uso en escuelas bajo íntegras fundamentaciones, presentaba un contenido que contemplaba la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar y, además, traslucía la autoría femenina perteneciente, agregamos aquí, a una maestra productora de saberes preocupada por alfabetizar.

Simultáneamente el acta adjuntaba una carta mecanografiada, administrada por el H. Consejo, cuyo asunto se titulaba *Elección de textos*. La misma recitaba: “La inspección seccional 2ª de La Pampa eleva la nómina de textos elegidos en los establecimientos de su dependencia para el año 1934” (1934:363). A juicio de esta Comisión correspondía lo siguiente: aprobar la elección de textos de lectura efectuada por el personal directivo y docente de escuelas dependientes de la Inspección Seccional 2ª de La Pampa.

Y “pasar las actuaciones a Dirección Administrativa (Contralor) a los efectos indicados por el artículo 18 de la resolución del 3 de noviembre ppdo.” (1934:363) comunicándose por copias de acta a las oficinas, primero, y luego a la dirección administrativa. Unos días después, y en anuencia con el señor director bajo cumplimiento de lo dispuesto por el H. Consejo (con expediente N° 19.887-D-933), la inspección segunda de La Pampa remitía de sus existencias a las Inspecciones de Entre Ríos ocho ejemplares del libro *Lucha*, hacia Río Negro nueve de *Agua Mansa* y a Neuquén catorce libros *El amigo de los niños*. Estas últimas dos jurisdicciones, al ser en el periodo territorios nacionales, permanecían bajo registros de la Inspección General de Territorios. Al parecer, el tráfico de los textos escolares sobrantes entre distritos era habitual. Firmada por el Dr. Contralor esta memoria del día 14 de marzo de 1935,³⁷⁶ nombraba a las escuelas dependientes de las inspecciones seccionales por las que circulaban los diferentes ejemplares entre las jurisdicciones. Perteneían a aquellas que poseían y no utilizaban, como así también las que carecían de libros y testificaban necesitarlos.³⁷⁷ Con este enunciado nos preguntamos: ¿por qué las solicitudes se efectuaban desde unas pocas provincias argentinas, incluso en su mayoría jurisdicciones relativas a los territorios nacionales?, ¿eran estos territorios los que mayormente pedían el envío de textos?, ¿qué criterios utilizaba el CNE para aceptar la remisión de los ejemplares?, ¿bajo qué lógicas se fundaban, organizaban y disponían los expedientes?, ¿se realizaban envíos de libros a provincias y territorios nacionales sin previa solicitud y quedaba información resguardada bajo otros tipos documentales al respecto? Si los/as docentes, luego de observar las planillas de aprobados en *El Monitor*, requerían libros escolares mediante actas al Consejo y éste los proveía: ¿qué ocurría cuando entre provincias y territorios nacionales intercambiaban esos libros a causa de acopio o escases? Junto a estos interrogantes extendemos la lectura de legajos que dejan en claro que los textos de las escritoras didácticas eran usados en las escuelas primarias, mediante solicitudes aprobadas por el Consejo Nacional de Educación.

El tercer caso a estudiar, después de Corrientes y La Pampa, refiere a Misiones. Por aquel entonces este territorio nacional poseía en una de sus escuelas más grandes, y para 4° en 1933, sesenta y tres inscriptos. Del mismo modo, para 1934 80 de inscripción probable. En esta ocasión la escuela pedía *El hogar de todos* de Clara de Toro y Gómez.

³⁷⁶ *Ibidem*. Con fecha 23/01/1934. Expte. 40-P-1934. Y 29 de enero de 1934. Exp. N° 40-P-934. - Informe N° 249.

³⁷⁷ Informe n° 537. Copiador n° 7. Selección de textos. Insp. Sec. 2ª La Pampa. Con sello C.N.E. Insp. Gral. Territ.

La elección del texto de lectura era realizada, según lo aclaraba el acta, en reunión del Personal Docente el 24/11/33. La firma remitía a la escuela número uno de Posadas, con fecha 06/03/1934. A continuación, y en referencia a la escuela número tres, se solicitaba para 1º superior (con 123 inscriptos en 1933 y 150 de inscripción probable en 1934) *Batir de Alas* de C. de Toro. También la escuela pedía para 3º, de 52 inscriptos en 1933 y de inscripción probable 65 alumnos/as en 1934, el libro *La escuela y la vida* de la licenciada Clara de T. y Gómez. Igual a la institución anterior, la firma se efectuaba en Posadas el 8 de marzo de 1934. Por otra parte, la escuela número cinco, con 25 inscriptos en 1933 e idéntica cifra de estudiantes probables para 1934, solicitaba para cuarto grado *El hogar de todos*. El apartado *observaciones* pronunciaba la imprescindible necesidad de acceder, por parte de la escuela, a la provisión requerida a causa de la pobreza del alumnado y esto se presentaba el día 10 de marzo de 1934, con firma del personal asistente a la reunión.³⁷⁸

Además, la Escuela 6, con un total de 43 inscriptos en el '33 y de inscripción probable para el '34 de 60, solicitaba para cuarto grado el título del texto *Panoramas* de Lola de Bourguet y refrendaba la comisión en Posadas el 9 marzo de 1934.

También, la Escuela 7 pedía para su tercer grado, de 27 inscriptos y 30 probables, *Agua mansa* de Lola Salinas Bergara. Sin precisar fecha, esta ficha era firmada en Misiones bajo aclaratoria del lugar donde se realizaba el trámite. Como sabemos, recién después de 1950 se inició el proceso de provincialización de territorios nacionales como Misiones, Formosa y Chaco, Río Negro, Chubut y Neuquén. Si bien estos poseían un modo de organización política y territorial diferente al decretado por la Constitución, los pedidos de libros radicados allí llegaban a las oficinas del CNE dispuestas en Buenos Aires. Un ejemplo lo representa la Escuela 8. Ésta requería para 1º inferior, con un total de 65 inscriptos en 1933 y 70 de inscripción probable en 1934, *Mi librito* de Delfina Smith. Por último, databa del 18 de noviembre de 1934 la solicitud de la Escuela N° 11 de Misiones. Allí para el segundo grado, curso que poseía 66 inscriptos y 68 de inscripción probable, ordenaba *Flor de ceibo* de Bourguet. Y para 1º grado superior, con 72 inscriptos y 75 probables, *Senda Florida* de Rogelio Outon. En observaciones del inspector seccional, se exigía reemplazarlo por *Batir de Alas* de Clara de Toro.

³⁷⁸ Acerca de la educación en provincias y territorios nacionales consultamos los escritos de Adriana Puiggrós (2001).

La justificación de la adopción consignaba la no aprobación del primer libro, antes del encargo.³⁷⁹ Percibimos cómo un texto de un autor era reemplazado por el de una maestra que cargaba con aprobación. Según los registros de las escuelas de Misiones, los libros prevenían errores infantiles y suscitaban caracteres de una sociedad regida por una moral racional.

Como indicamos, las posibilidades de apropiación de libros escolares dependían, en muchos casos, de las decisiones tomadas desde el CNE para difundirlos. Pese a esto, los sentidos transmitidos por sus autoras eran adecuados y esos ejemplares se convertían en los más solicitados por las escuelas de las jurisdicciones provinciales. Por ejemplo, el acta de elección de textos de Catamarca, elevada al señor Inspector General de Instrucción Primaria en Provincias Don Antonio R. Barberis, presentaba una breve síntesis de los pedidos de los textos de lectura para el año en curso junto a varias reseñas labradas con motivo de la elección de los mismos. En escuelas de maestro único, en lugar de actas se efectuaban notas que dejaban constancia de las causas por las que no se respetaban las ediciones del acuerdo.³⁸⁰ El encargado entonces de la seccional, con fecha 12 y 13 enero de 1934, y en representación de las escuelas de la ley 4874 de Catamarca, adjuntaba el resumen de los pedidos de textos de lectura para 1934 de la siguiente forma: Primer grado inferior: título de la obra *Mi librito*. Autora Piuma Schmid (cantidad 756) y *Sol*, A. del Prado (cantidad: 221). Para primer grado superior: *Batir de alas*, de Toro y Gómez (cantidad: 77); *Días de sol*, M. Vera (cantidad: 25) y *Vida infantil*, de Piuma Schmid (cantidad 15). Para segundo grado: *Bello y útil* de Piuma Schmid (cantidad 515) y *Flor de Ceibo* de Lola Salinas Bergara de Bourguet (196 la cantidad). Para tercer grado: *La escuela y la vida* de Toro y Gómez (cantidad: 423). Y, para cuarto grado: *Canto al trabajo* de Adelina M. F. de Millán (65) y *El hogar de todos* de Toro y Gómez (cantidad 200). Con firma del encargado de la inspección seccional de la provincia de Catamarca, y con nota (número 89-T) dirigida a Barberis, se adjuntaba el complemento del resumen de los pedidos de los textos de lectura para 1934. En el momento, la solicitud decía encontrarse tramitada por las escuelas que no habían recibido el folleto con la nómina de textos aprobados: motivo por el cual no habían podido despachar el acta con el pedido.

³⁷⁹ Exp. 7282. Letra. Misiones. 1934. 12/205. Consejo Nacional de Educación. Mesa de Entradas y Salidas. Territorios. Buenos Aires, 9 de abril de 1934. Corresponde. Misiones. Iniciador. Inspección general. Asunto: nota n° 2959- E/

³⁸⁰ Exp. 6850. Letra. Catamarca. Año. 1934. Consejo Nacional de Educación. Mesa de Entradas y Salidas. Provincia. Buenos Aires. 4 de abril 1934. Corresponde: Catamarca. Iniciador: Inspector General. Asunto. Nota N°: 552- E/

Entonces, las escuelas número 32-77-80-104-132-139-165-177-184-200-203-216 y 225 junto a otras siete más sin número por ser de creación reciente, solicitaban para sus instituciones, y destinado al primer grado inferior, *Mi librito* de Delfina Piuma Schmid (40 ejemplares). Y para segundo grado el texto *Bello y útil* de la misma autora.³⁸¹ También para segundo grado querían *Alas*, de Adelina Méndez Funes de Millán.³⁸² Por su parte, y en alusión a Santa Rosa departamento de Valle Viejo provincia de Catamarca, y con fecha 21 de noviembre de 1933, firmaban el acta número 31 que detallaba la elección de cada libro las maestras de la institución. Ellas visaban en conformidad, bajo la aclaración que colocaba a Rosa Alfaro Navarro en calidad de encargada en la decisión sobre la elección del libro de Méndez Funes. Por último, la escuela número 3 de Catamarca solicitaba *Bello y útil* de la escritora didáctica Piuma Schmid, para un total de 13-15 inscriptos, el día 27 de diciembre de 1933. También la escuela número 4 reclamaba *Mi librito*, de Delfina P. S., para 1º inferior de inscriptos: 28-30 con fecha 20/11/33. La deferencia se cometía en Romancillo, partido Piedra Blanca, y redundaba en reivindicar los textos de Piuma. Ante tal contingencia, inquirimos si las directoras que elaboraban las deferencias conocían el contenido de los libros de las autoras o los seleccionaban en distinción de su aprobación. Entonces, maestras y directivas: ¿registraban el éxito de los textos escolares en el aula?³⁸³

En retorno a ejemplos de esa demanda leemos peticiones firmadas el día 23 de febrero de 1934 en San Juan.³⁸⁴ De efectiva existencia, se enumeraban: *Batir de alas*, *Bello y útil*, *El hogar de todos*, *Agua mansa*, *La escuela y la vida*, *Mi librito*, *Sol* y *El amigo de los niños*.³⁸⁵

³⁸¹ *Ibid.* Remiten los pedidos a: febrero 23-1934. Y con fecha marzo 20 de 1934 se solicita para la escuela nacional n°9.

³⁸² *Ibid.* Noviembre, 20 de 1933/ Escuela número 2. Enviando copia fiel del original hacia Buenos Aires (al CNE).

³⁸³ Para diagramar respuestas posibles recurrimos al pensamiento de Joan Scott (1996) en relación a la proclamación de la universalidad de los derechos del hombre. Ella sostiene que en la Revolución Francesa cristalizaron los ideales modernos de un individuo abstracto sexualizado, el republicano burgués. Detrás de esa figura se ensambló la noción de ciudadanía que la modernidad sustentó en la diferenciación genérica. La invocación a la igualdad universal se produjo en la construcción de la diferencia. Aquí la teoría de Scott habilita a pensar el caso argentino desde el ámbito educativo donde se cruzan las relaciones entre géneros: de autoras e inspectores, directores y editores. A fines del siglo XIX, la invención de la Nación bregó por un conjunto de tensiones implícitas en el proceso de secularización del Estado (Bertoni, 2001). Allí, las actividades en las que se decidía sobre cuestiones pedagógicas eran efectuadas por varones. Las mujeres serían apartadas de la vida social y política y en los espacios donde podrían desempeñarse lo harían bajo mandatos basados en una supuesta naturaleza femenina (Cammarota, 2012) que las haría aparecer, aquí, con las solicitudes de sus libros. Esto se torna contradictorio si pensamos que el espacio reservado a la formación de los/as futuros/as ciudadanos/as del país quedaba a cargo de maestras y directoras, quienes hacían uso de textos elaborados por ellas; que por la demanda mensurada fueron logrados y notorios.

³⁸⁴ Expediente del Consejo Nacional de Educación. Letra. San Juan. Año. 1934. Mesa de entradas y salidas. Libro 6. Folio 73. N° de orden 1824. Buenos Aires. 9/03/1934. Corresponde: San Juan. Iniciador: inspector general. Asunto: Nota N° 324-E/Actas de elección de textos para 1934. Hacia inspector general de escuelas de provincias. Firmado en Buenos Aires.

³⁸⁵ *Ibidem.* Para 1º grado: puesto 3. *Mi librito*, puesto 7. *El amigo de los niños*, puesto 16. *Sol*. Para 1º grado superior: 5. *Batir de alas* y 19. *Vida infantil*. 2º grado: 7. *Flor de ceibo*, 9. *Bello y útil*, 12. *Vencerás*. 3er grado. 5. *Vencerás*, 9. *La escuela y la vida*, 13. *Bello y útil*, 18. *Agua mansa*. 4º grado: 1. *El hogar de todos*, 7. *Lucha*, 12. *Vencerás*.

Esta escueta solicitud, carente de nombre de autoras y cantidades, poseía una respuesta que el inspector nacional de escuelas de San Juan consumaba. A su vez, el telegrama apresuraba el envío de los antecedentes referentes a la elección de textos de lectura: efectuado oportunamente por el personal directivo y docente de las escuelas de la jurisdicción.³⁸⁶ En cumplimiento a las órdenes recibidas, se procedía a la remisión de los resúmenes del caso. Los textos de lectura para primer grado eran *Mi librito* 818 (número éste de postulación), *El amigo de los niños* 285 y *El nene 1º* 145; en total 6252.³⁸⁷ Los textos de lectura para primer grado superior: *Vida Infantil*, 15 y *El nene 2º*, 20, en suma 3418, entre otros ejemplares como *Mañanita*, *Motivos de la granja*, *Ilusión* y *Pulgarcito*. Conjuntamente, los libros de lectura escolares para segundo grado se enumeraban de la siguiente forma: *Flor de ceibo* 386, *Bello y útil* 201, *Pelusita* 55, *Progresita* 10, *Vencerás* 25 y *Lecciones y recreos* 35. Total: 3656. Los textos de lectura para el 3º grado: *Entre amigos* 182, *Huellitas* 810, *Vencerás* 337, *La escuela y la vida* 78, *Bello y útil* 35, *La escuela de hoy* 25 y *Agua mansa* 85: los que hacían un total de 2208 libros. Por otra parte, los textos de lectura para el cuarto grado de la escuela primaria referían a: *El hogar de todos* 204, *Proa* 144, *Isondú* 18, *Canto al trabajo* 71, *Lucha* 101, *Vencerás* 21, *Pensamiento* 20 y *Nuestra tierra* 16. Esto integraba un total de 1.173 textos. Y constituía una suma general de 4.147 libros que incorporaba, al listado anterior, una planilla que detallaba la elección de San Juan,³⁸⁸ junto con la publicación destinada al 4º curso de la escuela N° 1 de Trinidad Barriales, a cargo de la directora Delia de Silva. Aquí *El hogar de todos*, con un total de inscriptos en 1933: 20 e inscripción probable en 1934: 30, era solicitado con *presteza* por parte de las escuelas subscriptoras.

Volvemos a preguntarnos en relación a los pedidos de libros: ¿qué papel ejercían maestras y directivos/as en esa toma de decisiones, en qué se basaban (la práctica, el uso, la recomendación, etcétera)? Una vez enviadas las solicitudes, ¿cómo continuaba el circuito que finalizaba en los expedientes observados? ¿Por qué variaban entre uno y otro? Para dar respuesta a algunas de estas cuestiones tomamos el ejemplo del personal docente y directivo de la escuela nacional número cinco de la provincia de San Juan, con la lectura de la resolución del CNE fechada el tres de noviembre de 1934.

³⁸⁶ Consejo Nacional de Educación. Inspección General de Provincias. Año 1932. Asunto: Elección de textos de lectura. Archivo General de la Nación. Departamento Intermedio. San Juan, febrero 23 de 1934. Buenos Aires. Número 86.

³⁸⁷ *Ibid.* Inspección. Seccional San Juan. Febrero, 23/ 1934. Inspector General de Escuelas de Provincias. Barberis, A.

³⁸⁸ Schmit, *Mi librito* (distinguimos aquí, y en otros casos, las diversas formas en que se escribía un mismo apellido); Toro y Gómez, *Batir de alas*; Bourguet, *Flor de ceibo*; Toro y Gómez, *El hogar de todos* y Millán, *Canto al trabajo*.

Allí, a fin de consumir la elección de textos para cuarto grado, la maestra Sra. María O. viuda de Castro firmaba el documento que pedía el libro *El hogar de Todos* de Clara de T. y Gómez y manifestaba, en esta ocasión, que sus lecturas respondían a las finalidades de la enseñanza de la materia:³⁸⁹ de ahí que los y las estudiantes, en caso de recibirlo, aprenderían con el libro. Evidentemente, los textos escolares de Piuma Schmit y de Salinas Bergara, reservados a los primeros grados de la enseñanza primaria, y los de Andrés Regal, Méndez Fúnes y de Toro y Gómez, destinados a los grados avanzados, fueron herramientas indispensables para transmitir saberes y educar. Con las planillas advertimos cómo los de las primeras escritoras didácticas se supeditaron a los modos de enseñar a leer y a escribir y los de las segundas a la difusión de los valores morales, estéticos y patrióticos e incluyeron, advertiremos adelante, una mirada sexista de preceptos higienistas y biologicistas. La consolidación de las pedagogías espiritualistas, con elementos de la Escuela Nueva, se insinuó también en los contenidos de estos libros de aula, que ponderaron el autocontrol del escolar y apelaron a la persuasión y los sentimientos de emulación. Las publicaciones fueron apoyo a la enseñanza escolarizada de un universo cultural diverso y se consignaron a estudiantes que debían ser integrados/as, desde el conocimiento de las particularidades materiales e intangibles del país, en el manejo de ciertos códigos culturales de la nación. Estos textos, máxime de lectura, mostraron fragmentos del mundo donde se articulaba realidad cotidiana, representaciones involuntarias y modelos idealizados de civilidad a instaurar. Así, fueron preferidos en la elección/petición de las jurisdicciones del país.

En el caso de la provincia de Salta, la elección de libros de lectura se efectuaba con nota aclaratoria dirigida al Señor Inspector General de Provincias, Don Barberis, donde se comunicaba la falta de propuestas escritas en las escuelas número 11-39-52-70-82-87-120, las que no remitían textos a la fecha ya que no habían funcionado por falta de personal. Instituciones a su vez que se acoplaban a las siguientes, y según los números: 33-81-144-168, escuelas primarias que no existían por no haber sido creadas.³⁹⁰ Bajo firma del inspector nacional de escuelas de Salta, el pedido era el resultante: cuarto grado (título del texto) *El hogar de todos*, de Toro y Gómez. También *Racimos* de J. N. de Valls (N en lugar de A. R.) y *Canto al Trabajo*, A. M. Funes de Millán.

³⁸⁹ 25 noviembre 1933, escuela nº1. Escuela nº5. Sesión 5022. 30 noviembre 1933. Firma la Sra. María de Arévalo.

³⁹⁰ Pedido de libros de texto referentes a "Salta". Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires. 1 de febrero de 1934. Corresponde: Salta. Iniciador: Ins. Sec. Asunto: Nota nº 142. (Con fecha 18 enero 1934, Salta). Nº 15- Secc.- S.

Destinado a la Escuela número 1: 1° (primero) inferior (44 inscriptos en 1933 y 50 de inscripción probable para 1934), *Mi librito* de Delfina Piuma Schmid.³⁹¹ Hacia la escuela número dos: 1° superior *Batir de Alas*, de Clara de Toro y Gómez y en 3° *La escuela y la vida*, de la misma autora. Para 4° grado se solicitaba el uso de este último libro (*La escuela y la vida*). Una nota adjunta a la manifestación de votación de los textos daba cuenta de la recepción, por parte de la Inspección Seccional, de los siguientes: *Nuestro libro*, *Patria y trabajo* y *Vencerás*. Y un acta firmada por la escuela de Las Costas, provincia de Salta, del mismo día, expresaba que tanto directora como personal de la institución procederían a la designación de los textos de lectura aprobados por el H. Consejo, para la distribución entre los y las estudiantes de la escuela en el curso escolar del año entrante. Uno de ellos se reservaba a 1° Inferior, *Mi librito* (Piuma Schmid), en validez de recepción de ejemplares.³⁹²

Asimismo, directores y personal docente de la escuela nacional 5 “San Martín”, reunidos después de previo estudio de las características que ofrecían los textos indicados por el Consejo Nacional de Educación, elegían según grado, texto y autor. Para 1° superior *Batir de Alas*, de Toro y Gómez y para 4° *El hogar de todos* de la misma autora. Once firmas, en Salta y a los 25 días del mes de noviembre, avalaban el acta número cuatro y aclaraban que la cantidad de ejemplares se solicitaba de acuerdo a la inscripción, “por cuanto los niños que asistían a la escuela eran aquellos de clase menesterosa” (1933:12). Comprendemos que el listado de los títulos reiteraba los libros escolares de las maestras escritoras didácticas, aunque ahora aparecían otros textos de Julia de Valls. Ofrecidos por el CNE, continuaban reeditándose pasada la década de su tirada inicial y distribuyéndose en las escuelas primarias en las que las familias no podían hacerse cargo de adquirirlos.

Estas garantizaban además el reparto del material *soporte de los contenidos a enseñar*, en tanto cimiento de un proyecto educativo nacional que procuró sentar las bases de la argentinización. Por otra parte, el gesto de reincidir en las mismas autoras nos invita a pensar en la escritura didáctica como una labor de pocas. Lejos de identificar un grupo de maestras predilectas en la publicación, selección correspondiente a un conjunto mayor de educacionistas junto a sus postulaciones, localizamos un escaso número de mujeres aquí.

³⁹¹ Noviembre 25 de 1933. Cumpliendo con la circular (número) 345. 25-11-1933. Conforme a la resolución del Honorable Consejo de Educación, con fecha 3 de noviembre de 1933. La Pólvara, Salta. Expediente 18. 358. P- 1933.

³⁹² Firma Mercedes D. de Padilla, directora y Angélica S. de Gutiérrez, auxiliar (fecha 25 de noviembre de 1933).

Imaginamos el pasaje por las posibilidades de publicar, el acceso y cumplimiento de esta actividad, sino escueto dificultoso e ignorado por la totalidad de las profesionales docentes.

Empero, y aunque reducidas a una limitada cantidad, nuestras escritoras didácticas lograban con sus textos escolares que los sectores del país económicamente vulnerados tuvieran acceso a los libros gracias a la intervención del Estado. El fin era homogeneizar el contenido de los recursos culturales que se dosificaban de manera masiva y desde la escuela. Por provincias y territorios nacionales, el CNE distribuía libros seleccionados. Los que, a más de adecuarse a las normativas oficiales, presentaban alternativas didácticas innovadoras alumbradas al calor de la experiencia en el aula. Con el paso de los años, como notamos, el sistema educativo amplió, de a poco, la cantidad de escuelas e hizo más nutrida la demanda y repartición. Pese a ello, fue desde la ciudad de Buenos Aires donde se diseñó la mayoría de las políticas educativas que ordenaron la edición y el consecuente reparto. Este lugar específico anclaba las solicitudes de publicaciones mediante legajos y documentos, por lo que sospechamos que todas las propuestas de las maestras escritoras didácticas circularon desde un pronunciamiento, en relación al espacio, de tipo nacional, que notaremos también en los próximos dos capítulos al indagar en sus contenidos.

Hasta aquí estudiamos las solicitudes de libros de Corrientes, La Pampa, Misiones, Catamarca, San Juan y Salta. Pasamos ahora al séptimo caso: el de Córdoba. Las actas de elección de textos del personal docente de las escuelas nacionales de esta provincia fueron elevadas siempre junto a las planillas respectivas y el resumen determinado en el artículo 14 de la resolución.³⁹³ El inspector seccional manifestaba allí que, con la provisión de los libros requeridos, tendría suficiente para la dotación a las escuelas en el año.³⁹⁴ Anexa al documento, observamos el acta de aprobación de elección de textos de lectura para 1934.

Efectuada por el personal directivo-docente de las escuelas dependientes de la Inspección Seccional de Córdoba, y tras pasar las actuaciones a Dirección Administrativa (Contralor) a los efectos indicados por el artículo 18 de la resolución del 3 de noviembre pasado, el acta expresaba asenso: beneplácito éste a cargo de la Comisión Didáctica.³⁹⁵

³⁹³ Señor presidente. Córdoba- Elección de textos de lectura/934. Señor presidente. En cumplimiento a lo ordenado en el artículo 15 de la resolución del 3 de noviembre último. Expte: 16358-S/933. Febrero. 21 de 1934. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires. Expediente 2732. 22-02-34. Mesa de entradas/Expedición. Fecha: 03-03-34.

³⁹⁴ Expte: 2732. Letra. Córdoba. Año 1564. Consejo Nacional de Educación. Mesa de Entradas y salidas. Buenos Aires. 22 de febrero 1934. Corresponde: Córdoba. Iniciador: Insp. Sec. Asunto: Nota. N° 264. Elección de textos. N° 264- T.

³⁹⁵ Artículo 15 de la resolución recaída en el expediente 18.358-P-933.- Informe número: 2700, Copiador número 6, folio 590. De conformidad con lo actuado, comuníquese a las oficinas, pase a dirección administrativa a sus efectos.

Leemos que, al año siguiente, el Contralor libraba la orden n°111 del año 1935 por la que se disponía que *Suministros* era la delegación encargada de remitir a la Inspección de Córdoba los textos elegidos por las escuelas de la jurisdicción, conforme lo permitían las existencias en depósito que, con los saldos efectivos en esa Seccional y los que recogería de otras Inspecciones, tenían que ser distribuidos con arreglo a la elección que presentaba el expediente; el que no debía devolverse hasta su total cumplimiento.³⁹⁶ Esta solicitud transitaba luego por la dirección administrativa, la cual también ostentaba adhesión.³⁹⁷ En último lugar leemos la devolución del expediente por parte de la Inspección Seccional de Córdoba al Sr. Inspector General, bajo constancia de liquidación de la repartición de los textos de lectura entre las escuelas del distrito.³⁹⁸

De esta manera quedaba efectuado el envío por parte de la seccional cordobesa, acompañado de firma expresa del inspector general de esa provincia que corroboraba la real distribución de los textos de lectura. Parecido era el ejemplo de Mendoza, el que coincidía en presentar las actas de elección de textos efectuadas por el personal docente de escuelas nacionales de provincia, las planillas respectivas y el resumen determinado en el artículo 14. Aquí se solicitaba agregar, al total de textos, los libros que necesitarían las 10 escuelas creadas el pasado 6 de octubre y las 20 que no funcionaron en 1933. Como así también las 8 que no poseerían planillas, con un promedio computado de 30 libros de primer grado y 20 de segundo para cada escuela.³⁹⁹ Este interés, igual que el de Córdoba, adoptaba la favorable contestación que dictaba en el asunto la *aprobación de la elección de textos*.⁴⁰⁰ A su vez, y lo expresaba en su primer punto, ratificaba la elección de los textos de lectura efectuada por el personal directivo y docente de las escuelas de la Inspección Seccional de Mendoza. Lo anterior se correspondía con el pase a actuaciones hacia la Dirección Administrativa (Contralor) a los efectos indicados en el artículo 18 de la resolución del 3 de noviembre.

³⁹⁶ Expte. Número 2732-C-1934. Informe número 221. Señor director administrativo. En cumplimiento por el H. Consejo (Exp. 19.887-D-933). Expediente. -2732-C-1934.- Según elección textos Insp. Sec. De Córdoba. Marzo 12 de 1935. Firma, dirección administrativa. Expte. 2732-C/934 a informe de la seccional de Córdoba. Marzo 20/935.

³⁹⁷ Informe de: D. Contralor. 9 marzo. 1935. Informe número 498. Copiador n° 8 y folio n° 348. Buenos Aires.

³⁹⁸ Con expediente 2.732.-C.-1934.- Título Córdoba, textos de lectura. (2752.-C-934/31-07-35 y 06/08/1935).

³⁹⁹ Exp. 2733. Letra. Mendoza. Año 1934. Consejo Nacional de Educación. Mesa de Entradas y Salidas. Provincia. Buenos Aires. 22 de febrero de 1934. Corresponde: Mendoza. Iniciador: Insp. Secc. Asunto: nota número 263. Elección de textos. Mendoza. Elección de textos de lectura/934: N°263-T. (Expte: 16358-S/933). Febrero 21 de 1934.

⁴⁰⁰ Febrero 22/934. Informe D. Administrativa. Luego Exp. 2733. M-934 Informe número 152. Corresponde que el presente expediente sea elevado a la consideración del Honorable Consejo, conforme a lo establecido en el artículo 15 de la resolución recaída en el expediente número 18.354-P-933 (Informe n° 2201. Copiador n°6. Folio n°250) // Expte. -2735-M-1934. Febrero 27 de 1934. // Expte. 2733-M-1934. Desde Inspección General de Provincias. Buenos Aires.

Y “2º disponer que las escuelas números 45, 48, 55, 73, 74, 83, 106 y 128 sean provistas de textos de lectura con los sobrantes en depósito” (1934: s/n).⁴⁰¹ Equipadas las escuelas de Mendoza de los libros pedidos, agregaba la inspección seccional de la provincia las actuaciones relativas a la distribución de los textos de lectura correspondientes a la elección de 1934, previo informe de dirección administrativa archivado en el expediente.

Según el pliego observado, el último asunto incumbía a la provincia de Buenos Aires. Si reparamos en las primeras fojas encontramos la remisión hacia el Inspector General de Escuelas en Provincias, D. Antonio R. Barberís, a quien se le exhibían, de conformidad con el artículo 14 de la resolución superior del 3 de noviembre pasado, los resúmenes. Esas fichas sobre la elección de textos efectuadas por los/as maestros/as de la provincia, por encomienda postal, incluían el envío del legajo completo con las actas y planillas correspondientes a la referida elección, el que daba a conocer el resumen de los textos solicitados para el curso de 1934.⁴⁰² Para primer grado inferior leemos: *El amigo de los niños, Mi librito, Mi nido, Porvenir y Sol*. Para primer grado superior: *Batir de alas*. Segundo grado: *Bello y útil, Flor de ceibo, La escuela de hoy y Rayito de sol*. Tercer grado: *Agua mansa, Campo labrado, La escuela y la vida, La señorita Raquel, Pensamiento, Sé bueno, Un buen amigo y Vencerás*. Y cuarto grado: *Alegre despertar, Canto al trabajo, En familia, El hogar de todos, El niño argentino, Isondú, Lecturas morales e instructivas, Lucha, La Argentina, Panoramas, Proa, Senderos y Trabajo*. Elevadas las actas de elección de textos realizadas por el personal docente de las escuelas nacionales de la provincia de Buenos Aires, las planillas respectivas y el resumen determinado en el artículo 14 de dicha resolución,⁴⁰³ se anexaba el informe diligenciado hacia el director administrativo para ser elevado a la consideración del Consejo, conforme lo establecido en el artículo 15 de la resolución recaída en el expediente 18-358-P-933 y bajo firma de la división contralor. Después se enviaban hacia el presidente del CNE, de acuerdo con lo estipulado por la Dirección Contralor, las actuaciones. En último lugar, y con firma de la dirección administrativa, quedaba cerrado el expediente.⁴⁰⁴

⁴⁰¹Comisión didáctica. 5 de marzo de 1934. Mendoza, elección de textos para 1935. Expediente 2.773. M- 1934/1936.

⁴⁰²Expediente: 2734. Letra. B. Aires. Año. 1934. Consejo Nacional de Educación. Mesa de entradas y salidas. Provincia. Buenos Aires, 22 de febrero de 1934. Corresponde: Buenos Aires. Iniciador: Insp. Sec. Asunto: Nota, número 261. Elección de textos. La Plata, 18 de noviembre de 1933. Certificada. Expediente 18358/P/933. Informe 152. Bs. Aires.

⁴⁰³Fecha: 15/12/33, resolución del 3 de noviembre último (Expte: 16358-S/933). Febr. 21 de 1934. Exp. 2734-B-934.

⁴⁰⁴Con fecha 27 de febrero de 1934. Informe n°: 2298. Copiador n° 6. Folio n° 589. Con expediente 2734-B-1934.

Detrás de esta extensa comisión leemos la aprobación de la elección de los textos. El documento respectivo, dirigido al CNE, elevaba antecedentes y resultados de escuelas nacionales de la provincia de Buenos Aires. Según informaba la inspección, correspondía agregar textos necesarios para las diez escuelas recién creadas. Esta comisión consideraba que a las escuelas nuevas debía prevérseles de los sobrantes que persistían en depósito.

Ante lo expuesto se aconsejaba entonces: 1° Aprobar elección de textos de lectura para 1934, efectuada por el personal directivo y docente de las escuelas dependientes de la Inspección Seccional de Buenos Aires, y pasar actuaciones a Dirección Administrativa (Contralor) a los efectos indicados por el artículo 18 de la resolución del 3 de noviembre ppdo.; 2° Disponer como medida de carácter general que las escuelas de reciente creación y aquellas que no hayan funcionado durante el año pasado sean provistas con los textos de lectura sobrantes de años anteriores existentes en depósito. Y, 3° las escuelas de esta provincia que no elevaron oportunamente antecedentes y resultados de la elección serán provistas con los sobrantes.⁴⁰⁵ Si revisamos estos expedientes entendemos que los mismos homologaban la aprobación del Consejo Nacional de Educación acerca de las deferencias provinciales, a modo de conformidad antepuesta al envío definitivo de los ejemplares.

Entonces, un modelo tradicional de pedidos de libros de texto escolares (aprobados) se iniciaba en el requerimiento del envío de, una vez recibido por parte de la inspección general de cada provincia, el ofrecimiento de publicaciones, una solicitud que especificaba número de escuela, nombre de los libros de lectura según el grado, autor/a y cantidad de alumnado presente y aproximado para el siguiente año. Completados estos pasos, el expediente transcurría, en seguida, por las actuaciones indicadas. Las habituales comprometían el ordenamiento de un archivo que era primero aceptado en la Comisión Didáctica para luego dirigirse hacia la dirección administrativa, por copias de actas a sus oficinas. En cumplimiento de lo ordenado en los artículos de las últimas resoluciones del Consejo al respecto, se dirigían las actas hacia División Contralor. Desde allí, y aceptada la remisión, debía la provincia o el territorio nacional manifestar por escrito la fehaciente distribución de textos escolares en las escuelas.

⁴⁰⁵Comisión de Didáctica. 5/03/34. Comuníquese por copias de acta a oficinas y pase a Dirección Administrativa. Tomamos los expedientes del año 1934 porque son los únicos disponibles para consulta en el AGN-DAI. 2343-B-1934.

Archivados estos tipos documentales, varios extendían su modelo y agregaban el registro de las actuaciones de la inspección nacional de escuelas de la provincia al director administrativo. Luego, se dirigían a la división contralor y a la inversa. Otros solo declaraban el pedido de la inspección seccional provincial de manera breve, apenas en respuesta y en consecución, según los inventarios, del Consejo Nacional y las órdenes que éste estipulaba.

Con el fin de cerrar el primer capítulo de la segunda parte junto con el análisis de las solicitudes de los libros, indagamos en manuscritos similares pero que ahora presentan los pedidos de los textos escolares efectuados por provincias y territorios nacionales en general, sin el detalle de las escuelas. Hacemos uso de las ediciones del *Monitor* porque allí diferenciamos algunas indicaciones sobre los diversos encargos. Interpretamos que las postulaciones no distan tanto de las hasta aquí observadas. La incompatibilidad más perceptible muestra sencillez en los pedidos de las escuelas de las jurisdicciones del país interesadas en acoger los libros con el objeto de, una vez en sus territorios, distribuirlos a estudiantes en situaciones particulares como ser el impedimento en la adquisición.

Haremos foco en alusiones a las maestras escritoras didácticas. Como percibimos, ellas formaron parte de un grupo de mujeres que estudiaron en escuelas normales para convertirse en educacionistas y desde un legado considerado natural, el de “segundas madres”, enseñaron, pero además escribieron libros de aula. Junto a la reproducción y producción de los saberes escolares ellas mantuvieron una supuesta *armonía social* en la transcripción de las jerarquías que reforzaron mandatos de género y, pese a encargarse de sistematizar los saberes didácticos en formato libro, quedaron personificadas dentro del ejercicio de una labor como la del magisterio administrada por varones: quienes creaban y conducían teorías y normativas educativas y disimulaban, así, su protagonismo escritural.

En retorno al análisis de las solicitudes que permiten corroborar la existencia de las mujeres productoras de saberes en la difusión de sus libros, y para terminar de comprender la dinámica dentro de las instancias petitorias, citamos la edición del *Monitor* de enero de 1900.⁴⁰⁶ Con actas del 23/12/1899, la sesión 3ª *Provisión de útiles* acordaba: 1º En lo sucesivo el depósito, al despachar textos a provincias, remitirá factura detallada de objetos e importes.

⁴⁰⁶ *El Monitor de la Educación Común*. Publicación del Consejo Nacional de Educación. Año XX. Tomo XVII. Sección oficial. Buenos Aires, 31/01/1900. Núm. 322. Director y redactor: Juan M. de Vedia. Las partes que componían la edición mencionaban los tópicos redacción, correspondencia, exterior, sección oficial, interior, bibliografía, mobiliario escolar, donde leemos movimiento del depósito de útiles y textos y noticias (una de ellas: *maneras de repasar los libros escolares*).

“Debiendo pasar a la contaduría al mismo tiempo y a sus efectos, copia de esa factura; dando aviso, por escrito, a la secretaría, del número de bultos y de la vía porque va la carga” (1899:127). Con esto identificamos la obligación por parte de las escuelas primarias oficiales de expedir detalle minucioso de los libros solicitados y los recibidos. Después leemos: 2° Los muebles, textos y útiles que se manden proveer para las escuelas públicas de la capital, se remitirán a los directores, con una simple lista duplicada. “En uno de cuyos ejemplares otorgará recibo el director, para servir de comprobante al depósito” (1900:82). Bajo firma del presidente José María Gutiérrez y el secretario A. Helguera Sánchez, varios de los expedientes que prorrogaban a la sesión siguiente autorizaban en la figura del señor superior mandar proveer libros a las bibliotecas de las provincias, tales los casos de Tucumán y La Rioja, por depósito. Eran textos y útiles que solicitaba, por ejemplo, el Consejo de Educación de Corrientes con similares trámites.⁴⁰⁷ Aquí distinguimos una normativa que, con el transcurso de las primeras décadas del siglo XX, optimizaría las diligencias relacionadas a la distribución de los textos escolares hacia provincias y territorios nacionales. Advertimos cómo los libros de lectura atravesaban por un largo camino que implicaba la selección, la evaluación, la aprobación y publicación, con subdivisiones dentro de cada procedimiento. El vaivén en el recorrido se extendía en la colocación, en las jurisdicciones que solicitaren obtener esos ejemplares, de la totalidad de los expedientes, normativas y justificadas causas. Como comentábamos, en tanto mayores los plazos de tiempo más eficaces las reparticiones y más ágiles todas las actividades burocráticas implicadas en las distribuciones conclusivas.

Si volvemos a los expedientes del año 1934 descubrimos otros en los cuales, como decíamos, un nuevo formato expresaba los pedidos de libros según los distritos. Ahora la hechura de la deferencia mostraba aspectos generales sin ubicar en el interior de los documentos la especificidad de las escuelas: con grados, títulos de textos, nombres de autoras, etcétera. El primer pergamino estaba incluido dentro de una carpeta compuesta por los formularios de los pedidos de libros escolares que se encabezaba con el territorio nacional correspondiente a La Pampa,⁴⁰⁸ con el título *Elección de textos* y fecha 25/11/1933.

⁴⁰⁷ Agradecemos a Amancio Rodríguez quien, desde el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE) de la Biblioteca Nacional de Maestros (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología), gentilmente nos compartió las digitalizadas Actas y Resoluciones Generales del Consejo Nacional de Educación, las ediciones del *Monitor de la Educación Común*, en formato manuscrito e impreso, entre otros documentos oficiales útiles para esta tesis.

⁴⁰⁸ Archivo General de la Nación. Departamento Archivo Intermedio (en adelante AGN-DAI) Consejo Nacional de Educación. Mesa de entradas y salidas. Territorios. Expediente f. 182. 40. 188-155. Letra: Pampa. Año 1934/7. Buenos Aires, 02/01/1934. Iniciador: Inspector seccional. Asunto (nota n°: 16803). Nómina de textos 1934. I. Seccional 2°.

Allí observamos un cuadro cuyas columnas atañían a la nómina de los libros de lectura, el grado, las propuestas didácticas solicitadas y la existencia de las mismas a detallarse debajo. Por último, un par de columnas más señalaban los saldos y la diferencia: cuenta que definía divergencia entre pedido efectuado y cantidad de libros en existencia. Por ejemplo, el texto para primer grado inferior de la maestra Delfina Piuma Schmid, *Mi librito*, era pedido en la cantidad de 1579. Serían entregados en este caso 528, número que señalaba el total en existencia al momento de la solicitud.

Otros títulos como *Sol* (Alcira del Prado) y *El niño* (José Berrutti) tendrían pedidos alrededor de 478 y 327 libros, respectivamente. En menores cantidades asomaban *La mamá* (20), *El amigo de los niños* (20), *Despertar* (16) y *El nene I°* (16). Para primero superior se solicitarían 61 ejemplares de *Batir de alas* de Clara de Toro y Gómez y 31 tomos de *Vida infantil* de Piuma Schmid. Uno y otro se situaban en los puestos del medio, ya que había libros que superarían los 600 pedidos y otros se ubicarían muy por debajo de los 100. Lo mismo acontecía en segundo grado donde la existencia de encargos partía de los cuarenta a los mil textos aproximadamente. Allí observamos la solicitud de 199 *Flor de ceibo* de Lola de Bourguet, 90 *Bello y útil* de Piuma y 59 *Alas* de Adelina Méndez Funes. En el tercer grado, y en un encargo total de dieciséis libros, ubicamos en el puesto cuatro el pedido de *La escuela y la vida* perteneciente a la maestra de Toro y Gómez (218) y en noveno lugar *Agua mansa* de Salinas Bergara de Bourguet (36). También en cuarto grado y en el cuarto puesto asomaba Méndez Funes de Millán con 155 *Canto al trabajo*, seguida por 136 *El hogar de todos* de Toro y Gómez. Además, de autoría de Clara leemos (7) *Almas en flor* y tres puestos antes (30) *Panoramas* de Lola Salinas B. de Bourguet. El mencionado *Almas en flor* sería solicitado asimismo en quinto grado (33). Tanto en éste como en el curso siguiente, se exigían entre diez y doce libros que coincidían y remitían a publicaciones que no convocaban a las escritoras didácticas sino a varones.

El 15 de diciembre de 1933 el inspector de La Pampa firmaba los documentos correspondientes al pedido en General Pico (Visit. A/C. I. S.). Junto a este legajo leemos la siguiente aclaración: 1°) De los libros existentes, que han sido elegidos, se proveerá a las escuelas por esta Oficina; 2°) Los saldos quedan a disposición de la Superioridad; 3°) Las diferencias y textos nuevos deberían hallarse en la Seccional, antes de marzo, para ser remitidos a las escuelas que con dicha planilla solicitasen libros.

Este requerimiento, a simple vista, comprometía los escritos de las maestras autoras al considerarlos dentro del ranking de los que más pedían las escuelas para trabajar con sus estudiantes. Indagar en este expediente lleva a considerar que, dentro de los circuitos de circulación de libros de texto escolar los de las maestras escritoras didácticas serían los más solicitados. Las primeras planillas estudiadas, como registramos, no cuentan con estos detalles. En tal ocasión la dificultad por distinguir cantidades y diversidad de textos resulta mayor. Según este último análisis, la conquista de las publicaciones de las educacionistas se identificaba con los requerimientos regionales, provinciales y de territorios nacionales de utilizar esas propuestas en las escuelas primarias, en los años iniciales de la educación.

Si prolongamos la línea que sigue el expediente, fijamos que éste continuaba con el resumen acerca de la elección de libros de lectura para 1934 emitido por la Inspección Seccional tercera del territorio nacional de Neuquén.⁴⁰⁹ En este caso, un recuadro más simple detallaba en sus filas los grados escolares, de primero a sexto, y bajo el formato de columnas explicitaba los nombres de los textos junto a sus autores/as y las cantidades, en números, de los pedidos. Para primer grado inferior se demandaban 253 ejemplares de *Sol* de Alcira del Prado, 450 *Pininos* de Pablo A. Pizzurno, 868 *Mi librito* de Piuma Schmid y 40 *El nene* de Andrés Ferreyra. Del mismo modo, y con números que rondaban la centena, en primero superior ubicamos la petición de 187 *Batir de alas* de Clara de Toro y 95 *Vida infantil* de Piuma. En segundo 208 *Flor de ceibo* de Bourguet y 12 *Alas* de A. de Millán. Conjuntamente a las maestras mencionadas ubicamos los siguientes nombres: Ernestina López de Nelson,⁴¹⁰ Constancio Vigil⁴¹¹ y Victorina Malharro,⁴¹² entre otros más. Para tercer y cuarto grado otra vez volvemos a tropezar con los textos de Clara de Toro y Gómez: 103 *La escuela y la vida* y 95 ejemplares de *El hogar de todos*, respectivamente. Similar al pedido previo, este otro territorio nacional del sur argentino argumentaba la selección de los textos de “contenido apropiado al estudiantado”.

⁴⁰⁹ AGN-DAI. *Consejo Nacional de Educación*. Inspección de escuelas de territorios. Zapala, enero 15 de 1934.

⁴¹⁰ Ernestina López (1879-1965) fue una reconocida educadora, primera mujer en obtener un doctorado en letras.

⁴¹¹ Constancio Vigil (1876-1954) fue un escritor uruguayo, destacado en la literatura infantil hispanoamericana.

⁴¹² Victorina Malharro (1881-1928) estudió en la Escuela Normal de Profesores N° 1 de la Capital Federal y en el devenir de su carrera docente fue directora de escuelas e inspectora técnica seccional de la capital. Colaboró en revistas como *El Pueblo* (crítica de la pedagogía oficial, los planes de estudio y las autoridades escolares) y *El Hogar*. Allí representó preocupaciones sobre la vida cotidiana de la escuela (relativas a los textos y a las fiestas escolares, a la enseñanza de las asignaturas y el lugar de la maestra normal en la sociedad). También publicó libros de texto para niños y niñas sobre la enseñanza de la geografía y el aprendizaje de la lectura, novelas, cuentos, recitaciones patrióticas para las niñas y una obra teatral. Por otra parte, sus acciones se inscribieron en el movimiento feminista de las primeras décadas del siglo XX (ella participó activamente en conferencias y congresos como asistente y expositora).

Hasta aquí podemos afirmar que las publicaciones de nuestras maestras escritoras didácticas, como expresamos antes, habrían resultado muy adecuadas y por tal motivo sus libros de texto escolares eran los más demandados. En las estrategias diseñadas por Piuma Schmid, de Toro y Gómez, Salinas Bergara, Andrés Regal y Méndez Funes con el fin de dar a conocer sus propuestas, a partir de obtener aceptación del CNE, ajustamos saberes meticulosos acerca de los procedimientos que ellas debían cumplir para publicar. Sus trabajos se mostraron oportunos a los requisitos que desde el Consejo se relevaban. Bien decíamos, este organismo estatal era el que luego de citar y aceptar los libros de lectura trazaba vínculos con el mercado editorial para imprimir y distribuir los textos sin implicar a las autoras. Entre la convocatoria y sus anuncios, la postulación, admisión, edición y repartición de los ejemplares, las educacionistas participaban solo de la producción de saberes.

La particularidad de las solicitudes da cuenta de un dispuesto trabajo por parte de las profesionales docentes. Ellas cumplieron todos los requisitos planteados desde el sistema educativo nacional para efectivamente dar a conocer sus libros y convertirse en escritoras didácticas. De este modo, se hicieron cargo de la producción de un saber en el que predominaron sus intervenciones a pesar de no ser reconocida esta actividad como tal y vincularse a la natural condición *femenina* de enseñar, propia de las mujeres,⁴¹³ la de escribir los libros escolares. Justamente, la corriente positivista y el pensamiento liberal, encarnados en las campañas de alfabetización masivas, crearon una imagen homogénea de la niñez que estas maestras autoras sabían educar. Los procesos de escolarización, la existencia de una sociedad integrada desde el punto de vista social y las formas más “simples” de la sociedad, permitían identificar cierta homogeneidad, siempre relativa, en la población infantil interpelada por textos de aula a modo de discursos universalistas basados en la instrucción en las primeras letras, la inculcación de ciertos valores (moral), la promoción de tradiciones nacionales, una cultura patria y saberes sobre la argentinidad.

⁴¹³Geneviève Fraisse (1984), bajo el título *La musa de la razón*, denuncia la ausencia de protagonismo femenino en el período ilustrado y afirma: “o se condena a las mujeres con la duda sobre su facultad de razonar; se establece un límite entre los sexos y en el reparto se les da el sentimiento, lo sensible; o bien se reconoce su razón como una facultad común, pero se la limita a una *razón práctica* inepta para la creación” (Fraisse, 1984:60 en Murillo, 1996:50). Con la anterior afirmación entendemos que el permiso hacia el trabajo de publicación de libros de texto a cargo de maestras se relacionó más con la *inclinación* de las mujeres a educar a la infancia y escribir al respecto que con la preparación/creación de saberes escolares en formato libro desde la reflexión entablada entre lecturas, análisis y comprensión de prácticas, ensayos y experiencias.

En definitiva, y si reparamos en el extracto de los textos solicitados para el curso 1934⁴¹⁴ de la provincia de Buenos Aires lo describimos sencillo y escueto, con textos y cantidades. Una espontánea llave, a modo de paréntesis, explicitaba el grado con el cual se correspondían esos ejemplares. En primer grado inferior descubrimos que *Mi librito* de Piuma Schmid tenía 1467 pedidos y *Sol*, de Alcira del Prado, 1472. Aquí, de dieciocho pedidos tenemos tres casos que superaban los mil, el otro era el ya mencionado *Pininos*, porque la mayoría de los textos iban entre menos de cien, cien y cuatrocientos. En primer grado superior, con números representativos, distinguimos *Batir de alas* (82) de Clara de Toro y Gómez. En segundo grado *Alas* (132) de Méndez Funes de Millán, *Bello y útil* (145) de Piuma Schmid y *Flor de ceibo* (756) de Bourguet. Como indicábamos antes, las cifras repetidas de pedidos rondaban los 100 y 200 libros. Finalmente, en el tercer grado localizamos el encargo de 105 ejemplares del libro de Lola Salinas, *Agua mansa*, y 78 de *La escuela y la vida* de Clara de Toro. En ese momento se pedían 140 *Canto al trabajo* de Méndez Funes de Millán, 291 *El hogar de todos* de T. y Gómez y 110 *Panoramas* de Bourguet, para 4°. Así, en uno y otro curso (3°,4°) ilustramos que la mitad de los pedidos no superaban los cien ejemplares: por lo que estos textos eran los más requeridos y usados.

Dos reflexiones resultan pertinentes. Por un lado, hay un par de maestras escritoras didácticas de la tesis que en los pedidos de libros no figuran. Ellas son Herminia Brumana y Micaela Iantorno. Ambas docentes escribieron textos para el aula, empero los mismos no asomaron en los listados de solicitudes y creemos suponer las razones de lo sucedido. La primera habría intentado agenciar la aprobación de *Palabritas* y no consiguiéndola lo publicaría bajo canales externos a los oficializados por el sistema educativo.⁴¹⁵ Similar proceso ocurriría con *Por nuestro bien* de Iantorno. Este texto sería reeditado pocas veces por el Consejo y, al parecer, cambiaría en múltiples ocasiones en cuanto al destino de su utilización: sería consignado originalmente al primer grado inferior y luego al superior.

Por lo demás, resultan representativos los pedidos de libros cuya autoría pertenece a las maestras productoras de saberes, aunque las hallamos siempre en los primeros tres grados. Estas mujeres escribieron y publicaron, pese a no exceder los grados iniciales.

⁴¹⁴AGN-DAI. *Inspección seccional de escuelas de la provincia de Buenos Aires*. Calle 50 número 539-La Plata. Provincia de Buenos Aires. 1934. Firma la inspección seccional de Buenos Aires con fecha 15 de diciembre de 1933.

⁴¹⁵ Encontramos indicios de la circulación de *Palabritas* en el epistolario presente en el Fondo Documental Herminia Brumana del CeDInCI (que ya mencionamos cuando biografamos a la maestra). Éste posee las cartas que recibía de felicitaciones o agradecimiento por el envío de su libro y da cuenta del alcance público del texto en su entorno *intelectual*.

Las que quedaron fuera, seguramente hicieron uso de las disposiciones que los saberes docentes les brindaron y prefirieron situarse en la escritura de otros textos. Un ejemplo claro es Brumana. Aunque aferrada a la vida escolar y a la tarea cotidiana de enseñar, ella anunció trabajos referidos a su pensamiento político, social y cultural: ensayos, obras teatrales y artículos periodísticos. Por otro lado, de Nasino presentó solo un texto del que su uso cambió con el paso del tiempo, motivo por el cual quizá no figuró entre los pedidos.

Otro dato relevante remite a de Toro y Gómez. Ella es la única escritora didáctica que aflora con sus libros en los niveles superiores de la educación elemental. Brumana también lo hace, pero su texto no está aprobado por el CNE, “rodeada de varones”. Este fundamento no es menor si tenemos en cuenta que del grupo de las maestras escritoras didácticas Clara es la única que posee títulos que exceden la normal: ella es profesora y licenciada. Aquí corroboramos la influencia de la corriente pedagógica normalista en la composición de las prácticas educadoras que instalaron a las mujeres en la enseñanza y creación de saberes escolares, en su mayoría, destinados a los primeros grados infantiles.

Uno de los pilares ideológicos del sistema educativo, en su surgimiento, fue la enseñanza de los arquetipos humanos y las vidas ejemplares que se diferenciarían según los sexos. De aquí que los varones se reconocerían bajo los supuestos constitutivos de las relaciones sociales y a las mujeres les pertenecería una construcción subjetiva sobre su condición sexualizada de “aptas” biológicamente para maternar, educar, enseñar e instruir. Esa desigualdad genérica era consumada en un plano que refería al honor y a las acciones que inspiraban actos virtuosos o un sentimiento nacionalista: traducidas en el género histórico y en las biografías de los héroes que forjaron la Patria y la epopeya sudamericana. En los próximos capítulos estudiaremos cómo estas figuras definían las normativas pedagógicas y dejaban en manos de ellas, las maestras, la elaboración real de los saberes ordenadores de las escuelas primarias públicas. Capaces de brindar materias afines a la urbanidad y economía doméstica, las escritoras didácticas representaron en sus experiencias una gramática que expresaba el rol de la futura madre en la sociedad. Sobre este contexto, a principios del siglo XX y según los documentos observados, una amplia literatura de orden moral, pedagógica y doméstica perseguía un mismo objetivo: instruir a las futuras madres en la denominada “ciencia del hogar”.

Discursos médicos, políticos e institucionales “maternalizaban” a las mujeres con un sesgo biologicista y el ejercicio docente se transformaba en una suerte de extensión (natural) de las prácticas recomendadas a ellas. Notamos esto en la edición de los saberes escolares.

Un ejemplo puntual de lo anterior lo observamos en el título *Escuelas de la ley 4874 de Catamarca*. Allí distinguimos el pedido de libros de dicha provincia.⁴¹⁶ Con el mismo formato que algunas planillas anteriores que definían título, autor/a y cantidades, en primer grado inferior ubicamos el pedido de 756 *Mi librito* de P. Schmid. Esta última comisión coincidía con los más de quince libros que se solicitaban, los que en su mayoría variaban en las cantidades, de entre menos de cien y doscientos. En primer grado superior identificamos la petición de 77 *Batir de alas* de Clara de Toro y Gómez y 25 *Días de sol* de Evangelina Malvigne de Mercado Vera. En tal ocasión leemos 15 *Vida infantil* de la nombrada Piuma Schmit. Los números aquí eran similares a los de primer grado inferior. En segundo grado, y con un promedio de pedidos de cien libros, repasamos 133 *Alas* de M. F. de Millán (la cual aparece mal mencionada con el apellido Pérez en lugar de Funes), 515 *Bello y útil* de Piuma Schmid y, finalmente, 196 *Flor de ceibo* de la escritora didáctica feminista Lola Salinas B.

Por último, para el tercer grado las escuelas de Catamarca y bajo la Ley Láinez requerirían 423 libros con el título *La escuela y la vida* de la maestra Clara de Toro y Gómez, ubicándose los demás pedidos entre 100, menos de 100 y no más de 200 libros. Y para 4º 65 *Canto al trabajo* de A. M. F. de Millán y más de 200 de *El hogar de todos*. En este último curso volvemos a situar pedidos que en su mayoría no superaban los cien libros: de 16 encargos, registramos solo cuatro. Una planilla adjunta, correspondiente a la anterior, completaba la inclusión de otras propuestas escritas. Allí leemos, con fecha 23 de febrero de 1934 y para siete escuelas creadas en octubre de 1933, 40 ediciones de *Mi librito* para primer grado inferior. Y, para segundo, 15 de *Flor de Ceibo*. De esta forma se asentaban la elección y el pedido de textos de lectura para el '34 por parte de algunas provincias y territorios nacionales. En esa agregación, escasos libros consignaban los de Pizzurno, Ferreyra y López de Nelson en relación a los de Bourguet, Piuma y de Toro. Advertimos, hasta aquí, una multiplicidad de versiones en la confección de estos formularios, aunque todos respetaban las formalidades emitidas por notas del Consejo Nacional de Educación.

⁴¹⁶AGN-DAI. Resumen de los pedidos de textos de lectura para el año 1934. República Argentina. Consejo Nacional de Educación. Inspección seccional de Catamarca. 12/01/34. Bajo firma manuscrita del encargado de la inspección.

Con dirección en Buenos Aires, éste recibía en recuadros los datos elaborados con máquina de escribir, sellos, firmas y autorizaciones. Por ejemplo, la planilla de Catamarca presentaba errores en los apellidos y nombres de las autoras, como así también en la escritura de los títulos de los textos, enmiendas en letra manuscrita y cantidades anuladas con tachaduras. Detalles que, dijimos, al parecer no ajaban el curso normal de las solicitudes y los envíos.

Finalmente, y en la última *planilla demostrativa de la elección de textos para el año 1934*⁴¹⁷ llevada a cabo en las escuelas de la sección primera del territorio nacional referente a Misiones encontramos el detalle del curso, título del libro, nombre de autor y número de ejemplares solicitados dentro de las columnas que organizaban el cuadro. Para primer grado inferior, y ordenado de mayor a menor en cantidad de pedidos, *Mi librito* presentaba un total de 2018 textos y se ubicaba así en el puesto inaugural. En primer grado superior el sitio inicial lo llevaba *Batir de alas* con 1476 libros y el penúltimo puesto, el trece, *Vida infantil* con 149 pedidos. Si nos ubicamos en segundo grado advertimos que asomaba en la posición cuatro *Flor de ceibo* con 394 libros escolares solicitados y con 120 en el puesto ocho *Bello y útil*. Para tercer grado el interés postulaba en tercer término, y con 324 textos, *La escuela y la vida* y en quinto lugar *Agua mansa*, con 125 libros. Este sería el último curso de la seguidilla 1° superior, 2° y 3° con un pedido cuantioso (al inicio) de alrededor de mil, y luego publicaciones que rondaban los cuatrocientos ejemplares.

En definitiva, y en cuarto grado, ubicamos de nuevo un texto de lectura de Clara de Toro y Gómez en el tercer puesto. Permanecerá *El hogar de todos* con 305 pedidos, en quinto lugar, *Panoramas* de Bourguet con ochenta y en el décimo segundo lugar (12), junto a un pedido de 21 libros, *Canto al trabajo* de Adelina M. F. de Millán. En los quinto y sexto grados, como indicamos arriba, los libros de las maestras ya casi no figuraban. Intercaladas con otras autoras afloraban en un espacio comprobadamente conquistado: el de la escritura de las prácticas educativas de los años incipientes de la enseñanza primaria. Puestas en espejo estas cuestiones, muestran el accionar de las maestras escritoras didácticas para ubicarlas dentro de la región en la que se desempeñaron: en la publicación de libros de texto escolares para los grados iniciales. La observación de los tipos documentales permite además ampliar la mirada sobre las maestras y pensarlas dentro de un circuito en el que, a través de sus libros de texto, hicieron visibles su labor de producción de saberes pensados al interior de las aulas.

⁴¹⁷ AGN- DAI. Ibid. 243. Posadas, 23/03/34. N. 89-T. Firma: visitador a cargo de la inspección seccional de Misiones.

Estos detalles pronuncian la conformidad de los libros de las escritoras didácticas como así también su efectiva usanza en las escuelas del interior del país. Resultan relevantes si pensamos que en la totalidad de formularios provinciales y de territorios nacionales, muchos de los cuales variaban en contenidos y modos de enumerar solicitudes, sus textos invadieron las plazas principales. Ellas no solo ensamblaron labores educativas, sino que conjuntamente accedieron a los requerimientos correspondientes para colocar en evaluación y aceptación libros de su autoría. Estos circularon por las escuelas y predominaron en las peticiones regionales. Una órbita compleja, compuesta por relaciones y posiciones jerarquizadas, las juzgó agentes educativas y culturales. Pero estas profesionales docentes hicieron uso de dicha condición y trascendieron el espacio exclusivo de la enseñanza para habitar ambientes oportunos a la escritura de los saberes escolares, los que se usaron en los salones de clase argentinos. La diversidad presente en los legajos analizados prueba que ellas escribieron y además prosperaron en las letras. Sus libros de aula fueron ampliamente aceptados.

Asimismo, los tipos documentales estudiados advierten el posicionamiento oficial del sistema educativo nacional, las elecciones de las escuelas donde se aplicaron los textos escolares, lo acontecido en el periodo previo al 1934 (1910-1930), como así también los cambios con el paso del tiempo. Interpretamos detrás de los expedientes la distribución y circulación de los libros para el aula, de índole estatal. Lo excedente, tal el caso del libro autofinanciado por Brumana a causa del rechazo de las comisiones estatales, se descartó.

Hasta aquí entrevimos que la docencia fue aceptada en el desempeño público de las mujeres como proyección de los cuidados maternales sobre la infancia hacia el espacio social y educativo y que adquirió reconocimiento en la cotidianeidad áulica de las colegas. En esta dinámica se les admitió tanto la labor educativa como las tareas relativas a la producción de materiales para la clase donde los libros de texto ganaron realidad. Así, fue perfilándose el lugar de las maestras que, en el perfeccionamiento de los quehaceres acostumbrados de la docencia, en el ámbito de lo público, avanzaron sobre el plano de la publicación de textos.

Esta labor de redacción de los contenidos a tratar en los primeros grados de la enseñanza primaria se conformó junto a la constitución de la relación entre los sexos, “parte crucial de la organización de igualdad o desigualdad” (Scott, 1996: 71).⁴¹⁸

⁴¹⁸ A principios del siglo XX las mujeres carecían de derechos civiles, políticos y sociales debido a las asimetrías fundadas en el “sexo”. En esa condición legal eran tuteladas por una jerarquía que involucraba a sus padres, esposos, hermanos e hijos. Entre vigilancias, tutelas y cuidados quedaban sujetas a un orden que apuntaba a asegurar las líneas de sucesión.

Empero, y desde la difusión/reproducción de saberes escolares, las maestras normales al tiempo que enseñaron fueron productoras de la bibliografía didáctica ordenadora del trabajo sobrevenido en el interior de las escuelas primarias argentinas. Las revelamos, con nombres propios, entre los legajos de solicitudes de libros de las diferentes regiones del país de inicios de 1900. Con esto comprobamos cómo permanecieron habilitadas en la ocupación de un espacio por su *condición femenina*, definida en términos de su función sexual y procreativa. “Este proceso de naturalización de la masculinidad y feminidad se apoyó en un saber fisiológico cuyo discurso promovía las desigualdades de género” (Scharagrodsky, 2006: 112) y a las mujeres correspondía enseñar a lo que añadimos, después del análisis del capítulo, escribir-publicar saberes de aula admitidos solo por sus colegas.

Comprendimos con el examen de las documentaciones, en tanto *pedidos de libros*, que esa cultura escolar que las inscribió como trabajadoras de la educación reforzó los mandatos de género afincados en los criterios de normalidad del cuerpo social. Así, las docentes productoras de saberes se desempeñaron en un escenario marcado por la cultura patriarcal y fundamentado en un orden ideológico cuyo sustento teórico representaba una supuesta debilidad e inferioridad en el sexo femenino (Cammarota, 2012). Pese a esto, las hallamos en el espacio público escolar. Ellas enseñaron y en obediencia de las exigencias propias de instituciones públicas como el Consejo, produjeron saberes escolares dedicados a sus estudiantes y educadores/as, probados en la práctica educativa.

Inquirir en la diversidad de las peticiones de textos escolares que las jurisdicciones nacionales presentaban en las tres primeras décadas del siglo XX al Consejo Nacional de Educación, permitió comprobar que, indiscutiblemente, transitaron en demasía los libros de las maestras escritoras didácticas y fueron usados en las escuelas de todo el territorio argentino. Tal y como expresamos en el título del capítulo, ellas educaron y en simultáneo publicaron propuestas para el aula. Así, transformaron su condición de reproductoras a productoras de saberes y en ese movimiento se constituyeron en escritoras didácticas.

No obstante, el corsé doméstico encontró fisuras que habilitaron intervenciones públicas capaces de no dañar la *reputación aceptable* de las mujeres: de allí la proyección al espacio público de las tareas domésticas re-versionadas en operaciones de carácter colectivo. Ejemplo de ello fue entender el magisterio como espacio para ejercer una segunda maternidad en el marco de una segunda familia. Con el cuerpo en calidad de referente primario de la identidad sexual, las mujeres y en sus modos de ser maestras (y autoras) determinaron roles, comportamientos y movimientos que se estratificaron en imágenes socioculturales. A su vez, ellas trabajaron en un sistema de enseñanza originariamente binario que pensó a las niñas educadas en nociones básicas de economía doméstica y a los niños en el adiestramiento sobre los ejercicios militares (Morgade, 1997).

Hasta aquí intentamos identificarlas en calidad de rostros humanos del Estado que sufrieron las asimetrías de género, es decir, representaron un trabajo dependiente del orden estatal con nombres y apellidos propios, aunque en construcciones sociales y culturales desiguales. Las reconocimos agentes públicas que se desempeñaron bajo condiciones de posibilidad acordes a su género. Los varones fueron quienes delimitaron las políticas y las prácticas educativas oficiales y tutelaron los accionares de nuestras maestras escritoras didácticas. Justamente, en los tipos documentales considerados espejamos perspectivas, ambiciones, posicionamientos y dificultades de mujeres del magisterio que, con mayor o menor trayectoria y/o perfil público, definieron formas de relacionarse en la sociedad y dejaron su impronta dentro de las instituciones estatales (Bohoslavsky y Soprano, 2009): materializadas en prácticas y saberes de las escuelas oficiales de los inicios del siglo XX.

Con los tipos documentales compendiados dilucidamos la difusión del producto revelado en la pluma de las escritoras didácticas. Éste, según los expedientes, asomó profuso y ellas ocuparon un lugar durante décadas que reafirmaron directoras y docentes tras sus repetidas solicitudes de libros de lectura y según las justificaciones que efectuaban acerca de la importancia y utilidad de las propuestas. Leídos o no antes de ser elegidos, los textos se acometieron en su condición de “necesarios” para la enseñanza. La demanda afloró abundante, concurrente y compartida. Presumimos que, en el afán por dejar registro y análisis de las actuaciones de las oficinas del Consejo, surgió el mapa elaborado con todos los tipos documentales estudiados. Éste nos permitió probar el movimiento de las publicaciones de las maestras autoras por las escuelas y situar y cuestionar la evidencia, en relación a sus memorias, para ratificar que ellas conquistaron el territorio de la escritura de los libros dedicados a alfabetizar o a ejercitar la lectura y la escritura desde las ciencias. Pasemos a examinar, de cerca, los libros de texto en su totalidad.

Capítulo II.

De maestras a maestras escritoras didácticas: la forma y el contenido de los textos

Si en el primer capítulo de la segunda parte de la tesis reseñamos las reglamentaciones y postulaciones oficiales en torno a los libros de autoría de nuestras maestras escritoras didácticas, en este segundo, y con base en el citado plafón normativo, nos adentramos en el interior de los libros para examinar la forma y el contenido que los compone. Es crucial precisar el detalle de una analítica sobre esos textos a los fines de ilustrar en qué plano estas mujeres, preparadas vía formación docente para reproducir saberes en las aulas, hicieron de este mandato un ámbito de producción y publicación de textos escolares. Precisamente, describirlos en sus contenidos nos aproximará a tal ejercicio productivo.

Decidimos ordenar el análisis en la tensión forma-contenido en base a la premisa que afirma que, en el plano de la enseñanza, la forma es contenido. Verónica Edwards (1995) sostiene que el contenido no es independiente de la forma en que se lo presenta. Entonces, cuando se trata de estudiar procesos de transmisión de conocimiento, como lo son los habilitados en las aulas, la forma en que se diagrama la presentación, sin dudas, interviene el contenido. Con esto, juzgamos deber pedagógico reparar en una analítica de las formas a los fines de generar una epistemología específica de los saberes escolares. Epistemología que, en el marco de esta tesis y pensando en los primeros grados de la educación primaria, madura y se escribe con trazos femeninos. Justamente, aplicar la perspectiva de género permite discutir las asimetrías en el reparto de lugares, prácticas y saberes de aula que el sistema escolar estableció entre varones y mujeres. La consabida diferencia relativa a que los varones dirigen y reflexionan mientras las mujeres enseñan (Morgade, 2010), marcó la posibilidad de que ellas escriban y prescriban acerca de los saberes de la enseñanza concretados en el ámbito doméstico del aula: conocimiento pedagógico que se impregnó de notas femeninas. De este modo, optamos por preguntarnos por el proceso de generización de esta bibliografía.

En otras palabras, en la primera parte de la tesis dimos pruebas de que nuestras educacionistas se esforzaron, o no, por encastrar en las molduras del estereotipo de maestras. Ese estereotipo se inscribió con una explícita impronta de género en el juego binario masculino-femenino. Justamente, el ejercicio de publicar libros escolares se condujo en dirección a mejorar lo acontecido en la clase.

Entonces nos interrogamos si esa labor que apuntó a renovar la reproducción del contenido de aula produjo saberes didácticos y si estos no demoraron en ser atravesados por las claves del estereotipo de género femenino, presente en nuestras maestras de grado.

Insistimos, la forma propia de la enseñanza afecta al contenido. Así, los textos de las educacionistas, abocados a ordenar de manera original esa forma, finalmente ponen sobre el tapete las claves didácticas del contenido de aula de la instrucción primaria. Sin embargo, afirmar la articulación entre contenido y forma resulta de un ejercicio sobre el que se generó un debate que merece ser mencionado. Por ejemplo, Hayden White (1992a, 1992b) fue una voz audible en esta defensa. Para él la forma narrativa en que se articula el contenido de la historia lo afecta y significa. Su teoría de los tropos ubicó el relato historiográfico en el plano del análisis del discurso y, de este modo, puso en tensión las evidencias materiales que sostienen la verificación empírica del discurso histórico. En el marco de esta tesis, asumimos los límites de estos planteos y lejos de pronunciarnos en las discusiones en torno a la veracidad, la materialidad o existencia del contenido del discurso, pretendemos profundizar en las formas didácticas de organizarlo a los fines de verificar si en esas dinámicas emerge una línea de sentidos original que aporta a las reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza. Repararemos entonces en un conjunto de libros que, lejos de referir a la literatura infantil o a tratados pedagógicos, adquirieron la especificidad del saber del aula. Entendemos que la factura final de estas publicaciones, cuya autoría se corresponde con las docentes biografiadas en la primera parte de la tesis, permitió complejizar los perfiles profesionales. Esto es, pasar de ser “maestras a secas” a ser *maestras escritoras didácticas*. Entonces, abordaremos los textos de las educadoras a modo de libros que expusieron contenidos performativos. La intensión de sus autoras fue auxiliar a colegas y, por su intermedio, a los y las estudiantes en el proceso diario de enseñar/aprender saberes escolares. Administrar, alinear y concretar prácticas educativas fueron algunas de las acciones planteadas con las propuestas de las escritoras didácticas; las que se fundamentaron en la experiencia docente y en el conocimiento resuelto en la lectura y uso de sus destinatarios/as (Chartier, 1999).

Al tiempo que las educacionistas publicaron indicaciones didácticas, dieron a conocer sus prácticas educativas cotidianas. Decimos que sus libros prescribían y performaban las experiencias porque “provocaban acciones” (Caldo, 2017:220). Así, su fuerza preceptiva permaneció delimitada en las indicaciones efectuadas sobre qué y cómo se debía enseñar.

Apropiadas de ese saber e íntimamente ligadas a las destrezas del magisterio, las autoras publicaron en franco diálogo con quienes lo asintieron, autoridades del sistema educativo a cargo de reglamentar esa función, y protagonizaron un periodo de la historia educativa argentina que las convocó en la confección de saberes de aula más no de “la pedagogía”.

Emplazadas en el campo específico del conocimiento escolar, en concreto el de la didáctica, ellas fueron estimadas mujeres heterosexuales, figuras domésticas y segundas madres. Bajo esta circunstancia asumieron las experiencias de enseñanza en las escuelas primarias.⁴¹⁹ Como expresamos, permanecieron en diálogo con quienes se debatían qué contenidos la escuela pública argentina debía impartir y, en ese gesto, feminizaron el saber de las clases. Estas maestras normales se destinaron a la producción de la bibliografía consignada para el aula: hecho naturalizado por su condición inherente a la labor docente.

En *Artes de hacer*, Michel de Certeau (2000) fija las relaciones entre la escritura, la lectura y el habla y entre el espacio pensado y definido y el practicado y transformado. Él considera todo acto de consumo una práctica de lectura y toda producción un acto de escritura. Imagina además una sociedad convertida en texto y en lectura, de mensajes verbales, imágenes y sonidos. Esta mirada activa de la lectura es comprendida por de Certeau a través de tácticas, maneras de seguir el objeto y hacerlo propio, de combinar, simbolizar y crear paisajes ilusorios. De este modo, el acto de transformación de la lectura es propio de toda práctica de uso y consumo: el uso de la lengua, de un sistema de signos, una sintaxis y gramática y de un conjunto de sentidos literales que transforman saberes y se convierten en la operación propia de la creación. Entonces, pretenderemos advertir los significados de los libros de las escritoras didácticas a la manera de actos de enunciación de la educación primaria argentina de inicios de siglo XX. Por un lado, el corpus de libros que describiremos se sitúa entre los destinados a alfabetizar en los primeros grados o a transmitir nociones de las ciencias sociales, naturales, artísticas, cívicas y morales en los últimos cursos de la enseñanza elemental. Para ello referenciamos diecinueve libros en total.

⁴¹⁹ En relación a nuestras escritoras didácticas consideramos la mencionada investigación de Vicens (2020). Ella estudia las experiencias de las escritoras de entresiglos en la prensa porteña de corte femenino y afirma que, “recién a principios del siglo XX los publicistas argentinos descubrirán en experiencias como *El hogar* (1904-1960), *Plus ultra* (1916-1930) o *Para ti* (1922 a la fecha) el efecto irresistible de la combinación entre lectura, deseo y domesticidad que, como han señalado Nancy Armstrong y Margaret Beetham, había probado ser tan crucial en la prensa femenina europea y estadounidense a la hora de transformar al nuevo público femenino en una legión de consumidoras” (2020: 14).

Lo hacemos desde un orden que inicia en los textos destinados a los cursos finales de la enseñanza primaria hasta alcanzar los reservados a los grados iniciales. Todos pertenecen a nuestras maestras escritoras didácticas y consiguen la siguiente disposición: Herminia Brumana, Clara de Toro y Gómez, Adelina Méndez Fúnes, Julia Andrés Regal, Lola Salinas Bergara, Evangelina Malvigne, Micaela Yantorno y Delfina Piuma Schmid. Por otro lado, de cada uno de los textos ponderamos aspectos de sus formas y contenidos. Estos permanecen asistidos por referencias presentes en cuadros comparativos que, en el anexo de la presente tesis, ofician de soporte visual de la analítica de las propuestas escritas. Como dijimos, la articulación entre las publicaciones empieza por presentar las destinadas al sexto grado y termina con los escritos para el uso en el primero inferior. En el devenir de las lecturas deliberadas por las maestras escritoras y el relato descriptivo, pronunciamos diálogos entre las propuestas escritas de las autoras que permiten notar diversas similitudes y diferencias.

Iniciamos el ejercicio con la propuesta relativa a escribir libros para niños/as en edad escolar de Herminia Brumana. Este texto prescribió los sentidos que debían ser aprehendidos en el ritmo del día a día estudiantil. Concretamente, vamos a presentar las características de *Palabritas* (1918): publicación que se distingue dentro de la selección que realizamos en esta tesis porque fue la única no aprobada para ser utilizada en las escuelas y pese a eso su autora la escribió, publicó y presentó cuando recién se incorporaba como docente. Explicamos al biografiarla, que ella se gradúa en 1916 y la publicación data de 1918. En el reclamo que la joven, bonita e inteligente maestra (descripción estereotipada que en su *Pigüé* cófrades hacían de ella) hacía ante el por aquel entonces Director General de Escuelas de Buenos Aires, Juan Francisco Jáuregui (1870-1960), para que su libro sea utilizado en las aulas expresaba: “Lo he hecho para mis alumnos, mil ejemplares me han costado 300 pesos que he juntado moneda a moneda, privándome de un vestido, de una cinta, de un adorno!”⁴²⁰ Este esfuerzo realizaría, sin dudas Herminia, por publicar un texto para los/as niños/as escolarizados/as.⁴²¹

⁴²⁰ Expresión de la maestra hacia Jáuregui, J. En: *H. Brumana, maestra en Pigüé*. Disertación radial, 1956, página 12. Fondo Bibliográfico Herminia Brumana-Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (FBHB/CEDINCI).

⁴²¹ Herminia Brumana fue una estratega en tanto hizo uso de los recursos del patriarcado para habitar la sociedad del periodo: cuidada, ella circuló por los espacios de lo público. Presumimos, con matices, que conoció los alcances a los que las mujeres podían llegar en el marco de la cultura e hizo uso de ello. Cuando la biografiamos nos preguntamos: ¿Cómo se habría posicionado en relación al impacto que su belleza tenía en la sociedad?, ¿lo haría en referencia al acceso que pretendería alcanzar a modo de beneficios personales, tal el caso de la publicación de *Palabritas* y la proyección en el espacio de las letras? Sabemos que su reconocimiento como intelectual fue previo al de convertirse en docente, por lo que sospechamos anduvo por un ambiente plagado de varones que la ubicaron en un espacio en la literatura y “empoderaron” a la autora.

Se trata de un libro breve de 46 páginas enfundadas en tapas blandas, cosido, que presenta un prólogo a partir del cual se desencadenan 36 lecturas cortas de temas varios. *Palabritas* se editó en los Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso⁴²² sitos en Buenos Aires. El editor, Lorenzo Rosso, con el tiempo daría a conocer una revista mensual que expresaba el movimiento editorial denominada *La literatura argentina* (Pierini, 2012). Allí mismo él recomendaría libros de la maestra junto a los de otras escritoras como Victoria Ocampo, Salvadora Medina, Raquel Adler y Alfonsina Storni. Rosso, hasta su muerte en julio de 1936 a los 65 años cuando toman su cargo los herederos, fue el responsable de una empresa editorial formal: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso. La misma contaba con un imponente edificio, adelantos de la industria y una trayectoria en el campo de la edición e impresión. En esta lógica, la primera edición del libro de Brumana sería impresa por un varón reconocido dentro del mercado editorial nacional. Rosso se arriesgaría a exponer un texto de lecturas que pretendían provocar en lectores/as comentarios propios, enseñar y dar a leer pero también a ser. Mediante lo anterior se cumplían los objetivos de la autora de lograr en los/as niños/as la incorporación de una sintaxis y una semántica. Por lo demás, *Palabritas* mostró el compromiso social de Brumana con sus congéneres.

Como enunciamos, Herminia sabía que en la escuela la lectura implicaba aprender sintaxis, una gestualidad en tanto porte y una semántica. En este juego se experimentaban y al mismo tiempo se trabajaban los sentidos otorgados por los contenidos. Sin embargo, lejos de pensar en las prescripciones curriculares la maestra presentó una apuesta para sus colegas cuya impronta personal diagramaba diversas intervenciones. Ella encontró más sencillo el ejercicio de escribir un libro dirigido exclusivamente a los infantes que realizar igual tarea ahora incluida dentro de las escuelas. Elaborar un texto para ser tratado en las aulas, como expresaba, implicaba contemplar no solo al o a la estudiante, sino además a sus educadores. Por lo cual, el escrito debía dejar márgenes para la intervención docente. Gesto éste que tenía que implicar el compromiso en la tarea, un método y una postura.

Cuando biografamos a Brumana lo comentamos: *Palabritas* fue la primera de un conjunto de obras con las cuales la autora asumió la escritura con responsabilidad.

⁴²² Lorenzo Rosso fue hijo de Domingo Rosso y Ángela Ghersi, nació en 1871 e inició su labor como gráfico en 1893. Cinco años después creó los Talleres Gráficos y comenzó a obtener reconocimiento como impresor, tanto a nivel nacional como internacional. Falleció en 1936 y dejó en manos de sus primogénitos los Talleres Gráficos por él fundados.

Lejos de acomodar una selección ordenada de escritos de autores/as de su predilección, ella escribió y no copió los relatos del libro. Lo hizo con el fin de dar cuerpo a una propuesta para docentes y alumnos/as de los últimos años de la escuela primaria. Aunque flamante maestra, era consciente de las dificultades de publicar un texto escolar. Así Herminia lo expresó en el prólogo: “Si fuera un libro para niños, sin ser para escolares, hubiera sido más sencillo. Pero como ha de estar el maestro cuando lean, él se encargará de hacer pensar alrededor de cada lectura, con sus alumnos ayudándolos” (1958:13). El éxito de *Palabritas* entonces residió en apostar a la capacidad de análisis de maestros/as a cargo de las clases. Asimismo, la autora no se privó de recordar que para ella era conveniente formar el corazón de los/as niños/as y no el cerebro. ¿Qué nos dice Brumana cuando alude al corazón de sus estudiantes? Sin dudas, y después de haber preparado su biografía y revisado los más de treinta textos breves que su texto da a leer, entendemos la maestra escritora didáctica pretendió formar la sensibilidad social y la capacidad de reconocer, entre niños/as, las diferencias materiales-económicas y el sufrimiento de los/as demás. Aquí, la educadora y autora trató de generar sentimientos ante las diferencias que dañaban y condenaban al horror de la miseria, el hambre, el maltrato y el desprecio. Sus estudiantes no eran semejantes por lo que la maestra forjó conciencia social sobre esa desigualdad.

Palabritas se destinó a infantes/as escolarizados/as de entre 12 y 14 años, discutió las imposiciones sociales instituidas y para ello apeló al entendimiento. De este modo, dejó de lado los métodos formales y los saberes públicamente adecuados. Bajo una breve introducción titulada *El por qué*, la escritora didáctica explicó el sentido de su libro de texto y desencadenó detrás casi cuarenta ficciones breves de temáticas variadas. Ficciones protagonizadas por púberes, por poco adolescentes, fluctuaron entre situaciones históricas y relativas a la cotidianeidad juvenil. Brumana movió las reglas de escritura establecidas para pensar materiales que leyeran el contexto social que los rodeaba. Como indicábamos, presentado a concurso público abierto por el Consejo Escolar de Saavedra de acuerdo con la Ley de Educación Común 1420 y lo prevenido por el Consejo Nacional de Educación, el libro resultó desfavorecido en la selección de textos escolares. Pese a esto, se convirtió en el inicio de la labor de una maestra que confiaba en la educación para comenzar su acción humanitaria, “para comprender las realidades sociales y a partir de las mismas reforzar su afán por la justicia, la verdad y el bien” (Jáuregui, 1956:10).

“*Palabritas* será fruto de una temprana vocación que se cumpliría en la vida de Herminia C. Brumana ampliamente: enseñar, alentar, orientar” (Rodríguez Tarditi, 1956: 5).

Por ejemplo, un fragmento del cuento de la maestra *Un día de frío* expresaba: “Escuchadme bien, amiguitos. Hay chicos que en estos días de frío terminan acostados en un catre, con poco abrigo, encogidos, y con los puñitos sobre el pecho” (1918:14). Así describía la docente autora el escenario de la sociedad del periodo: con niños/as que, educados en la misma escuela, cuando volvían a sus hogares no gozaban de condiciones materiales similares. Estaban quienes atravesaban realidades económicas duras y quienes gozaban de circunstancias más amables. En *Mientras reina la primavera* la educacionista sentenciaba “Yo te digo a ti, niño que lees: mientras reine la primavera de tu vida, aprovecha. No dejes de hacer un bien cuando puedas. Mira que luego llega para ti también el invierno y la muerte te dará su hachazo” (1918:38). También *Palabritas* aconsejaba a las niñas, en *La mejor amiga*, “Mientras tengas a tu madre, no te aflijas, no estarás sola, que ella es más amiga que todas tus amigas juntas. Ella te aconsejará desinteresadamente porque quiere tu felicidad” (1918:17). Notamos cómo esos extractos del libro escolar expresaban algunas de las ideas de Herminia Brumana producidas desde una mirada crítica sobre la sociedad, las desigualdades, las injusticias y la patria. A la cual le hacía falta, según la educadora y en un fragmento de *Palabritas*, niños/as que asistan a las escuelas ansiosos/as de saber “y que no se conformen con estudiar lo que el maestro ordene, sino que su placer sea investigar siempre” (1918:29).

Para la docente autora, la curiosidad de sus estudiantes era motor del aprendizaje y se veía reflejada en el compromiso en el trabajo escolar. Brumana asentaba este mandato en su libro y lo expresaba tanto para que la lectura del mismo llegara a sus colegas como a la niñez. En *habla la maestra*, ella repetía su preferencia por llegar al corazón antes que al cerebro de sus estudiantes. Ya que este último, podían “llenarlo cuando grandes, en la vida, estudiando, pero el corazón, si no se llena cuando es tierno, queda vacío para siempre” (1918:32). Determinamos cómo la primera experiencia de escritura editorial de Herminia se acomodó desde una serie de relatos breves escritos por la maestra con el fin de recrear las diferencias sociales que marcaban a niños y a niñas. En tales narraciones la invitación fue pensar el sentido de la pobreza, de las mesas sin comida, de las diferencias sociales, de las situaciones de opresión y de la falta de libertad. *Palabritas* fue un libro que reflexionó sobre la igualdad comenzando en la recreación de historias donde tales valores se omitían.

Así, la escritora didáctica tomó postura con lecturas que interpelaron a estudiantes de sectores sociales económicamente acomodados, en quienes procuró hacer consciente la realidad vivida por sus compañeros/as (de trabajo, hambre y soledad).

Los relatos, redactados de manera simple, buscaban interesar e implicar a niños y niñas. Quizás la imposición simbólica, las rutinas didácticas y las ideologías pedagógicas puestas en juego por Brumana no eran las que el Consejo de Educación creía adecuadas. *Palabritas* no fue un libro constitutivo del canon escolar de la época donde se hacían presentes “los contenidos literarios legitimados por el inconsciente cultural, entre los que se destacan aquellos textos pertenecientes a la literatura argentina o de temática nacional” (Sardi, 2008:445). Sin embargo, la autora antes que insistir en ser aprobada prefirió que el libro transitara entre amigas y amigos y anidase en sus bibliotecas y, por qué no, en las aulas de los y las docentes que se arriesgaran a usarlos. O sea, *Palabritas* circuló por los espacios que su autora dispuso y con una breve introducción y más de una treintena de textos cortos de asuntos varios, acompañó a los y las estudiantes en reflexiones atinentes a situaciones de desigualdad y opresión vividas en la Argentina de inicios de siglo XX.

Recientemente apropiada de las herramientas que la formación en el magisterio le ofrecía, y en el dictado de clases en un quinto grado, Herminia Brumana dispersó en su primer libro las intenciones con que creía debía trabajar quien se dedicara a la docencia. Ella hizo hincapié en las mujeres y las consideró responsables, en su posible condición materna, de inculcar, desde el plano doméstico/educativo, las virtudes que la infancia debía poseer. Con una mirada confiada en que la intervención social cambiaría realidades, Brumana de Solari expresó que “para poder ir entre chicos no se necesitaba sabiduría sino tacto” (1935:44). Ella decía: “En la escuela no precisamos técnicos sino corazones. Más que especialistas en determinadas materias, personas que tengan la capacidad suficiente como para saber adentrarse en cada corazón infantil, comprenderlo, guiarlo, y jamás pretender utilizar procedimientos idénticos dentro de naturalezas diversas” (1935:44). En educacionistas que amaran su profesión los y las estudiantes encontrarían la verdadera comunicación y la tarea de aprender les resultaría sencilla.⁴²³

⁴²³ *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación.* Año LIV. Agosto de 1935. Número 752. Redacción y administración: Rodríguez Peña 935. Buenos Aires. Gerardo Schiaffino.

En *Palabritas*,⁴²⁴ Herminia se manifestaría cansada de “comprobar que estos llamados malos alumnos no lo son por propia voluntad, sino porque la vida los maltrató” (1935:59). Bajo esta expresión ella proponía lecturas hojaldradas que antes de juzgar conocían la historia de cada estudiante, como así también las condiciones económicas de su hogar. Según ella lo conveniente era estudiar cada caso y finalmente decidir, de modo que las resoluciones favorezcan, siempre y en lo posible, a los/as estudiantes en el interior de la escuela. La maestra escritora didáctica instaba un magisterio humanizado y, a la vez, sentido.

Palabritas fue un libro escrito en prosa, con relatos cortos y diversos subtítulos que intentaron promover lecciones entre los/as escolares relativas a preocupaciones de la educadora sobre la infancia menesterosa, la desigualdad, la justicia social, los vínculos sociales, los afectos y la educación. Proponía lecturas sencillas si bien relativas a tópicos complejos. En sus páginas, niños y niñas identificaban las inquietudes de la educadora en relación a la libertad, la caridad, la enseñanza, pero además acerca de la envidia, el mérito y el compañerismo. El libro *Palabritas* pretendió sensibilizar en la escuela pública las almas infantiles y para ello expuso ficciones a maestros y maestras, quienes las usarían con el fin último de ayudar a pensar, reflexionar y advertir el verdadero sentido de las recitaciones. ¿Acaso las ideas anarquistas que alzaba la joven maestra le proporcionaron una postura distante de las defendidas por las autoridades educativas estatales? Como sabemos, esos pensamientos suyos desembocaron en dos mociones de prohibición. Estas pueden observarse en una carta sita en el archivo del CeDInCI que decreta: el contenido inadecuado del texto para los años de escolaridad indicados y la ausencia de ilustraciones.

Pese a esto, por ejemplo, y con la no aprobación de *Palabritas* se estrecharía una relación entrañable entre la maestra y el profesor y funcionario de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (1915-1923): Juan Francisco Jáuregui (1870-1960). Este destacado educador comprendería la querrela que el Consejo Escolar de Saavedra haría a *Palabritas*, por juzgarlo capaz de difundir ideas de izquierda, y lograría otorgarle un traslado a Brumana hacia Avellaneda. Con el mismo ella podría trabajar bajo sus ideales, posteriormente, en la residencia de su pareja Juan Antonio Solari en Capital Federal.

⁴²⁴ *Ibidem*. *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Año LV. Octubre, 1935. Número 754. Redacción y administración: Rodríguez Peña 935. Buenos Aires.

El vínculo afectivo con el político socialista ratificaría la postura de una maestra de grado que a los ojos de los inspectores y pedagogos no sería adecuada, con sus textos, en las escuelas primarias públicas. Ya lo dijimos, la educacionista escribió *Palabritas* según reflexiones argumentadas que transmitían una sensibilidad social rechazada por el Consejo Nacional de Educación. Ella pretendía humanizar los programas del grado e incluir lecturas capaces de comprender la realidad material e histórica de sus alumnos/as. Serían además lecciones asistidas por docentes sensibles y “de profesión”. Interpretamos que, ese descontento producido por la Comisión ante la publicación de Brumana la haría acudir a Jáuregui con el objeto de que éste revisara el dictamen. Mientras tanto su texto se movería a modo de regalo de la escritora didáctica a colegas: pequeño gran libro, así llamado por Jáuregui, de lecturas acerca de la niñez indefensa y de la maternidad pobre.

Algunas de las recitaciones hablaban acerca de Domingo Faustino Sarmiento,⁴²⁵ prócer que Herminia mencionaba en su relato número trece. Y otros asuntos enumeraban principios dirigidos a los varones por un lado y a las niñas por otro. Mientras que a ellos se los impulsaba a ser nobles de corazón y evitar la curiosidad, característica pensada propia de las niñas, en ellas se prescribía un *deber ser* recreado en torno a la maternidad en tanto cualidad cuyo primer valor asistía a la sensibilidad, la estética y todo lo relativo al ámbito doméstico. Entretanto los niños eran interpelados como trabajadores, ellas se destinaban a ejercer las obligaciones propias de su género: cuidar, proteger y alimentar. Sin dudas identificamos en los pensamientos de H. Brumana la maternidad como destino indiscutido de la mujer.⁴²⁶ Sin embargo, allí la educacionista localizaba una herramienta de cambio y no de sometimiento (Nari, 2004) y la consideraba una posibilidad del orden biológico habilitante de intervenciones históricas y sociales. Podemos anclar ésta, su ideología, dentro del núcleo de identificación reconocido por las mujeres de pensamiento tradicional y conservador, pero también junto a las militantes socialistas y anarquistas ya que Herminia lo fue. Su incursión en la política dio con un *Palabritas* de textos críticos, de puño y letra de la escritora didáctica.

⁴²⁵ El título *Domingo Faustino Sarmiento un símbolo*, explica: “Como él dijo: Las ideas no se matan. Nosotros decimos: Sarmiento no puede morir mientras haya una escuela argentina y en la escuela un maestro” (Brumana, 1918:21-23).

⁴²⁶ Para Brumana la maternidad potenciaba el lugar de la mujer en tanto la convertía en “hacedora de hombres”. Según ella fácil era parir hijos, no así criar varones que se entregaran a las causas justas de la sociedad. Asimismo, en una de sus lecturas (en *Palabritas*) la escritora didáctica apelaba a la confianza de las niñas con sus madres en quienes encontrarían consejos, escucha sincera y corrección de errores; con la entrega propia de quien velaba por el bien de su descendencia.

Al no obtener aprobación oficial advertimos cómo Brumana, similar a un ejercicio común en las maestras de la época, decidió acometer el envío de los ejemplares hacia las personalidades destacadas de su mundo académico próximo. Precisamente, cuando editó sus *Palabritas* la autora intercambió por vía postal con colegas y amigos/as del ámbito letrado.⁴²⁷ Lo hizo porque con el trazado de vínculos del campo intelectual lograría el reconocimiento que el sistema educativo formal no le habría otorgado. Notamos que, al parecer, su publicación carecía de ilustraciones y rechazaba prescripciones curriculares. Así, ella obtuvo una *legitimación horizontal* entre el surgimiento de la escritora moderna cuya figura no se disolvía en su esencia al vincularse a otros/as, sino que mutaba y se reinventaba (Vicens, 2020). De este modo, entre las cartas y recomendaciones, Brumana reflexionaba sobre el libro de lectura y su labor escritural. Una vez instalado *Palabritas* en bibliotecas personales y populares, envolvía prestigio y legitimidad a la autora. Como observamos al biografiarla, ella recibiría respuestas cargadas de buenos augurios hacia su reciente carrera profesional. El gesto público de no selección del texto para el uso en las escuelas sería impugnado por compañeros/as de Herminia que apostaron a su circulación.

Con el objeto de dar cierre al análisis de este libro escolar y avanzar con los demás podemos afirmar que *Palabritas* fue, pese a los dictámenes negativos del Consejo Escolar saavedrense, una propuesta usada por la educacionista y un sinnúmero de coterráneos/as, quienes, epístolas de por medio, lo halagaron. También la publicación alejaría a la maestra de grado en su reconocimiento como tal para situarla además de madre, tiempo después, como calificadamente “escritora”. Intuimos la docencia fue para ella vía de acceso a la alfabetización, que en su trayectoria habría estado mezclada con la militancia política y lograría proclamarla en la producción de textos de talante crítico y de intervención social.

Palabritas convirtió a Brumana en escritora didáctica y en paralelo coincidió con su trabajo de educar, juiciosa del contexto social imperante, concientizar a la infancia en las diferencias generadas por la economía dominante y denunciar la desigualdad social. Esto último lo haría sin plantear la problemática de la diferencia entre sexos. Ella enfrentó prescripciones educativas en su apuesta por abrir las cabezas e interpelar los corazones.

⁴²⁷ Redes y estrategias de escritores, a lo largo del siglo XX, fueron reconfigurándose y más que legitimarse en la idea de hermandad, pese a haber tejido múltiples y profusos lazos, mostraron autoras como Herminia Brumana vinculadas con sus colegas, varones y mujeres, como figuras independientes y consagradas, recortadas de la generalidad (Vicens, 2020).

Imaginó la necesidad de mostrar la vida en crudo con sus dolores y alegrías y con sus desavenencias. Su libro de lectura, mal dictaminado por autoridades oficiales, ubicó en la prohibición a ser usado en los salones de clase el impulso, lejos de amedrentamiento, para ser tramitado entre colegas de la maestra, escritora e intelectual que brindaron su apoyo. Finalmente, *Palabritas* pobló bibliotecas privadas y populares⁴²⁸ en sus intentos de llegar a los/as estudiantes; alejado de su condición de texto escolar para transformarse en libro de literatura. Entre compendio y cartas descubrimos la propuesta didáctica de una joven maestra autora cuyas palabras fueron avaladas por una gran órbita intelectual-política, cultural y educativa que ubicó a Brumana en el trabajo en pos de los saberes escolares.

A diferencia de Herminia, quien imprimiría su texto para obtener la aceptación formal como libro de uso escolar y no la obtendría, el resto de las escritoras didácticas sí. Todos ellos, sometidos a los concursos públicos tal como lo disponía el artículo 57 (inciso 15) de la Ley N° 1420, conquistaron evaluaciones positivas aunque, como distinguiremos, algunos gozaron de habilitaciones para la aplicación en las aulas más sencillas que otras. Un caso es el de Clara de Toro y Gómez. Ella, en contraste con la maestra de Pigüé, respetó estrictamente los programas oficiales de los grados y publicó bajo aprobación del CNE tres libros: *La escuela y la vida* (1922), *El hogar de todos* (1923) y *Almas en flor* (1924). En esos soportes textuales, la autora se presentó como Licenciada en Filosofía y Letras por la universidad de París, profesora de Gramática Histórica y de Idioma Nacional en la Escuela Normal de Profesoras N°1 “Roque Sáenz Peña” y profesora de Gramática Histórica en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. El conjunto de libros de Clara de Toro y Gómez, publicados en el transcurso de tres años, presenta una sucesión de textos destinados al 3er, 4to y 5to grados. Puesto que lo pronunciamos, en acato a las indicaciones de los planes oficiales correspondientes a los cursos escolares, se ordenaron los contenidos de manera didáctica y recibieron aprobación del Honorable CNE como así también de Consejos de algunas provincias argentinas (tal el caso de Buenos Aires y Santa Fe). Asimismo, fueron publicados por los Editores A. Kapelusz y Compañía. En efecto, contar con el sello Kapelusz en la edición era un dato relevante. El austríaco Adolfo Kapelusz fundó en 1905 esta editorial.

⁴²⁸ Según Javier Planas (2017) fueron continuadoras del proceso formativo iniciado en la escuela, cuyo fundamento se arraigó en los procesos de construcción y consolidación del Estado y en los de expansión de la sociedad civil.

La constituyó como un modesto negocio de librería de venta minorista sita en la calle Chacabuco 325 de la ciudad de Buenos Aires. En 1917 él transformó su comercio en editorial especializada en materiales didácticos, con el fin último de mejorar y renovar la calidad de los textos escolares. Esa decisión coincidió con el proceso de expansión del sistema educativo argentino que, si bien había tenido un punto nodal en 1884 con la sanción de la Ley N° 1420, se relanzó luego de la sanción de la Ley Láinez en 1905. Esta no fue una propuesta improvisada: docentes de gran prestigio conformaron el grupo de sus primeros autores. Tales son los casos del pedagogo argentino Víctor Mercante (1870-1934),⁴²⁹ del político y escritor también argentino Alfredo Calcagno (1891-1962) y la pedagoga porteña adherida a los postulados escolanovistas Clotilde Guillén de Rezzano (1880-1951). Tal y como señalábamos, de Toro y Gómez publicó sus libros, acuerdo mediante con el Consejo de Educación, en una editorial caracterizada por su capacidad de innovar en el comercio editorial “que logró insertarse en el mercado mundial y acaparó la mayor parte del mercado de textos local con una presencia en las aulas argentinas y en calidad de marca distintiva” (De Luca, 2015:204). El éxito de los títulos de la maestra puede observarse en las numerosas reediciones. Del primero observamos la edición número doce, del segundo la veintitrés y del tercero la quinta. A su vez, en el caso de la página final de *La escuela y la vida* (1922) distinguimos el detalle de otras ediciones de la casa (Kapelusz & Cía.) recomendadas. Allí leemos las de Clara, para el 4° sugería su *Hogar de todos*, pero también *Faro* de Adelina Méndez Fúnes de Millán. A su vez, para quinto y sexto grados la representación de *Almas en flor* se incluía a modo de guía de orientación de los textos de lectura.

Además, del esposo de María Adelina, José R. Millán, se recomendaban dos textos. Estos figuraban como material escolar y llevaban los títulos *Historia argentina: curso elemental* y *Compendio de historia americana e Historia universal*. Notamos que las ventas de los libros de lectura y los beneficios del editor en un determinado mercado dependían de factores como la presencia de un marco regulador capaz de contribuir a la divulgación, administración y cumplimiento de los derechos de propiedad intelectual. A su vez, el sostenimiento del negocio editorial, lejos de vincularse a la publicidad, refería a la compra cuyos índices de crecimiento se consolidaban desde variables demográficas favorables, la creciente alfabetización, el aumento de escuelas y puntos eficaces de venta y distribución.

⁴²⁹ Al respecto consultamos los escritos de Adriana Puiggrós (1990), Lucía Lionetti (2006b) e Inés Dussel (2014).

A veces, tanto la demanda de materiales educativos como la promoción y venta de los libros escolares de igual editorial significaban su único objeto de ingreso económico.

Los libros de esta escritora didáctica fueron publicados por la Editorial Kapelusz. Otras ediciones de la casa recomendadas en la contratapa pertenecían al maestro Víctor Mercante (*La cartilla y Leo*) y a las educacionistas Victorina Malharro (*Mi primer libro*) y Clotilde Ortelli (*El amigo de los niños*) para el primer grado inferior. Para primer grado superior estaba sugerido *Senda florida*, para segundo grado *Nuestro libro* y para tercer grado *Patria y trabajo* del autor de textos escolares Rogelio F. Outón. Y, para 4° grado, también suyo era *Frente a la vida*. Sin dudas, las maestras postulaban sus libros para la aprobación del Consejo y éste se encargaba de instalarlos ante nombramientos aceptados por las diversas empresas editoriales que los publicarían, comercializarían y adjudicarían también al Consejo la distribución efectiva en las escuelas que los requirieran. La lógica publicitaria da cuenta del intercambio de textos escolares y cartillas que, en las primeras décadas del 1900, emplazaban su mercantilización y se configuraban en instrumentos propulsores de un sistema de valores aplicados a la educación. Así, la edición de manuales escolares y libros de primera lectura fueron esenciales a la hora de implementar un plan de educación escolar e integración social. Por otra parte, en la aprobación efectuada por los Consejos notamos el carácter homogeneizante de la propuesta de Clara de Toro; tal y como documentamos al biografiarla.

Si presentamos la forma de sus libros, de manera cronológica para comprender la dinámica escritural de la autora, comentamos que *La escuela y la vida* poseyó 200 páginas en total. De encuadernación rústica, con una cubierta de cartulina y un cocido común, demarcó el estilo de los demás textos de la maestra y escritora didáctica: cargados de lecturas de palabras explicadas, interrogatorios y ejercicios de lenguaje. Este texto, el más antiguo de todos, presentó un índice general con lecturas agrupadas según asuntos a tratar, coordinado al final de los 82 relatos con motivo de facilitar la elección de los temas por parte de los/as maestros/as. En tal ocasión la docente incluyó sucesos acontecidos en las vidas de Juanita, Luisa, Jorge y Juan, protagonistas que emulan sus realidades a las de los y las estudiantes y se expresan a través de lecciones y consejos. Narraciones, imágenes y palabras explicadas, por lo general compuestas por entre dos y cuatro términos, disponían el formato de las páginas de éste y sus demás libros, junto a cuestionarios saturados de preguntas que ahondaban en tópicos y promovían reflexiones con interrogantes puntuales.

Finalmente, y dentro de lo que se denomina “ejercicios de lenguaje”, leemos invitaciones a trabajar bajo el análisis de oraciones, de sustantivos, adjetivos, de pronombres y preposiciones, nombres comunes y propios, conjugaciones de verbos, etcétera.

La escritora acude en *La escuela y la vida* a textos narrados por terceros, entre quienes ubicamos al escritor europeo Hans Christian Andersen (1805-1875). De él toma sus relatos sobre hadas y duendes y, conjuntamente, cita a los españoles Félix María de Samaniego (1745-1801) y Tomás de Iriarte (1750-1791). De este modo, *La escuela y la vida*⁴³⁰ expuso una forma que se asemejó al contenido a partir de presentar una propuesta variopinta de fragmentos de autores/as. Los temas principales dados a leer remitían a la familia y el hogar, la patria, la conducta (defectos y cualidades), la naturaleza y el trabajo-la escuela. Leemos además de relatos que dan cuenta de narraciones sobre accionares de animales y plantas, romances sobre la relación de los/as más pequeños/as con sus padres, madres, abuelos/as, hermanos y hermanas. Cada libro poseía un escrito que refería al título del texto y a la vida en la escuela, segundo hogar de niños y niñas, cuyas esencias según la autora se encontraban en progreso. De Toro y Gómez componía, con este libro, lecturas propias que presentaba luego en el resto de sus publicaciones. La propuesta pedagógica en su totalidad se sostenía estable en la adquisición de más de una década de reediciones. Por ejemplo, el primer texto suyo consume once reimpresiones que se desarrollan en el transcurso de menos de ocho años (1922-1929). Por otra parte, éste ilustraba en la tapa una niña con un libro en las manos: misma imagen reproducida en lecciones que tenían por intérprete a Juanita.

A diferencia de Herminia Catalina Brumana, quien escribió enteramente y bajo firma propia lo que dio a leer en *Palabritas*, de Toro y Gómez apeló a la cita constante de producciones teóricas de otros/as autores y autoras. Como observamos, ella concibió que sus lecturas eran el medio para ordenar una serie de lecciones capaces de acompañar el aprendizaje de los/as escolares de tercero, cuarto y quinto grado. Por ejemplo en *El hogar*,⁴³¹ libro de lectura para 4º, leemos fragmentos del maestro integrante de la generación del '37 Marcos Sastre (1808-1887) y del escritor destinado a la poesía Belisario Roldán (1872-1922).

⁴³⁰ Dirección: calle Bartolomé Mitre 1242-48. Buenos Aires. A. Kapelusz & Cía. Editores. Queda hecho el depósito que marca la ley 7092. 1923 es el año de la primera edición y 1929 de la duodécima (*La escuela y la vida*).

⁴³¹ *El hogar de todos*. Propiedad Biblioteca Argentina Juan Álvarez. Rosario. A 372.465-4. T 634. Legajo: H.033. Sala de niños. Serie pedagógica. Vigésima tercera edición, año 1936. Expediente: 327. K. 1930. Ubicación topográfica: Ex 6-102. Justificamos que los estudios de los textos van ligados a las reediciones de los libros con las que podemos trabajar. A causa de sus más de cien años de publicación, de la gran mayoría no poseemos sus primeras impresiones.

Sabemos que, graduado en jurisprudencia, Roldán se dedicó al periodismo y fue elegido diputado nacional en 1902 por la Unión Cívica Radical. Dentro de sus obras, la maestra escritora didáctica cita una oratoria realizada en 1909 en la inauguración del monumento al general José de San Martín en Boulogne-Sur-Mer (Francia): tierra natal, como conjeturamos al biografiarla, de Clara de Toro y Gómez.

Igualmente, sus libros ostentaron fragmentos de textos de Nicolás Avellaneda,⁴³² Víctor Hugo,⁴³³ Rafael Obligado⁴³⁴ y Joaquín V. González.⁴³⁵ La única mujer citada en esta propuesta, junto a lecciones producidas por la propia de Toro y Gómez, fue Amalia (o Amelia) Palma. Esta maestra publicaría entre sus textos más reconocidos *Consejos*, en calidad de madre a su joven hija Laura de catorce años. En esas oraciones la aleccionaría hacia los secretos de la maternidad y el buen manejo de la economía hogareña. Sobre el origen del volumen, la autora destaca que surgió a raíz de la ausencia de un manual que eduque a las niñas en un “carácter doméstico”. Los *Consejos a mi hija*, libro perteneciente a la vida práctica y compuesto por lecturas de propaganda moral, se publicarían en 1903 y de Toro y Gómez los incluiría en *El hogar de todos*. Este segundo libro de la profesora y escritora didáctica proyectaría un “marco normativo asociado a un conjunto de símbolos culturalmente disponibles que le asignaban a la mujer un espacio de sumisión social con respecto al varón. Abnegación, altruismo y sufrimiento signaban la relación de las mujeres y la sociedad” (Camarrota, 2012:14). Estos tópicos fueron recurrentes en los consejos de Amalia para su hija: lecciones que la profesora Clara de Toro tuvo en cuenta y circunscribió en sus textos de lectura a modo de educación destinada a las niñas-futuras madres, maestras o mujeres dedicadas al hogar o, en su defecto, a la caridad.

Si seguimos a Joan Scott (1999) pensamos el género elemento constitutivo de las relaciones sociales y comprendemos la construcción de la identidad docente creada desde ciertas mujeres, las señoritas maestras, totalmente sexualizadas. Junto a esto, *El hogar de todos* inculcó valores asociados a la Patria, la Nación y una moral cívica que rondaba en cuestiones paradójicas presentes en el naciente modelo de sociedad moderna.

⁴³² Abogado, periodista y político argentino (1837-1885), ministro de Justicia e Instrucción Pública entre 1868 y 1873, senador nacional por su provincia natal (Tucumán) y presidente de la república entre 1874 y 1880.

⁴³³ Fue uno de los autores más importantes de la literatura francesa (1802-1885), escribió poesía, novela y teatro.

⁴³⁴ Poeta argentino (1851-1920). Sus escritos, en continuidad con los de Hilario Ascásubi y José Hernández, recurrían a los paisajes argentinos y a la recreación de personajes populares pese a no requerir ni emplear el lenguaje gauchesco.

⁴³⁵ Político e historiador, gobernador de La Rioja, fundador de la Universidad de La Plata y del Instituto Superior del profesorado de Buenos Aires (1863-1923): lugar este último donde suponemos se desempeñó C. de Toro y Gómez.

Un patrón de mujer “civilizada” y “ciudadana” formada en conocimientos relativos al buen manejo del hogar las alejaría de los asuntos públicos. “Desde el día en que el niño ingresa en la escuela, forma parte de una nueva familia; la gran familia escolar, y tiene un nuevo hogar que debe a la solicitud de la Patria” (1936:7), decía Clara en la primera lectura del libro homónima al título del texto. Y para pensar a *La mujer en la antigüedad* ella utilizaba un discurso de Gregorio Martínez Sierra (1881-1947). Este escritor español erapreciado en su libro, entre los asertos más sugerentes, uno de los promotores del modernismo hispano que fundaría una revista y una editorial con tal fin.

Como observamos, la apuesta didáctica de la maestra autora queda conformada en el tratamiento de temas relativos a las funciones generizadas de varones y mujeres por un lado y en la comprensión de emblemas patrios y efemérides por otro. La tapa del libro ilustraba a Sarmiento en un primer plano, quien señalaba una escuela detrás suyo. Con respecto a la forma, porque ya describimos brevemente el contenido de *El hogar de todos*, debemos decir que fue un texto encuadernado en papel con tapas bisagra a color y de variadas tonalidades (cartón). Con un total de 181 páginas, presentó una introducción en la que expuso continuidad con la publicación anterior y justificó el orden de las lecturas y sus finalidades. Acompañadas de palabras explicadas, cuestionarios y ejercicios de lenguaje, las setenta y nueve lecturas presentes en *El hogar de todos* fueron detalladas en un índice colocado en las páginas póstumas del libro; que expuso temas en general y según asuntos del programa del grado.

Similar ejercicio realizó la maestra escritora didáctica tiempo después en *Almas en flor*: libro de lectura para 5º grado.⁴³⁶ Allí continuó con su propuesta didáctica gradual y a la par diagramó en 154 páginas un texto que, con ochenta lecturas, recuperó lecciones citadas en fomento de la obra cultural realizada por la escuela. De encuadernación rústica con lomos pegados y tapas de cartón gofrado, fue el texto que mayor ascenso obtuvo en relación al curso escolar al que se destinó. Quizás por ello fue más rudimentario y la cubierta careció de imágenes y coloraciones esmaltadas. Un índice metódico situado al final del escrito, que dividió contenidos en: la familia-la conducta, la patria-la historia, la naturaleza y el trabajo-la escuela, prescribió cuestionarios y guías de lectura para orientar la enseñanza del lenguaje gramatical. Ejemplificamos esto último junto a las lecciones *no digas la dolor y la palabra*.

⁴³⁶ A inicios de 1924, en el mes de febrero y en la ciudad de Buenos Aires, Clara de Toro y Gómez firma la introducción de su texto *Almas en flor*. Consultamos su 5ta edición de 1935 en la Biblioteca del Consejo de Mujeres. Filial Rosario.

En relación a los saberes históricos y patrios observamos adaptaciones de extensos escritos del poeta argentino promotor del romanticismo Carlos Guido y Spano (1827-1918), del abogado socialista y escritor uruguayo Emilio Frugoni (1880-1969) y del jurista porteño Carlos Octavio Bunge (1875-1918). Del profesor representante del pensamiento católico José Manuel Estrada (1842-1894) leemos pasajes religiosos.⁴³⁷ Con todo, el trío de textos escolares de Clara presentó guías de orientaciones y escenas de lecturas desarrolladas en la escuela. Las mismas hacían énfasis en la correcta dicción y en la declamación de la lección en voz alta. Seguramente, la formación de la maestra como catedrática en estudios superiores, especializada en filosofía y letras en el estado francés y docente de gramática histórica e idioma nacional-en el secundario y en escuelas normales-en nuestro país, la estimuló a publicar. Tal vez entre estudios y experiencias, ella encontró herramientas para enseñar apropiadamente a leer en clase y disolver las diferencias de registros, lenguas y gestos del habla; conformes estas a la diversidad de la comunidad educativa presente en la escuela elemental.⁴³⁸ Por eso confeccionó, en respeto de los programas de los grados, propuestas escritas de enseñanza de la lectura que implicaban la regulación de los contenidos y las actividades escolares. Así, y desde un disciplinamiento corporal acorde a la salud física de niños y niñas, sus libros promovían buenos/as lectores/as que regían los aprendizajes.

Es tiempo de sumar a una tercera maestra y escritora didáctica: la marplatense Adelina Méndez Fúnes de Millán. Ella fue autora de tres títulos aprobados por el CNE: *Faro*, libro de lectura para 4° grado, data de 1925; *Alas*, libro de lectura para segundo grado, data de 1930 y *Río nativo*, libro de lectura para 6° grado y primeros años normales, con fecha 1931. El primer texto de Adelina, *Faro*, será publicado por una de las editoriales argentinas más tradicionales, Kapelus, en concurrencia directa con su firme competidor: la editorial Ángel Estrada & Cía.⁴³⁹

⁴³⁷ Ya en *El hogar de todos* leíamos *La oración* de Joaquín V. González. *Almas en flor* presenta *Oremos*, de M. N. Castellanos. Y *Beneficencia* de R. Menéndez se encuentra en el texto de lectura escolar *La escuela y la vida*.

⁴³⁸ Gilles Ferry (1997) concibe a los trayectos de formación experiencias vividas por los sujetos al vincular los corpus teóricos, enfoques y personas en un momento, es decir, en condiciones temporo-espaciales contextualizadas (Ferry, 1990). Su preocupación por dilucidar el concepto de formación y la relación teoría-práctica nos permiten vincular el acto de formar con la forma y, por ende, con la adquisición de posibilidades de reflexionar y perfeccionar esa *forma*. Las maestras autoras en tanto tales obtuvieron conocimientos, habilidades y representaciones dentro de la formación docente y, luego, en el ejercicio del magisterio entre lecturas y en relación con otros/as. Estas mediaciones, “posibilitaron la formación y orientaron la dinámica del desarrollo en un sentido positivo” (Ferry, 1997:55). Ellas publicaron interesadas en promover saberes.

⁴³⁹ La editorial Estrada fue fundada en noviembre de 1869 y formó parte del primer grupo de talleres gráficos del país junto a “la Imprenta de Mayo (1853); la Imprenta de J. Bernheim (1858) dedicada a la edición de diarios y periódicos; la Imprenta Coni (1863), la de Guillermo Kraft (1864), la Casa Jacobo Peuser (1867) y la de Stiller & Lass (1880)” (Bil, 2007:28), entre otras editoriales más. Este mercado incipiente fue regulado por el Estado Nacional.

El prestigio de Adelina sería notificado ya en la presentación de los textos de Clara de Toro. La editorial, en las referencias del libro *Faro*, por ejemplo, presentaba a Méndez como ex directora de la escuela número 1 de Mar del Plata y, paso seguido, mostraba la aprobación del texto por parte de los Consejos (General de Educación) de Buenos Aires y de las provincias de Mendoza, San Juan y Corrientes. Tal como lo hizo Clara, Adelina destinó sus libros a los grados avanzados de la enseñanza primaria. Observamos que los mismos, por su nivel de complejidad, yacen repletos de citas a autores/as de lectura predilecta de la maestra.

El contenido de *Faro*⁴⁴⁰ se distribuye a lo largo de 90 temas para cuya hechura convoca pasajes narrados por el funcionario público, ganadero y agricultor Godofredo Daireaux (Francia, 1849-Buenos Aires, 1916), por el poeta argentino Evaristo Carriego (1883-1912) como así también por la propia autora Méndez Funes. En su texto de lectura para el cuarto grado, Adelina⁴⁴¹ cita los mismos autores que Clara de Toro, tal el caso de D. Sarmiento, R. Obligado y O. Andrade, junto a breves fragmentos de carácter religioso como el título *Jesús* del poeta Leopoldo Díaz (1862-1947) o *Caridad*: composición ésta repetida en ambas maestras. Ellas coinciden además en el uso de autores españoles; por ejemplo, del dramaturgo hispano Jacinto Benavente (1866-1954) Méndez Funes utiliza el fragmento *Por qué se quitó Juan de la bebida*. En el caso de *Faro*, tanto el tratamiento sobre los peligros del alcohol que también Brumana menciona (en *Mi remordimiento*), las enfermedades (*Higiene personal, ¿Hay epidemias?*), como las temáticas patrióticas solían presentarse junto a breves biografías de los escritores seleccionados. Por ejemplo, leemos *La oración a la bandera* de Belisario Roldán seguida de una reseña acerca de la vida literaria del político y periodista argentino. Lo mismo ocurre con Esteban de Luca, Pedro Goyena, Joaquín V. González y Esteban Echeverría; desde el texto de Leopoldo Díaz, quien narra *La cruz y la espada* y luego notas de su vida según D. Acuña. Conforme con la profesora Clara, quien cita autores de su país de origen Francia, Adelina hace lo suyo pero con marplatenses.

En primer término, y en 1879, Domingo Faustino Sarmiento en su rol de Superintendente de Escuelas impulsó el uso de una lista acotada de textos por parte de las y los docentes. En 1886, el Consejo Nacional comenzó a implementar controles sobre los libros escolares. En esta primera etapa, el uso en las aulas de textos editados en el extranjero resultaba moneda corriente, aunque la conformación de talleres gráficos y editoriales locales modificó esa situación (De Luca, 2015:203).

⁴⁴⁰ Como expresamos en otra ocasión, en octubre de 1925 un grupo de mujeres rosarinas con inquietudes culturales se aglutinaron en la biblioteca argentina con el fin de formar una filial de la biblioteca del Concejo Nacional de Mujeres de la República Argentina (sede en capital federal calle Charcas 1155). La B.E.A.M.R., fue la institución que nos brindó, entre otros tipos documentales más, el acceso a *Faro* (1930) de María Adelina Méndez Funes de Millán.

⁴⁴¹ *Ibidem*. Código: amV15791-15.984. *Faro*, por Adelina M. F. de Millán. 7ª edición. 1930. Donado por: Elisa de la Riva.

Ejemplo de lo anterior lo constituyen textos del político Julio César Gascón (1877-1968) y del rector del Colegio Nacional, Alejandro Bergalli, que ocuparía el cargo en 1931 y en 1939.

A diferencia de Brumana entonces, maestra escritora didáctica que elaboró los relatos presentes en sus *Palabritas*, Clara y Adelina seleccionaron una colección de citas de autores/as nacionales y extranjeros que volcaron luego al interior de sus textos. La creación presente en la primera se aleja del resto de las autoras en tanto ellas usan teorías de pensadores/as que ordenan sistemáticamente para darle forma, pero también sentido, a los contenidos de sus libros.⁴⁴² Este ordenamiento didáctico, del que imaginamos lecturas de Adelina para el escogimiento de las lecciones, está presente en *Faro*. Compuesta por un conjunto de hojas zurcidas, encuadernadas con tapas de cartón y de noventa lecturas desarrolladas en 283 páginas en total, esta propuesta no posee palabras introductorias. Por el contrario, *Faro* tiene un índice general en las páginas póstumas y en su tapa muestra, en una gama de colores claros y oscuros, un adolescente que conversa con un adulto mayor al tiempo que ingresan, ambos, hacia un sendero arbolado.

Por otra parte, y en retorno al contenido, explicamos ya que los dos primeros libros de Clara de Toro hacen alusión a temas relativos a la madre y a la mujer. Tópicos que en *Faro* identificamos bajo un tema de conversación y composición titulado *La madrecita*. Como expresamos, en más de ochenta apartados ilustrados con imágenes, *Faro* desarrolla los temas insinuados en el índice y en algunas lecturas los fragmentos asoman escritos en formato puño y letra cursiva. Un ejemplo lo constituye *La casa de mi padrino*, obra del marido de la maestra, el historiador José R. Millán, que traza en una superficie resaltada.

Óleos y pinturas enlazan el desarrollo de los textos sin clasificaciones específicas. Sospechamos eran dibujos que debían utilizarse en acompañamiento de argumentos. En la contratapa de *Faro*, conforme con los libros de Clara, leemos la publicidad de Kapelusz sobre otros textos tal el caso de *La escuela y la vida* (para tercer grado), *Hogar de todos* (para cuarto) y *Almas en flor* (para quinto) de esta docente. Hallamos nuevamente aquí la publicidad de la editorial Kapelusz a modo de promoción de los textos escolares.

⁴⁴² Del mismo modo en que pronunciábamos al comenzar el capítulo, que la forma es contenido, afirmamos que escribir, pero también ordenar lecturas implica producir sentidos. En el gesto de relatar cuentos de H. Brumana como de seleccionar textos de A. Méndez Fúnes y C. de Toro ubicamos lectoras que lejos de ser pasivas aplicaban las estrategias de lectura que aprendían de su profesión docente. Detrás de estos libros y autores/as descubrían subjetivamente significados, experiencias emocionales y sentimientos que podían transformar en textos escolares. Así, lectoras y productoras de saberes, las escritoras didácticas encontraban el sentido de la lectura y de la literatura. Al respecto ver: Steiner (2003 y 2012) y Batticuore (2017).

María Paula Bontempo (2013, 2018) estudia la política escrita de la Editorial Atlántida (1918-1933) y atestigua que su fundador, el uruguayo Constancio Cecilio Vigil (1876-1954), implantó con ella en la Buenos Aires de principios de siglo XX una propuesta que alcanzó un mercado difuminado por toda la América de habla hispana. En su propia editorial, Vigil publicó más de cien cuentos infantiles que, organizados en su mayoría en alrededor de catorce libros, se reeditaron, reescribieron, desmembraron y redujeron a intervenciones editoriales que también sufrieron las producciones didácticas de Clara y Adelina.⁴⁴³

En retorno a las estrategias de publicación encargadas de imprimir los textos de las maestras autoras, afirmamos que al igual que Kapelusz la Editorial de C. Vigil “llevó una intensa política de reedición, revisión y reescritura de sus obras. Como gran parte de los textos podían narrarse de forma individual, rápidamente la empresa sacó versiones que se editaron de incontables formas y para todos los bolsillos” (Bontempo, 2018:237). De ahí que identificamos numerosas referencias a otros textos de la misma editorial: libros concebidos para ser usados en la escuela y destinados a ingresar en el mercado. Así, con la evaluación sufrida por las propuestas de las escritoras didácticas por parte del CNE sobrevenían las publicidades; porque también estas habitaban las librerías en textos que esperaban ser adquiridos por familiares de los y las estudiantes. Ahí anclamos las razones por las cuales se efectuaban copiosos anuncios acerca de los libros de las maestras autoras.

Justamente conforme a la Editorial Atlántida trabajó Kapelusz, eficaz en la edición y reedición de libros de hechuras económicas o lujosas, de grandes y pequeños tamaños: característica que nos permite cerrar el paréntesis sobre las técnicas editoras de Kapelusz para volver a poner el foco en los textos de Adelina y ubicarnos cinco años después de *Faro* cuando ella, y de manera consecutiva, presentó *Alas* (1930) y *Río Nativo* (1931) pero ahora con la Casa Jacobo Peuser.⁴⁴⁴

⁴⁴³Muchas injerencias dificultan la posibilidad de establecer el número de ejemplares de cada libro editado ya que afloraron en el mercado por décadas, en múltiples formatos y, en ocasiones, desde conservar el nombre original del libro. Por otra parte, este tipo de literatura infantil osciló entre las publicaciones volcadas a temáticas nacionales que exploraban temas vinculados a la historia, el folclore y el territorio como así los fragmentos que procuraban dialogar con la imaginación, la sensibilidad y la formación cultural-moral de los/as escolares acompañados en el ámbito educativo por sus docentes.

⁴⁴⁴ Jacobo Peuser, socio fundador del Club Industrial, fue un pionero en la introducción de adelantos tecnológicos como la fototipia (1893) y la linotipia (1898), entre otros procedimientos de reproducción de textos e imágenes. A comienzos de la década de 1880 Peuser editó obras científicas, escolares, históricas y literarias para un amplio público lector. Asimismo, produjo tipos de impresos (cartográficos, turísticos, publicitarios, artísticos), por cuya calidad gráfica recibió importantes distinciones y premios. Igualmente, la empresa editorial y comercial se popularizó por sus almanaques, guías y postales. La firma Peuser, desde 1885 hasta 1924, instaló seis sucursales en las principales ciudades de Argentina con talleres de imprenta como La Plata o Rosario. Así, se expandió territorialmente hasta convertirse en uno de los principales establecimientos mayoristas de papelería y artes gráficas del país, proyectado en el mercado editorial hispanoamericano (Tosi, 2012).

Deducimos que ese cambio se ajustó a la gran cantidad de ilustraciones que la maestra escritora didáctica decidía colocar en estas dos publicaciones, cuantía que las encarecía y hacía mudar de firma para garantizar la real difusión de los textos. De ahora en más quedarían a cargo de Talleres Peuser, quienes no imprimían exclusivamente textos escolares como sí lo hacía la otrora editora. Además, sus confecciones lucían costos más elevados que Kapelusz: “la experta en educación”. En particular, *Alas*⁴⁴⁵ presentó 99 imágenes en el transcurso de 152 lecturas, con prólogo al principio e índice al final bajo encuadernación en tapa dura, conocida como empastado.

*Alas*⁴⁴⁶ proveyó lecturas que respetaban el calendario escolar, según las estaciones del año y los acontecimientos históricos como el día de la bandera y del himno nacional. No obstante, también consideró el año litúrgico (con lecciones tituladas *¿Qué dejaron los reyes?*, *La familia* y *El cristo de Los Andes* posterior a *Oración* de Nilo Carrión Correa). Destinado al segundo grado incluyó, como el anterior y pese a cambiar de editorial, el diseño de escritos de puño y letra cursiva que expresaron textos de la maestra y cartas enviadas de Jujuy o La Rioja hacia Buenos Aires. El uso de las misivas para comprender su preparación desde un particular modelo de escritura, envío y recepción (los cierres de los sobres, la redacción, las estampillas de correo, la aplicación del papel engomado que no debe humedecerse con la lengua ya que pueden contraerse enfermedades, etcétera) fue la excusa adecuada para incorporar a niños y niñas de entre 7 y 8 años en la escritura formal. Asimismo, y mediante las epístolas, los/as estudiantes conocerían la geografía nacional. Por ejemplo, una carta firmada en Jujuy, para un amigo-Rodolfo- era remitida por Juan de Dios Gay: quien relataba a su compañero las experiencias vividas en la provincia del norte argentino, junto a una foto de las llamas cargueras jujeñas.

La librería e imprenta de Peuser sería conocida como ámbito de sociabilidad de varones de letras, políticos e intelectuales, que establecieron vínculos personales con el editor y le permitieron a éste consolidar posiciones de poder en el entramado cultural porteño. Entre los escritores que publicaron sus obras con él se encuentran: Hilario Ascáubi, Santiago Calzadilla, Leopoldo Díaz, Carlos Guido y Spano, Martiniano Leguizamón, Calixto Oyuela y Eduardo Wilde. A parte de estos libros, el sello editor publicó títulos extranjeros en su idioma original y traducciones, como *La Divina Comedia* por B. Mitre.

⁴⁴⁵Al respecto Paula Caldo afirma que, en la gestión comercial de la mencionada Editorial Atlántida, similar a Kapelusz, y desde un estudio de Paula Guitelman (2016) acerca de la revista *Billiken*, “destaca la auto-cita, en tanto referencias bibliográficas o productos promocionados eran elaborados bajo el propio sello editorial. Lo que da por resultado la presencia del mundo cerrado de Atlántida” (2015:161). Caldo indaga sobre las ilustraciones conocidas bajo el signo *Sarah Kay* (dibujos elaborados en la década del '70 por la artista plástica australiana Vivien Kubbos) y afirma dos cuestiones: sus personajes podían encontrarse en publicaciones de la misma editorial ya que las tácticas publicitarias de los productos de Atlántida, como dijimos, se inscribieron en el proceso de apertura del público lector y, por otro, promovieron un acceso a la cultura letrada de los sectores postergados: de ahí la variedad y oferta en las producciones.

⁴⁴⁶*Alas*. Código con detalle de publicación: 37203. En la tapa determina un precio de \$1.20 y expresa aprobación según expediente número 16100-M-1-7-1933. La contratapa muestra (bajo un contorno) el logo de la editorial (J.P.).

El carácter performativo de las cartas comunicaba saberes prácticos. Adelante afiliaremos el género epistolar a las mujeres como expresión de la inmediatez de la transmisión de lo cotidiano, en diferido, con la escritura postal (Bouvet, 2006) habitué en los libros de aula.

Esta penúltima publicación de Adelina, caracterizada por una impronta regional, proponía el estudio de los paisajes de las provincias y territorios nacionales de la república argentina con su flora y fauna (Paraná, Los Mogotes-Córdoba, La altiplanicie jujeña, la ciudad de Buenos Aires, Neuquén, Tierra del Fuego y Puente del Inca, Mendoza), su economía y el desarrollo social. También refería a los saberes patrios con la mención del himno junto a sus autores, Vicente López y Planes y Blas Parera, y *A Belgrano*, con una poesía de Esteban de Luca. Leemos en *Alas* liras de Rafael Obligado (*Al pampero*), de Julio Díaz Usandivaras (*Gurí-leyenda-*), de Juan Manuel Cotta (*Anochecer*), de Rafael Jijena Sánchez (*Canción*) y de Enrique P. Maroni (*Quiérela mucho; a la maestra*). Es esta última una propuesta a la cual su autora añadía diversos ejercicios de vocalización y articulación en frases y consejos morales (*respeta, piensa*) e higienistas (en relación al alcoholismo, encargos de *no manosear los animales*, qué es un *veneno* o cómo portarse *en la mesa de mis padres*). Manifestamos que, de tapa dura, encuadernado y cargado de imágenes en blanco y negro, pero también plagado de óleos pintados bajo contrastes, el libro mostraba en la tapa un paisaje montañoso en el que planeaban dos aves de presa.

En 1931 J. Peuser daría cierre a la publicación de la serie de propuestas de Adelina Méndez. Con el título *Río nativo* ella se interesaría por las lecturas complejas de los cursos finales de la enseñanza primaria, es decir, sexto grado y primeros años normales. El énfasis temático, al igual que en sus libros anteriores, otra vez quedaba colocado en la geografía regional y el paisaje de cada zona que, en su conocimiento específico, aportaba una lectura compleja de lo nacional. Con la idea de nativo la autora sugería la lectura de escritores y escritoras locales, oriundas de las diferentes regiones argentinas, conocedoras de sus particularidades. En el texto leemos la poesía *Sacha médico* del tucumano Rafael Jijena Sánchez, del santafesino Manuel Gálvez *Los caminos de la muerte*, *El dorador* del cordobés Leopoldo Lugones y de Arturo Capdevila *La visión del bosque* junto a *Alma provinciana* de Ataliva Herrera. También, desde Buenos Aires, *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, del salteño Juan Carlos Dávalos *En el monte*, del santiagueño Ricardo Rojas *Blasón de Plata* y *De Montaraz* del entrerriano Martiniano Leguizamón.

Como ilustramos, las páginas literarias convocaban a varias autoras mujeres: tal el caso de su tercera hija la escritora Magnolia A. Millán (en la poesía *Canto a España y a la Argentina*) o el ejemplo de la santafesina Celestina Funes (con *Episodio histórico: Lucía Miranda*).

María Adelina, en el anteúltimo párrafo de las palabras iniciales de *Río Nativo*, expresaba: “Como dedicados a estudiantes de años superiores, no he vacilado en copiar el lenguaje campesino en los diálogos o las descripciones hechas por gente de campo. Conocer las costumbres y el lenguaje de cada región del país, es conocer la patria” (1931:6). Para ella, los y las estudiantes debían indagar en las características del territorio argentino y obtener una impronta relativa a las regiones del país. Así, ella incluía páginas con breves nociones de literatura y géneros poéticos. Un estímulo al gusto artístico se ensamblaría en la iniciación de la enseñanza secundaria, presente en los apuntes de la literatura preceptiva. La transcripción de trozos de los diferentes libros patrióticos era necesaria a su vez, y según la maestra escritora didáctica, para la lectura placentera.

Detrás del prólogo leemos la poesía titulada *Río Nativo*: “gigantesca la patria en tus orillas junto al sauce y la selva florecida. Río amigo, evocador y fiel” (1931:7). *Un viaje a Paraná, Recuerdos de vida ribereña*, que refieren a memorias de la educadora junto a su padre por las playas de Mar del Plata, y *Navidad* son textos narrados por la autora que se unen a *¿Cantar?... Siempre canté*, de la poeta bonaerense Etelvina Soto y Calvo. Además, y bajo el título *Obras de arte en la Argentina*, leemos relatos como el similar al citado por de Toro y Gómez en una oportunidad: a *San Martín en Boulogne-Sur-Mer*, junto al óleo del pintor argentino Antonio Alice. Por otra parte, *La expedición al desierto*, según un cuadro del pintor uruguayo Pedro Blanes, era contemplada bajo un cuadro presente en el Museo Histórico Nacional. Éste, a través de un lienzo, exponía lo que para la educacionista era la hora histórica en la civilización del país. Aquí ella recitaba los objetivos nacionales de “terminar con los bárbaros atropellos, con aquellas temidas incursiones, obra reclamada al patriotismo de los gobiernos” (1931:122).

Por último, para conformar las breves nociones literarias de *Río Nativo* Méndez Funes de Millán utilizaba fragmentos de textos de la artista plástica y poeta santafesina Emilia Bertolé (1896-1949) y de la poetisa del romanticismo cubano-español Gertrudis Gómez de Avellaneda (1816-1873).

Esos segmentos esgrimirían, junto a los de Amado Nervo, Fausto Burgos, Federico Mistral, José Zorrilla, Ricardo Tudela y Rubén Darío expresiones que ayudarían a comprender las características de las obras literarias.

Río nativo instaló una propuesta para que los/as estudiantes se apropien de los saberes del terruño desde una mirada nacional, es decir, a partir del conocimiento de la naturaleza y de las particularidades del suelo argentino y según la mirada de los políticos locales predilectos de la autora como Ricardo Rojas⁴⁴⁷ y Belisario Roldán. En oposición a sus textos anteriores, en los que ella citaba recurrentemente a Sarmiento o pasajes de la Constitución Nacional, en *El derecho a ser argentino* se evocaban ahora expresiones de Rivadavia (1870-1845) y Alberdi (1810-1884). Recordar estos políticos le permitía, a Adelina, identificarlos en el escenario intelectual argentino de conformación nacional. La directora-autora dio a leer un total de sesenta y siete títulos separados en tres partes; los que convenían una suma de 238 páginas prologadas y acompañadas de un índice final según géneros literarios. Su libro fue de formato pequeño y encuadernación rústica, texto cuya tapa bosqueja la imagen de un habitante autóctono en su bote, que mira el horizonte.

Sumamos ahora una cuarta y última educadora, y cerramos las reseñas sobre libros de las maestras escritoras didácticas destinados a los años superiores de la enseñanza primaria. Julia Andrés Regal fue autora de *Racimos*, texto de lectura para el 4° grado del año 1925, y de *Cantos Rodados*, libro de lectura para 5° y 6° de 1926. Los dos títulos, como repararemos, lejos de pretender integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en su circunstancia alfabetizadora, se destinan a forjar personalidades con sentido patriótico, imbuir a los/as estudiantes, según su sexo, en lecturas de reconocidos autores y autoras y, con la colaboración de recitaciones, favorecer el estudio de la literatura argentina. A la manera de punto en común al corpus de libros revisados hasta aquí, reconocemos el lugar subalterno ocupado por las mujeres en las lecturas expuestas.⁴⁴⁸

⁴⁴⁷Ricardo Rojas (1882-1957) fue un poeta, orador, político e historiador argentino. Apasionado por las letras y las artes, entre 1917 y 1922 escribió su *Historia de la Literatura Argentina*: colección de cuatro mil páginas ordenadas en ocho volúmenes (recién editadas en 1949). Si bien ganó reconocimiento por esa obra, también fue un escritor que, preocupado por la identidad nacional y el legado incaico, compuso una extensa lista de títulos entre los que se destacan poemas, crónicas de viajes, ensayos y biografías. En total, escribió más de cuarenta libros. Además, en la Universidad de Buenos Aires creó la primera cátedra de Literatura Argentina y, luego, ocupó el cargo de rector en esa misma institución durante el gobierno de Yrigoyen. Su política estuvo basada en la extensión universitaria porque su convicción giraba en torno a que era posible llevar a la masa social los conocimientos de divulgación y contribuir a la formación de una conciencia e identidad nacional.

⁴⁴⁸ Sin embargo, ellas en tanto maestras autoras pensaron el aprendizaje como concesión más allá de la reproducción de la memoria y vinculado a la historia, de manera que permitía una recreación de las nuevas generaciones capaces de procesar los sentidos compartidos. Por ejemplo, Adelina entre sus referencias textuales, remitió repetidas veces a poetas y escritoras.

La recurrencia a héroes patrióticos y próceres nacionales las convocaría solo para ilustrar o “humanizar el relato histórico acerca de una patria forjada por varones” (Méndez, 2001:184).

Pero en retorno a la propuesta editorial de la maestra normal, así presentada en los dos libros la misma Julia Andrés de Valls, podemos decir que ella dio a conocer *Racimos* en 1925 y *Cantos Rodados* en 1926 con Federico Crespillo Editor, empresa encargada de imprimir textos preferentemente didácticos y según admisiones del CNE. En *Racimos*, Andrés colocaba a disposición de sus colegas un texto que, según los medios a su alcance, concretaba la finalidad de todo libro de lectura orientado por las miras modernas de la enseñanza. En el prólogo Julia expresaba: “para los temas desarrollados en él, he tenido en cuenta la mentalidad de niños de cuarto grado y de acuerdo en un todo con puntos de vista desde los cuales el maestro tiene que encarar la enseñanza del programa respectivo” (1925:6). Y allí indicaba la inclusión de fenómenos naturales y observaciones de la vida diaria desde el idioma castellano: éste mejoraba el lenguaje corriente. Todas las páginas se disponían bajo una encuadernación de tapa dura o cartoné (del francés encartonado) donde el libro, cosido en este caso, era forrado por una cubierta rígida de cartón pegada al lomo. El texto incluía una portada y dos índices, uno general y otro por materias, tapas sin retratos y en 165 páginas desenvolvía 95 lecturas prologadas por una introducción.

Poesías y fábulas se entreveraban con la prosa diaria que educaba el oído y gusto literario de estudiantes que, una vez en sexto, poseerían una lectura expresión viva de las manifestaciones del sentir para interpretar los pensamientos. De esta forma, el contenido no exponía mensajes extensos, con imágenes y fotografías, y tendía temas de las materias historia, geografía, zoología, botánica, mineralogía, física y química, instrucción cívica, lenguaje y moral. En más de ciento cincuenta páginas Andrés dio a conocer, por ejemplo, una anécdota que refirió a *El primer voto de Avellaneda*, la fábula de Esopo *El ladrón y el perro*, *La canción de la maestría* de Ismael Moya y el poema *Como el venero* de Amado Nervo. Además, presentó un relato de su autoría titulado *Mujeres célebres*.

Jacques Hassoun recuerda que “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1996:17). Así, ubicamos a las escritoras didácticas en el acto de ofrecer una herencia, un fragmento de cultura a quien se esperaba aportara sentidos. En ese gesto, ellas mostraron el deseo de asegurar una continuidad en un acto simbólico que inscribía a los/as otros/as dentro de una genealogía, en conjunto, desde la que podrían reconocerse representantes-pasadores. Entre la mención a varones, las agentes transmitieron herencias remodeladas por encuentros y tramitaron aprendizajes en los que, sin dudas, marcaron su impronta femenina.

Allí incluyó a la heroína francesa Juana de Arco, a la poetisa uruguaya Juana de Ibarburú (1892-1979), a la crítica literaria y feminista española Emilia Pardo Bazán (1851-1921) y a la mencionada Juana Manuela Gorriti, escritora nacida en Salta en 1819.

En *¿Qué quieres ser?* ella convocaría lecturas de la famosa escritora Esther Sierra Victorica⁴⁴⁹ y citaría *Romance de las carabelas* de la célebre Margarita Abella Caprile.⁴⁵⁰ De tinte histórico leemos una *Oración a Sarmiento* de F. Julio Picarel y *Rivadavia y Maipú*, de autoría propia. También Julia transcribía relatos del dramaturgo español Juan E. Hartzenbusch (1806-1880) inmediatos a las fábulas de Concepción Arenal.⁴⁵¹ Con una gran variedad de autores/as, muchos/as de la literatura española, *Racimos* en sus más de ciento cincuenta páginas esgrimió un conjunto de lecturas variadas para 4° grado.

Un año después de *Racimos* se perpetuaría *Cantos rodados...*, destinado para el 5to y 6to grados.⁴⁵² Estos títulos, en plural, ofrecían a lectores y lectoras de entre 12 y 14 años recitaciones dirigidas a plasmar expectativas en el futuro individuo y, al decir de la escritora didáctica, en “la entidad más importante del hogar: la mujer” (1926:5). En el mismo prólogo Andrés Regal expresaba los deseos de inculcar la lectura de tinte nacional, alejada de la de países de distinta idiosincrasia. Al mismo tiempo, la escritora didáctica expresaba sus anhelos de acompañar a las *almas infantiles* que comenzaban a sentir y comprender los avatares de la vida. Ella dejaba en la responsabilidad de sus colegas hacer pulsar, lecturas del libro mediante, la *fibra sentimental* de alumnos y alumnas a quienes definía cantos rodados que arrastraba en su corriente el río de la vida. Leemos en su texto diversos refraneros escolares, anécdotas (*El valor del tiempo*, *Una réplica*), invocaciones patrióticas (*A Mitre*, *La memoria de Urquiza*, *Al gran Sarmiento*) y poesías (de Ismael Moya, Emilio G. Andrich, Pedro Palacios, Francisco Villaespesa, Belisario Roldán y M. Aurelio Bravo). Del mismo modo, repasamos allí fábulas⁴⁵³ (*El avaro*, de E. Trilussa, con traducción de Ricardo del Campo y *El diamante* escrito por Rosas) y narraciones sobre paisajes argentinos (como *Iguazú y por el río Uruguay aguas arriba*).

⁴⁴⁹ Calificada escritora que formó parte, junto a Josefina Molina Anchorena y Angélica Felisa Fuselli, de las señoritas de la Asociación de Escritoras y Publicistas Católicas fundada en diciembre de 1939. También participaron las señoras Delfina Bunge de Gálvez y María Raquel Adler en esta institución: presente en proyectos culturales y profesionales.

⁴⁵⁰ Margarita Abella Caprile fue una reconocida escritora, poeta y periodista de la ciudad de Buenos Aires (1901-1960).

⁴⁵¹ Escritora y activista social española (1820-1893). Estudió derecho, sociología, historia, filosofía e idiomas.

⁴⁵² Accedimos a la consulta de la cuarta edición del libro, del año 1926, en la Biblioteca del Docente, calle Entre Ríos 1349, Buenos Aires. En su tapa leemos: *obsequio* del editor F. Crespillo. Inv. 28053-M. 1926-AND a. Ej. 07 (Sala A).

⁴⁵³ Las fábulas del italiano Carlos A. C. M. Salustri, alias Trilussa (1871-1950), eran traducidas por Ricardo del Campo.

También evocaciones de la instrucción moral (*La niña honrada, Recuerdos de infancia e Himno a la escuela*) y un acróstico-histórico-poético (*Damas mendocinas*, por ejemplo).

En esta propuesta leemos escritoras como Ada Elflein⁴⁵⁴ con sus relatos *Moiselle* y *Enanos y gigantes*. Julia Andrés R. repasaba los escritos de esta mujer y los volcaba en *Cantos Rodados*. Tomaba de sus narraciones ese rasgo típico que poseían de promoción del folclore nacional. Elflein fue una maestra que “defendió la tradición en cuanto pudiera significar un principio de educación nacionalista. Así encontramos en sus textos, unidos a la epopeya y al recuerdo, estos dos santos motivos: himno y bandera” (Roque de Padilla, 1927:22) que se reproducen en el último libro de Regal de Vals, pero marcan también su impronta general.⁴⁵⁵ Tanto en *Racimos* como en *Cantos Rodados* una sucesión de lecturas del idioma castellano, elegidas por la autora-escritora didáctica, pretendían mejorar el lenguaje corriente y, bajo el formato de verso y prosa, disgregar la lectura diaria y ejercitar la percepción y el agrado literario de los/as niños/as. Todo esto en acuerdo con célebres personajes de la historia hispanoamericana que ponían en un espacio cardinal la figura de la mujer, niñas en el futuro, y calaban hondo en los pensamientos de los/as estudiantes.

Por otra parte, mientras que *Cantos Rodados* presentó 83 lecturas en el transcurso de 158 páginas y exteriorizó una encuadernación de tapa dura; *Racimos* expuso 95 lecturas en 165 carillas también bajo el estilo cartoné. La pareja de libros ostentó prólogos e índices generales y un diseño de tapa de recuadros desprovistos de imágenes. Con el logo de la editorial en tapa y contratapa, la encuadernación de los dos fue engrapada.

Dejamos en suspenso la descripción de la propuesta de Julia para introducir los títulos de la quinta maestra: Lola de Bourguet. Ella, al igual que Andrés Regal, escribió un libro para cuarto grado y, además, compuso selecciones de poesías a ser utilizadas en las recitaciones y los actos escolares.

⁴⁵⁴ A. M. Elflein estudió historia, escribió historia y estudió el suelo argentino con el objeto de describirlo, observó a la infancia y escribió para los/as niños/as. Ella nació en la ciudad de Buenos Aires en 1880. Sus padres eran alemanes y le brindaron una instrucción amplia y sólida y una educación metódica y acertada en sus resultados. “Adquirió Elflein el título de profesora en la escuela particular americana de Buenos Aires y se graduó de bachiller en el Colegio Nacional Central. Fue secretaria y traductora de Mitre y maestra de una de las hijas de López” (Roque de Padilla, 1928:20).

⁴⁵⁵ Elflein mostró, en muchos de sus relatos, su capacidad para observar la vida cotidiana y encontrar allí el material más atractivo para su literatura, desde descripciones al detalle relativas a su sensibilidad. Emparentamos este gesto con el de nuestras maestras escritoras didácticas. Mientras ellas reproducían maneras de educar probadas en la práctica escolar concreta, Elflein en uno de sus cuentos citaba los comentarios relacionados con la vida de una maestra en particular o “el problema de los ingresos que implica el verano, el trato con niños mimados y caprichosos” (Vicens, 2016:301), etcétera.

Lola aportó cuatro títulos que presentamos en orden graduado con las intenciones de entender su encadenamiento escritural: *Agua clara* (selección de poesías originales para recitación escolar y de salón, edición 1927); *Flor de ceibo* (texto de lectura para 2° grado, del año 1928); *Agua mansa* (texto de lectura para 3° grado, edición 1929) y *Panoramas* (texto de lectura para 4° grado, de 1929). En general, sus libros escolares se unieron a la lógica presente en los anteriores de presentación de temas entre prólogos e índices, ordenados por materias y dispuestos para desarrollarse en un año académico.

Divergieron en tanto la propuesta de Lola Salinas, por estar destinada a ser usada en momentos específicos de la tarea educativa como eventos puntuales del año escolar, se unió a libros cuyos relatos se presentaban de forma libre y sin un orden concreto: con impresiones rústicas, desprovistos de imágenes. Estas publicaciones pretendieron atraer a los/as lectores/as con su contenido más no su apariencia. Las encuadernaciones fueron de simple puntada con el uso de grapas o clips de latón (al estilo holandesa o elemental).

Tanto *Agua Clara*, con 52 lecturas en 166 páginas; *Flor de Ceibo*, de 84 lecturas en 175 páginas; como *Agua Mansa*, que presenta en 158 hojas 77 lecciones y *Panoramas*, de 181 páginas con 80 lecturas en total, fueron libros confeccionados, a primera vista, artesanalmente con índices al final y palabras iniciales tituladas *A los maestros*. En las propuestas distinguimos algunos cortes irregulares de las páginas, imperfecciones en el guillotinado, variaciones en los márgenes e incorrecta colocación (en ocasiones, ladeada). Como apuntábamos, quizás el estilo rudimentario de la encuadernación, donde la calidad de los cartones de tapa y papeles jaspeados era austera, se condice con el uso al que se destinaban los libros de Lola: en su mayoría eran lecturas para ser entrelazadas en la rutina cotidiana escolar y no respetaban, rigurosamente, los programas diarios de cada grado.

Para terminar de describir la materialidad de los textos de Salinas de Bourguet ubicamos que tanto *Panoramas* (1929) como *Agua Clara* (1927) carecen de imágenes. Los dos poseen una compostura de tipo rústica-fresada, de tapa blanda y páginas de papel cartulina mientras que *Flor de Ceibo* (1936) y *Agua Mansa* (1929) gozan de ilustraciones en sus cubiertas: el primero el árbol del coral y el segundo un río entre arboleda. Como señalamos, ninguno de los cuatro está cosido sino engrampado. Los últimos dos ostentan tapas en calidad de revestimientos rígidos de cartón y en su interior tienen óleos y dibujos.

Las características del papel usado en este par de libros póstumo, reparaban un poco más en su fachada y las contratapas estaban selladas con el logo de la Editorial Independencia.

De la hechura material de los libros de aula es importante advertir que, así como en sus tapas relucían el nombre y el sello de la editorial, leemos generalmente la mención a la autora, el título del texto, el lugar, la editorial y el año junto a contratapas colmadas de promociones de libros escolares. Un ejemplo resulta la recomendación del texto *Días de Sol* de Evangelina Malvigne de Mercado Vera aladaña a los libros antes descritos de Julia Andrés Regal de Vals. Redundamos nuevamente aquí en las políticas editoriales de publicidad, que se traslucían en las propuestas de las docentes, porque visibilizamos allí el impacto y la trayectoria de las maestras autoras junto a la circulación de sus libros. Estos permanecían acompañados por las diversas habilidades editoras en relación a la notificación sobre la comercialización de los productos impresos que imaginamos, tras reediciones, de calidades y precios adheridos al abanico de posibilidades económicas.

Una apreciación común a los libros de Clara, Adelina, Julia y Lola resulta ser la cita acostumbrada a los calendarios de actos escolares. La mención a diversas efemérides, como intuimos, ordenaba las propuestas de lectura en paralelo a la enseñanza de la historia nacional, la geografía y la educación moral y cívica que debía desarrollarse en los últimos años del nivel primario. Sin embargo, Lola Salinas se diferencia de las anteriores porque implica en esa educación patriótica experiencias de la práctica educativa habitual, de su experiencia vivida en el interior de las aulas. Interviene igual que Brumana, quien elabora relatos que incluye en *Palabritas*: muchos de los cuales recurrirían a su trabajo docente. En cambio, Adelina, Julia y Clara lo hacen desde recorridos de lectura explícitos. Ellas convocan, en respeto de los programas oficiales de los grados, expresiones escritas de pensadores/as nacionales y/o del extranjero, obtenidas en su formación y posterior a la misma, que creen útiles a la enseñanza en los grados avanzados de la educación primaria.

En retorno al contenido de las propuestas de nuestras escritoras didácticas, y más específicamente a la enseñanza de las efemérides, comprendemos que las relaciones entre varones y mujeres se ausentan en los libros de texto de historia escolar. La mujer, además, no se desempeñaba como protagonista de la realidad social pasada y su inclusión solo se justificaba en su relación de madre, hija o esposa (Méndez, 2001).

Descubrimos esto en el texto de Lola de 1927. Esa selección de poesías originales para recitación escolar y de salón denominada *Agua Clara*, aprobada por el Consejo, era publicada por la Imprenta Mercatali de Buenos Aires: empresa popular asistida por la Agencia General de Librería y Publicaciones. Advertimos que, a finales del siglo XIX, muchos inmigrantes y oficiales de otras imprentas instalaron modestos talleres que en poco tiempo se transformaron en grandes establecimientos gráficos. Los de Benito Hortelano, José Alejandro Bernheim y Pablo Emilio Coni son un claro ejemplo de ello. Dentro de estos comercios familiares ubicamos la Imprenta Mercatali, menor en sus funciones de linotipia y tipografía que las reconocidas casas Estrada, Kraft y Peuser. Estas últimas perpetuaban la tradición de élite de reunir la residencia familiar y el negocio editor-impresor. Como ejemplo citamos la casa Ángel de Estrada,⁴⁵⁶ donde se publican los libros de la educadora D. Piuma Schmit.

Pero si retornamos hacia el contenido presente en *Agua Clara* podemos definirlo compuesto por una colección de versos acopiada por la maestra que, en esta oportunidad, compartía a sus colegas docentes. Su fin era aportar material acerca de los actos escolares, conmemoraciones patrias, declamaciones o recitaciones artísticas. Luego de largos años en la experiencia en el magisterio, Lola exponía en formato papel un trabajo que remitía a las fiestas escolares y presentaba las composiciones especiales y poesías destinadas a la infancia, y a la juventud, argentina. En el interior de las lecturas más relevantes ubicamos poemas, cuentos, homenajes, inspiraciones religiosas,⁴⁵⁷ un relato a ser usado con música popular, refranes, fábulas, saludos, alegorías escolares, como así también comunicaciones de la escritora didáctica compartidas ya en otras colecciones (tal el caso de *La patria*, para la señorita Eduarda Rodríguez Larreta). La remisión de cartas, como en los textos de Julia Andrés Regal, era temática recurrente en los libros de Lola de Bourguet. La finalidad de estas misivas se supeditaba a expresiones de felicitación, invitaciones e informaciones.

Por otra parte, un año después de la presentación de la selección de poesías, Lola Salinas lució un texto de lectura para el 2º grado.

⁴⁵⁶ En el año 1869, Ángel de Estrada fundó la firma comercial que fue el origen de la editorial que lleva ese nombre. Sus primeras actividades se constituyeron en la representación de maquinaria europea y norteamericana para la industria gráfica y la fundición de los tipos móviles para la impresión tipográfica, “que acercaron sus productos a pequeños establecimientos gráficos de la ciudad y especialmente a los del interior del país” (Ares, 2015:125). Extranjeros que tuvieron comercio de imprenta en el centro bonaerense, y eligieron la zona de Barracas para ampliar sus establecimientos y transformarlos en grandes casas editoras, fueron los alemanes Guillermo Kraft y Jacobo Peuser. Con el primero publicó la gran mayoría de sus libros la maestra escritora didáctica Lola Salinas Bergara de Bourguet.

⁴⁵⁷ Como las tituladas *Cristo* o *Euskal-Echea*, para acto escolar de fin de curso del Colegio-del mismo nombre-de la Superiora Sor María Josefa. *El escondido* sería un relato popular y había saludos *A la embajada chilena*, por ejemplo.

Este libro fue publicado por la Editorial Independencia (Corporación Argentina de Publicaciones Didácticas) y en reciprocidad con la Editorial G. Kraft Ltda.⁴⁵⁸ Conjeturamos que, aprobadas sus propuestas por el Consejo, Kraft, en adelante, se hacía cargo de la publicación y otorgaba una hechura más formal a los textos escolares de la maestra escritora didáctica. Por aquel entonces, esta era una firma reconocida en términos de proyección pública.⁴⁵⁹ Y ubicaba junto a *Flor de ceibo* a Lola en las hileras iniciales de la producción de saberes de aula, en su condición docente de la Escuela Normal Nacional de Lomas de Zamora: así la rotulaba la editorial. La nueva publicación prometía convertirse en secuencia de *Agua Clara* y preceder a *Agua Mansa* y *Panoramas*. Aprobada por el Honorable Consejo Nacional de Educación y el Consejo General de Santa Fe, de Córdoba y de la provincia de Buenos Aires,⁴⁶⁰ proponía lecturas cuyo desarrollo dosificado se relacionaba directamente con la edad de quienes usarían el texto: infantes de entre 8 y 9 años. El libro, para segundo grado, presentó temas acordes al programa escolar del curso relativos a historia, geografía, instrucción moral-cívica y ciencias naturales. Aquí repasamos fábulas de animales y loores en relación a efemérides (*A la bandera, El himno nacional*) o consejos de niños/as (*La composición de Julieta, Justina trabaja*) sobre los cuidados en la higiene personal. También leemos el efugio a enfermedades y el aseo del hogar; acordes a las composiciones de Adelina.

Un año después, en 1929, Lola Salinas Bergara de Bourguet dio a conocer dos títulos más: *Agua mansa* y *Panoramas*. El primero será un texto de lectura para el tercer grado y el segundo para cuarto.⁴⁶¹

⁴⁵⁸ En 1864, el dibujante e impresor Guillermo Kraft abrió un pequeño taller en la calle Reconquista 83, de Capital Federal, que luego se transformó en uno de los establecimientos más importantes de la industria gráfica nacional. Hacia 1880, su imprenta y litografía era reconocida en todo el continente por su perfeccionada técnica de impresión policroma y sus fototipias. Esta empresa se especializaba también en la fabricación de libros en blanco y en la impresión de papel moneda, estampillas, títulos y billetes de lotería. Kraft falleció en 1893, pero sus descendencias continuaron con su negocio, “perfeccionaron las artes gráficas de la editorial e incorporaron las tecnologías del ramo” (Ares, 2015:129).

⁴⁵⁹ Guillermo Kraft ocupó posiciones significativas con su empresa en el campo editorial junto a su coterráneo alemán Jacobo Peuser. Éste se instaló en Montserrat, Buenos Aires, en 1867 con su Librería Nueva y en 1868 compró la librería de José Alejandro Bernheim. Su establecimiento se dedicó a la venta de artículos de librería y escritorio, rayado y encuadernación de libros e imprenta. En 1891 instaló su Casa Matriz en Cangallo y San Martín y abrió sucursales en el interior de país, comenzando por La Plata en 1885, Rosario en 1890, Mar del Plata en 1920, Mendoza en 1923 y Córdoba en 1924. Asimismo, se anexaron locales en diferentes barrios porteños como Once (1910) y Boedo (1939). Peuser produjo impresos menores (láminas, etiquetas para envases, boletos, estampillas, papelería y libros comerciales y escolares), “además de sus clásicas postales con vistas de Buenos Aires” (Ares, 2015:132). Fue uno de los primeros en utilizar el linotipo: artefacto de técnica de composición mecánica en caliente que, en muchos casos, desplazó a los compositores de oficio (ya que podía hacer el trabajo de hasta cinco tipógrafos) y revolucionó el mercado de la edición.

⁴⁶⁰ *Flor de ceibo*. Ed. Independencia. Belgrano 525. Bs. As, 1936. 9ª edición. Hecho el depósito que señala la ley 7092.

⁴⁶¹ Los dos quedaban a cargo de la Editorial Independencia (Corporación Argentina de publicaciones didácticas. Galería Güemes). En el caso de *Agua Mansa* poseemos la segunda edición y de *Panoramas* la primera de 1929, bajo el depósito que marca la ley 7092. En la contratapa se ilustra el logo de la editorial junto a las siglas: Gmo. (Guillermo) Kraft Ltda.

En ambos reconocemos la propaganda editorial de otros libros de la maestra escritora: *Clarinadas*, anécdotas históricas argentinas para uso escolar; *Renglones cortos* y *Arca de sándalo*, versos; *Agua clara*, versos para recitación escolar, y *Flor de ceibo*, texto de lectura para el segundo grado. En *Panoramas* la autora firmaba sus palabras de apertura y allí aseveraba que, ante tal aceptación de sus libros anteriores, escribía éste que proseguía la serie con ellos iniciada donde incluía lecturas matizadas de la vida pueril.

Las narraciones, descripciones y los diálogos exhibían paisajes que ofrecían útiles aprendizajes. Cualquier asunto que fuera objeto de observación, en consideración de Lola Salinas, se convertía en fuente de conocimientos. Ella, entre un libro y otro, acostumbraba reiterar títulos y temas y recapacitar sobre *El ahorro*, *Valor y nobleza*, *La patria*, *Caridad*. De igual forma, desde las poesías *La siembra*, *El pan* y los relatos titulados *Un paseo al centro de Buenos Aires*, remembranzas a próceres como Sarmiento y San Martín junto a romances sobre la familia, el hogar, el trabajo, la salud, las estaciones del año y el cuidado de los animales, la escritora didáctica feminista reflexionaba también acerca de *los buenos modales*, *el respeto a los ancianos* y *la amistad*. Sin dudas las propuestas de esta maestra autora incorporaban repertorios de lecturas infantiles que enlazaban saberes del hogar y de la escuela en correlación directa con el amor a la patria. El orden de sus libros, según los temas del calendario escolar de los grados, concordaba con los textos de lectura de Evangelina Malvigne, a quien presentamos dentro del sexto lugar de las maestras autoras.

Las propuestas de Evangelina fueron publicadas por F. Crespillo Editor. De ahí que, en la primera, *Días de sol*, se recomendaba el uso de otros impresos de esta compañía librera. Un ejemplo remite a *Racimos*, para 4° grado, y *Cantos Rodados*, propuesto a 5° y 6°, de la maestra Julia Andrés Regal de Valls. Ese gesto editorial de publicitar algunos textos escolares, como aludimos, significaba el entramado comercial desplegado en torno al mercado del libro de aula; posterior éste a la aprobación del Consejo y a la consecuente postulación de las maestras para la concreta impresión. En el caso de Federico Crespillo distinguimos una intensa actividad administrativa-editorial que manaba de la sujeción con el proyecto educativo nacional. Al respecto Chartier (2000) reconoce la importancia de las materialidades de los textos en la medida en que constituyen no solo sus soportes y vehículos, sino que también participan en la construcción de su significación.

El abordaje de la “mediación editorial” resulta crucial, aquí, para comprender los procesos de adaptación y el pasaje del manuscrito al libro, junto con la dinámica de la recomendación.

Distinguimos el modo en que las editoriales se hacían cargo de las decisiones de organización de la forma de las propuestas, según normas de integridad del Consejo. Estas excedían el diseño sugerido por las maestras escritoras didácticas. De todos modos, y aunque se componían según procedimientos estatales-editoriales, excepto *Palabritas* de Herminia Brumana, convenían en relación a su contenido y a los temas que abordaban. La gran mayoría mantenían, a pesar de los cambios en la materialidad que sufrían con el paso del tiempo y las reediciones, similitudes, secuencialidad, consonancia, etcétera. Así, las políticas editoriales, de la mano de disposiciones públicas, respondían a lineamientos en relación a la producción y a la edición según determinadas operaciones discursivas (Tosi, 2012). Un ejemplo lo constituye el encadenamiento en el estilo escritural, cuando se usaban cursivas para cartas o evocaciones a próceres argentinos. Estas respetaban los diseños pese a distinguirse cambios editoriales o nuevas ediciones después de las décadas.

En retorno a los textos, mientras *Días de sol* concretaba más de cincuenta lecturas acompañadas de ilustraciones en un total de ochenta páginas *Caminito* exponía casi cien en setenta y dos carillas. La pareja de libros presentaba, en cada uno, prólogos dedicados a familiares de la maestra escritora didáctica como así también índices-guía divididos en términos y complementos de acuerdo con las disciplinas escolares Historia, Geografía, Instrucción moral y cívica, Geometría, entre otras. En cuanto a la compostura ostentaron impresiones cuidadas, con representaciones plásticas en las ilustraciones. Tanto *Días de sol* (1928) como *Caminito* (1930) fueron encuadernados mediante tapa dura y encolados. Forrados con un revestimiento íntegro de cartón, adherido al lomo, presentaron un cuerpo de hojas que permanecía pegado. De esta forma, los dos presentaron encuadernación sin cocido a la americana. Mencionado el perfil de sus textos, reparamos en el contenido.

Ya señalamos que *Días de sol* quedó reservado a la lectura en primer grado superior. De 1928 el libro fue, en palabras de Malvigne, enseñanza para alumnos/as y ayuda para maestros/as.⁴⁶² Resultado de la observación directa sobre los educandos, la publicación pretendía: “que los alumnos aprendan a leer de corrido y que interpreten lo que leen.

⁴⁶² Libro consultado en la citada Biblioteca Provincial Pedagógica Eudoro Díaz. Rosario. Precisamente, dentro de su archivo infantil. Inv.: 28027. 1930. (VI 3-232. IA 372.4-M19, Ejemplar 2. Núm. Reg. 5.13. Entrada: 29-8-69)

Que amen la lectura que deseen leer, porque encuentren un placer en ello” (1930:7). Colmado de lecciones que respondían al programa de Orto-Caligrafía,⁴⁶³ *Días de sol* entregaba lecturas asistidas por deletreos/silabeos en pos de la enseñanza de la lecto escritura. El texto hacía hincapié en ejercicios que incitaban a separar en sílabas: una de las mayores dificultades con las que tropezaban los y las estudiantes de primero superior, según la autora. Hallamos entonces, similar al caso de Bourguet, la marca de producción de saber de aula de la maestra escritora didáctica. Ella, en tanto poseedora de experiencia concreta en la docencia, acumulaba un tipo de bibliografía que le permitía producir otra.

Conjuntamente *Días de sol* ayudaba a finalizar el curso escolar al ofrecer un vasto caudal de palabras seleccionadas junto a sus significados, desde lecturas que respondían ortográficamente con el fin de que se asimilara la aplicación de las reglas gramaticales. Esto acontecía según ejercicios graduados destinados a la rutina docente. En las líneas iniciales del libro, la autora expresaba: “He matizado mi primer punto de mira, en razón de ser la Lectura tan afín con la Escritura, asegurando lo que a la lectura en sí se refiere, como: puntuación, corrección de vicios de dicción, interpretación de signos, expresión correcta” (Malvigne de Mercado Vera, 1930:8). De esta manera, el primer texto de lectura de la maestra autora combinaba, similar a los de Lola, los principales asuntos que de otras asignaturas pedía el programa del grado bajo el lema “se aprende a leer, leyendo”.

De este modo se compendia la propuesta: en la experiencia de una docente que juzgaba la obtención de nuevos aprendizajes depositarios de un fin moral, en respuesta a acontecimientos escolares desde lecturas amenas que suscitaban en niños y niñas “el amor hacia el libro y el estudio”. Expresiones similares enumeraría Clara en sus publicaciones.

El texto, igual que los de las demás educacionistas, recitaba proverbios bíblicos, lecturas con efemérides que debían recordarse y temas de conversación y composición relativos a las estaciones del año. Lo hacía a partir de las disciplinas historia, geografía e instrucción moral y cívica, aritmética y geometría. Sin embargo, ésta y la subsiguiente publicación no citaban autores/as reconocidos/as. En este gesto marcamos la originalidad en la escritura de Evangelina.

⁴⁶³ Según la Real Academia Española, la caligrafía es el arte de escribir con letra bella y correctamente formada, según diferentes estilos. También es considerada como el conjunto de rasgos que caracterizan la escritura de una persona, de un documento, etcétera. Término recuperado de: <https://dle.rae.es/caligraf%C3%ADa>

Ella no copiaba ni repetía, de manera textual, fragmentos históricos sino, como Herminia Brumana, instauraba saberes que remitían directamente a lecturas y composiciones, por ejemplo, sobre la naturaleza (relativas al cuerpo humano y la higiene, animales y plantas, minerales, el cielo y los astros, fenómenos físicos y meteorológicos, etc.)⁴⁶⁴

Así, el segundo libro de E. E. Malvigne respondía al mismo orden del discurso. Publicado en 1930, *Caminito* volvía a incluir títulos de *Días de sol* (tales como *Ahorro*, sucesos en la vida de Blanca y Braulio y *Mi bandera*) aunque ahora con un ideal de aplicación que se fundamentaba en el manejo de ejercicios de observación, asociación y expresiones diversas con el objeto de iniciar la composición de palabras y frases. Este texto de lectura para el primer grado inferior, y según las intenciones de la maestra escritora didáctica, pretendía formar generaciones trabajadoras a través de la enseñanza de la lectura, sencilla y basada en la observación, a partir de lecciones que estimularan y dirigieran la actividad. De manera similar a la totalidad de los libros alfabetizadores, desplegaba palabras en los cuatro tipos de letras, mayúscula y minúscula de imprenta y cursiva, significadas juntas y a un mismo tiempo. Las setenta páginas que componían *Caminito* procuraban fijar la enseñanza de la lectura que en el transcurso del primer grado de la educación elemental los/as estudiantes conquistarían. En su redacción de Mercado Vera usaba, entre otras interpretaciones pedagógicas, la teoría del médico belga Decroly de enseñar jugando para despertar el interés de la niñez por la enseñanza de la lectura. Indicaremos unos párrafos adelante que Delfina hizo lo propio para escribir sus libros; si bien ella respetó teorías del filósofo alemán, defensor de la pedagogía activa, Herbart.

En línea directa con las publicaciones de Evangelina Malvigne, situamos la única propuesta editada por quien se constituye en la séptima maestra escritora didáctica del grupo de estudio: Micaela Iantorno de Nasino. Precisamente, bajo el título *Por nuestro bien*, la editorial Cappellano Hermanos dio soporte material a su original texto escolar. Este emprendimiento, como tantos otros del campo editorial, cobraría fuerza al calor del crecimiento del sistema educativo argentino.⁴⁶⁵

⁴⁶⁴ George Steiner (2003) aborda la semántica como sentido del sentido, estudio y comprensión de la intencionalidad a la que se dirigen los libros. Esta definición nos permite reflexionar sobre las publicaciones de las escritoras didácticas; elaboradas desde lecturas *reinenciones perpetuas* que dieron lugar a la escritura y producción de sus textos escolares.

⁴⁶⁵ Conforme con el caso Cappellano, de Buenos Aires, podemos mencionar la Editorial Estrada (fundada en 1869 por el descendiente de españoles Ángel Estrada), Pablo Coni Impresor (que lanzó a fines del siglo XIX textos escolares que revolucionaron la pedagogía de la época) y El Ateneo, de Pedro García (librería y editorial fundada en 1912).

En esa dinámica, daría corporación a las publicaciones especializadas en enseñanza y publicaría libros de lectura y escritura para el nivel primario en general, estudios académicos y de referencia para docentes.⁴⁶⁶ Los textos de nuestras maestras escritoras didácticas se posicionaron dentro de los primeros de talante nacional que comenzaron a reemplazar en las escuelas a los extranjeros. De ahí que promovían la construcción simbólica de sentidos patrios y una representación del saber escolar hegemónico (Tosi, 2012). Pero en retorno a *Por nuestro bien*, sabemos que fue publicado en 1926 y recibió la aprobación del Consejo Nacional de Educación vía concurso⁴⁶⁷ como lo hizo la obra de Evangelina compuesta por los títulos *Caminito* (1930) y *Días de sol* (1928). A diferencia de estos, su encuadernado fue de tapa blanda cosida.

Desde el prólogo, firmado por su autora en el mes de septiembre de 1926, este texto para el primer grado superior⁴⁶⁸ prometía salvar las dificultades del acento fonético y el tilde, los signos puntuativos, las voces parónimas y cuasi-homógrafas. Dirigiéndose a los señores miembros de la Comisión de Textos del Consejo Nacional, Micaela creía que, con la aprobación del libro, sus colegas encontrarían un método seguro y de rigurosa coordinación metódica: a usar en escuelas a modo de obra sino nueva útil a la infancia de la patria argentina. Con 141 páginas en total y una cantidad aproximada de dos lecturas por secciones, que se reunían en grupos con alrededor de tres o cuatro partes en su interior cada uno, lucía una encuadernación en rústica de tela sobre cartón con tapas en bisagra.

La propuesta insuperable de Iantorno de Nasino, destinada al 1º superior, invitaba a leer y aprovechar debidamente lo leído. Para que esto transcurriera se dividía en partes. Las primeras tres poseían cuatro secciones cada una y la número cuatro, tres. La parte inaugural, a lo largo de sus cuatro secciones, exhibía la lectura de cláusulas en las que solo figuraban palabras agudas y graves, esdrújulas y sobre esdrújulas.

⁴⁶⁶Según el *Anuario Bibliográfico de la República Argentina* (1880-1888), en el periodo la mitad de toda la producción intelectual pertenecía a textos de enseñanza y literatura: especialmente los libros de Marcos Sastre y las novelas de Eduardo Gutiérrez (folletines). El resto se reducía a las disciplinas Derecho, Historia, Viajes-Exploraciones, Religión, Medicina.

⁴⁶⁷Los libros *Por nuestro bien* de Micaela Iantorno de Nasino y *El hogar de todos* de Clara de Toro y Gómez, fueron consultados en la Biblioteca Argentina Juan Álvarez: edificio municipal de Rosario ubicado en Roca Pte. Julio Argentino, N° 731. En la Sala infantil y Pedagógica localizamos el material arriba mencionado. Al no hallar allí otros textos didácticos, asistimos por tipos documentales a la Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz (Santa Fe 2917, Rosario).

⁴⁶⁸*Por nuestro bien*. A-372.465-ls 16. Ex: J-76. Reg.: 53515. En la hoja inicial leemos: “Por nuestro bien se afanan nuestros padres y maestros” “Es propiedad de la autora. Queda hecho el depósito que marca la ley”. No expresa el libro el número de edición a la que pertenece y el prólogo dicta la fecha septiembre de 1926. Intuimos es la primera edición.

También allí se leían aquellas parónimas/cuasi-homógrafas, taxativas en su acentuación fonética y gráfica, con o sin el acento ortográfico y en las que el único signo puntuativo era el punto final. La segunda parte circunscribía la lectura de las palabras expresadas mediante términos agudos, graves, con o sin acento ortográfico, y términos esdrújulos y sobre esdrújulos que no requirieran tilde; donde los signos de puntuación eran la coma y el punto final. La última sección de la parte dos mencionaba palabras parónimas y cuasi homógrafas que se diferenciaban en su acentuación ortológica y ortográfica. La parte tercera exponía lecturas de palabras en que figuraban términos agudos, graves, con o sin acento ortográfico, y términos esdrújulos y sobre esdrújulos; que no demandaran el tilde, siendo los signos de puntuación la coma, el punto y coma, los dos puntos y el punto final. En la sección cuarta de esta parte leemos las palabras parónimas y cuasi-homógrafas, que solo se diferenciaban por la acentuación arriba expresada (ortológica y ortográfica). La última y cuarta parte presentaba la lectura de cláusulas agudas y graves, con o sin acento, y palabras esdrújulas y sobre esdrújulas, parónimas y cuasi-homógrafas, diferenciadas en su acentuación fonética y gráfica con los siguientes signos puntuativos: coma, punto y coma, dos puntos, punto final, signo de interrogación y admiración, puntos suspensivos y paréntesis.

Sin embargo, la innovación en la propuesta de Micaela no sólo residía en el detalle en la enseñanza de la gramática, sino que aportaba contenido conceptual y simbólico. Por lo cual, los relatos expresados en la primera parte llevaban títulos relativos a la patria, animales y plantas, sucesos familiares y consejos morales e higiénicos. Estos persistían, a veces, escoltados por temas de conversación en los que participaban personajes como Elsita y Miguelito. Un ejemplo lo constituye *Madre*: poesía recitada por la maestra, donde se ejercitaba en niños y niñas la lectura a través de lecciones sobre el cariño de la mamá. Malvigne también firmó relatos alusivos a fechas patrias, en títulos como *Mi bandera*, *Mi escudo* y *Mi escarapela*, y empleó los nombres propios de sus estudiantes. Estos le servían para representar situaciones y enseñar geografía, higiene, civismo y ortografía.

Finalmente, y con el propósito de dar cierre a la reseña general de los libros de las escritoras didácticas, incorporamos a nuestra octava y última maestra: Delfina Piuma Schmit. Igual que Micaela, ella reservó su propuesta a los primeros grados de la enseñanza elemental. Si bien no expresó la minuciosidad en la enseñanza de la lectoescritura que hallamos en *Por nuestro bien*, inscribió su impronta didáctica con técnicas para la alfabetización de la niñez.

Esta educacionista publicó tres libros en un breve lapso de tiempo. Los dos primeros están firmados por ella, en las palabras iniciales, en el año 1924 y en Capital Federal, Buenos Aires. Del mes de enero será *Mi librito* y febrero *Vida Infantil*.

Su texto inaugural es un método ecléctico de lectura y escritura simultáneas y se corresponde con el primer grado inicial. Como decíamos, en menos de dos años, Delfina confeccionó saberes relativos a la enseñanza de la lectura para el primer grado superior y también para el segundo grado; tal el caso de *Bello y útil* de 1926. Subrayamos que su trilogía de textos escolares estuvo a cargo de la Editorial Estrada.⁴⁶⁹ Toda la propuesta de la maestra autora encastró en la línea de trabajo que la citada casa venía llevando adelante, con sus empeños por contribuir a afianzar la identidad nacional mediante la alfabetización masiva. Como indicábamos, el primer texto de Delfina representó un método ecléctico de lectura y escritura simultáneas reservado al primer grado.

⁴⁶⁹ Ubicada en el casco histórico de la ciudad de Buenos Aires, esta empresa comienza su actividad en el mundo de la gráfica moderna y, al poco tiempo, rige un espacio esencial entre el Estado y la población, convirtiéndose en proveedora del material escolar que desde el CNE se difundía en el impulso de un proyecto nacional homogeneizador. Los primeros Estrada que arribaron a la ciudad lo hicieron a fines del siglo XVIII provenientes de Santillana del Mar, de la región cantábrica (España). Trabajaron en el comercio y se vincularon muy pronto con las familias más destacadas de esa época (durante las invasiones inglesas integraron las milicias armadas). Del matrimonio de Juan Bautista Estrada con Manuela Barquín Velasco nace, en 1813, José Manuel Estrada y Barquín, quien desempeña varios cargos públicos e invierte su patrimonio en empresas privadas vinculadas con el progreso técnico en la ciudad (como la Compañía de Gas e Iluminación de la que fue socio fundador y la Compañía Ferrocarril del Oeste). De su casamiento con Rosario Perichon y Liniers nacen siete hijos, entre ellos José Manuel, Santiago y Ángel, también de destacada actuación pública. José Manuel Estrada formó parte del grupo de intelectuales católicos de la generación del ochenta que intentaron poner resistencia al avance laicista impulsado desde el Gobierno. Él fundó la *Revista Argentina* que salió entre 1868 y 1872, en la que publicó sus famosas *Lecciones de Historia Argentina*. En 1869 fue Jefe del Departamento General de Escuelas de Buenos Aires. Allí fomentó la enseñanza religiosa. Fue además legislador de la Convención Constituyente de 1870, diputado nacional y parlamentario de la Legislatura de Buenos Aires. En 1876, Nicolás Avellaneda lo nombró rector del Colegio Nacional de Buenos Aires. En 1882 participó como vicepresidente del Congreso Pedagógico, cargo al que renunció cuando Eduardo Wilde promovió la sanción de una legislación laicista. Ese mismo año fundó el periódico *La Unión*, a partir del cual difundió la importancia de la educación religiosa en la formación de los/as ciudadanos/as y combatió las ideas del gobierno. Por otra parte, su hermano se hizo cargo de los primeros textos escolares nacionales. Ángel Estrada (1840-1918) representó una figura emblemática perteneciente a una familia de la alta burguesía porteña, que integró el círculo íntimo de la política nacional de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Su casa fue el tradicional punto de encuentro de los más destacados personajes de la cultura y la política. Dotado de una gran visión empresarial, Ángel de Estrada fue pionero en introducir la última tecnología en el arte de imprimir y cubrió el campo editorial que acompañó el proyecto educativo: carente de material apropiado. Integró además el Consejo General de Educación presidido por Sarmiento, el que reglamentó y puso en práctica la Ley de educación común de la provincia de Buenos Aires en 1875. En 1876, la casa Estrada mandó a imprimir en Nueva York el libro de la escritora Juana Manso: *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* (1874). Aprobado por el Consejo de Profesores del Colegio Nacional de Buenos Aires y por el Consejo de Instrucción Pública de la Provincia, el libro se editó por primera vez en 1862. Si José Manuel Estrada descolló en los debates en torno a la Ley N° 1420, Ángel contribuyó con la edición de materiales para la enseñanza. En Argentina los libros de lectura comenzaron a editarse en grandes cantidades una vez comenzado el siglo XX. Anteriormente, si bien ya existían en Buenos Aires imprentas, librerías y papelerías como Igón, Lajouane, Chávez Paz, Coni o Rivadavia, la mayoría de los manuales para la escuela eran importados de Europa. De España, de Francia y de Estados Unidos llegaban los libros de Garnier, Appleton o Bouret, traducidos o adaptados para países latinoamericanos. Una vez instaladas estas empresas en Argentina, y hacia fines del siglo XIX, empezaron a desarrollar la industria editorial inventariada en el arribo nombrado *Anuario Bibliográfico de la República Argentina*. Naturalmente, el aumento de la producción de libros escolares trajo consigo un crecimiento del mercado editorial y la competencia. Por ejemplo, Ed. Estrada fue la contendiente más directa de Kapelusz. Ver: De Luca, Romina (2015).

Allí la docente ofreció destrezas tendientes a alfabetizar fundamentadas en más de ocho años de experiencia en el magisterio. Su práctica en el aula le habría aportado una *expertise* que volcaría en los libros escolares.

El aspecto transformador se reflejaba en el uso de una palabra inaugural-generadora que no nombraba un objeto, sino remitía a un concepto abstracto. Esta palabra apuntaba a la inteligencia de la infancia escolar desde un nombre familiar: en este caso “mamá”. De esta forma se aportaban elementos clave para la consecuente formación de oraciones: destreza esta última que cumpliría el ideal de promover intereses infantiles hacia la lectura y escritura. En *Mi librito* Piuma Schmit formulaba una propuesta, en palabras de la autora, ausente en el resto de los textos aprobados por el Consejo Nacional. Ésta, su experiencia, germinaba en calidad de enseñanza simultánea y no gradual; a modo de exitosa tentativa que revalidaba una “práctica docente célebre” en la instrucción de la lectura y la escritura a dos grupos de analfabetos, así definidos por la maestra, en el año escolar 1918.⁴⁷⁰

Leemos entonces en el *librito* inaugural de la escritora didáctica un conjunto de párrafos sueltos que, poco a poco, formaban oraciones en imprenta minúscula y cursiva. A su vez, las mismas insinuaban, entre diálogos y fragmentos, representaciones de la flora y la fauna autóctonas; acerca de próceres (*Sarmiento*) y fechas patrias (como el *25 de mayo*) que iniciaban con saberes del entorno cercano de niños y niñas, de la familia, junto al tiempo y el ahorro postal, hasta llegar a conocer los medios de transporte y trasladarse a relatos que invocaban las provincias argentinas encargadas de cosechar caña de azúcar (tal el caso de Tucumán, Salta, Jujuy y Corrientes) y, a la vez, mencionaban el navegante descubridor de América Cristóbal Colón. Por otra parte, *Mi librito* era recomendado por Ángel Estrada y Cía. junto a *Vida infantil*: libro de lectura corriente para el primer grado superior. En este caso se aplicaba el método de Herbart “Enseñar riendo”. *Vida infantil*, rubricado en febrero del año 1924, en palabras de su autora era un instrumento de trabajo adaptado a la naturaleza del campo de acción.⁴⁷¹ Según ella, el texto escolar no suponía haber satisfecho el enunciado de Pestalozzi de “poco libro y mucho contenido”, pero en sus pocas páginas desarrollaba sugerencias en beneficio de la capacitación intelectual y de la instrucción gradual estudiantil.

⁴⁷⁰ En Escuela 10, Consejo Escolar 18, dirigida por la Sra. Carmen B. C. de Rodríguez (cursos de 3 meses de duración).

⁴⁷¹ Con esto entendemos que la elaboración de libros de texto escolares para alfabetizar requirió considerar ciertos discursos y tomar decisiones didácticas; en discrepancia con los relativos a los grados superiores donde las propuestas referían a una selección ordenada de textos de autores/as productores de sentido. En este aspecto podemos imaginar en Delfina una maestra que vivificó, a través de sus publicaciones, el espacio concreto del aula por escrito y le dio sentido (Petit, 2001).

Como dijimos, J. H. Pestalozzi (1746-1827) diseñó un método global centrado en el/a niño/a que aprendía y lo/a guiaba hacia objetivos preestablecidos. Además, operaba en el aula y la formación docente argentina.⁴⁷² Delfina tomó las ideas del educador suizo pese a desenvolver su itinerario dentro de una escuela normal diagramada, con matices, por “pedagogos laicos y católicos argentinos que hacia fines del siglo XIX impusieron un modelo de enseñanza-aprendizaje que tendría grandes repercusiones hasta nuestros días” (Puiggrós, 1990:40). El normalismo proponía un educador portador de una cultura que debía imponer a sujetos que no la tenían. Así, el positivismo fue una escuela filosófica y psicológica que fundó la mayoría de los ideales pedagógicos normalizadores, frecuentemente de manera ambigua. Este movimiento intelectual amplió predicó el orden y la armonía sociales y su legado lo explicó la idea de una pedagogía homogeneizante que traería la igualdad y la “definición de grupos diferentes en el aula, de acuerdo con orígenes y capacidades” (Dussel y Caruso, 1999: 166). La maestra Delfina mezclaría estos preceptos con los de los métodos activos.

Como distinguimos, esa herencia de enseñanza universal, desarrollada en el aula y bajo estrategias educativas como formas de gobierno de las prácticas, combinó saberes educativos que las escritoras didácticas consideraron sobre la transmisión de una cultura; en el ejercicio de una autoridad relacionada a su lugar ocupado en la función educadora. Determinamos que la directora infantil Piuma Schmit no vaciló en reiterar la importancia de su trabajo docente dentro de la escritura de sus textos didácticos. *Vida infantil* presentó la selección de las lecturas más agradables del programa escolar con el fin de que los y las pequeñas disfruten los aprendizajes. Así se conformaba un libro que señalaba lugares, fechas, acontecimientos y símbolos en pos de una enseñanza nacional, patriótica y de ideal argentino (se repiten en sus textos *Sarmiento y 25 de mayo, La patria y El himno*).

La escritora didáctica en las palabras de apertura de *Vida infantil* criticó los textos aprobados por el Consejo Nacional que ignoraban las características de las provincias argentinas (leemos *Paisaje cordobés, El candombe*) e hizo hincapié en temáticas relativas a la naturaleza que circundaba a niños y niñas (*Las flores del duraznero, El gusano de seda, El algodón*). Por lo demás presentó un personaje principal, Benito, quien vivenció eventos y avatares del segundo y también del tercer libro suyo (*Bello y Útil*).

⁴⁷² Pensamos que Schmid, formación en el magisterio y experiencia docente mediante, *leyó el mundo* escolar y a partir de la lectura que hizo del mismo, desde la literatura, construyó subjetividad que plasmó en textos de aula (Petit, 2009, 2015).

Por ejemplo, en *Vida infantil*, el infante era presentado a modo de personaje que asistía las lecturas (*Este es Benito*). Ubicamos en el siguiente texto de Piuma episodios vivenciados por el pequeño Benito (*Benito enfermo, Benito cazador, Benito herido*). La reconocida “maestra normal”, así mencionada en la tapa de sus libros, presentaba entonces, y en dos años, una invitación conformada por una terna de textos de aula propiedad de sus editores, quienes gentilmente colocaban las obras bajo amparo de las leyes número 7092 y 9510.⁴⁷³ Así, Schmit plasmaba en el formato de libros escolares un trabajo personal, estimado por ella exitoso, de enseñanza de la lectoescritura a través de inventivas como la de citar a Benito.

En el uso idóneo de una particular metodología de alfabetización ella revelaba su identidad profesional junto a su formación en el normalismo,⁴⁷⁴ que exponía en *Mi librito* (1° inicial-método ecléctico de lectura y escritura simultáneas), *Vida Infantil* (1° superior) y *Bello y Útil* (2° grado). Con 79 páginas el primero, 127 el segundo y 69 lecturas y 155 carillas que desarrollaban 80 lecciones (en total) el último, las publicaciones revelaron una humilde encuadernación con lomo en pergamino y casi la mitad de las tapas en tela; con imágenes a veces a color y otras en blanco y negro ilustradas desde dibujos de infantes dedicados/as a leer, a conversar con sus padres o a jugar con mascotas. De un tamaño más grande que el de los textos antes observados, los libros de Piuma Schmit poseían una encuadernación conocida “de media pasta”. Ésta revelaba en la tela un material que revestía solo una parte de la zona del lomo para la permanencia de las tapas (resistente y flexible). Suponemos que este arreglo, duradero y barato, coincidía con el uso despreocupado que podían llegar a hacer de los libros los/as más pequeños/as de la educación primaria y su corpulencia quedaba sujeta a la estética del texto, el que debía atraer. Las publicaciones de Delfina no estaban cosidas sino pegadas: quizás porque respondían a la necesidad de incluirse dentro de las tecnologías de impresión económicas, activas en la producción de largos tirajes.

⁴⁷³ En nuestro país, los antecedentes normativos del derecho de autor se remontan a la Constitución Nacional de 1853 que incorporaba los derechos de propiedad intelectual en los artículos 14, 17 y 32. Sin embargo, recién en el año 1910 aparece la primera ley (número 7092) de propiedad científica, literaria y artística, modificada en 1914 por la ley número 9510.

⁴⁷⁴ Los libros de la maestra escritora didáctica se firmaban igual que el *Almanaque de la cocinera argentina para 1881*: pequeño escrito culinario con un dato temporal en la portada (1881) y la autoría oculta que postulaba tres iniciales (V. P. de P.). Así, los textos de D. M. P. S., como el *Almanaque*, permiten reflexionar acerca de los procesos de publicación, la impronta de las mujeres en el espacio público y el registro identitario de la cocina/alfabetización en la construcción de la nacionalidad argentina de 1880. Al respecto revisamos nuevamente el texto de Fugardo, M. y Caldo, P. (2020).

Hasta aquí logramos resumir las ocho *obras literarias*⁴⁷⁵ de las maestras escritoras didácticas. Identificamos que, entre sus libros, habitan tanto diferencias como similitudes. Mientras las cuatro primeras, Brumana, de Toro y Gómez, Andrés Regal y Méndez Funes, se mostraron abocadas a inculcar los saberes de las materias ordenados según los planes de estudio oficiales, las demás se enfocaron en confeccionar propuestas alfabetizadoras. De este modo lo hicieron Salinas Bergara, Malvigne, Iantorno de Nasino y Piuma Schmit. Entre unas y otras ubicamos propuestas didácticas que brindaron aportes al saber del aula.

Para dar cierre al capítulo dos de esta segunda parte de la tesis confirmamos la hipótesis que presume que efectivamente un grupo de mujeres del magisterio, además de enseñar en los salones de clase argentinos respetaron las normativas del Consejo Nacional de Educación y publicaron. Ellas se dispusieron a elaborar bibliografía didáctica y, en ese ejercicio, sus contenidos precisaron las enseñanzas de los cursos del nivel primario. Lo hicieron con textos que acataron los formatos adheridos a las políticas editoriales, pero también llevaron la impronta que sus autoras-productoras de saberes les imprimieron.

Leer y reseñar los libros escolares en detalle, desde las publicaciones relativas a los grados superiores de la enseñanza elemental hasta llegar a los inaugurales, permitió traslucir los estilos de escritura y los posicionamientos teóricos, políticos y culturales de las maestras autoras. Conjuntamente, el ejercicio de análisis interpretativo de los textos de aula como tipos documentales posibilitó la elaboración de una cartografía que permite vislumbrar las argumentaciones utilizadas por las docentes y escritoras didácticas en su afán por editar material para la clase: algunas ya reconocidas al calor de sus biografías.

En adelante, y con el objeto de contrastar las propuestas a partir de comparaciones, nos adentramos en los contenidos desde ocho tópicos que registran, de forma transversal, una analítica del conjunto de la bibliografía didáctica desde cruces específicos desatados en subcapítulos. Así, pretendemos destejer el argumento de las publicaciones, observar de cerca el contenido y las intenciones de los libros y elaborar unas reflexiones al respecto que, posteriormente, se adhieren a las propias de esta segunda parte de la tesis.

⁴⁷⁵Expresamos que nuestras maestras crearon obras literarias en tanto publicaron un conjunto de libros de su autoría. Cuando hablamos de obra referimos a la *originalidad* de sus propuestas en *formato* textos escolares: definición clave para pensar, en alcances legales, los derechos de autor/a que no recayeron sobre ellas ni en sus libros sino “en la obra, ya que el papel es receptor de una obra de creación” (Caballero Leal, 2004:4). Para dar apertura a este debate, y reflexionar sobre la aplicación de las leyes de propiedad intelectual, consultamos el texto de Caballero Leal, José (2004) *Derecho de autor para autores.*

Capítulo III.

Similitudes y diferencias: ejercicio comparativo que desteeje la trama del contenido

Este tercer y penúltimo capítulo de la segunda parte de la presente tesis, ofrece una analítica de los textos que cruza transversalmente la propuesta general de nuestras maestras escritoras didácticas. Si en el anterior efectuamos un análisis descriptivo y minucioso de cada libro, profundizamos ahora en el estudio del contenido y la forma de los mismos, pero desde ocho tópicos: los prólogos, receptores/as destinatarios/as, índices, contenidos graduados, las propuestas didácticas, imágenes, la apuesta actitudinal y los estereotipos de género.

La finalidad del ejercicio es confirmar el aporte de nuestras maestras en el plano del saber propio de la enseñanza en las aulas. Como se advertirá, focalizamos en los aspectos inherentes al paratexto (prólogos, índices e imágenes, por ejemplo) con otros específicos del contenido de los libros (propuestas didácticas, apuesta y recepción). En respuesta a ello, este capítulo se abre en ocho subapartados que pasamos a desglosar desde una lectura que sitúa su análisis en relación al orden del discurso y atraviesa los estudios de la historia cultural con el propósito de indagar en libros de texto escolares escritos por ocho maestras escritoras didácticas que, en el largo plazo, se reiteraron con fuerza prescriptiva.

Los exámenes que a continuación la lectura explica y desenvuelve se ubican bajo el paraguas de los estudios de género, en su condición de campo de ambivalencias (Butler, 2006). Porque comenzamos con esta perspectiva, disponemos discusiones sobre diversos clivajes de jerarquización social que encontramos incorporados en la trama del contenido de las propuestas didácticas y permiten considerar, a partir de esta traza, representaciones de las prácticas discursivas cuya materialidad puede pensarse diversa y, a veces, ambigua e imprecisa. Asimismo, desenvolveremos una entrada delineada por la mencionada historia cultural y sus áreas temáticas: la historia del libro como soporte de la transmisión, de lecturas, escrituras, de autoras y de consumos culturales.⁴⁷⁶

⁴⁷⁶ En *Escolarizados y virtuosos. Niñas y niños representados en los silabarios y libros de lectura. (Chile, 1840-1900)*, Nicole Araya Oñate (2019) explora cómo las representaciones de la niñez en los silabarios y textos de lectura delinearon un proyecto de infancia escolar entre 1840 y 1900 en Chile. Para comprender este proceso de construcción, Araya se detiene en algunos elementos del discurso educativo decimonónico y en distintos aspectos que caracterizaron a los silabarios y a los textos de lectura destinados a las escuelas primarias elementales de la época. A partir de las fuentes analizadas, ella plantea que el proyecto de una infancia escolar estuvo marcado por los procesos de escolarización y alfabetización: una concepción que entendía a niñas y niños como seres inacabados y defendía el uso de ideas estéticas para definir parte de sus comportamientos. De esta manera, y ayudada por los relatos presentes en estas publicaciones, examina cómo la escuela primaria impulsó en las y los estudiantes una forma determinada de conocer, sentir y andar por el mundo.

En esta vía teórica y metodológica ubicaremos la pronunciación de los trabajos escritos a cargo de mujeres del magisterio que, como advertimos, fueron moldeados desde arriba: según una óptica en poder de los varones que demarcó sensibilidades y prácticas. Lo que en seguida los/as/es lectores/as identificarán será el verdadero producto de la pluma de las escritoras didácticas hasta aquí estudiadas. Repararemos en sus libros bajo una lupa atenta a las particularidades de las propuestas y en consideración y comparación de unas con otras. Las mismas demarcarán tanto el proceder de las maestras autoras como así también la originalidad de sus ideas puestas en letra, junto a la singularidad de sus textos de lectura. En la síntesis de este tercer capítulo de la segunda parte de la presente tesis, compuesto de ocho subtítulos, dispondremos dónde habitó el trabajo concreto de las escritoras didácticas.⁴⁷⁷

Así, los objetivos primordiales apuntaron a escolarizar y fomentar conductas virtuosas. Nos valemos de las definiciones y líneas de análisis de Araya Oñate (2019) para efectuar algunas de las comparaciones presentes en este penúltimo capítulo.

⁴⁷⁷ Nos adelantamos a definir que habitó en el espacio de lo femenino: copia del mundo doméstico. Ellas publicaron saberes para alfabetizar, pensaron los modos en que niños y niñas aprendían, inculcaron una moral y ciencia específica y lo hicieron desde lo que en *Deseo y ficción doméstica* Nancy Armstrong (1987) advierte: bajo una postura social propensa a ignorar las condiciones históricas en que las mujeres (en este caso maestras) asumieron la tarea de escribir y, agregamos, publicar.

1-De Prólogos, introducciones o palabras de apertura

Si imaginamos a los prólogos dentro del paratexto en tanto éste convierte el texto en libro, proponiéndolo como tal al público antes que a lectores y lectoras, precisamos el concepto, según Gérard Genette (1987), a modo de elemento introductorio de la lectura que facilita las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. Genette lo definió accesorio del texto, puerta de entrada, de transición y de transacción. Desde su disquisición podemos imaginar que los libros escolares de las maestras autoras presentaron dos tipos de paratextos: verbales y visuales. Mientras que los segundos recayeron en las publicidades concernientes a otras publicaciones, los primeros remitieron a los prólogos, las palabras iniciales e introducciones. Redactados estos por las escritoras didácticas, determinaron “las claves para la lectura del texto o destacaron sus cualidades didácticas e ideológicas” (Lluch, 2003:42). En el capítulo anterior señalamos cómo la publicidad en la contratapa de las publicaciones funcionó a modo de paratexto visual y estrategia editorial de venta y difusión de los textos de las maestras; pasemos ahora a indagar en sus prólogos e introducciones.

El caso del conjunto de libros estudiados presenta, mayoritariamente, palabras de apertura en diversos formatos. En general son introducciones prescriptivas a cargo de sus autoras. Justamente el dato de la autoría del texto es el que diferencia a los prólogos de las introducciones. Los primeros podían ser escritos por terceros, aunque advertimos que ellas no utilizaron prologuistas, pero las introducciones sí quedaban a cargo de las maestras. En nuestro corpus de libros, a veces esas palabras de obertura no llegaron a ser más que un párrafo de once o doce líneas, aunque otras se extendieron. De todos modos, estos textos fueron importantes porque fijaron el perfil del libro y un/a lector/a ideal.

Por ejemplo, los textos de Clara de Toro y Gómez se valen de introducciones para dar a conocer características generales de sus contenidos. Precisamente, en *La escuela y la vida* la autora ofreció a “los señores maestros” un nuevo libro basado en los programas en vigor para el 3º y cuyo objetivo principal era el de la enseñanza de lecturas provechosas “si forman parte de la vida moral e intelectual de niños y niñas” (1929:7). Que además de formar un lenguaje puro y un vocabulario variado se destinaban a acostumbrar a los y las estudiantes a la reflexión. Para que esto sucediera, detrás de cada lectura se emplazó un cuestionario con preguntas que invitaban a establecer relaciones entre las vidas de los y las estudiantes y lo que habían leído en clase.

Las ideas adquiridas, “en vez de quedar inmóviles en su mente, se mezclan con las que debe a su propia experiencia, se aplican a su vida diaria y se transforman en fuentes de actividad, en motivos de acción” (1929:7): dijo la profesora de Toro en la *Introducción* de sus textos, y añadió indicaciones para que las/os educacionistas vean facilitada su tarea y adecúen los libros de lectura de acuerdo a las necesidades y el avance del estudiantado. Simultáneamente, ella habló acerca del modo en que ordenaba los textos escolares: a la espera de que “su esfuerzo sea apreciado por los señores maestros y que sea de alguna utilidad”, mientras pidió “indiquen defectos que puedan hallar para corregirlos en lo sucesivo” (1929:8). *La escuela y la vida*, reveló su autora en la introducción, era un ofrecimiento de nuevas lecturas, con palabras desconocidas e interrogantes que se iniciaban desde los ejercicios de gramática. También quedaba en claro que en el uso cotidiano del libro en las clases se barajaba la posibilidad de efectuar reformas de acuerdo a las características particulares del alumnado.

La introducción de *El hogar de todos* manifestó los motivos de la publicación, justificó el orden de lecturas, el empleo de las actividades y exteriorizó agradecimientos por las indicaciones sobre textos anteriores junto al deseo de que el libro “dé satisfacción en la práctica” (1936:6). Leemos: “Alentados por la acogida dispensada a nuestro libro de lectura para tercer grado, presentamos hoy uno para el cuarto” (1936:5). Inspirado en los mismos propósitos que el anterior, el texto escolar se constituyó en acompañamiento didáctico del desarrollo del programa del grado y en su introducción expresó: “Educar es sugerir ideales. Creemos que ninguna materia puede prestarse a este noble propósito: la variedad de los temas permite tocar fibras morales y la animación y el interés de los relatos graba mejor las ideas sugeridas” (1936:5). Inmediatamente después de esta indicación, leemos el agradecimiento de la profesora escritora didáctica a maestros/as que avalarían su publicación del mismo modo en que lo habrían hecho con textos anteriores. Este gesto la posicionaba ante juicios de colegas que legitimaban la sucesión de sus ejemplares.

Finalmente, en la *Introducción* de *Almas en flor* C. de Toro y Gómez pronunció: “vuestras almas infantiles, vigorizadas por los años, desarrolladas por el estudio, elevadas por los nobles pensamientos, darán el fruto de la vida; resultado de lo que hayáis iniciado en la niñez” (1935:7-8). En el esquema de ideas que Clara hacía llegar a sus compañeros/as del magisterio, y desde las palabras introductorias, advertimos cómo *Almas en flor* proponía textos que se traducían en actos.

Al mismo tiempo, allí ubicaba cuestionarios que intentaban llevar al niño a la reflexión sobre lo que leía, para guiarlo en el establecimiento de sujeciones entre las acciones y las ideas. La maestra y catedrática Clara de Toro y Gómez presumía entonces que acompañar la lectura con preguntas hacía pensar a sus estudiantes en los actos que podían ejecutar, luego, en sus vidas. Al respecto arguyó: “Nuestro cuestionario tiende a acostumar al alumno a observar su propia conducta y a organizarla conscientemente de acuerdo con sus ideales” (De Toro y Gómez, 1935:4). Con esto, la autora quería que el estudiantado adquiriese cualidades en donde se le presentaría la utilidad de la realización de las acciones adecuadas.

Las largas y extensas introducciones de estos libros orientaban a receptores/as de los contenidos de esas palabras preliminares en la justificación de los textos, estructura y criterios usados en su elaboración. En *Almas en flor* leemos: “nos hemos ajustado, en la elección de los asuntos, al programa de estudios que corresponde al quinto grado, con el propósito de que la clase de lectura contribuya a fijar en la mente del alumno las nociones adquiridas” (1935:3). Una vez admitido su trabajo, Clara de Toro aseveraba en una de sus introducciones: “ha sido nuestro propósito, como en libros anteriores, ayudar a la obra de cultura intelectual y moral que realiza la escuela; ningún ejercicio es tan apropiado para sembrar en el niño el anhelo de perfeccionarse, fuente de progreso” (1935:3).

En divergencia con el estilo de Clara, *Faro* de Adelina Méndez Fúnes careció de introducción. Sin embargo, en sus otros dos libros *Alas* y *Río Nativo* la maestra sí destinó oberturas con títulos diferentes. En el primero empleó la expresión “A los maestros, a los niños” y en el segundo usó el término “Prologo”. En *Alas* Méndez Fúnes se dirigió a educacionistas y educandos/as, a los primeros les ofreció y a los/as segundos/as les dedicó un libro que procuró a favor del ave, quien en feliz vuelo alcanzaba lejanos horizontes, “regiones ignotas porque las alas llevan muy alto, muy lejos” (1930:3). Comparó ella entonces la mente infantil ansiosa de saber con el ave que pía y aletea en anhelo de vuelos raudos. Y remató: “la lectura de estas páginas, las cuales encierran breves nociones de muchas cosas útiles, será como un aleteo que contribuirá al próximo feliz vuelo de mis pequeños amiguitos por los anhelados campos de la luz, de la ciencia” (1930:3).

Tal y como Clara, Adelina indicó la utilidad de sus libros escolares. En el *Prólogo* de *Río nativo*, ella dio a sus páginas un conjunto de notas nacionales poco conocidas, que ponían de relevancia idiosincrasias de los pueblos de la nación tierra adentro.

Las consideró “germen ancestral de la raza autóctona, que la civilización borrará con el tiempo que hace sentir la manera de pensar y hablar de los pueblos interiores” (1931:5). Para Méndez Fúnes, poner al alcance de los/as alumnos/as de los grados finales de la educación primaria las costumbres y el lenguaje de cada región del país significaba inmiscuirlos sobre los saberes de su patria. Por último, su prólogo señaló la inclusión, en el libro de aula, de páginas con nociones de literatura destinadas a la mejor inclinación hacia las letras dadoras del gusto artístico que permitía iniciar, entre otras cuestiones, la enseñanza secundaria.

Comúnmente, y como ocurrió en la mayoría de las publicaciones de las maestras, los títulos de los textos de Adelina fueron explicados en los prólogos. *Río nativo* cargó con notas nacionales que poseían lo que el río dejaba a su paso y en ese gesto reproducían paisajes del suelo argentino. De esta manera copiaba en sus páginas “aspectos nacionales poco conocidos; creencias y estados espirituales” (1931:5). A lo que Méndez F. agregaba, en tanto advertencias sobre el título de su texto, y definía “Río Nativo, ancha corriente de recuerdos y leyendas del tiempo de la indiada brava y los malones” (1931:7).

Observamos hasta aquí que los prólogos enumeraron los objetivos de los libros, los itinerarios de lecturas propuestos por las autoras y el porqué de las elecciones de las recitaciones o de la misma escritura. Así ocurrió en *Racimos* y *Cantos Rodados* de Andrés Regal de Vals. Los prólogos de ambos textos definieron conceptos claves que delimitaban las características principales de la escritura como así también los motivos por los cuales se había relatado la propuesta, el contexto y sus ideologías. El prólogo, denominado de esta manera, de *Racimos* de Julia Andrés dijo respetar la mentalidad de niños del cuarto grado de acuerdo “con los puntos de vista desde los cuales el maestro tiene que encarar la enseñanza del programa respectivo” (1927:6). Poesías y fábulas fragmentaron la prosa diaria y educaron el oído y gusto literario, “para que cuando lleguen los alumnos a sexto grado, sea su lectura una expresión viva de las múltiples manifestaciones del sentir e interpreten los pensamientos” (1927:6). Con el prólogo la escritora didáctica creyó que, en los medios a su alcance, iba “concretada la finalidad de todo libro orientado según las miras modernas de la enseñanza actual, sin que esto signifique que no sea susceptible de mejoras. En beneficio de los niños que han de leerlo y de la escuela argentina” (1925:5). Esta expresión culminaba con la explicación de las lecciones.

Asimismo, el prólogo de *Cantos rodados* abría el contenido del libro con un ordenamiento de temas, para la autora, escogidos cuidadosamente en la edad escolar donde sobrevenía la percepción de los matices de la vida (5° y 6°). En palabras de Regal, allí niños y niñas edificaban en su persona todo lo necesario para la conformación del futuro individuo.

Entonces, Julia presentó un ensayo destinado a ayudar en la tarea cotidiana de sus colegas y las palabras introductorias lucieron su posición autoral. Lo mismo aconteció con las propuestas educativas de Lola. Tres de sus cuatro textos presentaron unos párrafos de apertura titulados “A los maestros” (*Agua Clara*, *Flor de ceibo* y *Panoramas*). Y explicaron los objetivos de los libros como así también las correspondencias entre uno y otro. *Agua mansa* por ejemplo era continuación, en orden ascendente, de *Flor de ceibo*. En este caso, y bajo el título “Dos palabras”, leemos una descripción del texto donde la productora de saberes comprometía su “buena voluntad y capacidad educadora para formar una colección de lecturas infantiles que unan lo útil a lo interesante” (1929:9). Con esto procuraba que la infancia se contemplara “en los personajes de sus narraciones, con su propia fisonomía y sus sentimientos naturales” (1929:9). Esa dupla de palabras indicaba que el libro quedaba en manos de sus condiscípulos/as para que lo convirtieran en aleccionador desde interpretaciones pedagógicas. Si parafraseamos a de Bourguet: una larga práctica docente, obras dedicadas a la escuela, trabajos periodísticos, conferencias y actividades análogas apoyaban su propuesta de aula con credenciales ante el magisterio del país. Así, la publicación enseñaba con actos que “tengan como corolario deducciones lógicas y sencillas, capaces de ser transformadas en lecciones provechosas” (1929:9).

Por lo demás, en la presentación de la colección de versos *Agua clara*, y bajo el título “A los maestros”, la escritora didáctica concentró “mucha labor dispersa, escrita en ocasión de fiestas escolares y composiciones para ciertos temas, cuya oportunidad me han hecho notar mis amigas del magisterio” (Bourguet, 1927:5). Esta compilación de estrofas, según ella, auxiliaba en el trabajo de oficiar en lo cotidiano con recitaciones artísticas. Para Lola las composiciones largas eran susceptibles de ser utilizadas a partir de recortes, por lo que en el mismo prólogo explicó que su libro proponía declamaciones breves con el fin de que se pudieran suprimir estrofas sin desarticular el sentido de las obras, tal el caso de los escritos destinados a acompañar música criolla, himnos y cánticos.

En esta ocasión también leemos los deseos de la maestra con su libro: el que esperaba llegase “a las manos de la niñez y la juventud, impregnado de una poesía sencilla ¡Ojalá que mi esfuerzo se vea compensado por la aceptación que mi obra merezca y la benevolencia con que se la trate!” (1927:6). Por otra parte, el prólogo de *Flor de ceibo* colocaba a la maestra escritora didáctica frente a sus compañeros/as colegas en la “doble situación de madre y maestro, ya que, observada la vida del niño desde ambos puntos de vista, puede obtenerse un caudal de enseñanzas que permitan realizar la obra que reclama la orientación moderna de la educación infantil” (1936:9). Para S. Bergara formar estudiantes en el concepto del mundo que los rodeaba requería considerar el libro de lectura compañero inseparable del escolar, instrumento que en la escuela primaria debía usarse como una asistencia para las maestras.

Cuando escogió los temas de sus textos Lola recurrió a las madres y los maestros y volcó “en las páginas del libro el caudal de observaciones” (1936:10). Según ella la condición materna era la indicada para la producción/ejecución de saberes escolares. Por último, y en *Panoramas*, Bergara de Bourguet definió en su prólogo el título del libro, inherente a una sucesión de panoramas pintorescos que había que saber observar porque ofrecía, junto a maravillosas impresiones, un patrimonio de conocimientos. Justamente allí señaló: “Las mil cosas que sirven a nuestra comodidad y que sin detenernos a pensar en ellas parecen sin importancia ¿qué son sino cuadros presentados a nuestra comprensión y noble curiosidad, por la vida de todos los días?” (1929:21). Más tarde, ella proponía detenerse a descubrirlos y fundamentaba: “En nuestra casa, en el amor a nuestra madre, en el afán de nuestro padre, en la comprensiva austeridad del maestro, en la cordialidad del amigo, bondad del compañero, tendremos panoramas dignos de atención” (1929:21).

Hasta aquí subrayamos cómo los prólogos de los libros de texto de Lola permiten comprender el sentido de sus publicaciones, que presentó poéticamente con metáforas sobre la docencia ligada a la maternidad, cuál era el tratamiento de los contenidos, expresados en los títulos de las lecturas, y las razones por las que acomodó esos saberes de aula. También encontramos agradecimientos a los/as colegas lectores/as de sus *obras*, así reconocidas por la maestra, anteriores a la presente (*Panoramas*) y de cuyas observaciones se valía para mejorar las próximas propuestas. Similares son los prólogos que Malvigne redactó para sus libros escolares, aunque Evangelina incorporó notas personales. Dedicó el primero a sus dos hijos, Edgard y Ariel: según ella en representación de todos/as los niños y las niñas.

El segundo fue consagrado a su padre, juzgado su mentor. Con datos paratextuales, junto a las dedicatorias, completó los prólogos que tituló del mismo modo en *Días de sol* que en *Caminito*: “A mis colegas”. En el primer texto la maestra certificó “dejar a la alta interpretación de mis colegas su mejor usufructo” (1930:7). Bajo la sentencia “Se aprende a leer, leyendo”, de Mercado Vera justificó la escritura del libro, como Lola, en varios años a cargo del primer grado superior de la enseñanza primaria. Fue este el impulso por el que resolvió confeccionar su propuesta; que definió “enseñanza para los alumnos y ayuda para el maestro” (1930:7). También manifestó que la publicación era resultado de su observación directa sobre los educandos. Por tal motivo expresó: “llenará ampliamente la misión, que los alumnos aprendan a leer de corrido y que interpreten lo que leen, que amen la lectura que deseen leer, porque encuentren placer en ello” (1930:7). Junto a este fundamento, y para referirse a sus colegas, la docente explicó: “Como los niños no están a nuestro nivel intelectual yo he llegado hasta el de ellos, y he hecho mi libro como si obra de ellos fuera. Será, en sus manos, muy suyo” (1930:7). Correspondía entonces a la habilidad del maestro la intensidad que quería hacerles alcanzar, pues era sabido que el nivel intelectual no era el mismo en todos los años y se comprometían distintas habilidades. La maestra escritora didáctica después aclaró: “en vuestras manos dejo este instrumento de trabajo y tengo la certeza de que, si es, como espero, de utilidad para vosotros y de enseñanza amena para los niños, habré conseguido mi ideal” (de Mercado Vera, 1930:9). Similar expresión añadió en *Caminito*: “Compañeros maestros haced que este trabajo deje en los niños la impresión de un juguete amigo; que los alegre sin que jamás les proporcione fatigas ni decepciones” (1936:7). Y siguió: “Procurad que recorrer este ‘Caminito’ les sea grato. Que sus páginas y palabras lleven a sus almitas la luz del Sol, para que se habitúen a mirarlo de frente” (1936:7).

Como sabemos, el término prólogo deriva del vocablo griego *pro* que significa antes, en favor de y *logos* que quiere decir discurso. Así, los prólogos se constituyeron en el espacio con el que contaron las autoras desde donde instalar a lectores/as maestros/as en la disposición adecuada para el correcto abordaje de sus publicaciones. Ya expresamos que se incluyen dentro de los paratextos, es decir, están en la periferia del texto principal como el título, las dedicatorias, las notas a pie, la bibliografía y los índices. También enunciamos que carecen, en el caso de los libros de las maestras escritoras didácticas, de indicaciones sobre sus reediciones como así también de directivas por parte de la editorial.

Por el contrario, allí leímos el modo en que se estructuraba el libro, el tipo de diseño que presentaba y los criterios adoptados para seleccionar contenidos. Este es el caso del prólogo que Micaela Iantorno firmó en calidad de autora de *Por nuestro bien*: texto para el primer grado. Ella ahí explicitó sus intenciones de contribuir a lograr que el niño salve con mayor facilidad las dificultades que pueden dar lugar el acento fonético y el tilde, los signos puntuativos y las voces parónimas y cuasi-homógrafas (Iantorno, 1926).

Por último, los prólogos de los textos de Schmit se presentaron de manera diversa. Unos indicaron los motivos que inspiraron a la maestra a publicar y otros, similar a varios de los arriba expuestos, insinuaron el resto de los libros de la escritora didáctica. Empero, todos explicaron los propósitos y las finalidades perseguidas en sus determinaciones.

Sabemos que *Mi librito* fue un nuevo método para la enseñanza de la lectura y la escritura simultáneas. Con título análogo al libro, Delfina manifestó que consignaba en él “el fruto de su trabajo de selección y de aplicación de los mejores elementos” (1924:5): labor conexas a una práctica satisfactoria de más de ocho años en una escuela de analfabetos/as. El texto del primero elemental justificó la elección de su palabra inicial, los designios, el “ideal de promover el interés del niño hacia lo que lee y escribe” (1924:8) y novedades introducidas en la propuesta de enseñanza. En segundo lugar, *Vida infantil* (1° superior) en su prólogo mencionó, del mismo modo que el texto anterior, la práctica que, a lo largo de años en la enseñanza en los grados inferiores de la escuela común, fundamentaba la experiencia de producción editorial de la educacionista con el libro. Éste permanecía expectante de las observaciones que podía recibir por parte de colegas de la autora que lo usaran. Por último, en *Bello y útil*, Delfina se dirigió “A mis compañeros enseñantes” y aclaró las intenciones de su texto de lectura para 2° grado: propender a dilatar el horizonte de la vida ante los ojos y la inteligencia, con “lecturas que revelaran aspectos sugerentes” (1926: s/n).

Destinadas a las colegas enseñantes, *a los maestros* o bajo el nombre de *prólogos*, todas las palabras introductorias de las autoras informaron acerca del contenido de sus propuestas didácticas. Además, interpretaron en líneas generales los textos, persuadieron a destinatarios/as bajo argumentos capaces de captar su atención y en ese gesto resaltar la importancia del tema trascendental de las publicaciones escolares, su originalidad formal o temática, la diversidad de contenidos abordados, etcétera.

Justamente, los prólogos reforzaron la representación de la existencia de escritoras didácticas responsables de los libros aprobados por el Consejo e impresos por reconocidas editoriales.

La función educativa de la mayoría de los prólogos observados fue decisiva. Estos escritos preliminares indicaron la estructura, características y ordenamientos o secuencias en relación a los demás libros. Cuanto menos extensas las publicaciones en general, más explícitos eran los prólogos. Los que ceñían, máxime en los grados iniciales, los objetivos y pretensiones de las maestras autoras, niveles de precisión y rigor, etcétera. Observamos que la mayoría de los textos de aula, excepto *Faro*, tienen prólogos. Estructurados a modo de guiños para que colegas docentes en presencia de estudiantes hicieran de ellos un correcto uso, aparecieron bajo diferentes nombres: muchos de los cuales mencionaban a sus compañeras educacionistas. Estas palabras de presentación desentonaron en cuanto a prolongación, no así en sus ideas principales porque todas definieron a las autoras junto a las bases de la escritura escolar: ligadas a sus experiencias dentro de los salones de clase.

En conjunto, y frecuentemente, manifestaron detalles sobre el contenido principal de los libros para el aula y la familiaridad entre esas propuestas escritas y otras de las mismas educacionistas-productoras de saberes; en general afines con el éxito de sus publicaciones anteriores. Su originalidad, tocante a las primeras ediciones, se renovó en su extensión y los más largos, reiteramos, atañeron a los textos dirigidos a los grados iniciales de la enseñanza primaria. En tal ocasión, las precisiones acerca de los modos de enseñar a leer y a escribir eran ineludibles. Por el contrario, en los cursos avanzados (de 2do a 6to) el manejo de los saberes didácticos de los programas oficiales graduados conllevaba menores indicaciones metodológicas y permitía a las autoras expresar deseos y apreciaciones sobre la escritura.

Por ejemplo, en el caso de *Palabritas*, Brumana encabezó su prólogo con el tema “El por qué”. Allí indicó los motivos por los cuales escribió su libro escolar: el que se diferenció de los oportunos a la literatura infantil. Además de aclarar esta prescripción, reveló a quiénes destinaba el texto, cómo lo definía y cuáles eran sus anhelos. Firmado en el mes de agosto de 1918, este prólogo omitió formalidades y llevó el sello de su autora. Como apuntábamos, reservado para los cursos avanzados de la educación elemental, el prólogo de *Palabritas* careció de las explicaciones detalladas; aquellas presentes en los textos para alfabetizar.

Las representaciones acerca de la lectura infantil y del docente que esta maestra creyó convenientes fueron relatadas de manera escueta en sus palabras de apertura.⁴⁷⁸

En todos los casos, los primeros párrafos de las publicaciones fijaron promesas pedagógicas, ideas, saberes, pensamientos y prácticas docentes de escritoras didácticas que aquí podemos definir mujeres que estimaron su propia vida desde la cotidianeidad escolar, hicieron experiencia del mundo que habitaron y desde ahí elaboraron los sentidos de lo didáctico y áulico por escrito. En vivencia de eso que “les pasó” ellas relataron, con nombre propio, saberes sensibles a las necesidades de sus colegas y del estudiantado. Así, percibieron “la atención, la escucha, la apertura, la disponibilidad, la vulnerabilidad y la ex/posición” (Larrosa, 2009:38): marcas que quedaron presentes, y a modo de rastros, en los prólogos, las introducciones o las palabras de apertura de sus libros de texto escolares.

⁴⁷⁸ Entonces, y para marcar la idea de *prólogo* en los textos de las escritoras didácticas, podemos enumerar las introducciones que derivaron en los libros de *didáctica para el aula* (tal el caso de Brumana, Méndez Fúnes y Andrés Regal), las que permitieron a las maestras presentarse como *autoras* (incluimos aquí a de Toro y Salinas) y las *prescriptivas* que recuperaron la línea de las cartillas (ejemplo de ello fueron las publicaciones de Piuma, Iantorno y Malvigne) (Carbone, 2003).

2-El mapa del contenido: los índices

Si queremos conocer el contenido de un libro, sin dudas miramos el índice. Éste, situado a veces al inicio y otras al final de los textos, representa el orden del contenido como así también garantiza rápidamente la ubicación de los temas. Entendemos que, por tratarse de textos escolares destinados a inscribir en la cultura letrada a niños y niñas, los libros debieron tener diferentes modos de presentar sus índices y de configurarlos en parte central en tanto hablaron de un ordenamiento como elemento clave de la forma de las publicaciones. De esta manera, “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. Si la forma es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal” (Edwards, 1995:147). Entonces, los modos en que se diagramaron los temas en los textos de las escritoras didácticas a partir de sus índices alteraron los significados y mostraron consecuencias en el nivel de apropiación del conocimiento por parte de los/as estudiantes. Así, las maestras productoras de saberes mediaron entre alumnos/as y conocimientos con sus libros escolares dispuestos en diversos índices. Ellas reelaboraron, en sus formas, el contenido y fueron “la autoridad de los conocimientos escolares” (Edwards, 1995:149).

Los índices simbolizan el esqueleto y el orden de los libros de texto. Desde sus diseños creemos posible comenzar a identificar tensiones entre los temas abordados y el perfil de las propuestas. Observarlas de cerca nos permite distinguir que dos de los tres libros de lectura de Clara exponen, en el principio, los puntos del programa al que se refieren todas las lecturas (según geografía, historia, ciencias naturales, instrucción moral y cívica). Asimismo, cada uno de estos tres libros conserva un índice ubicado al final compuesto de uno general y otro metódico. Este último responde a una división de temas por asuntos como familia-hogar, patria, conducta-defectos y cualidades, trabajo-escuela, naturaleza o familia-conducta, patria-historia. Entonces, los libros de la maestra escritora didáctica presentaron índices que reconocían, por un lado, las demarcaciones de los asuntos a tratar y, por otro, la particularidad de los temas trabajados en las lecturas. Además, hacían hincapié en los programas del grado con énfasis en la formación de futuros/as ciudadanos/as de la nación, desde la sugestión de las conciencias de los y las alumnas y con discursos que impregnaran valores morales.

De igual manera, dos de los tres libros de Adelina poseen índices generales situados al final y el tercero ordena los temas del libro en tres partes: una destinada a géneros literarios.

La división en diferentes índices instauraba un orden paralelo a la complejidad de los tópicos del libro. Por ejemplo, en *Alas M. Fúnes*, después de su índice general, exponía, ordenadas alfabéticamente, palabras del diccionario con sus significados. La terminología empleada por la maestra escritora remitía al repertorio de palabras presentes en el libro. Ella no precisaba los criterios de selección que esgrimía para elegirlos, pero intuimos que se mencionaban los que podían resultar desconocidas para los/as estudiantes: saberes que estos/as tenían que fijar y cultivaban su juicio y razón e imbuían, también, de una instrucción enciclopédica basada en conocimientos fundamentados. Palabras que, según el curso, debían advertir y dominar.

Igualmente, la pareja de libros de Julia Andrés Regal posee índices en el cierre de los textos. Uno de ellos se divide en dos partes y enumera temas según materias, que vuelven a repetirse en un índice general. En este último caso, se detallan los títulos junto a las páginas en las que se disponen dentro de la publicación. De la misma manera, todos los índices de los textos de Lola permanecen en el final de los escritos. De los cuatro observamos que tres son generales e indican las lecturas junto a los números de páginas donde poder identificarlas en el libro y otro fracciona los temas en dos partes. Similar ocurre con el texto de Micaela I. de Nasino, quien exhibe un índice al final de su libro correspondiente a la división de temas que efectúa en el interior de la propuesta de cuatro partes con cuatro secciones cada una. No obstante, y en retorno a uno de los libros de A. Regal, observamos allí la subdivisión de temas por materias adjunta a un índice general y leemos asuntos sobre historia, zoología, botánica, mineralogía, física, química, instrucción cívica, moral, poesías en verso y lenguaje. *Racimos* presenta un índice general encargado de distinguir, dentro de cada uno de estos temas, la sucesión de fábulas y cuentos. También en esta ocasión se enumeran las imágenes del libro.

El trabajo de Malvigne de Mercado con sus índices es parecido: sus dos publicaciones tienen muestrarios que detallan los términos que incluyen lecturas de primero, segundo y complemento-aplicaciones ortográficas y los tipos de lecciones propuestas en acatamiento de lo estipulado para el grado. A modo de guías, comentan efemérides “a recordar” con un lenguaje explícito y bajo temas de conversación o composiciones modelo (según historia, geografía, instrucción moral y cívica, aritmética, geometría y naturaleza). Cuando de M. Vera prepara *Días de sol*, se adentra en una observación meticulosa de los gustos y las lecturas preferidas de los/as más pequeños/as. Ésta le permite identificar los modos en que deben sostenerse su atención e imaginación con el objeto de fijar los temas.

Para la elaboración del índice del libro, Evangelina nos dice: “ellos buscan el desenlace rápido. La impresión de lo que han leído es, en lecturas cortas, más concreta. He tratado que ellas sean como un rayito de sol que los alegre” (1930:7). Con este propósito ordena su libro de manera tal que resulte sugestivo y despierte la curiosidad por aprender. En acatamiento del programa del grado, su índice orienta a colegas en el uso de habilidades que permitan hacerles alcanzar los contenidos del texto. En *Caminito*, un *sumario* se conforma en listado exhaustivo que cataloga los tópicos en primer término e incluye enseñanza de palabras, ejercitación y aplicación de las mismas y revisiones o síntesis de lo enseñado. En el segundo término, después, percibimos lecturas más extensas con similares ejercicios a los anteriores, ejercitación y aplicación de consonantes y revisión o síntesis de lo enseñado. Por último, dentro del complemento, la maestra autora dispone aplicaciones ortográficas que enumeran lecturas para aprender consonantes y vocales mediante juegos infantiles.

Como señalamos antes, *Por nuestro bien* de Iantorno expone un índice general al final que se condice con las partes en que se fracciona el libro. Esto ocurre también en las publicaciones de Piuma; con la salvedad de que ella los presenta al inicio. Así, dos de los tres libros de esta escritora didáctica poseen índices generales ubicados al principio: los que fijan temas y números de páginas. El otro texto escolar, su método de lectoescritura sincrónica (*Mi librito*), carece de índice. Tal ausencia se emparenta aquí a dos cuestiones. Por un lado, el tipo de libro destinado al 1º inicial; del que sus argumentos no requieren enumeración en el plan de lectura y escritura combinadas. La otra razón por la cual Schmit no incluye índice en este texto puede relacionarse con el gravamen hacia el ejemplar cuantas más páginas de impresión. Comprobadamente, distinguimos que el modo en que las maestras organizaron los bosquejos de los libros, sistematizados en los índices, dependió del grado al que se encontraban destinados y de las dificultades que presentaban para el curso receptor. También ahí ellas señalaron datos acerca del ordenamiento que pretendían brindar a sus lecturas, según los planes del grado y las características de la edición.

La mayoría de los libros poseían índices al final que investían, dentro, divisiones consignadas a prescribir la complejidad de la actividad educativa. Tal vez, cuando las maestras escritoras didácticas maquetaron sus índices pensaron en sus colegas docentes: quienes orientarían el uso de los textos de aula, con sus estudiantes, y así se afianzarían dentro de la complejidad del desarrollo escolar de los distintos grados de la enseñanza elemental.

3. La gradualidad: el orden didáctico del contenido

Desde sus inicios, el sistema educativo argentino fue hegemoníamente graduado. Este mandato que Comenio enunciaba en el siglo XVII coaguló en la forma escolar y generó un encadenamiento de grados que se trianguló con dosificaciones en edad como así también de los mismos contenidos. Sin dudas, el gran ordenador de los libros escritos por nuestras educacionistas fue la gradualidad. Como bien advertimos, de sexto a primero inferior ellas se abocaron a la escritura destacándose algunas en unos grados y otras en otros. Cada instancia diagramó sus exigencias y saberes tanto temáticos como sobre las formas del aprendizaje de niños y niñas. He ahí, en la resolución de esos cruces, donde se juega la sabiduría de estas maestras escritoras didácticas.⁴⁷⁹

Si repasamos los contenidos presentes en los libros según los grados a los que se encuentran destinados podemos pensar que, tal y como expresa la 1420, se desarrollaban de primero a sexto grado y abarcaban de los seis a los catorce años de edad. Del total, dos no especifican el curso al que se consignan por lo que imaginamos a docentes que podían hacer uso de su contenido siempre y cuando adaptaran la complejidad requerida por sus estudiantes. Referimos a *Palabritas*, libro de texto que reunía cuentos cortos para trabajar en la clase, y la selección de poesías *Agua clara*. Estas propuestas no puntualizan, en las letras, para qué edades se ajustaban y casualmente ambos productos didácticos enumeran en índices finales los títulos de sus poesías y lecturas (en 1° y 2° parte).

Si profundizamos en el primer grado, sucedido entre la edad cronológica de la infancia comprendida entre los seis y siete años, poseemos el método de lectura y escritura simultáneas *Mi librito*, para primero inicial, y *Caminito*. El primero promovió el interés de niñas y niños hacia lo que leían y escribían y así avanzó en saberes que resultaran familiares. Además, presentó ejercicios graduales que, bajo los postulados comenianos, eran otorgados a un mismo grado-todo a la vez. Por su parte, *Caminito* enseñó a leer a través del juego y el tratamiento de temas de escritura como así también del dibujo con el uso de cartones que componían frases.

⁴⁷⁹ La gradualidad dispuso a las maestras en el tipo de saber que podían publicar. Esa jerarquía operó al permitirles escribir sobre los primeros grados, aparentemente “más simples” y didácticos. Quienes elaboraron esas propuestas presentaron más saberes sobre cómo educar y menos específicos de las disciplinas. Lejos de considerarlos “menores”, estos conocimientos exigieron de las destrezas desplegadas por estas educacionistas al momento de alfabetizar. Asimismo, y a medida que avanzaban en los últimos cursos de la enseñanza, varias de ellas pudieron romper las barreras puestas a los permisos sobre qué escribir, se corrieron de los textos acerca de las formas de enseñar y, junto a citas a autores/as, publicaron al respecto.

Los dos desplegaron palabras generadoras: el primero una familiar (mamá) y el segundo una acción (lee) capaces de correlacionarse a otras y de manera metódica guiar el aprendizaje de la escritura en la primera infancia. Además, en las lecturas-enseñanzas las palabras se escribieron en los cuatro tipos de letras. Si *Caminito* reveló las lecciones de aplicación y los ejercicios ortográficos, con silabeo y deletreo, que podían estudiarse como ejercitación final del 1° grado inferior o introducción al primero superior, entonces las lecturas insistían en el aspecto gramático de la lengua; y eran detalladas con precisión por la escritora didáctica.

De esto también se ocupó *Por nuestro bien*. En tal caso Micaela intentó “escalonar en orden creciente dificultades, fraccionando el material de lectura en partes” (1926:3). En la primera la maestra autora mostró un único signo de puntuación a utilizar: el punto final. Sucesivamente reveló, en la segunda parte, la coma; en la tercera el punto y coma y los dos puntos y en la cuarta los signos de interrogación y de admiración, los puntos suspensivos y el paréntesis. De la misma forma, ella intercaló los problemas de la lectura y empleó vocablos agudos y graves con acento fonético, términos agudos y graves con o sin acento ortográfico, palabras esdrújulas y sobre esdrújulas y, por último, voces parónimas y cuasi homógrafas. También se reservaron para el primer grado superior *Días de sol*, de Malvigne de Mercado Vera, y *Vida infantil*, de Delfina Piuma Schmit. Era el primer grado el espacio en el que niños y niñas se adentraban en la enseñanza de la lectura y la escritura elementales primero y lingüística-gramatical luego, donde las educadoras alcanzaban “los principios contenidos en síntesis de fundadores del arte científico de enseñar” (Piuma, 1924:5), con *Días de sol*, a leer de corrido e interpretar las lecturas. El desarrollo de contenidos ligaba la lectura, puntuación, corrección de vicios de dicción, interpretación de signos y expresión correcta a la escritura, silabeo y deletreo, en su condición de vía de otros saberes como el moral y de la *natural* curiosidad infantil. A la par, y en 1°, se trataban acontecimientos de fin ético y patriótico.

Posteriormente, y para segundo grado, ubicamos *Alas* de Adelina Méndez y *Flor de ceibo* de Lola Salinas. En éste su autora consideró oportuno proporcionar material graduado para que niños y niñas aprendieran a leer. Y confesó que su publicación “puede servir de vehículo para transmitir conocimientos. Por esta razón he juzgado oportuno hacer desfilar en las primeras lecturas, y en forma progresiva, los signos de puntuación, para continuar presentando dificultades ascendentes, en prosa y verso” (1936:10).

También *Alas* entregó lecturas, según Adelina con pretensiones de saber, poseedoras de nociones de cosas amenas. Los libros de aula para segundo incluyeron, asimismo, asuntos útiles a los procesos educativos y detallaron palabras desconocidas e invitaciones a ser manipuladas por los y las educacionistas en la cotidianidad escolar. *Flor de ceibo* presentó los temas en el desfile del niño por “el hogar, la escuela, lo que lo rodea y está al alcance de sus ojos y de su comprensión para luego ir alejándolo por grados y planos, de modo tal que podamos presentarle perspectivas al alcance de su inteligencia” (1936:10). Estos planes de trabajo exhibieron los argumentos dosificados, en respeto de edades y conocimientos.

En retorno a los libros reservados para el segundo grado podemos mencionar *Bello y útil* de Schmit. Éste propuso lecturas que indicaron al estudiantado aspectos sugerentes de la especie humana y animal relativa a la naturaleza. Para 3° encontramos *La escuela y la vida*, de Clara de Toro, y *Agua mansa*, de Lola Salinas. Estos textos, destinados a niños/as de entre ocho y nueve años, perpetuaron su misión de enseñar a leer e incorporar, simultáneamente, saberes para la vida moral en cuanto la niñez comenzaba a acostumbrarse a la reflexión, comprensión y relación entre saberes de *la vida y la escuela*. Ejercicios de lenguaje, en ese momento, unían el estudio de la lectura con el de la gramática y lograban el desarrollo del programa castellano del tercer grado. *Agua mansa*, similar a *Bello y útil*, incorporó un repertorio de lecturas infantiles que interesaban en el ambiente escolar porque permitían la admiración de los personajes de las narraciones, con sus fisonomías y sentimientos.

Para cuarto enumeramos *El hogar de todos* (de Clara de Toro), *Faro* (de Adelina Méndez), *Racimos* (de Julia Andrés) y *Panoramas* (de Lola S. Bergara): el que asoció la capacidad intelectual del estudiantado a las lecturas del grado y propuso temas que insinuaron consejos. Por su parte, *Racimos* fue una herramienta de trabajo atiborrada de evidencias naturales y expectativas de la vida cotidiana acompañadas de expresiones del idioma español. Tanto *Faro* como *El hogar de todos* incluyeron, de a poco, lecturas que acrecentaran el programa del curso y despertaran ideas provechosas. Para ello prodigaron textos de dramaturgos y literatas latinoamericanos/as y europeos/as. Este tipo de libros advertía la explicación de términos difíciles detrás de las lecturas, y las lecciones pertenecientes a poetas y escritoras del país familiarizaban en la lectura nacional y del tesoro patrio: ya que el aprovechamiento de estas recitaciones corregía los descuidos en el lenguaje y convertía a las pronunciaciones en vehículo hacia la transmisión de saberes.

Así, los libros para 4° exhibieron fábulas que desarmaban la prosa diaria con el fin de educar los sentidos literarios de la infancia y motivar, en 5to, la interpretación de pensamientos.

Como expusimos, la niñez comprendida entre los doce y catorce años transitaría los últimos dos cursos de la enseñanza primaria. En quinto grado podía leer *Almas en flor*, de Clara, y en quinto y sexto *Cantos rodados* de Julia. Por último, para sexto y los primeros grados normales se publicaba *Río nativo*, de Adelina. El contenido graduado de los cursos demostraba el modo en que, cuando aminoraba el peso de los libros para alfabetizar se extendían los destinados a brindar una educación estética y patriótica. En *Almas en flor* ideas más abstractas, que buscaban traducirse en actos, convocaban lecturas de autores argentinos y relataban grandes hechos de la historia nacional. En quinto grado, según lo indicaban los programas oficiales, se iniciaba la enseñanza de la educación artística por lo que los textos escolares gozaban de tramas ilustradas, fotografías y óleos. Este tipo de lectura, ejercicio completo para el desarrollo intelectual, ejercitaba la atención e inteligencia y acostumbraba a un análisis de lo que se leía. *Cantos rodados*, simple ensayo según su autora, ofrecía poesías que sublimaban la reflexión de estudiantes que comenzaban a comprender los aspectos de la vida y debían reconocer y sentir el valor de la literatura. Por último, *Río nativo*, inmediato a notas nacionales, reparaba en lugares del territorio argentino con sus particularidades de lenguaje y costumbres. Estos textos escolares hacían ostensible inclinaciones literarias que estimulaban el gusto artístico e iniciaban en la educación secundaria.⁴⁸⁰

Percibimos cómo la intervención del normalismo en la sociedad se vio potenciada por el impulso del Estado a una educación-parte de su estrategia para favorecer la construcción de un nuevo orden social. En tanto agentes estatales, las autoras (en subordinación del diseño político-pedagógico de la élite dirigente) ordenaron con saberes las instituciones escolares y a sus sujetos en el uso de una pedagogía que fue herramienta de civilización (Arata y Mariño, 2013). Fijamos hasta aquí la manera en que sus libros de texto, gradualmente, representaron el quehacer escolar cotidiano y guiaron los modos de trabajar dentro de los salones de clase.

⁴⁸⁰ Sabemos que la Ley N° 1420 de 1884 dispuso para las escuelas primarias de Capital y Territorios Nacionales que la enseñanza inicial se dividiera en seis grados: escuelas infantiles (1°-2°), elementales (1°-4°) y superiores/graduadas (1°-6°). Los dos grados inaugurales coexistían mixtos (con maestras a cargo) y de tercero a sexto los cursos eran de un solo sexo con programas diferenciados. Asimismo, eran frecuentes los casos de sobreedad. En los niveles de la enseñanza primaria observamos libros cuya didáctica respondía a los programas del curso y a la vez anexaba, según la clase, contenidos propios de la historia nacional, la geografía de las provincias argentinas, su flora y fauna y figuras patrióticas. Desde el segundo grado emergían esos contenidos, los que antes se reconocían detrás de los saberes de la enseñanza de la lectura y escritura, para la alfabetización. Aquí los libros escolares enfatizaban en saberes del estudio ortográfico y gramatical, de la lingüística.

4-Escribir para mejorar las clases

Los libros aquí estudiados tuvieron una función específica: impactar en las clases de la enseñanza primaria. En el subtítulo anterior hablamos de la gradualidad como principio pedagógico-didáctico para dosificar tanto el contenido como las edades de estudiantes. Gradualidad que los textos manifestaron en sus indicadores paratextuales: portadas, prólogos e índices. Pero estas publicaciones también avanzaron sobre otros aspectos de la enseñanza que sus autoras no dejaron de insinuar. Tal y como expresamos arriba, las propuestas de las escritoras didácticas en la generalidad, con excepción de *Palabritas* y *Agua clara*, reconocieron los asuntos de los programas del grado al que concernían. Ellas se ajustaron a las normativas, aunque también a decisiones empíricas. Encontramos un grupo de libros de aula destinado a alfabetizar en los dos primeros grados de la enseñanza elemental y otro involucrado con la tarea de inculcar saberes sobre las ciencias naturales y sociales. Estas mujeres estamparon en las publicaciones su formación pedagógica tras sus pasos por las escuelas normales, pero primordialmente escribieron acerca del acontecer escolar atravesado. Ellas respetaron la individualidad de niños y niñas e hicieron uso de las directivas que otorgaban curso libre a sus intereses: los que preparaban para la vida desde su entorno cercano y según postulados estéticos y artísticos.

Las autoras que suscitaron saberes didácticos reservados a enseñar a leer y escribir convocaron una diversidad de propuestas tendientes a actividades relativas a la enseñanza y el aprendizaje, a través de métodos novedosos y ensayados por ellas mismas. Un caso lo conforma la propuesta de Delfina, quien con sus libros desplegó una mejora a las técnicas aprobadas por el Consejo para enseñar la lectoescritura. Schmid mostró los resultados de su trabajo de aplicación de elementos contenidos en *obras* en uso, así como innovaciones cuya eficacia comprobó, ella, en su extensa experiencia de maestra de analfabetos/as en 1918. Lo mismo sucedió con *Caminito* de Malvigne, quien calificó a sus colegas *guías*, porque el aprendizaje de la lectura debía darse de manera sencilla, basada en la observación desde el método intuitivo, activo y constructivo del aforismo de dar la idea, dar la palabra que la representaba y cultivar el lenguaje. Desde el trabajo con los sentidos estimulados por el interés, Evangelina exteriorizó el vocablo “lee” que representaba acción y era una palabra que generaba otras con elementos nuevos.

Así, Piuma y Malvigne produjeron saberes correlativos. La primera, con su método ecléctico para alfabetizar, innovó al empezar por la palabra generadora “mamá” y no el nombre de un objeto. Ante la falta de tiempo escolar, problema de la cotidianeidad docente sobrellevado por estas mujeres, propusieron recetas relativas a los modos adecuados de tratar los temas del grado con sus libros como soportes materiales. En forma de lecturas, la ejercitación dentro de sus textos despertaba mayor interés en sus estudiantes y era flexible para el uso de las maestras. Promotor de análisis e instrucciones en pos del aprendizaje, *Caminito* se conformó en un conjunto de indicaciones que sugerían ejercicios que ellas podían aceptar u omitir. Evangelina afirmaba: “Compañeros haced que este trabajo deje en los niños la impresión de un juguete amigo” (1936:7). Esta propuesta significaba las particularidades de los textos destinados al 1º, donde las escritoras didácticas no pretendían la ejecución de actividades a la perfección. Lo esencial era que lo hagan, “que se habitúe a tener conciencia de su obra” (1936:2). En ocasiones, recurrir a los postulados de Decroly favorecía la iniciativa y el desenvolvimiento del sentido de la responsabilidad mediante el juego; el que despertaba el interés por las lecturas en la niñez. Esto ocurría en compañía de educadores/as orientadores/as del progreso de un “trabajo mental silencioso, con ejercicios de comprobación” (1936:3).

Justamente, Malvigne optó por el método intuitivo, activo y constructivo, desde “el clásico aforismo: desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje” (1936:4), y así procuró obtener el trabajo de los sentidos estimulados por la atención. Ella expuso como primera palabra el vocablo “lee”, que indicaba acción y daba lugar a un libro cuidadoso de los modos de aprender: réplica del modelo codificado por el médico y pedagogo belga Decroly en 1907. Los centros de interés, según las necesidades básicas de la infancia, desplegaban actividades de observación y asociación y estructuraban el proceso instructivo. Podríamos imaginar que tanto el método ecléctico de lectura y escritura simultáneas, para primer grado inicial, como los libros de lectura para primer grado superior y segundo grado insinuaban presunciones acerca de la globalización didáctica de la educación activa de Decroly del año 1921. Sin embargo, los textos de Piuma también empuñaron ideales positivos del pedagogo alemán que pensó la educación, Herbart. Según esos credos Schmid priorizó en los ejes que reflejaban la adquisición de las nociones del estudiantado en sus contextos (escuela, familia, hogar, naturaleza y vida social), las estaciones del año y los elementos del medio. Cada lección se repetía con un mecanicismo y en una secuencia de pasos didácticos.

Observación, lectura, escritura, lenguaje oral-gráfico, dibujo, asociación, problemas de cálculo, aplicaciones botánicas y recitaciones (Escolano Benito, 2006) eran actividades que los libros de aula de maestras como Piuma cumplimentaban.

Finalmente, Malvigne demostró que el aprendizaje de la lectura podía basarse en la expectación, con preferencia en el método instintivo, bajo el desarrollo dinámico de ideas representadas en expresiones del lenguaje. De manera sistematizada *Caminito* acompañaba cada lección con una cuadrícula indicadora de la escritura, la que incorporaba su distribución, grafía y carácter. Podemos afirmar entonces que los libros de los primeros grados enseñaron a leer y a escribir simultáneamente en los cuatro tipos de letras, pero también familiarizaron en el trabajo mental y aleccionaron, en ese gesto, en saberes sociales, naturales y morales que los años postreros complejizaron. De este modo lograban conocerse, en el mismo período de tiempo, saberes y destrezas de la comprensión de la lectura. Por lo general, los textos eran breves si bien incluían ejercitación en “pos del aprendizaje” (Malvigne, 1936:6). Varias de las propuestas desarrollaban la enseñanza (acompañada de suplementos) con las recitaciones de aplicación ortográfica, junto a tareas de silabeo y deletreo iniciales en primero inferior e introductorias del primer grado superior. Una publicación para este curso reproducía lecturas donde la impresión de lo leído era “más clara y concreta” (Malvigne, 1930:7).

Con esto ilustramos propuestas que acataban los lineamientos de los programas estatales y enseñaban de manera novedosa a leer y a escribir, pero especialmente a formar el hábito de separar en sílabas: una de las mayores dificultades con que se tropezaba en el primer grado superior. Según de Mercado Vera, asimilada esta enseñanza, niños y niñas finalizaban el curso escolar con un capital estimable de palabras. Por otra parte, cada lectura incluida dentro de sus libros respondía ortográficamente a las palabras fijadas, que significaban en sí la aplicación de reglas ortográficas. Así, los y las estudiantes asimilarían su significado y la aprehensión del uso correcto. En simultáneo, sus docentes lograban “valerse de las mismas lecturas, extractando los párrafos convenientes, como ejercicios de fijación o comprobación” (1930:8). Definidas y graduadas las indicaciones, las educacionistas podían aplicar, bajo las ideas de Evangelina, libros de texto en los primeros grados que enseñaban a leer y a escribir con los sistemas de puntuación, interpretación y uso adecuado de los signos gramaticales; a partir de las lecciones del programa, como extractos o fijaciones de los temas del grado.

Por otra parte, *Flor de ceibo* se incorporó, en 1928, a la producción didáctica argentina concerniente al segundo grado porque significó una pretensión de su autora el hecho de instalar un instrumento educativo. Aquí Lola contraía “el compromiso en cumplimiento del cual interesa toda mi buena voluntad, mi capacidad y mi experiencia” (1936:9). Tanto en este caso como en *Agua mansa*, al año siguiente, la escritora didáctica proponía, después de años de práctica docente y militante, una producción teórica plasmada en libros de lectura para el segundo y el tercer grado de la escuela primaria. Dedicada a la enseñanza y elaboración de saberes de aula, de Bourguet prefiguraba el ejemplo de las mujeres que ejercían el magisterio y publicaban textos para los penúltimos grados de la enseñanza elemental. Así, dirigida a estudiantes de las escuelas de la Capital, provincias y territorios nacionales, incorporaba una impronta de impacto para la educación primaria moral, cívica, histórica y geográfica. En respuesta a las disciplinas escolares, sus propuestas ajustaron saberes juiciosos: recitaciones propias y de autores/as del país y el extranjero propagaron procedimientos educativos que decían cómo desplegar “temas escogidos cuidadosamente” (De Valls, 1926:5). Una muestra se evidencia en los textos de lectura de Clara. Estos compilaban recortes del saber científico, del conocido saber sabio,⁴⁸¹ por lo que adjuntaban, comúnmente, una explicación de los términos más difíciles para la comprensión infantil de las disciplinas escolares trabajadas.

Repasar vocablos propios de la lengua autóctona, creía de Toro, era adecuado desde el momento en considerar *la escuela el hogar de todos*, tal como tituló su segundo libro. Por otra parte, la apuesta didáctica de la profesora consistió en respetar los puntos del programa de los grados a que referían sus lecturas y, desde allí, crear un objeto capaz de acostumbrar a la reflexión y acrecentar la vida moral e intelectual escolar. Una táctica aplicada por ella consistía en colocar, al final de cada lectura, un cuestionario que estimulara relaciones entre las vidas infantiles y lo leído. “Las ideas adquiridas, en vez de quedar inmóviles en su mente, se mezclan con las que debe a su propia experiencia, se aplican a su vida diaria y se transforman en fuentes de actividad y motivos de acción” (1929:7) alegaba Clara.

⁴⁸¹Yves Chevallard dirá que un contenido de *saber a enseñar* “sufrir un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El *trabajo* que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica” (Chevallard, 1991: 45). Con esto entendemos el ejercicio efectuado por las escritoras didácticas de libros de lectura. Ellas transformaban *el saber sabio* (científico o artístico) en un *saber enseñado*, con el fin de que sus estudiantes pudieran comprenderlos y apropiárselos. En *la transposición didáctica* propuesta por Chevallard se integran los contenidos a las formas de la enseñanza, en tanto los y las docentes adecúan, mediante la reflexión pedagógica y didáctica, contenidos pertenecientes al saber sabio para su estudio. Por ejemplo, Clara y también Herminia o Julia citaban autores/as y así animaban en sus colegas y estudiantes el gusto literario.

La formación moral de sus publicaciones, según las realidades escolares, se definía entre palabras explicadas y registros de las lecturas acompañados de ejercicios del lenguaje⁴⁸² “que seguía en su desarrollo el programa del castellano del grado” (de Toro y Gómez, 1929:8).

Clara y Julia, con sus textos para quinto y sexto, estipulaban saberes de la clase escolar acompañados de nociones de literatura que predisponían estilos artísticos y rescataban tradiciones de regiones argentinas. Así, las publicaciones de las maestras autoras informaron sobre el mundo de la enseñanza y reflejaron los modos que pretendían alfabetizar y educar a los/as infantes dentro de las escuelas primarias. Cuando Brumana describió a su texto más que para el cerebro para el corazón de niños y niñas en edad escolar, adhirió a los preceptos metodológicos que lejos de aceptar los principios de la escuela tradicional, con la palabra escrita para ser leída, memorizada y recitada, coincidían con movimientos educativos “cuyos valores pedagógicos eran la acción y la intuición” (Escolano Benito, 2006: 318). Tanto ella como las demás escritoras didácticas de textos para los grados avanzados se mostraron a favor de la colaboración en los pensamientos de la niñez y de la infancia y en la inculcación de conocimientos, valores, juicios e ideas, pero desde una comprensión crítica de la literatura. Por ejemplo, para enseñar los saberes patrios, apelaron a inclinaciones retóricas.

Las primeras detracciones a la escuela normal pueden ubicarse en la década del '10 y vincularse con los proyectos inscritos en el campo de las experiencias escolanovistas. Éstas, fueron una corriente de ideas que generaron las condiciones para efectuar reformas parciales en el sistema educativo, experiencias institucionales y un conjunto de escritos pedagógicos. Algunas de las raíces de sus postulados exaltan las ideas sostenidas por Jean J. Rousseau. Muchos de sus principios referían a la defensa de la coeducación de los sexos y el estímulo a las actividades manuales centradas en los intereses espontáneos de la niñez. Era cuestionada la educación tradicional con su empeño por hacer uso del silencio, la uniformidad, el exceso de verbalismo y la inmovilidad que reinaba en las aulas. Muy por el contrario, y desde la escuela nueva, se proponía un sistema de enseñanza alejado de la memorización y la persistencia en las medidas disciplinarias autoritarias (Arata y Mariño, 2013). Pensamos que *Palabritas* gozó de reprobación no solo por sus presunciones en los modos de enseñar que proyectó sino también por el contenido que transmitió.

⁴⁸² Análisis de vocales y consonantes, silabeo de oraciones y estudio de palabras, acentos y nombres comunes y propios.

Lejos de presentar saberes acordes a los lineamientos oficiales cuestionó, a través de relatos que incluían a estudiantes como personajes, injusticias económicas e iniquidades.⁴⁸³

Después de estudiar los textos escolares, sospechamos que la formación docente de las escritoras didácticas se ajustó en la confluencia de tendencias educativas tradicionales y escolanovistas que conformaron sus modos de considerar la pedagogía y entender ideas, principios y métodos para alfabetizar y educar. Ellas configuraron sus estudios del magisterio bajo una precipitación de prácticas, lecturas y trayectorias profesionales heterogéneas. En esa diversidad produjeron sus saberes en formato libro de aula, sin encontrarse definidas, por lo general, normalistas o escolanovistas. Sabemos además que, a inicios del siglo XX, los y las docentes normales permanecieron imbuidas de los saberes impartidos por escuelas donde se formaban en el magisterio, acordes con un Estado nacional que las pensaba brazo ideológico para instalar un orden político conservador; aunque también recibieron la influencia de pedagogías igualitarias europeas, de fuerte impugnación transformadora, que impactaron en el clima social de la época y disputaron poder en la producción de sentidos sobre educación.

Imaginamos entonces el trabajo de nuestras educacionistas provisto “del instrumental de la pedagogía con base científicista” (Arata y Mariño, 2013:123), al tiempo que dador de la experiencia concreta del aula que permitía crear saberes escolares. Esas apuestas didácticas confirman la elaboración de gran cantidad de bibliografía prescriptiva para ser utilizada en las escuelas primarias, reproductora, o no tanto, de los planes oficiales. Nuestras autoras, reflexivas del conocimiento, instalaron la metodología a enseñar normalista/escolanovista acompañada por saberes propios de su práctica docente. Con sus publicaciones, generadoras de mejoras en las clases desde los lineamientos oficiales y las demandas editoriales, ellas escribieron en el momento de expansión de la industria editorial, en paralelo a los inicios del sistema educativo nacional. Sabemos que, con el estallido de la Primera Guerra Mundial, una sustancial alteración en el cuadro económico debido al aislamiento comercial trajo aparejado el inicio de un proceso de industrialización sustitutivo de importaciones de carácter forzoso.

⁴⁸³ En la Argentina, la emergencia de la Escuela Nueva tuvo lugar en las primeras décadas del siglo XX. Ya lo dijimos arriba: con el fin de generar modernizaciones en el sistema educativo normalista, este proyecto pedagógico se relacionó a un proceso cultural vanguardista que consintieron diferentes sectores sociales y el normalismo, muchas veces, utilizó. Creían, entre otros postulados, en la inclusión de los/as niños/as como sujetos activos del proceso de aprendizaje, en la participación de la comunidad educativa dentro de la gestión escolar y en el fortalecimiento del vínculo entre escuela y naturaleza. Dentro de sus representantes podemos destacar a Florencia Fossatti, Clotilde Guillén de Rezzano, Olga y Leticia Cossettini. Sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Experimental de la ciudad de Rosario, Santa Fe (1935-1943), a cargo de las hermanas Cossettini elaboramos la tesina de grado en Ciencias de la Educación-UNR (Mosso, 2016).

Transcurridas unas décadas del modelo implementado, la sumatoria de factores a nivel mundial, bajo la influencia de lo acontecido en países europeos, estableció un progresivo desarrollo de la producción librera que los textos de las maestras promovieron. Cuando reseñamos sus libros de aula en el capítulo anterior ubicamos un trabajo editorial en relación directa con el Consejo y sus dependencias; las que entregaron la escritura a las maestras.

Por otra parte, dentro de los salones de clase de las escuelas primarias argentinas circuló un perfil de mujer de la educación de la infancia institucionalizado en docentes que enseñaban, pero, agregamos, también producían los saberes didácticos de la cotidianeidad escolar que las atravesaba.⁴⁸⁴ En ese gesto, determinamos que algunas alfabetizaron en los primeros grados en el ejercicio de una cierta autonomía relativa a la aplicación de justificadas intervenciones y, desde allí, incidieron en relación a las reflexiones que aplicaron hacia el saber didáctico. No obstante, quienes publicaron para los grados avanzados, de tercero en adelante, tramitaron la especificidad de las disciplinas: llámese ciencias sociales o naturales, moral y cívica, mediante la selección de citas eruditas y manuscritos para ejercitar la lectura. Sin dudas, los dos grupos de maestras escritoras didácticas se ubicaron en el campo de la escritura del saber escolar porque pensaron cómo y qué enseñar y en esa dinámica publicaron.

Quizás la novedad fue más palpable en las publicaciones que remitían a los primeros cursos escolares: ahí se lucieron estrategias didácticas, que aseguraban la enseñanza de la escritura. Con el correr de los grados, las autoras seleccionaban textos que infundían saberes de las ciencias.⁴⁸⁵ Entonces, sus libros renovaron la educación porque fueron en apoyo a las formas de la enseñanza de la lectoescritura y se actualizaban en la periodicidad escolar de la experiencia docente de las maestras convertidas en escritoras didácticas. Ellas preparaban propuestas alfabetizadoras comprobadas y las plasmaban en sus textos de aula o escogían breviaros con teorías, intervenciones culturales y ofrecimientos poéticos para la lectura.

⁴⁸⁴ Observamos cómo en la urgencia por un disciplinamiento de la familia popular inmigrante experimentado desde la élite a partir de 1890, se basó el peso de escenas familiares en textos de las escritoras didácticas donde las imágenes de mujeres se correspondían con madres, abuelas, hermanas y hasta las docentes que cuidaban y garantizaban la calidez del interior hogareño (protección contra la adversidad de afuera). Estas escenas terminarían por reinar en los libros a partir de 1920, “constelando el ascenso de la clase media” (Brafman, 1994:244). Al respecto en 1889 un reconocido pedagogo, Francisco Berra (1844-1906), las abominaba. Éste proponía eludir el estilo adulto de los libros de lectura, pero seguir reemplazando ese talante por uno que evocara situaciones familiares: madre, hogar, niños y vida familiar. Las educacionistas respetaron las advertencias y, en pos del perfeccionamiento de las clases, elaboraron objetos “de auténtica cultura y misión liberadora” (Buonocore, 1944:127) que ligaron formación en el magisterio con prácticas áulicas diarias, de un espacio que inquietaba.

⁴⁸⁵ Es decir, las maestras autoras innovaron *didácticamente* en tanto publicaron libros para la enseñanza inicial basada en el método moderno sintético-analítico de la palabra generadora, madre, normal o típica (Pineau, 2018). Ellas propusieron nuevos pasos para presentar la palabra completa desde soportes icónicos o materiales, separar palabras en sílabas, éstas en letras, reconstruir luego sílabas y palabras y escribir nuevas a partir de combinaciones con los elementos presentados.

5-Destinatarios/as: maestros/as y alumnos/as

Observamos hasta aquí que la singularidad de este tipo de libros de texto residió en el hecho de que no se correspondieron con los caracterizados por ser de literatura infantil ni ordenados a modo de manuales o material específico para la docencia en general, sino que fueron libros de lectura para ser usados en el aula, de ahí su dirección hacia un lector bifronte: los/as maestros/as y los/as alumnos/as. Esa situación de los textos en su arreglo hacia colegas y estudiantes, convocaba a los primeros a hacer uso de los recursos educativos brindados por las publicaciones en las clases en las que se desempeñaban. Asimismo, las autoras en más de una ocasión expresaban sus deseos de imaginar sus libros en uso de niños/as en compañía de sus docentes. Esos/as lectores/as infantiles eran interpelados/as en un discurso que presentaba estrategias empleadas por las escritoras didácticas para comunicar temas, estilos y sentidos.

Identificamos entre los prólogos y las palabras iniciales el destino que expresaban sus propuestas. En ese gesto, notamos a las autoras reservadas a la infancia escolarizada, lo que desvía nuestros supuestos de que estas narraciones eran propias de la literatura. Descubrimos en las apuestas didácticas que, a pesar de los señalamientos de género que reposaron sobre el colectivo maestras y colocaron en un segundo plano el estudio de su labor de escritura y agenciamiento como escritoras didácticas de un conocimiento relativo a la enseñanza en las aulas que las afectó, en el interior de las publicaciones los postulados teóricos oficiales afloraron mechados con los saberes del magisterio propios de las maestras autoras. Estos eran inherentes a sus experiencias, opiniones y elecciones conformadas en su paso por las escuelas primarias argentinas. Los textos de lectura fueron útiles a la enseñanza inicial, asistieron a docentes en las clases y postularon a las maestras escritoras didácticas en una tarea perentoria.

Pero en retorno al destino de las publicaciones, *Agua Clara* y *Almas en flor*, por ejemplo, se reservaron “a los maestros”. En el caso del segundo, se escribiría con el objeto de auxiliarlos/as con “sugestiones que utilizará como mejor le convenga a la cultura de su clase” (de Toro, 1935:4). Por otra parte, *Mi librito* remitió a las inteligencias infantiles y a sus docentes, de quienes se esperaba desarrollaran el cometido de enseñar a leer y a escribir al estudiantado. Práctica que la educadora aseveró porque pudo realizarla “a dos contingentes en el año escolar de 1918, en cursos que tuvieron una duración de poco más de tres meses cada uno” (Piuma, 1924: 8). La producción de los saberes de las maestras autoras permanecía a la espera de observaciones de su público lector adulto.

Un caso lo conforma uno de los textos de Lola; quien definió allí a las críticas de sus colegas una contribución a su obra escolar, que deseaba fuera juzgada con similar legitimidad con la que publicaría sus otros libros, solvento de la labor educativa, consignados “A los maestros”. Ella conformó, con *Agua mansa*, una invitación a educadores “confiando puedan hacerla aleccionadora con su sabia interpretación y su profundo espíritu pedagógico” (1929:9).

En el caso de las propuestas para los primeros grados distinguimos libros donde las autoras expresaron sus intentos por acercarse, de modo presumible, a los actos de habla de niños y niñas. En oposición, los relatos ajustados a los cánones establecidos por teóricos/as de la literatura infantil acrecentaron la complejidad discursiva; en la inclusión de significados ambiguos y referencias intelectuales que permitían a los/as lectores/as su participación en la construcción abierta de las recitaciones. Dijimos que estas últimas promovían la elaboración de réplicas a cuestionarios que interpelaran las enseñanzas formuladas. Aclaremos aquí que la mayoría de los textos no expresó edad exacta de estudiantes receptores, por lo que se hacía posible a los/as docentes, de acuerdo con sus cursos a cargo, el ajuste a esas ejercitaciones.

Por ejemplo, *Días de sol* se entregó a sus colegas docentes: a quienes les demandó ubicarse en el nivel cognoscitivo de sus estudiantes para enseñarles a leer de corrido “con un fin moral acontecimientos escolares” (Malvigne, 1930:9). Elemento de trabajo de educadores y de enseñanza a alumnos/as, el libro dejó en su habilidad la intensidad que quisiera hacerle alcanzar el/la docente que deseara fijar la medida de la instrucción de la infancia que le concernía. Herramienta encargada de hacer ameno el estudio, esta propuesta fue coincidente con la contribución de Delfina titulada *Vida infantil*. Allí la maestra intentó aprovechar su práctica de años en los grados inferiores de la escuela común “para poder proporcionar a sus colegas un instrumento de trabajo adaptado a la naturaleza del campo de acción” (1924:5).

Por otra parte, en una de sus publicaciones Méndez firmaba: “Con el nombre *Alas*, ofrezco este libro a los maestros. Está dedicado a los niños de segundo grado. La lectura de estas páginas será como un aleteo que contribuirá al vuelo de mis amiguitos por los campos de la ciencia” (1931:3). Consagrado a niños/as y docentes, esperaba en su profesionalización encontrar un trabajo de enseñanza que identificamos poseía género. En su mayoría, quienes hacían uso de los textos eran mujeres ligadas a la docencia por esa supuesta inclinación “natural” que ellas tenían a las tareas domésticas y de cuidado.

Históricamente, estas actividades les estaban atribuidas por lo que podemos afirmar que eran las principales destinatarias de los libros de aula. Cuando las autoras remitían “a los colegas” incluían dentro de la expresión a sus compañeras maestras. En *Cantos rodados*, por ejemplo, la escritora didáctica presentó un ensayo acompañada de la mejor voluntad de propender a la ayuda de sus educadoras, “si es que tan modesto trabajo puede serles útil de algo” (1926:5), decía Andrés. Ella habló a la niñez, a quien presentó trozos literarios para amenizar la lectura diaria, e incitó a las maestras a pulsar, con sus lecciones, sentimentalismos. Aquí advertimos cómo la doble referencia, a docentes y estudiantes, se inclinó hacia los intereses de las educacionistas: emisoras y receptoras de los textos escolares. En esa condición, escritoras didácticas como Julia publicarían en un acto similar con el de educar y dar a luz hijos/as y saberes en formato libros. Además, y en calidad de receptáculo, lo harían con el fin de obtener colaboración escrita sobre su tarea de enseñar. Por ejemplo, Lola con *Agua clara* habló a la infancia y a la juventud y aguardó que sus colegas formaran, tutelaran y orientaran “las humanas conciencias” (Bourguet, 1927:95). Repetimos la proposición: atrás de sus lectores, maestros y niños con agencia, residían las mujeres convenientes para la tarea de educar.

Los textos de lectura representaron una gimnasia de escritura de saberes escolares ajustada a un grupo de mujeres del magisterio que se dirigieron a maestros y niños bajo el genérico masculino. No obstante, detrás de esta definición situamos, y en la lectura de los prólogos y contenidos de los libros, que las referenciadas eran las educacionistas. En *Racimos* (1930), por ejemplo, Julia expuso una lectura titulada *La canción de la maestra* y *La maestra* recitó Evangelina en *Días de Sol* (1930). También Piuma denominó *La maestra* un relato que, en *Bello y Útil* (1926), invitaba a los/as más pequeños/as a conmemorar la labor docente. Como explicamos, las publicaciones se destinaron, en las letras, a educadores que invisibilizaban las verdaderas usuarias de los textos escolares. Este trabajo remunerado, con cierto prestigio social, las imaginó capaces de alfabetizar y de educar por su propensión a los compromisos limitados a su género. De este modo, la escuela se conformó en *segundo hogar* y ellas quedaron habilitadas, desde allí, a aspirar hacia una carrera (Bontempo, 2012).

Entonces, detrás de los/as receptores/as leemos libros de aula pensados por y para las maestras, mayoría según su presencia en los salones de clase, que enseñaron en lo concreto. En conjunto, con el caso de las maestras de grado-autoras, iniciaron sus vidas escriturales y desempeñaron dos labores propias de su sexo: educar y escribir los saberes de la niñez.

6-Las imágenes en los libros, complemento o contenido

Los libros que diseñaron nuestras maestras no solo se componen de palabras, sino también acuden a las imágenes. Justamente, fue este un requisito que la didáctica fijó desde épocas tempranas. Nos alcanza con mencionar el *Orbis Pictus* de Comenio para dar cuenta de ello.⁴⁸⁶ Ésta fue una obra modelo de la producción de libros escolares argentinos de finales del siglo XIX y principios del XX, y permitió concebir la integración educativa según los temas. Las imágenes fueron consideradas textos sin palabras, por ende, tornaban accesible su contenido a cualquier/a espectador/a que posara sus ojos sobre ellas. Así se aprendían los contenidos; aunque precedentemente a deleitarse en el estudio, por lo que podemos imaginar a las viñetas a veces complemento y otras contenido de los libros (Burucúa, 2001).

En esta dinámica, las propuestas orientadas a lectores/as noveles requerían imágenes que, según el juego asociativo, permitían ingresar al mundo de la letra. Precisamente, entre los requisitos que contaban para la aprobación de los libros, figuraba el uso de las imágenes en una justa proporción. Como ya hemos contado en esta tesis, *Palabritas* de Brumana no fue aprobado, entre otras cosas, por no presentar imágenes; mientras que un libro de Adelina Méndez (*Alas*) también fue observado por el uso excesivo de estas, que encarecían los costos de edición. En este sentido, y bajo un uso módico, la mayoría de los textos de las maestras escritoras didácticas expusieron imágenes, en blanco y negro o a color, que acompañaban las lecciones y en tanto prosperaban los grados mejoraban en su calidad, cantidad y tipo. Si antes observamos ilustraciones sencillas, en quinto y sexto las fotografías combinaban con óleos e ilustraciones una diversidad de tonalidades. Por lo general, las imágenes en el interior de los libros se entremezclaron con la variedad de las recitaciones. En su mayoría, contribuyeron a una sensibilidad estética vinculada a la naturaleza y la contemplación de la flora y fauna; mediante viajes o la observación de plantas y animales.

⁴⁸⁶ A mediados del siglo XVII, el nombrado Juan Amos Comenio (1592-1670) escribió el *Orbis Sensualium Pictus* u *Orbis Pictus*. Este fue un libro reservado a la enseñanza de la lengua materna y del latín mediante grabados que ilustraban los temas abordados. El considerado primer libro ilustrado para niñas y niños de la historia occidental es un antecedente en relación a la presentación de la imagen y su rol en la enseñanza. Como distinguimos, la aparición de los primeros textos modernos, en la ilustración, fue elemento constitutivo del uso del manual escolar. Desde que el pedagogo checo publicara, en 1658, el primer libro didáctico en imágenes las ediciones destinadas a su uso educativo manifiestan la utilización de dibujos, iconografías y representaciones pictóricas. El libro de Comenio promovió una regla básica que proponía presentar las ilustraciones a cuantos sentidos fuera posible. Así, los y las estudiantes fijaban relatos mediante cuadros y pinturas. Esas imágenes presentaban un realismo naturalista adherido a las lecciones de cosas. Esto acontecía como género extendido por toda Europa en el siglo XIX y comienzos del XX que, a través de *El mundo sensible en imágenes*, así conocido en la lengua española, suscitó debates pedagógicos que incluyeron la búsqueda de enseñanzas agradables del lenguaje, apoyadas en una lengua comprensible (la materna) propicia para la adquisición de contenidos enciclopédicos.

De la misma forma, imágenes de ciudades y campos representaron, generalmente, la importancia del progreso y el cuidado de la ecología y los recursos.⁴⁸⁷ Sin embargo, y pese a considerarse la práctica de ilustrar libros de texto con fines didácticos de los inicios de la modernidad un ejercicio meritorio, tres publicaciones de las escritoras didácticas se privaron de imágenes: *Agua clara* de Bourguet, *Palabritas* de Brumana y *Cantos Rodados* de A. de Vals. Ya dijimos que un motivo por el cual el texto de Herminia fue desaprobado se relacionó a su omisión de imágenes. Los otros dos obtuvieron anuencia del CNE aún sin poseerlas en su interior. Parece que en la elaboración de libros de lectura de cuentos cortos (*Palabritas*) y de poesías para recitación de salón (*Agua clara*) era eludible la presencia de ilustraciones. Lo mismo ocurría con el texto de Julia: el que priorizaba la presencia de lecturas para estudiantes de quinto y sexto. Ahora bien, la aprobación de publicaciones sin dibujos en su interior puede ligarse a las disposiciones de Consejos Escolares de Distrito; dispares a veces con las del Consejo de Educación puesto que, como observamos, el resto de los libros de texto escolares de las maestras escritoras didácticas presentaron imágenes y fotografías en gran cantidad.

Dentro de la producción de saberes de aula las maestras autoras respetaron los tradicionales usos del mencionado *Orbis*. Los libros establecidos para el primer grado de la enseñanza primaria conservaron dibujos sobre letras y palabras porque así, y en esa asociación, niños y niñas aprendían a leer y a escribir. En el nivel superior del primer grado, y en segundo, distinguimos fotografías a color que simbolizaron temas de conversación y de composición. En estas publicaciones advertimos láminas a color que significaban las estaciones del año, por ejemplo, o membretes que encuadraban poesías y dibujaban las letras iniciales de las mismas con detalles grabados. Sin embargo, cuando nos adelantamos en los grados identificamos ausencia de imágenes o, por el contrario, multiplicidad de estampas. En este caso las ilustraciones adquirirían otra impronta. El texto para segundo grado *Alas*, por ejemplo, poseía óleos de los pintores argentinos Luis Cordiviola y Emilio Celery. Notamos cómo las iconografías se tornaban más delicadas con el correr de los cursos. También *Alas* exteriorizaba óleos del pintor argentino C. B. de Quirós y del artista, hijo de inmigrantes italianos nacido en Brasil, Fidel De Lucía.

⁴⁸⁷ Sobre folletos y libros de Marcos Sastre, los que intervinieron en las políticas educativas y participaron activamente en la conformación del mercado editorial argentino, consultamos el artículo de Bustamante Vismara, José (2020).

Acuarelas de la pintora francesa, radicada en Buenos Aires, Leonie Mathis, aparecían en el libro de lectura con sus referencias a consultas en galerías de arte de Buenos Aires.

La concurrencia de fotografías en los textos se supeditaba claramente a las intenciones de las autoras de inculcar prácticas culturales diversas. Esa cultura visual delimitaba modos de aprehender la realidad e interpretarla.⁴⁸⁸ Así, los textos de los últimos grados imbuían a docentes y estudiantes de obras nacionales que formarían estructuras de pensamiento con el reconocimiento de un territorio propio. En ocasiones, las imágenes asistían los procesos de alfabetización y complejizaban las materias. Introducidas de manera formal con propósitos didácticos, representaron un ejercicio iniciado en la modernidad. Cuando Occidente asumió el establecimiento de un nuevo orden social, bosquejó los procesos de escolarización y situó en las ilustraciones de los libros un material cuyos sentidos educaron tanto como las lecturas.

En líneas generales, los textos escolares que exhibían fábulas, leyendas y cuentos infantiles se acompañaban de imágenes para hacer las recitaciones, según las escritoras didácticas, “más agradables”. Algunos de los relatos estimulaban la imaginación desde narraciones literarias con personajes, animales o plantas y otros concientizaban acerca del reconocimiento a figuras heroicas, próceres y emblemas patrios como así también mediante paisajes argentinos. Las demás ilustraciones remitían a imágenes de acontecimientos de la vida cotidiana. En este caso, los modelos corporales dominantes de niños/as y adultos/as pretendían visibilizar y sensibilizar vínculos en las formas corporales de varones y mujeres, en la familia y en el trabajo, bajo representaciones culturales racistas y sexistas (Caggiano, 2012). En las imágenes niños y niñas eran diferentes, pero de cabellos rubios rizados, ojos claros y bien vestidos. La realidad social mirada y leída desde las imágenes de los libros de texto no coincidía, claramente, con aquella vivenciada por el común de las y los argentinos. Además, representaba físicos con rasgos comunes que exponían en ellos lo fuerte, laborioso e inteligente y en ellas, por el contrario, la docilidad, comprensión y obediencia de quienes quedaban sujetas al ámbito del hogar. Las niñas jugarían con muñecas y admirarían a sus docentes, por ejemplo, cuando debían practicar los quehaceres domésticos.⁴⁸⁹

⁴⁸⁸ Para un análisis de los materiales de la cultura visual argentina, inherente a las ilustraciones de los manuales escolares enmarcados dentro de las disputas en la circulación pública de imágenes, ver: Caggiano, Sergio (2012). El autor da cuenta en su libro de la conformación de un *sentido común visual*, latente en los textos escolares de las escritoras didácticas, y de los conflictos alrededor del mismo. Reflexiona, asimismo, acerca de las disputas en la circulación pública de las imágenes articuladas desde la sociología y la antropología visual, la historia de la cultura y los estudios en comunicación.

⁴⁸⁹ Sergio Caggiano (2012) estudia la articulación entre las caracterizaciones, visualizaciones y los ocultamientos que organizan las relaciones y posiciones sociales y ordenan exclusiones o inclusiones, jerarquías y sesgos.

A través de las imágenes, los libros escolares de las autoras mostraron estudiantes en escenas de lectura con sus maestras o con familiares, de manera frecuente los protagonistas principales eran las y los abuelos, atentas/os al influjo social provocado por las grandes figuras de la historia nacional, a quienes se les rendía homenaje.⁴⁹⁰ En los últimos títulos que continúan ahondamos en estos dos aspectos mencionados: los estereotipos de género por un lado y la formación de nacionalidad por otro.

Por último, estructura, tipografía, tamaño y diseño de los dibujos se renovaban de acuerdo a las editoriales a cargo de los libros: características que se configuraban más en contenido que en complemento de las publicaciones de las maestras escritoras didácticas. Algunas imágenes permitían ser coloreadas y otras eran ilustraciones de fragmentos que explicaban o acompañaban los desarrollos teóricos.⁴⁹¹ Conjuntamente, los textos para el aula lucieron en las tapas fotografías acordes a los títulos y, de uso colectivo y coleccionable, fijaron sus imágenes según ordenamientos desde variadas, y justificadas, disposiciones.

Su libro analiza, comparativamente, repertorios hegemónicos y alternativos e indaga en algunas disputas culturales del complejo campo de las representaciones visuales. Él afirma que las imágenes que nos rodean naturalizan determinados valores, pautas de conducta, posiciones y relaciones sociales y los repertorios visuales hegemónicos postulan legitimidades. Con esto podemos afirmar que, si la gradualidad del sistema educativo argentino en general y de los textos escolares en particular se encontraba generizada, con ordenamientos según el sexo, lo mismo ocurría en la presentación de las imágenes. Éstas permanecieron bosquejadas según el género, la raza y la clase, entre otras dimensiones de la diferencia marcadas por la desigualdad. Con lo anterior podemos interrogarnos, junto a los aportes del autor, acerca del lugar de negros/as e indios/as, sobre las representaciones dominantes, en relación a las actividades reservadas a las mujeres, a las maestras, a sus estudiantes niños y niñas y los significados de las ausencias, relativas a las fotografías y dibujos, en los libros de texto para el aula.

⁴⁹⁰ Detrás de estos modelos inculcados podemos ubicar la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu (1997). Ésta nos permite reflexionar al respecto porque refiere a un conjunto de esquemas de percepciones y creencias que se traducen en formas determinadas de pensar y actuar en el mundo (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007). Del *habitus* resulta la interiorización de las relaciones de poder: representaciones que éste engendra como medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los/as agentes sociales desde el aspecto cultural y el escolar. Así, fueron (y son) las experiencias sociales tempranas de los sujetos las que estructuraron (y organizan) el *habitus* y permanecen en el inicio de la apreciación de las experiencias posteriores, a la vez que en principios de calificación, pensamiento y acción. Entonces, las imágenes dentro de los libros de las escritoras didácticas fueron *contenido* porque simbolizaron saberes socialmente aprobados; desde el *habitus*-posición en el campo social que generó representaciones (como toma de posición) acerca de las prácticas de escritura para el aula. Como una “historia incorporada, naturalizada, presencia activa del pasado del que es producto y principio generador de estrategias” (Edelstein y Coria, 1995:26) estigmatizantes, discriminadoras, sexistas y machistas.

⁴⁹¹ Teorías acordes a un etiquetamiento por grados, establecido desde la Ley N° 1420, con la presunción de que niños/as de la misma edad trabajarían de igual manera en cuanto al aspecto intelectual. Asimismo, un sistema de promoción-repetición obligaba a cursar otra vez un año si no se comprobaba la adquisición de los contenidos y otro sistema de evaluación erigía ciertas competencias (producto del esfuerzo académico calificado con símbolos de una escala de aceptabilidad).

7-La apuesta actitudinal: contribuir a formar el sentimiento de nacionalidad

En general, los libros escolares de principios de siglo XX fundaron su valor simbólico a partir de la transmisión de saberes, conductas, prácticas y normas sociales instituidas en el mismo objeto. En particular, las publicaciones de las maestras escritoras didácticas se conformaron en materiales curriculares que, debido a la distancia existente entre las políticas educativas oficiales y las prácticas concretas de la enseñanza, se percibieron a modo de elaboraciones intermedias entre decisiones estatales y de docentes y profesores/as. Esa selección de saberes legítimos en materia de conocimiento y cultura que representaron los textos fue realizada por maestras productoras de conocimientos que respetaron los preceptos del sistema educativo formal, pero a la vez aportaron sus pensamientos. Si bien estos libros de lectura presumieron un proceso de negociación de sentidos en relación a la selección y a la organización de los contenidos publicados, según procesos ideológicos a favor de los intereses políticos de la clase dominante, el significado no resultó exclusivo de esta cualidad y fue consecuencia de un sistema de diferencias donde se articularon los discursos de las publicaciones.

Pese a considerar que lo leído en los textos no fue exactamente lo que se enseñó y se aprendió, identificamos en las reimpressiones de los ejemplares un cabal uso de los mismos. Estos transmitieron intenciones políticas e ideológicas y también concepciones didácticas. Dentro de la diversidad editorial del periodo, trajinaron bajo la atención de los programas de los grados a los que remitían y cumplieron su función primordial de socializar: proceso en el que los/as sujetos adquirirían las prácticas acordes a un “ideal de infancia”.

Disponemos el surgimiento de los libros en el desarrollo del método de enseñanza simultáneo utilizado dentro de las escuelas cristianas de Juan Bautista de La Salle, a fines del siglo XVII en Francia. El modelo de texto escolar infantil durante los años posteriores fue el nombrado *Mundo sensible en imágenes* de Comenio (1658). La posterior creación y extensión de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX significó la incorporación del libro de texto como elemento central del proceso educativo y de escolarización masiva. Justamente, su uso logró difuminarse en calidad de dispositivo pedagógico moderno encargado de expresar cohesión cultural, transmitir una historia nacional (formada en la condición de un arco de identidades) e ideologías sustentadas por los sectores políticos hegemónicos; los que consolidaron los sistemas nacionales de educación pública.

Además, estos educaron en los sentimientos de nacionalidad (O'Donnell, 2009) a partir de la pertenencia territorial y la idea de un pasado compartido. De esta manera, la escuela primaria se erigía a modo de institución forjadora de sujetos, futuros ciudadanos, que se reconocían en una cultura homogénea y eran capaces de delegar en el Estado los poderes soberanos de representación y participación hacia el bien común.

Con lo anterior, identificamos en todas las publicaciones de las maestras escritoras didácticas menciones a la bandera, la escarapela, el escudo y el himno como simbologías propias del país. De igual forma observamos cuadros de próceres trabajadores, de origen humilde, inteligentes y comprometidos con valores tales como la valentía y la libertad, que redundan en los retratos de San Martín, Belgrano y Sarmiento. Además, los textos escolares mencionan a Mariano Moreno, Justo José de Urquiza, Bernardino Rivadavia, Nicolás Avellaneda, Juan de Garay, Fray Luis Beltrán, Evaristo Carriego y Florentino Ameghino: prohombres destacados que encarnaban los vínculos políticos y educativos fundadores de la nación argentina luego de las guerras de independencia, con alusiones a las fechas 25 de mayo y 9 de julio. Los libros de las autoras dedicaron fragmentos a *Los muertos por la patria*. Por ejemplo, *Agua Clara* transcribió poemas *A España*, *A Francia*, *A la embajada chilena y al lago Titicaca* “a mis amigos de Bolivia”. Un relato de *Palabritas* reprodujo el preámbulo de la Constitución, *Mi librito* biografizó a Cristóbal Colón y *Bello y útil* al Coronel Bogado. *Panoramas*, de Bourguet, habló de Simón Bolívar y *Agua Mansa* trazó una visita al museo histórico nacional como así también un paseo al centro de Buenos Aires y de Tucumán.

La pluralidad temática presente en los libros de texto de las escritoras didácticas, esencialmente en cercanía a las ciencias sociales, naturales y morales, recaía en el aspecto uniforme de las guías pertinentes a los ciclos lectivos, pero además en las lecturas a modo de herramientas mediante las cuales maestros y maestras inculcarían, según sus criterios, lo nacional.⁴⁹² Algunas publicaciones, de manera más clásica, solo referían a los grandes próceres de la historia argentina y otras recurrían a relatos de ilustres americanos y europeos.

⁴⁹² En el campo de estudios de la historia de los libros de texto se enmarca el trabajo coordinado por Galván Lafarga y Martínez Moctezuma quienes, en el marco del seminario “Libros escolares mexicanos, siglos XIX y XX”, con sede en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, establecieron un equipo multidisciplinario e internacional de académicos/as de México, España, Argentina y Brasil. Interesados/as en la historia de la educación, la enseñanza de la historia, la formación de ciudadanía y su vínculo con la creación de una historia patria, la enseñanza de disciplinas curriculares como las matemáticas, el dibujo, la física y la economía doméstica, estudiaron, además, los procesos de lecto-escritura y la instrucción en las ciencias como vehículo para la “nacionalización” de la población y fomento de las habilidades de lectura, que garantizaran el proceso de construcción e integración nacional en torno a una lengua.

Las lecturas propuestas por las productoras de saberes hacían las veces de apoyaturas libradas a la autonomía de las autoras, algunas de las cuales respetaban más o menos los contenidos históricos, políticos, cívicos y morales a propagar. Por ejemplo en *Caminito*, Evangelina de Mercado concebía la formación del niño, futuro hombre, en el concepto claro del mundo que lo rodeaba: “tarea de la escuela y el libro de lectura, compañero inseparable del escolar, que debe brindar su ayuda al maestro, ya sea en los temas desarrollados en sus páginas, ya en las sugerencias que éstas encierran” (1936:9).⁴⁹³ Así, las insinuaciones que el CNE consideraba oportunas para la cohesión, trasmisión y resguardo de intereses, comunes a las y los argentinos, favorecían a quienes ejercían el dominio económico, político y social y a la ciudadanía en general: preservada ésta desde un proyecto social defensor de sus provechos. Niños y niñas, a través de los textos, quedaban tutelados por la familia, la escuela y el Estado.

Esa integración ‘normal’ de la infancia a la cultura de los intereses dominantes se correspondía con las reglas establecidas por el Consejo de Educación. Éste, según los planes escolares acordes a la pedagogía moderna, dirigía el desarrollo integral y armónico de la niñez. Bajo control estatal, el contenido de los libros insinuó personajes reales e imaginarios que combinaron el escenario cercano de los/las más pequeños/as junto a sus fantasías: máxime en los textos de 1º y 2º, donde la plasticidad y capacidad de asimilación de lo nuevo eran mayores. Estos textos de lectura ingresaron a las escuelas, pero además a las familias del mundo infantil al que estaban destinados bajo la expresión de ideas, comportamientos y acciones. Fomentaron el amor a la patria, el respeto a los héroes y enseñaron los valores humanos considerados superiores, en rechazo a sus opuestos de manera binaria y excluyente: bueno-malo, lindo-feo, varón-mujer, aliado-enemigo, higiene-infección, blanco-negro donde la educación era medio de ascenso social. Esa tensión entre la promoción de una identidad nacional de estudiantes que respondían a los principios de la heteronormatividad subjetivó identidades de docentes y estudiantes. Dentro de los libros para el aula, objetos cuyo contacto con los/as escolares era directo según un concepto de infancia afín con el proyecto educativo-social, la niñez era considerada futura ciudadanía de un país en pleno desarrollo. Todo lo que salía de los patrones establecidos se excluía y, en tanto anormal, debía enmendarse.

⁴⁹³ Pensamos esas sugerencias integrantes de todo lo concretado en espacios curriculares específicos, aunque también en las enseñanzas implícitas y transversales al formato escolar propias del *currículum oculto* (Jackson, 1968). Esta noción fue acuñada por Philip Jackson, resultado de una investigación de tipo etnográfico reseñada en su libro *La vida en las aulas*. El concepto permite atender la estructura latente y profunda de la experiencia escolar: los aprendizajes que suceden en la escuela, que presentan un carácter de no-escrito y no explicitado (Gvartz, Grinberg y Abregú, 2007).

Leemos en *Bello y útil* (1926) títulos que indicaban *No seas egoísta*, *No humilles al pobre*, *En la falta está el castigo* y *La unión hace la fuerza*. Similar a este libro de aula de Piroma se conformaba, al respecto, *Alas* (1930). Allí la maestra Adé condenaba actitudes que definía desgraciadas y enumeraba en la soberbia, la intrepidez, la humillación y la arrogancia.

Por otra parte, y según los libros de lectura, en la década del '20 enfermedades como la tuberculosis y epidemias (peste bubónica o afecciones infectocontagiosas), argumentaban la insistencia en las recomendaciones sanitarias. Las referencias a los peligros en las formas de contagio quedaban acompañadas de las normas de aseo; destinadas principalmente al ámbito de la ciudad. El campo argentino era un paisaje retocado por la actividad agropecuaria y el urbano por la industria y el comercio. Por ejemplo, leemos en *Flor de ceibo* (1936) un relato titulado *Limpias y simpáticas* que explicaba cómo debía asear la pequeña Margarita su muñeca. Las estrategias pedagógicas preventivas generaban temor y cuidado estricto. Junto a esto ubicamos un mandato moralizador de instrucciones higienistas que idolatraban el disfrute de la naturaleza y la salubridad. Por lo demás, en los libros los valores democráticos eran afirmados con la fuerza de la imposición. La solidaridad y el compañerismo se repetían adjuntos a la valoración negativa acerca del egoísmo, las vanidades y la indolencia. Un sinnúmero de máximas creaba hábitos de disciplina con discursos simples y directos que Clara nombró en sus textos con los títulos *Tratemos bien a los animales*, *No debemos molestar a los demás*, *Las consecuencias de nuestros actos*, *El modo de dar* y *Debemos agradecer los regalos*. También revisamos los temas *La niña desordenada* y *El niño desobediente*; que en adelante estudiamos en clave de análisis de los estereotipos de género.

Entre los años 1908 y 1913 fue presidente del CNE el médico y escritor José María Ramos Mejía (1849-1914). Este político argentino, diputado nacional en 1880, difundió una educación patriótica basada en el pasado histórico, capaz de instalar mitos que no admitían discusiones dado su carácter absoluto e inmutable: infundado en un aura de espiritualidad con símbolos patrios que sustentaban actitudes coherentes con el conservadurismo.⁴⁹⁴ Una serie de personalidades destacadas representaban los héroes nacionales.

⁴⁹⁴ Los libros de texto escolares fueron instrumentos básicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes en Argentina. Cómo estos construyeron e introdujeron saberes y cuál fue el papel de las educadoras (autoras) encargadas de formar generaciones, se responden en el sentido utilitario de sus publicaciones: máxime en el tipo de contenido educativo que asumía la enseñanza a modo de transmisión de conocimientos y solución de problemas sociales (tal el caso de la higiene o el problema del alcoholismo). Fueron aparatos de los sistemas educativos para la construcción del Estado-nación, centrados en la enseñanza de los valores cívicos (Galván Lafarga y Martínez Moctezuma, 2010).

En la identidad del país encontramos a San Martín, en su condición de hombre viril, Sarmiento, varón a cargo de la civilidad e inteligencia, y Belgrano, en su posición de joven abnegado y humilde. Su sacrificio daba cuenta del modo en que se configuraba la historia argentina. Junto a otros, *formaban el panteón de los muertos por la patria e instauraban los valores de la época*. Justamente el sistema educativo figurado en Ramos Mejía, promovió en escuelas primarias la homogeneización de la población: lugar privilegiado para la inculcación de los sentimientos del patriotismo que hacían a la construcción de la identidad nacional. De este modo, la escuela cumplió las funciones políticas de uniformar pensamiento, conducta y disciplinar al pueblo con respuestas predecibles ante el Estado. Leemos menciones a *Sarmiento*, y títulos como *caridad* y *compañerismo* pese a la no aprobación de *Palabritas*.

Instaurado el normalismo por el que transitaron nuestras maestras escritoras, sabemos que comenzaron a conocerse personalidades como Leopoldo Lugones, Joaquín V. González, Octavio Bunge o Ricardo Rojas con sus ideologías presentes en los libros escolares. Ya señalamos que, este último participó en la operación de nacionalización educativa ejecutada a partir de la gestión ministerial de Ramos Mejía. Ese giro nacionalista que tomó la educación encontró en la obra e intervención de Rojas los fundamentos ontológicos de la nacionalidad: escritos en una nueva versión de la historia argentina que otorgaban una justificación pedagógica para la recuperación del folclore. En las palabras que dieron inicio a esta segunda parte de la tesis remitimos a las directivas oficiales dictaminadas por los varones arriba referenciados para encuadrar las publicaciones de las escritoras didácticas. Podemos afirmar entonces que sus libros difundieron fragmentos suyos con el objeto de revalorizar una tradición argentina, con matices, acorde a los postulados del sistema educativo nacional. Tanto en los textos dedicados a enseñar a leer y a escribir, pero aún más en los que entrenaron en las prácticas de lectura ubicamos los intentos por constituir el sentimiento de nacionalidad.

Juzgamos que, inicialmente, la instrucción pública fue una educación moral que luego se convirtió en patriótica e inculcó valores y rituales. Para construir la nación, era menester producir homogeneidad cultural. Observamos de cerca esto en las publicaciones escolares de las autoras. Disponemos su formación en el normalismo bajo los ideales de impregnar, con su impronta, un legado de elementos racistas y, en ocasiones, anti-latinoamericanistas. Por ejemplo, dentro de los textos, el ocio y la ignorancia asistían “conductas bárbaras a erradicar de la sociedad argentina” (Arata y Mariño, 2013:130) “apartadas” con las propuestas de aula.

8. Los estereotipos de género inmersos en los textos

En el interior del contenido de las lecturas y de las imágenes que propone el corpus de libros analizados en esta tesis, se distingue rápidamente el énfasis puesto en resaltar estereotipos de género. Es decir, hay una revalorización de las ideas preconcebidas que inciden de forma regulatoria en las costumbres y marcan modos de ser. Sin dudas, estos estereotipos dialogan con las cualidades patrióticas que la escuela asentó. Lo manifestamos al presentar las claves nacionales del proyecto; pero aquí enfatizamos en los estereotipos y acotamos el examen al género, conscientes que pensar la clase y la etnia implica otro tratamiento interseccional.

En los libros de aula observamos sesgos, en el lenguaje y en las imágenes, de tipo sexista inscriptos en la clave binaria de la complementariedad entre los sexos. Notamos que los roles femeninos difieren de los masculinos en una asimetría que pierde sutileza en su enunciación. Entre la multiplicidad de los relatos, las niñas son perceptivas y pasionales y ellos, impetuosos y vigorosos, adquieren mayor protagonismo en las escenas. Sabemos que los aspectos androcéntricos figuraron en el varón el centro de la especie humana y, desde esta postura, se lo caracterizó universal, naturalmente superior, más fuerte, racional y dominante. Bajo esa visión estereotipada y sexista de la narrativa infantil ellas asoman, según la mirada patriarcal, débiles e inferiores en el intelecto y las capacidades de pensamiento y reflexión. Incluso en el libro de Herminia, específicamente en su relato *La chacrita*, la maestra pone en valor las tareas de cuidado de las mujeres a diferencia de las propias de los pequeños: quienes a futuro accederían a la propiedad de la tierra y se encargarían de su producción. Como indicábamos, las niñas quedaban ancladas al ámbito hogareño y sus intereses giraban en torno a las actividades de limpieza, cocina y belleza del cuerpo, confección de ropas y atención a enfermos/as y ancianos/as. Por ejemplo, en *Palabritas* Brumana mencionaba *Un juego* en el que destinaba la granjita para los varones y el gallinerito para las niñas. A la vez, recuperaba del relato *La mejor amiga* de las niñas referencias a la madre y deportes masculinos como el foot ball (*En un recreo* de la vida del alumno Jorge). Asimismo, contrastaba la infancia rica de la pobre y, lejos de pensarla en clave de género, planteaba su postura crítica sobre las diferencias sociales. Cuando reseñamos el libro, insinuamos que esos cuentos cortos (en tanto creaciones literarias escritas) narraron vivencias y sueños, aunque también un conjunto de hechos, al parecer verídicos, que pretendieron desplegar contenidos simbólicos, de lenguaje, comunicación y diálogo entre estudiantes y en su comprensión de la realidad.

Los personajes de los relatos, ya sean niños/as o animales, investían relación directa con el mundo de las creencias y a partir del mismo implantaban comportamientos adecuados. Estos permanecían ejemplificados en referentes sociales que exageraban situaciones de la realidad para asimilar conductas según una posición sexual explícita, dual y antagónica. Por ejemplo, predominaban las narraciones donde las niñas jugaban con muñecas en su interés por aprender a ser madres. Esos ensayos para la maternidad se contraponían con actividades lúdicas destinadas a los niños. Aquí situamos deportes que tendían su anatomía y fisiología. Precisamente, el cuerpo de la infancia era considerado desde su esencia biológica y binaria. Por ejemplo, los libros de Adelina desplegaron relatos en los que leemos *Juegos y juguetes*, cuadros del hogar con la imagen materna como principal y conversaciones de diarios de niñas, abuelos y abuelas junto a un tema de composición titulado *Madrecita*. El *Amor materno* en *Alas* (1931) advirtió una lámina con una madre entretenida con su hijo, contigua a una reflexión sobre “cuidados y consejos que brinda mamá”. También los textos de Julia hablaron de la familia y el hogar, presumido éste en la imagen de las mujeres-madres, según fragmentos textuales que denominó la *maestrita*, *mujeres célebres* y *damas mendocinas*.

Los aprendizajes que las educacionistas presentaron desde propuestas imaginarias y simbólicas contuvieron elementos sexistas. Percibimos roles estereotipados de género en argumentos que igualaron mujer a madre/maestra. El reconocimiento de esa condición las ubicó en el ámbito privado de la casa o la escuela, en las funciones de cuidado y enseñanza. En muchos casos estas nociones se vincularon con la moral religiosa. Advertimos que detrás de una idealización explícita se escondía un modelo sexista que determinaba, según los genitales, características, roles y funciones de niñas y niños donde las primeras debían proyectarse a futuro enlazadas a los modelos maternos.⁴⁹⁵ La situación de los estudiantes era un tanto más oportuna ya que se inscribían en el trabajo en el campo, en la ciudad, como soldados del ejército nacional o literatos en sus oficinas. Por ejemplo, los dos primeros libros de Clara incorporaron lecciones acerca de la familia nuclear. Leemos en *La escuela y la vida* (1929) títulos como *El amor paterno*, *La hermana mayor*, *La casa de mi madre* y *Homenaje a mis padres*. También el poema titulado *La mujer*, de Juan María Gutiérrez.

⁴⁹⁵ La propia expansión institucional y formativa de las maestras fue proyectada y sostenida a partir de la construcción del estereotipo hegemónico de la “madre educadora”. Esta generalización universal se correspondía con “la distribución histórica de afectos, funciones y facultades, en las cuales tocó a la mujer dolor y pasión contra razón, concreto contra abstracto, adentro contra mundo, reproducción contra producción” (Ludmer, 1984: 1). Sentidos estos que propagaban la mayoría de las educacionistas en la elaboración de sus libros de texto para los grados de la educación primaria pública.

Por su parte, en *El hogar de todos* (1936) de Toro y Gómez sugirió un *Consejo maternal* de Olegario Andrade, *Hijos y padres* de Campoamor y *Una madre*, de Víctor Hugo.

La perspectiva de género permite revisar el significado que las culturas otorgaron a lo largo de la historia a la diferencia de los sexos y comprender los complejos enlaces entre las formas de interacción humana (Lamas, 2002). La visión androcéntrica de los libros de texto presentó una diferencia entre niñas y niños en la que los segundos iban en detrimento de las primeras. Ellas se incluían en un modelo patriarcal sin que éste se transformara por esa inserción. De este modo, las publicaciones interiorizaban patrones de conducta por sexo y atizaban la construcción de identidades individuales e imaginarios colectivos. Los discursos transmitidos en los relatos, igual que los nacionalistas, pretendieron adentrarse en estudiantes y familias mediante la repetición e imitación. A partir de la diferencia sexual ubicamos conductas y perfiles para niñas, niños, varones y mujeres de acuerdo con desiguales valores culturales. En *Agua clara* leemos un poema dedicado a Juan W. Gez, para la portada de su libro *Tradición puntana: La mujer cuyana*. Más tarde, la poesía *La madre* presentaba marcas de género que fijaban juegos y ocupaciones destinadas a niños por un lado y niñas por otro.

Los relatos infantiles con sus historias repetían estereotipos construidos en base a los roles estipulados por la sociedad argentina de inicios de siglo XX. Leyendas perceptibles de modelos sexistas, reflejaron el orden establecido y la supremacía de los varones. Desde finales del siglo XIX los gobiernos de las naciones fijaron los contenidos enseñados en las instituciones educativas mediante libros escolares y, entre las orientaciones citadas, forjaron la emergencia de un ideal de comportamiento para cada sexo. La transmisión de ideas en las narraciones reproducía desigualdades donde ellos permanecían en trabajos independientes de las esferas de lo público y las niñas se inmiscuían en el espacio subordinado de lo privado. Esos roles asignados las anclaban a su consecutiva función maternal con la implicación dentro del hogar. Lo que rebasaba los límites, era invalidado a modo de otredad. Por ejemplo, los textos de Malvigne dejaban al cuidado de las nenas animales (*las aves de Magdalena* o *las gallinas de Ofelia*) o los hijitos (*de Blanquita*) y a los estudiantes les pertenecía el manejo de las actividades dentro de la huerta. Los nenes podían ser artistas, pintores o campesinos, pero ellas apenas costureras o maestras. Así, la socialización infantil tenía lugar desde la diferencia sexual y el destino de las estudiantes remitía a la tarea doméstica.

Las propuestas didácticas, según modelos de aprendizaje, refirieron a identidades de niños y niñas en quienes debían recaer ciertas maneras de pensar, actuar y ver el mundo. Internalizados esos modelos, los/as estudiantes asumían comportamientos estereotipados y reconocían la importancia de figuras como las madres, las maestras, la familia y los héroes de la patria. *Por nuestro bien* (1926) enumera *Un niño estudioso* y *Un soldadito*, *Lecciones de mamá* y *Una niña ordenada*. Iantorno en *Madre* afirmaba: “Escucha niño, en este mundo nunca hallarás nada tan puro, noble y santo como el cariño de tu mamá” (1926:97). Las referencias a la maternidad hallaban a las mujeres en ese rol de entrega y obediencia justificado en el amor a su prole, con la puericultura afincada a la inferioridad biológica e intelectual. Militares, políticos, físicos y matemáticos marcaban los puestos de poder.

El sistema patriarcal que asentó una estructura social y cultural en el predominio de una parte de la población sobre otra por razones de sexo, dispuso a las mujeres en la atención, el cuidado y la educación. Esa división del trabajo se hizo presente en *Mi librito* (1924) con los enunciados *Mamá me ama*, *Adela tiñe ropa*, *Papá es alto* y *Hombre útil*. Conjuntamente, en *Vida Infantil* (1924), Schmit eligió un personaje llamado Benito para representar la mirada del mundo en manos de un infante. Las experiencias transcritas por el pequeño advirtieron sus habilidades y expectativas. Este niño estudió a los trabajadores mineros, observó el retrato de su abuelita, sufrió heridas, se enfermó, luego se convirtió en cazador e insinuó sus anhelos. La imagen de Benito reprodujo un modelo de alumno que simbolizó maneras de vestir y comportarse junto a gustos y costumbres. Si bien el protagonista era un niño, sus textos se destinaban a nenes y nenas en conjunto bajo la significación de un *deber ser* enseñado, es decir, una formación en las condiciones de posibilidad de varones y mujeres, desde lo que la sociedad preveía. En lo que ellas esperaban de Benito se posicionó el ser mujer y a la inversa.

Finalmente, *Alas* (1930) propuso la lectura *Niña querida* donde la futura ama de casa debía ayudar a su madre en los quehaceres culinarios. “La niña hacendosa y prolija era una joya del hogar” (1931:73) y el *muchacho* trabajaba en el cultivo de verduras, la poda de plantas, creación de almácigos y faenas agrícolas. Por su parte, en *Flor de ceibo* Lola explicó que, para narrar su texto, se colocó en la situación de madre y maestra “ya que observada la vida del niño desde ambos puntos de vista puede obtenerse la enseñanza que permita realizar la obra que reclama la orientación moderna de la educación infantil” (1936:9). Así, y al igual que sus colegas autoras, ella marcó en sus libros el sello que feminizaba los saberes de aula.

A modo de cierre. Denominadores comunes, los sentidos del entre libros

Inquirimos hasta aquí en palabras de apertura, índices, imágenes, estereotipos de género y demás temáticas transversales al contenido de los libros escolares. Determinamos su orden pedagógico y reflexionamos acerca de las destrezas dilucidadas en las publicaciones para mejorar las clases, prescribir didácticamente temas y problemas y aportar a la formación del sentimiento de nacionalidad. Creemos relevante mencionar, definitivamente, algunas cuestiones específicas que hacen al sentido de los textos para el aula.

Un ejemplo es el caso del penúltimo libro de Lola de Bourguet. Destinado *A los maestros*, éste fue incorporado por su autora a la “producción didáctica argentina”, para ella, “al par que una aspiración largamente acariciada, una obra provechosa, como es la de poner en manos de los maestros un instrumento más para realizar la obra trascendental que les está confiada” (1936:9). Nos valemos del enunciado con el fin de definir a las escritoras didácticas en tanto responsables de la producción de saberes que educaron y alfabetizaron. Esas mujeres pronunciaron “la forma *escrita* de lo escolar” (Baquero, Diker y Frigerio, 2007) en atención a la vida de niños y niñas. Lola lo hizo desde la mirada del hogar y la escuela: instituciones representantes del patrimonio de las enseñanzas que se integraban a las reflexiones relativas a la educación elemental. Según las autoras-productoras de saberes, la escuela instruía a la infancia y sus libros eran las herramientas clave para que esto sucediera. Un ejemplo de este empoderamiento podemos ubicarlo en las cartas que citamos al biografar a Herminia. Ella las recibía en agradecimiento a la distribución personal que hacía de *Palabritas* (Brumana, 1918:11-38) o retribución por las lecturas que sus colegas efectuaban sobre sus escritos.⁴⁹⁶

Las maestras escritoras didácticas publicaron a la par que enseñaron. Dentro de ambas actividades aprovecharon lo cursado en la formación docente y las contribuciones aportadas por la práctica escolar: experiencias que las disponían a un aprendizaje trascendente “que se resolvía en la trans-formación de lo que eran” (Larrosa, 2003:97). Así, ellas pusieron en consideración, según la expresión de Lola, saberes para que sus estudiantes se trasladen de grado en grado “por planos, de modo tal que podamos, al fin, presentar asuntos y perspectivas al alcance de su inteligencia” (1936:10), “niños en edad escolar que apenas vislumbran los matices de la vida a la cual aún no se han asomado” (Regal de Vals, 1926:5).

⁴⁹⁶ Al respecto, estudiamos el entramado de cartas de y hacia una poeta santafesina, Bonazzola, en *Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género* (Mosso, 2019).

En palabras de Julia, los libros de texto escolares acompañaban las disposiciones, por edades y conocimientos, de sus colegas y se convertían en elementos portadores de un material graduado para que los y las estudiantes aprendieran a leer y a escribir y, a su vez, lograran imbuirse de los saberes de las letras y las ciencias.

Los textos para el aula presentaron lecturas progresivas y escalonadas, acompañadas de signos de puntuación y reglas gramaticales cuando trataban nociones de lectoescritura. Comprendimos la forma en que, a medida que avanzaron en los cursos escolares, estos razonamientos se volvieron más complejos y presentaron temáticas históricas y morales, habitualmente en prosa y verso. Si realizamos una cartografía de los libros de las autoras los integramos desde aspectos comunes o no, de contenido y forma. Primeramente, estipulamos las particularidades a través de las cuales las publicaciones se ataron a los puntos de los programas de los grados de la escuela elemental. Estas, en la expedición por los cursos, incorporaron autores/as con poemas, fábulas y fragmentos de autoría propia y ajena. Todos los libros de lectura para 3°, 4° y 5° de Clara de Toro llevaron referencias a Samaniego, Víctor Hugo, Sastre, Balmes, Obligado, Rojas, Gálvez, Nervo, etcétera. Méndez Funes, con sus textos de 2°, 4° y 6°, resaltó reseñas de José Hernández, Olegario Andrade, Carrión Correa y Bufano presentes también en las publicaciones de Toro. Las citas fueron la correa de transmisión de sentimientos, imágenes y valores destinados a la construcción de una memoria pública en la que los/as habitantes se verían reflejados/as (Lewkowicz y Rodríguez, 2016). Concretamente, la selección de temas curriculares reconoció la existencia de criterios que consideraban ciertos saberes. Mientras que algunas maestras autoras priorizaron escritores/as nacionales, el resto citó extranjeros europeos esencialmente. Esa clasificación se ligó a su identidad: la profesora Clara tomó teorías pedagógicas y principios ideológicos foráneos mientras que Méndez agregó gran variedad de escritos pertenecientes a su tierra natal, Mar del Plata. No obstante, coincidieron en la utilización de contenidos políticos en su condición de factores socializadores.⁴⁹⁷

⁴⁹⁷ A partir de la segunda mitad del siglo XIX, las elites estatales proyectaron sobre la educación un objetivo civilizador y de integración social: formar a los ciudadanos de la patria y convertir a los individuos en parte de una comunidad de alcance nacional. A inicios del siglo XX, la convicción comenzó a resquebrajarse por lo que, tal como sostenía Ricardo Rojas en *La restauración nacionalista*, fue necesario reforzar una educación patriótica e ilustrada (Rojas, 1971). En este proyecto la historia, sus cultores, obras e instituciones desempeñaron el papel estratégico de constructores de un relato nacional en el que los/as habitantes se reconocieran fundamento de una identidad argentina homogénea capaz de borrar “el conflicto y la desintegración social” (Lewkowicz y Rodríguez, 2016:52). Sin dudas las autoras formaron parte de esta contingencia.

Sus libros, con registro estatal, aludieron a próceres de la cultura escolar argentina. Según esta lógica de producción editorial, fueron instrumentos de formación de niños/as y jóvenes.

Por otra parte, algunas propuestas heredaron las formas de los antiguos catecismos cristianos; instrumentos de férrea intervención de los poderes civiles y eclesiásticos. En este caso, tramitaron conocimientos desde disposiciones intelectuales a sus estudiantes. Julia agregó, en los discursos de autores equivalentes a los de las dos maestras arriba nombradas, fábulas de Trilussa,⁴⁹⁸ relatos de Ada Elflein⁴⁹⁹ y Concepción Arenal,⁵⁰⁰ canciones de Ismael Moya y cuentos de Julio Picarel. Por su parte Lola Salinas añadió recortes del nombrado Marcos Sastre y Malvigne fragmentos de la samba riojana *Flor de Tusca*, de Adolfo Luna. En los libros de estas escritoras didácticas registramos, otra vez, pasajes religiosos.⁵⁰¹ En su mayoría son oraciones, plegarias y rezos que imploraban a la divinidad o, en *Días de sol* de Malvigne, proverbios bíblicos. Entendemos que la Ley N° 1420 de 1884 se pronunció por el laicismo. Sin embargo, en su artículo 8º, dejó entrever que las escuelas primarias podían impartir contenidos de religión en las situaciones indicadas. Un ejemplo lo constituyen los permisos otorgados, a continuación de las horas de clases, a los ministros, facultados a los cultos, a impartir enseñanza religiosa. Distinguimos arriba textos escolares cuyas lecturas se correspondían con ese tipo de enseñanza. Estos libros para el aula, durante el proceso a través del cual se convirtieron en instrumentos impresos, consignaron y transmitieron saberes y así presentaron contenidos asociados, máxime, con los pensamientos subjetivos de las autoras.

⁴⁹⁸ Nacido en Roma en 1871, Carlo Alberto Salustri fue un poeta conocido por su apodo Trilussa. Desde la publicación de su primer soneto, a sus 16 años en *Il Rugantino*: periódico en romanesco dirigido por el poeta Luigi Zanazzo (1860-1911), firmaría sus textos con el anagrama que el apellido le proporcionaría. Además de sus colaboraciones en gacetas romanas, las que le brindaron popularidad por su constante presencia, por el uso de un lenguaje más accesible a los/as italianos/as de otras regiones y por su capacidad para recitar versos propios, obtendrá méritos intrínsecos a su poesía. Esta fue de cita frecuente en los libros de las escritoras didácticas, desde traducciones líricas de Ricardo del Campo.

⁴⁹⁹ La versatilidad y plasticidad fueron rasgos centrales que Elflein como escritora destacó en relación con sus cuentos: género que le permitió llegar a distintos públicos de manera masiva y tratar todo lo atinente a la literatura. Intuimos que en estas cuestiones descansaban los motivos por los cuales las maestras aludían a las lecturas de Ada. Sin embargo, la pose que la autorizó a escribir en un gran diario primero, cuentos infantiles y leyendas que sintonizaron con esa literatura didáctica y escolar en expansión luego, para finalmente incursionar en diversos géneros, como los cuentos fantásticos, las tradiciones, las crónicas de viaje y los relatos autobiográficos, se desencadenaron desde una *pose de escritora* docente que, como expresamos en otra ocasión, enmascaró “a una escritora profesional y moderna en la práctica” (Vicens, 2016:293).

⁵⁰⁰ Según Carmen Ruidíaz García (2008) en el siglo XIX Concepción Arenal, con su inteligencia y con su pluma, iluminó los más oscuros rincones desde donde se escondían la injusticia, la pobreza, la violencia, la tiranía, la discriminación y los privilegios de clase y de género. En ese gesto, ella denunció la inhumana situación de los presos.

⁵⁰¹ El normalismo argentino se caracterizó por no ostentar la asignatura “enseñanza religiosa” en su currículum. Cabe aclarar que las Escuelas Normales de la provincia de Buenos Aires tuvieron religión hasta la década de 1880 en que se nacionalizaron. La Escuela Normal de Paraná también poseyó en los inicios enseñanza religiosa, que después suprimió. Asimismo, en los comienzos del sistema educativo argentino, Escuelas Normales de Capital poseían directoras católicas. Generalmente el catolicismo acusaba al normalismo (desde su surgimiento) de ateo, laicista e inadecuado a las mujeres.

Sabemos que la iglesia católica en materia educativa reclamó la incorporación de la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas; lo que se reflejó en la instalación de escuelas confesionales a cargo de órdenes religiosas e instituciones que en la década del '20 conformaron la acción social católica. Un ejemplo de esto lo conformaron los Círculos de Obreros, creados por el Padre Federico Grote (1853-1940), que prestaron asistencia médica y socorro mutuo e impulsaron, entre otras cuestiones, los proyectos de leyes sociales y la promoción de la organización de trabajadores/as en sindicatos. Así, la formación religiosa cruzó la sociedad civil y las maestras agregaron a sus textos este tipo de contenidos que recuperaron el culto a favor de una formación doméstica en las niñas y para el trabajo en los varones, según una identidad nacional homogénea.⁵⁰² De esta manera, los cánones tocantes al decoro exterior del cuerpo, sus posiciones y gestos, “el comportamiento en diferentes espacios de sociabilidad-desde que se levantan hasta que se acuestan-; el respeto y obediencia a las autoridades y las reglas cortesés con el prójimo-parientes, amigos, vecinos, criados-” (Doval, 2012: 63), marcaron los contenidos religiosos en los libros, pese a no ser obligatorios.

Más allá de la recurrencia a la religiosidad, la mayoría de los libros procuró otorgar disposiciones que facilitarían la tarea cotidiana de enseñar. En uno de sus textos Delfina afirmó: “He supuesto que el maestro, cuando debe sostener con los alumnos conversaciones destinadas a vencer su timidez y a familiarizarlos con la escuela, concurrirá a facilitar el mejor resultado de mi método” (1924:6). Esta técnica debía, en estudiantes, hacer “recaer esas conversaciones sobre el deber de amar a sus padres, a su patria, a sus semejantes, a la escuela” (1924:6). Anotamos que los temas se desenvolvían bajo citas a poetas argentinos/as, como lo hacía Iantorno, y otras relativas a pensadores/as italianos/as, tal el caso de Schmit, o rusos/as, como Brumana. De este modo el libro resultaba “elemento ilustrativo para el niño e instrumento de trabajo eficaz de maestros, cooperación hábil para el desarrollo de su tarea” (De Bourguet, 1929:9), la cual debía otorgar “conciencia de capacidades” (Malvigne, 1936).

Por otra parte, los títulos de los textos para el aula se relacionaron con el contenido y, por lo general, presentaron coplas o citas análogas en el interior de las mismas publicaciones.

⁵⁰² Al respecto consultamos la compilación de Romero, L.A., de Privitellio, L., Quintero, S. y Sábato, H. (2004) para entender al civismo no como una disciplina científica sino materia a través de la cual se construyó la noción de un *argentino ideal*, con los valores religiosos en defensa de una sociedad a modo de *progresión* de las instituciones, donde la familia se ubicaba en el primer lugar, con la exaltación de la democracia y la definición de elecciones ideológicas buenas o malas junto a sus consecuencias sobre esas decisiones. El arreglo de los textos de aula remitió, sin dudas, a estos temas.

Un ejemplo lo compuso *Panoramas*, donde Lola de Bourguet explicó: “Si de las personas pasamos a la Naturaleza, ¿qué decir del maravilloso salto de la cascada y de cuantos prodigios naturales aparecen ante nosotros? Y aún queda para nuestra observación el vasto *panorama* de la ciencia y las artes” (1929:21). También Julia Andrés Regal, con el título de su propuesta para quinto y sexto grados, comparaba en las primeras páginas de su publicación a la infancia en su condición de “*cantos rodados* que arrastra en su corriente el río de la vida” (1926:6). En el interior del texto, al mismo tiempo, leemos una breve reseña acerca de la ciudad de Mendoza, sus huertas y viñedos, ríos y arroyitos que bajaban de las montañas y árboles frutales. Porque *Racimos* fueron los que, “por doquier se brindan al visitante que afanoso en su tentación de gustar delicias, deleita su paladar con tan exquisita fruta” (1925:25).

Como señalábamos, a más de corresponderse título de libro con temática abordada, en unos casos lecturas parecidas presentaban relación directa con el nombre que elegían las autoras a sus producciones escritas. Similar ocurría, visiblemente, con las imágenes en las tapas de los textos. En *Panoramas* observamos tres estudiantes que compartían un juego al aire libre, en un paisaje colmado de vegetación compuesta por gran variedad de flores, entre montañas y arroyos. Escasos libros escolares carecieron de ilustraciones en las portadas y los que las exhibían, como indicamos, lo hacían en referencia a sus títulos. Asimismo, y por lo general, formaron parte de un conjunto de otras propuestas escritas por las maestras que en orden ascendente proponían continuidad en saberes y enseñanzas. *Caminito*, de Malvigne de M. Vera, sucedió a *Días de sol* y Piuma escribió *Bello y útil* años después de *Mi Librito* y *Vida infantil*. Fue *Panoramas* resultado de una serie de escritos que lo antecedieron; tal el caso de *Flor de ceibo* (2° grado), *Agua mansa* (3° grado) y *Agua clara* (versos para recitación escolar). Luego de la escritura de *Alas*, Méndez Fúnes publicó *Río nativo*. De la misma forma, *Almas en flor* prolongó la serie iniciada por Clara de Toro con los libros *La escuela y la vida* y *El hogar de todos*. En muchos casos, como observamos arriba, las maestras expresaron los motivos de retornar a la escritura de libros de aula, donde prevalecían definiciones que giraban en torno a la probada aceptación de las publicaciones anteriores. Esto significaba un estímulo a la presentación ante los concursos (de Consejos de Capital Federal y provincias).

Las lecturas de los contenidos de los textos probaron la postura que mantuvieron las maestras autoras: posicionamiento relativo a la división heterosexual/heteronormada, clave de las proposiciones oficiales.

Ejemplares en sus prácticas docentes, “ángeles del hogar” y defensoras de la maternidad como herramienta en la lucha para la obtención de derechos, madres que experimentaron esa condición en ocasiones de manera individual y otras junto a compañeras del magisterio o de la militancia, las autoras marcaron un estereotipo de género funcional a un sistema que esperó de ellas actitudes, cualidades y hábitos, es decir, maneras de *ser* maestra que incluían la maternidad biológica y/o cultural. Inserta ésta en el ámbito del hogar o en el de las instituciones educativas, permitía a veces correrse de ciertos mandatos y asignarle carácter político a la condición materna, tal el caso de Lola, Herminia o Julia, alejadas del “deber ser”.

De todas formas, estas mujeres, en su totalidad, expresaron con sus libros los rasgos de las madres-maestras: sensibles, amables y buenas. En escenarios donde la maternidad se establecía como único destino, las que evitaron el precepto en la realidad hicieron uso del mismo con el objeto de asumir, a partir de esta suerte, la posibilidad de desmoronar el confinamiento de las cuatro paredes del hogar, colectivizar la experiencia docente y compartirla, simbólicamente, en espacios “consentidos” a las educacionistas. Dentro de un sistema educativo que las pretendía inferiores y tuteladas por varones, algunas usaron la maternidad con el fin de aplicar prácticas de cuidado que les eran asignadas en la forma de táctica, para habitar y posicionarse en un ámbito en el que “naturalmente” eran mejores.

Ahora bien, si nos adentramos en los tópicos recurrentes en los libros escolares de las maestras productoras de saberes podemos enumerar argumentos en común como menciones a cartas para estudiar viajes al interior del país, prevención de enfermedades y malos hábitos (tal el caso del consumo de alcohol), el ahorro postal, etcétera. Sin embargo, antes de analizar este perfil escritural nombramos, escuetamente, cuestiones frecuentes en los textos de las escritoras didácticas relativas a sus intencionalidades: aspecto que circunscribió la exposición de contenidos, de más simples a más complejos, según una secuencialidad que los ordenaba temporalmente de acuerdo a los inicios y cierres de los periodos escolares. Así, la adecuación para el trabajo educativo de cada grado, el estilo literario, recursos lingüísticos con formas expositivas/explicativas, composición entre textos e ilustraciones y la presencia de técnicas didácticas (gráficos de palabras destacadas, preguntas orientadoras o ejercicios del lenguaje) desplegaban el vocabulario con marcas editoriales de diseño de página, letras y dibujos.⁵⁰³

⁵⁰³ A lo largo de la segunda parte de esta tesis vimos que, hacia fines del siglo XIX, aparecieron librerías e imprentas que serían importantes editoriales durante el siglo XX. Esto lograría diferenciar la figura del librero de la del imprentero.

Pero en retorno a los asuntos frecuentes en los libros de las autoras indicamos los de Méndez Fúnes, de Toro y Gómez y Salinas puesto que reproducen un sinnúmero de cartas. En tanto fueron “movimientos de escritura” (Bouvet, 2006:25), las epístolas transcribieron situaciones relacionales signadas por la transitoriedad del encuentro. Se convirtieron, al mismo tiempo, en puntos de contacto entre las conveniencias del vínculo social establecido fuera de las formas institucionalizadas, empresariales y políticas (Caldo y Fernández, 2009). Con su empleo, las maestras escritoras didácticas dieron a conocer prácticas, sensibilidades sociales o familiares y formatos escriturales. Mediante la carta, ellas produjeron diálogos que ponían en contacto a dos sujetos en un momento en que la escritura era mediada por un tiempo y espacio concretos (Bajtín, 1986: 275) y, bajo estas traslaciones, expresaron sus pretensiones de infundir en los y las estudiantes el análisis de ese género textual. Asimismo, la escritura epistolar enseñó a vivenciar actos y representaciones sociales, nuevas lecturas y saberes. La confección de las cartas compartió la simpleza de los enunciados orales y coloquiales e implicó la imaginación concerniente a gustos, reacciones y expresiones de interlocutores que tramarían diversas memorias. Sabemos que, como normas impuestas socialmente y de uso corriente durante siglos, las cartas proponían lecturas y escrituras a modo de prácticas discursivas de mujeres. De carácter “proteiforme”, como las define Nora Bouvet (2006), presentaban estilos, referentes y objetivos.⁵⁰⁴ Pertenecientes a los géneros discursivos primarios, fueron señales enviadas en la búsqueda de la respuesta de un/a destinatario/a identificado/a con nombre y domicilio y representaron, en sí mismas, diálogos a la espera de la contestación; acompañados de escenas imaginarias, declaraciones y fines variados. Las que narraban paseos por provincias argentinas luego auxiliaban en el tratamiento de la geografía nacional.⁵⁰⁵

Una y otra tenían características: independencia de la actividad del editor respecto de la puesta en circulación del producto en librería, control financiero de la publicación e iniciativa en la elaboración de proyectos de publicación (de Diego, 2014).

⁵⁰⁴ Entendemos al intercambio epistolar el modo más difundido para encontrarse-contactarse a la distancia en la articulación de los siglos XIX y XX, por lo que su uso respondió también a la instrucción en un saber que en las mujeres era aceptado dentro del plano de la intimidad. 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 (Caldo y Fernández, 2009). Las epístolas de las autoras frecuentaron situaciones donde los/as interlocutores/as se mostraban admirados/as por las culturas y los paisajes argentinos y, generalmente, eran niñas o figuras adultas del género femenino. En la escritura de los textos escolares “modelos, fórmulas, lugares comunes, intertextos, perspectivas” (Bouvet, 2006: 65) delimitaron diversos modos en que se escribían cartas de amistad, familiares, esquelas por saluciones, visitas, etcétera.

⁵⁰⁵ Las cartas en los libros presentaron diseños diferentes. Sabemos que, entre 1900 y 1930 los textos de lectura tuvieron la voluntad de introducir a niños/as en el mundo adulto y para conseguirlo dejaron de lado la imaginación. La voz narradora se posicionó como consejera que hablaba desde la altura que le otorgaba la experiencia, con advertencias para que las y los estudiantes entendieran desde temprana edad las reglas del mundo adulto. Estas narraciones fueron instrucciones y la fantasía una alternativa de peligrosa evasión.

Por ejemplo, en *Río nativo* (6° y años normales) Adelina recordó *un viaje a Paraná* y otro a *la vendimia en San Juan*. Igualmente transitó *por los campos de Santa Fe, Tierra del Fuego y por el Oeste argentino*. En *La escuela y la vida* (3°) Clara consignó *las alboradas de la ciudad de Mendoza* y en *El hogar de todos* (4°) *visita una escuela en La Pampa*, como así también la *vegetación de Los Andes*. En *Almas en flor* (5°) habló de los *primitivos habitantes de México* y en *Agua clara* Lola ofrendó un poema *A España, A Francia y al lago Titicaca*.

Por otra parte, percibimos que los fenómenos naturales fueron estudiados desde las expectativas de la vida cotidiana de los/as estudiantes y a partir de las excelsitudes del idioma castellano, a veces también epístolas de por medio. Un caso lo compuso *Racimos* (4°) donde Andrés Regal dio a leer *Los fuegos de San Telmo* y *El dique San Roque*. Allí la proposición cerraba con los resultados del viaje: “En estos racimos de lectura hemos encontrado aprovechamiento de un año de esfuerzos que nos habilitan para proseguir nuestra carrera con éxito, llevando por lema: Querer es poder” (1930:159). Mientras *Agua mansa* (3°) circunscribió las épocas del año, *Palabritas* nombró las características climáticas del invierno y de la primavera. Por su parte, *Por nuestro bien* (1926) citó una poesía titulada *Las estaciones* y para aprenderlas dijo: “¿Qué son las cuatro estaciones? Le preguntó a su abuelito, el curioso Marianito. Y el anciano respondió; cuatro partes del año. De tres meses cada una” (Iantorno de Nasino, 1926:114).

Por lo demás, el ahorro y el ahorro postal fueron temas recurrentes en los textos de Malvigne de Mercado Vera y de Lola de Bourguet, que asociaban relatos del alcoholismo. Estos pudieron observarse en los libros de Piuma Schmit, Méndez F. de Millán y Iantorno. Para el primer caso, en el estudio de la transmisión de las urbanidades a través de los libros escolares podemos analizar la Caja de Ahorro Postal iniciada a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Esta fue una iniciativa apoyada por el Estado y su perpetuación incidió en el ahorro postal escolar como proyecto pedagógico y didáctico en nuestro país. Un sinfín de discursos oficiales y legislaciones ampararon la práctica (Kaufmann y Cian, 2012). En la enseñanza de las urbanidades y los buenos modales, las correctas maneras de aparecer y permanecer en público e interactuar con otros/as inherentes a la vida social y a la sociabilidad, ubicamos prescripciones destinadas a disciplinar sujetos que involucraron el tema del ahorro.

Con el paso del tiempo, y ya en la década del '30, cambió esta perspectiva y escritores y dibujantes crearon relatos que respetaban las leyes de los/as infantes. Así, las escritoras didácticas adecuaron sus propuestas de lectura de cartas a las experiencias y deseos pueriles: cuando declinaba el ideal de formación del niño como adulto en potencia (Bianchetti, 2012).

Si bien éste fue un argumento independiente de las urbanidades, su valor precipitó en modos de ser y comportarse y su transmisión no fue prescindida por la escuela; en dirección a la concreción de sensibilidades y conductas específicas. El ahorro en los libros de las escritoras didácticas fue un tema de urbanidad que apuntó a plasmar en las conductas externas acciones internamente reguladas y pautadas en lo teórico e ideológico. Virtud, moral, estética, cuidado y civilidad fueron conceptos sugeridos en estos apartados. Niños y niñas en edad escolar tenían, según su sexo, tareas designadas a futuro. Mientras ellos ahorran y martillan: ellas ahorran y acunan (Kaufmann, 2012). Y así conquistaban los comportamientos relativos a un género y una clase, con el tópico del ahorro ejemplo adecuado para implicar al estudiantado.

En concordancia, los textos para el aula expresaron que no era adecuado caer en la bebida y quienes lo hacían vivenciaban delicadas condiciones monetarias. Lo mismo ocurría en el plano relativo a la higiene y economía doméstica. Si en la bisagra de los siglos XIX y XX las urbanidades se insinuaban en debates en cuanto a los modos de implementación, al avanzar el siglo XX cristalizaron en prácticas que colonizaron espacios curriculares. Dentro de la urbanidad escolar asentamos enseñanzas, recomendaciones y prescripciones relativas a géneros textuales del ámbito escolarizado. “Un código social y ético diferenciador y una carga moral que coadyuva a la permanencia de un clasismo social” (Kaufmann, 2012:11) promovieron el uso de las temáticas formadoras de sujetos dóciles y disciplinados/as, con el objetivo de convertirlos en virtuosos/as y buenos/as ciudadanos/as. Así, el lugar de la escuela en relación a la práctica del ahorro postal fue promover acciones materializadas en los libros. Estos transmitían “valores, pautas y modos de comportamiento adecuados para la vida en sociedad” (Kaufmann y Cian 2012:29). Justamente, una variedad de alegatos se recobraba según implicancias ideológicas-pedagógicas de la enseñanza del ahorro: las que inculcaban acciones propicias a los niños en su futura inserción laboral como sujetos-trabajadores.

El ahorro postal junto a la libreta de ahorro, sinónimos del certificado de buena conducta, promovieron un proceso de subjetivación en el que el Estado asumió un rol destacado. A la par, los textos moralizaron/disciplinaron mediante marcas de urbanidades presentes en la escolaridad formal como garantía de una pedagogía del comportamiento, al decir de Kaufmann (2012), que unificó en la identidad del ciudadano argentino modos de hacer, pensar y sentir propios de sujetos civilizados.

En 1884, y a partir de la sanción de la Ley de Educación Común, este contenido figuró dentro del mínimo de enseñanza principal denominado *Moral y Urbanidad* o *Moral, Urbanidad e Instrucción Cívica*. Desde 1910, e incluido en los programas escolares como contenido dentro de la materia *Instrucción Moral*, sus saberes cruzaron, de manera transversal, todos los temas a enseñar a partir de las publicaciones de las maestras escritoras didácticas.

Por último, y en relación a los contenidos leemos acerca del *Descubrimiento de América* y *Cristóbal Colón* en textos de Clara de Toro y Delfina Piuma respectivamente. Podemos afirmar que los mismos eran acordes a las formas en que fue escolarizada la infancia argentina. En el periodo convivieron maneras dinámicas de construirse las alteridades en los discursos hegemónicos. Por un lado, los pueblos indígenas se consideraron amenaza al orden social y a la propiedad privada y en los pueblos migrantes se depositaron expectativas por su aporte civilizatorio. Con el transcurso del tiempo, los indios se identificaron con sujetos de tutela susceptibles de ser incorporados al proyecto nacional argentino: tal el caso de *Río nativo* de Méndez Fúnes. Circunstancialmente, la homogeneidad fue híbrida. Las lecturas presentes al interior de las publicaciones exteriorizaron unas imágenes de los indígenas contemporáneos a veces beligerantes y otras a la manera de sujetos autóctonos. En cambio, los migrantes europeos se describieron como esperanza para la civilización, aporte de sangre occidental en mejora de la “raza” y complemento necesario para poblar la patria. Las políticas educativas fueron en pos de la asimilación a un nosotros eurocéntrico y urbano aún en la ruralidad; que los textos para el aula aunaban en notas regionales de las provincias argentinas.

De esta manera, las maestras escritoras didácticas respondieron con sus propuestas a disposiciones pedagógicas de disminuir el ímpetu de las identificaciones: medidas portadoras de progreso o peligrosas. Con el fin de homogeneizar, en la escuela se aprendía que los y las estudiantes podían transformarse en la enseñanza dictada por sus docentes. Ese optimismo a favor de la capacidad escolar, para hacer frente a la heterogeneidad, explicaba los motivos por los que a veces la infancia no cumplía con las expectativas. Precisamente, las autoras reconocieron las directivas del discurso sobre la entrega desinteresada ante los ideales de la nación, con los problemas de la niñez relativos a cuestiones biológicas que se salvaban al segregar a “los distintos”. Desde allí se delimitaron acciones tendientes a crear la normalidad y evitar las condiciones propensas a lo contrario, y esto se debatió en sintonía con las formas de proceder de países europeos y de Estados Unidos.

La escuela fue definida entonces como el espacio para niños y niñas urbanizadas. Migrantes e indígenas debían quedar lejos de las ciudades, como dijimos, medio para mejorar “la raza”. Encerramos aquí las aspiraciones científicas que pensaron unos grupos sociales inferiores a otros, biológica y racialmente, motivo por el que se jerarquizaron diferencias sociales, económicas, culturales y de género y se instalaron ideas que instituyeron la diligencia normalista en calidad de nueva articulación discursiva entre la pedagogía y la política, en la implementación de un programa de nacionalización. Ese esquema reforzó el poder educativo estatal mediante el disciplinamiento pedagógico y la homogeneización cultural y lingüística de los sectores populares nativos e inmigrantes. Pero esta política educativa oficial no se limitó a reprimir a las identidades extranjeras antagónicas o a controlar la reproducción ideológica de las subalternas originarias, sino que su éxito se debió a la fuerza propositiva que alcanzó la educación patriótica para construir un nuevo imaginario pedagógico argentino. Entre introducciones, índices e imágenes y estereotipos de género inscritos en los libros de las autoras circuló un discurso didáctico y escolar hegemónico producido por el normalismo. Éste estableció un significado unívoco de la patria, plasmado en un poder simbólico que constituyó identidades “oportunas” al progreso argentino.

Para cerrar el bosquejo de denominadores comunes dadores de sentidos en el entre textos y lecturas,⁵⁰⁶ decisiones teóricas y derivaciones de prácticas docentes, afirmamos que las maestras imprimieron su singularidad en las publicaciones de su autoría. Cuando se dispusieron a confeccionar sus propuestas didácticas se presentaron a modo de mujeres del magisterio dedicadas a elaborar bibliografía en el soporte en que se *dieron a leer* (Chartier, 1994). Su hechura textual las requirió en la producción de saberes de aula que sobrevino en relación directa a una corrección del Consejo, ediciones editoriales y reconocimientos de colegas acerca de la utilidad de sus libros en las aulas. En ese ejercicio, las educacionistas escritoras didácticas dispusieron los saberes que las directivas oficiales admitían, conformes a las pretensiones económicas de las compañías impresoras y a las intenciones de las políticas educativas estatales, y en este acontecer elaboraron textos escolares íntimamente vinculados a la experiencia docente transcurrida al interior de los salones de clase.

⁵⁰⁶ En la introducción mencionamos a Javier Planas (2017). Él estudia la lectura, el libro y su circulación a fines del siglo XIX argentino. En *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Historia de los orígenes de las bibliotecas populares en Argentina*, se interroga por las lectoras femeninas quienes, agregamos a las maestras escritoras didácticas, participaron del movimiento de bibliotecas; aunque su presencia estuvo delimitada por las ideas de la época que acotaban el rol público de la mujer y por los discursos sobre la lectura que advertían acerca de los efectos adversos si ésta se ejercitaba sin control.

La masiva difusión de los mismos marcó el uso que, en tanto herramienta primordial para la enseñanza en las escuelas primarias del país, manifiesta los motivos a través de los cuales prevaleció, tras reediciones, la relevancia de las publicaciones de aula sobre los contextos de la producción escrita de las maestras autoras. Y, agregamos aquí, su identidad como tales.

En adelante presentamos el último capítulo, conclusivo, de esta segunda parte de la presente tesis. Como tal, recupera lo indagado con el propósito de dar apertura, luego, a las reflexiones finales. Entre las afirmaciones más relevantes detalladas a continuación, podemos aludir a la impronta demarcada en las propuestas escritas propias de la maternidad.⁵⁰⁷ Las docentes escritoras didácticas publicaron libros que educaron a niños y niñas en conjunto, pero a la vez según los roles que ocuparían a futuro: ellas dentro del orden doméstico del hogar, amas de casa, y los varones en el público de los trabajos. Sin embargo, y entre esos saberes para alfabetizar o ejercitar la lectura, ofrecieron la bibliografía prescriptiva que conformó las subjetividades de las escuelas elementales de nuestro país en las décadas iniciales del siglo XX. Aquí una enunciación interpela el sesgo femenino de las maestras en sus publicaciones; el que reprodujo sus experiencias, prácticas y sentidos.

⁵⁰⁷ Nari (2004), a través del concepto de *politización de la maternidad*, muestra cómo el género femenino se construyó “naturalmente maternal” desde la política; pretendiendo crear una identidad subjetiva en las mujeres que no siempre resultó como querían los médicos y el Estado al encontrarse con la resistencia de quienes no cumplían con lo esperado. También, y mediante la exposición del proceso de invención discursiva de un “instinto maternal” que necesitaba ser educado y de una femineidad maternalizada, Nari expone el origen construido, socioculturalmente, de la división sexual y de los roles que se derivan de ella. Su pensamiento es crucial para nuestra afirmación ya que reflexiona sobre prácticas, comportamientos y aspectos simbólicos que configuraron escenarios sociales e históricamente sirvieron para dar carácter biológico a esas ideas.

Capítulo IV. Palabras finales: los múltiples sentidos de lo dado a leer

Las aspiraciones que ordenaron la confección de la segunda parte de esta tesis, se completan en la subhipótesis número dos que reposa en la producción editorial de las maestras escritoras didácticas. Junto a ella, analizamos pormenorizadamente la reglamentación que estas mujeres del magisterio debieron cumplir para convertirse en productoras de saberes. Entre el análisis detallado de tipos documentales oficiales relativos a *El Monitor de la Educación Común* y *El Digesto de Instrucción Primaria* comprobamos que, por encima, fueron vigiladas a los efectos de efectivizar la publicación según las medidas estatales. Las hallamos en legajos de uso corriente donde leímos sus nombres y apellidos porque en otros expedientes quedaron escondidas bajo el universal genérico “maestros”. Así, cuando se dispersaban las normativas y aclaraban los requisitos acordes a la difusión de textos escolares, surgían las educacionistas.

Una vez consumado el estudio de tipos documentales introducimos los libros de texto para observar sus formas y contenidos. Para ello creímos oportuno sistematizar el examen en dos partes. Primero especificamos, una por una, las publicaciones de las maestras escritoras didácticas para luego compararlas entre similitudes y diferencias. Recíprocamente, y bajo denominadores comunes, inquirimos en lo que no conjeturamos con las reseñas y advertimos prólogos, destinatarios/as, los índices, el orden didáctico y las propuestas innovadoras que divisaron los contenidos de los libros, las imágenes, las aptitudes que formaron sentimientos de nacionalidad y los estereotipos de género. De esta forma, comprobamos que un grupo de mujeres de la educación primaria argentina de inicios de siglo XX asumieron la producción didáctica: impulso de la enseñanza de la lectoescritura y la educación artística, las ciencias sociales y naturales, las disciplinas moral y cívica, etcétera. Y ligamos los contenidos de sus publicaciones a los múltiples sentidos que las maestras-autoras dieron a leer con las mismas.

En nuestro país, y durante los cuarenta primeros años del siglo XX, estas propuestas presentaron un claro objetivo que fue el de enseñar la lecto-escritura y alfabetizar o instruir en nociones básicas sobre cálculo, salud física y moral; porque la escuela debía propiciar el cultivo del cuerpo y del espíritu. La enunciación de sentencias articuló educación cívica con enseñanza de la lengua, historia, geografía o ciencias que adquiriría complejidad a medida que avanzaban los distintos grados escolares. Allí abundaban los rituales asociados a la formación nacional: principal razón de ser de las escuelas primarias argentinas.

Cotejamos los informes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, presentes en el *Digesto de Instrucción y El Monitor*, y trabajamos con las publicaciones de las escritoras didácticas. De este modo precisamos un tipo de contenido transmitido a través de sus textos escolares. Por ejemplo, en el cuestionario distribuido a inspectores de escuela en 1904 con el fin de determinar cuáles eran los textos a usarse leemos, entre las instrucciones para docentes: “no deben preferirse los que tratan de una sola clase de asuntos, históricos, geográficos ó de ciencias naturales, ni los que contienen indicaciones gramaticales” (Sardi, 2010:76) en la forma de ejercitaciones. El dictamen se explayaba con disquisiciones acerca del libro; el que debía proveer lecturas moralizadoras con un lenguaje variado. El uso de autores y pensadoras fue oportuno a una educación ética que, según el *Digesto de Instrucción Primaria* (1919), anexaba a ejercicios instructivos nociones de progreso, verdad y el culto por ideas nobles.

Entonces, y en el paso por los capítulos de la segunda parte de esta tesis, estudiamos un conjunto de propuestas a cargo de maestras autoras respetuosas de las orientaciones del CNE. En obediencia a sus arbitrios, ellas produjeron saberes en los que ciñeron su impronta y así escribieron y publicaron instrucciones acerca de cómo alfabetizar o educar a estudiantes; que registraban en sus prácticas cotidianas en escuelas elementales de la provincia de Buenos Aires. También ordenamos los textos con el objeto de identificar rasgos comunes y arribar a conclusiones. *Racimos* (1925), por ejemplo, consignaba un aspecto reiterado en los libros: las valoraciones a los adelantos de la vida moderna en la ciencia y la técnica.⁵⁰⁸ Otra cuestión relevante en los libros remitía a las referencias al amor hacia el trabajo y la reprobación del ocio. La infancia de los relatos trabajaba, estudiaba y colaboraba con familiares en labores diarias, con esfuerzo y escasa remuneración, tanto dentro como fuera de los hogares. Un caso frecuente era el de niños lustrabotas dedicados a la lectura de las tareas escolares por las noches; cuando podían hacerlas. Aquí el trabajo era reconocido en términos de una actividad remunerada y una labor que otorgaba dignidad hacia el ser humano y, además, se diferenciaba según los sexos. En relación a esta temática, *Palabritas* (1918) fue el único texto escolar que cuestionó el hecho de que la niñez debiera ocuparse en ganar el sustento, o colaborar con sus familiares en los ingresos económicos.

⁵⁰⁸ En este caso distinguimos, y repetidamente, la explicación acerca del funcionamiento, nombre y biografía de quien descubría un objeto en una época determinada, con diálogos entablados entre objeto e interlocutores. *Racimos* presenta una discusión entre una victrola y un altoparlante o viajes con automóviles estimados elementos de adelanto social.

Todos los libros educaron bajo la complementariedad de los géneros de un sistema heteronormado. Las responsabilidades en las niñas se circunscribían al ámbito hogareño y eran ejemplo de las buenas costumbres. Localizamos lo anterior en un asunto repetido en los textos de las escritoras didácticas: los beneficios de la higiene para la salud. Allí notamos un control del aseo sobre la puericia, inspección ejercida por lo general por la figura materna. Junto a la insistencia en la adquisición de hábitos de higiene (el baño frecuente, lavado de dientes, peinado, la ventilación de los ambientes, la vacunación periódica, el orden y la prolijidad con los útiles escolares y la limpieza de la ropa), leemos las prescripciones morales ligadas a los hábitos como ser obediente, respetar al prójimo, ser trabajador, utilizar el tiempo en formas no ociosas, ser simpático y limpio (en ellos) y (hacia las estudiantes) los consejos de ser modesta, bonita y prolija. Para esto, como advertimos, las lecciones de urbanidad eran máximas cuyas indicaciones acerca de los modos de comportarse en la mesa, dirigirse a personas mayores, regresar de la escuela sin correr ni gritar y sin detenerse a hablar con nadie, apuntaban a *modelar* niños y niñas en edad escolar.⁵⁰⁹ La generalidad de los escenarios que los textos recuperaban implicaban la Buenos Aires de inicios de 1900. Pero algunas ficciones discurrían también en territorios nacionales y de las provincias del interior del país.

Advertimos en el estudio de los libros de texto escolares de las escritoras didácticas su cualidad de instrumentos para la trasmisión de mensajes explícitos. En *Almas en flor* (1924), saber leer se correspondía con el fomento a reflexiones sobre las enseñanzas morales. Asimismo, los consejos de conducta representaban ideales que encontraban en la educación de la infancia el progreso de la nación y las fórmulas de la transformación de la barbarie en civilización. Desde esta concepción, los relatos mezclaban elementos identificatorios de la niñez (creatividad, imaginación, simplicidad e inocencia) con otros pertenecientes al mundo adulto que profesaban cualidades que debían adquirir los/as futuros/as habitantes de un país en crecimiento. Sabemos que los libros de lectura editados entre 1900 y 1930 introdujeron a los/as estudiantes en la realidad de los/as grandes y muchos, para conseguirlo, dejaron de lado la fantasía y el humor.

⁵⁰⁹ Las normas de urbanidad garantizaban el acceso al aprecio de los/as demás y el respeto porque solo así era posible forjar amistades. Según los textos, las figuras a quienes debían obedecer se representaban en el poder de los padres, las madres y las maestras. Hacia las imágenes de autoridad representadas por los mayores prevalecía un diálogo cortés y amable, a la vez que representaciones de cariño y gratitud. Predominaba allí un discurso esgrimido por quien enseñaba, el que se consideraba portador de la verdad, en los libros de texto escolares, uno de los valores más elogiados. En los textos también identificamos referencias al realismo. La veracidad de los relatos enseñó valores a través de historias mimetizadas con el contexto.

Esta perspectiva cambiaría en 1930 y la preocupación por identificar en el mundo infantil las claves de la enseñanza remitiría a juguetes, cuentos y dibujos. A pesar de eso, las advertencias enseñaban reglas del espacio público a niños y a ellas los modos en que debían desenvolverse en lo doméstico: en respeto de las leyes de la niñez, de ahora en más los textos adaptaban sus experiencias a los deseos pueriles sin el ideal de formación de adultos/as en potencia.

En el examen descriptivo de los libros de las escritoras didácticas las situamos en la reproducción de los saberes feminizados acordes a las propias prácticas docentes. Los textos escolares educaron con experiencias de mujeres a cargo de la educación en los salones de clase, que produjeron de manera escrita esas propuestas de aula. Éstas marcaron el saber sexuado de espacios de una sociedad patriarcal. Por ejemplo, diferencia equivalía a jerarquía y ser niña era incomparable con lo que correspondía a sus compañeros. En *El hogar de todos* (1926) de Toro las predispuso pacientes y en *La escuela y la vida* (1929) persuadió a los más chicos a esforzarse y no ser traviesos; jugar, pero también estudiar y ayudar a sus familiares. Allí el padre daba órdenes y la madre consejos: ella era mediadora de conflictos entre infantes y adultos.⁵¹⁰ Además, en el ser mujer quedaban implicadas las cualidades de ser sumisa, dócil y el modelo a alcanzar era “la maestra”. Las nenas integraban las imágenes que representaban escenas de lectura en las carátulas de los textos escolares. Wainerman (1987) explica que la escuela primaria transmitió claros mensajes a través de los libros. De manera manifiesta, estos prescribían que nenes y nenas, señoras y señores poseían cualidades físicas, espirituales y psicológicas diferentes que obedecían a un “orden natural”.

Por otra parte, y en cuanto a los aspectos nacionalistas presentes en el contenido de los textos escolares identificamos que, en su mayoría y primordialmente los de los últimos grados, hacían hincapié en la historia argentina. Muchas de las publicaciones de las maestras escritoras didácticas conjugaban saberes suyos del país con los relativos a las impresiones que poseían acerca de los habitantes de los pueblos del interior. Citas a escritos de pensadores como Estanislao Zeballos y Lucio Mansilla, le permitieron a Méndez Fúnes ordenar lecturas que se constituían en el andamiaje respecto de sus ideas sobre el modo en que la civilización debía controlar a la barbarie indígena.

⁵¹⁰ Observamos cómo, mientras a los pequeños se les enseñaba a aspirar a convertirse en ciudadanos virtuosos, dignos y generosos, las niñas se asociaban a cualidades propias de su aspecto físico y estético (en la compra de vestidos y sombreros). Aunque la elegancia en los comportamientos corporales y morales solía figurarse en ambos casos, en ellas se acrecentaba.

Ésta presumía “la convergencia de ámbitos de actuación estatal, la sanción de normas y la coerción por medio del ejército, los científicos exploradores de los territorios conquistados y los sacerdotes de la Iglesia católica” (Funes de Millán, 1931:317 en Artieda, 2016: 200). Sin embargo, y con el ejemplo de *Río Nativo*, esta autora y directora de escuelas presentó a los habitantes del suelo argentino, en el pasado, bajo la idea ilustrada en *La danza de la flecha* (1931:38). En esta ocasión ella interpretó la “escultura homónima de Luis Perloti; escultor argentino reconocido por su adscripción indigenista y su cercanía con Ricardo Rojas” (Artieda, 2016:309). En simultáneo, Adelina escogió grabados para acompañar las ediciones de sus libros y facilitar la tarea de inculcar en sus estudiantes el conocimiento sobre una región cálida del nordeste argentino (Artieda, 2016:195); que expresaba un tinte autóctono.

Por último, cuando nos centramos en los libros de texto de las maestras concernientes a los primeros años de la enseñanza elemental descubrimos que, a lo largo del siglo XIX, las luchas por la instauración del derecho universal a la alfabetización llevaron a la construcción de la noción de la lectoescritura como aprendizaje conjunto y colectivo. La unidad de sentido, lo advertimos en los libros de Piuma, Malvigne y Iantorno, ya no era conformada por la letra sino por la palabra, descompuesta y vuelta a componer en sílabas y letras. Precisamente, el orden de presentación de los discursos dependía de su grado de complejidad y se partía en los primeros grados de palabras de lectura y escritura simple como ser mamá y nene: cercanas al mundo de la niñez. En el transcurso de los capítulos de esta segunda parte de la presente tesis marcamos cómo las maestras escritoras didácticas, para convertirse en tales, respetaron los métodos oficialmente aceptados para alfabetizar y además les imprimieron sus estampas.

Entonces, y a lo largo de los últimos capítulos de esta tesis corroboramos que un grupo de educacionistas produjeron los saberes de aula oficiales, porque publicaron libros escolares derivación de la Ley de Educación Común N° 1420. Ellas, imbuidas de las maneras de educar a la infancia, ajustaron los modos de aprender de niños y niñas en las escuelas primarias y elaboraron, para ésta, una bibliografía didáctica. Materialmente pequeños y de tapa dura, con páginas destinadas a ser usadas en un espacio pautado y bajo soportes tipográficos regulados por ilustraciones, según las editoriales a cargo, estos respondieron a los programas educativos en vigencia, se sometieron a los sistemas de aprobación pública, contaron con dimensiones similares y a medida que avanzaron los niveles educativos redundaron en referencias teóricas.

Ponderamos el trabajo escritural de las autoras al revelar que, si sus libros de texto destinados a los primeros grados se caracterizaron por expresar métodos de alfabetización probados por las propias maestras; los de los grados avanzados lucieron estudios e intereses conceptuales de estas escritoras didácticas. La reimpresión demostró que, en el caso de no ser distribuidos por el Consejo Nacional de Educación a alumnos de escuelas imposibilitadas de adquirirlos, una repartición editorial se hacía presente a lo largo y ancho del país (con precios módicos). En tal caso, manifestamos que detrás de la posibilidad de asumir el lugar de la autoría primó una efectiva transformación de ese perfil de maestra situada solamente en el aula.

Estas docentes encarnaron los rostros humanos de un Estado nacional preocupado por formar, en el largo plazo junto a sus expresiones regionales y en las letras, sujetos capaces de leer, escribir y calcular. Pero también los/as pensó dóciles y correctos. Justamente, serían inscritos/as en la pedagogía de los buenos modales y la urbanidad porque la escuela pública, gratuita y obligatoria, de consenso historiográfico, respaldaba, de esta manera, el trabajo de alfabetización (vinculados al cálculo y la lecto-escritura) y conformación de ciudadanos/as-engranajes de una misma propuesta. En este sentido, si al primero se lo resolvió mediante la enseñanza del número y la letra y las discusiones sobre las didácticas acordes al proceso; la formación moral operó en espacios curriculares específicos y en un trazado transversal a los planes de estudio. Legítimamente, las escritoras didácticas se encargaron de la construcción de una identidad nacional disciplinada en tanto funcionarias del sistema educativo estatal. Ellas acataron sus premisas y, con límites, agregaron impronta propia a sus saberes de aula.

Podemos afirmar que el carácter “enciclopédico” de estas publicaciones fue puesto a prueba en el acto mismo de su transmisión. Las autoras ejercieron el magisterio como acción política sobre los y las herederas escolares en tanto infancia como colectivo (Diker, 2008) y participaron del manejo y la selección de los contenidos a enseñar, representaron la forma escolar en papel y abordaron con textos la experiencia educativa de una población en común, pero también en la extensión de la educación sobre las demás esferas de la vida social. Los índices nos hablaron de los libros de lectura en sí y enlazaron temas del grado con otros que podían reordenarse bajo indicaciones docentes. Asimismo, previmos que el contexto escolar diferenció la lógica de las publicaciones de las autoras; quienes suponían escenas de lectura que articulaban texto, lectores/as, maestras y salones de clase. Para esto consideramos solo un libro no aprobado por el Consejo; para contrarrestar lo acontecido en las escuelas públicas.

Por lo demás, también pusimos en consideración una única propuesta utilizada en las Escuelas Láinez:⁵¹¹ la de Clara de Toro y Gómez. La misma nos permitió comprobar que sus textos transitaron por las escuelas primarias y en ese gesto sellaron un registro de intercambio de los saberes sobre las prácticas educativas desde la expresión de un *hacer* de maestras estereotipado, con género, binario y convertido en “comportamientos” en quienes leían sus libros de aula (Chartier, 1999). Un alegato patriarcal educó en conjunto a niños y niñas, pero proclamó en sus relatos la importancia de las mujeres dentro del espacio privado del hogar y, como mucho, público de la escuela. Esto se configuró en la complementariedad con el lugar de los varones: el del mundo del trabajo. Un ejemplo leímos en expresiones de Salinas. Para elegir temas ella debía inclinarse “sobre el balcón de la vida y observarla y luego, volcar en las páginas del libro el caudal de observaciones” (1936:10). Porque Lola entendía que allí discurrían “el niño, el hogar, la escuela, todo lo que lo rodea y está al alcance de sus ojos y su comprensión” (1936:10): condiciones necesarias para escribir y editar libros para el aula.

Con esto precisamos que detrás de la expresión “maestros”, las escritoras didácticas diagramaron propuestas propias de su género. Ellas produjeron conocimientos basados en lecturas escolares para niños/as; diseñados en sus gráficas por empresas editoriales en cuanto a representación y tipo de tapas, grabados y encuadernados, carátulas, límite de ilustraciones y apéndices que articularon ideas en las formas de los contenidos. Las autoras personificaron, dentro del imaginario social, esa extensión hogareña del rol maternal de educacionistas desinteresadas en pos de un trabajo de prestigio: aunque dentro de una sociedad que las pensaba inferiores en relación a los varones. Distinguimos cómo la mirada androcéntrica puesta sobre ellas se expresó a partir de una fisiología y anatomía y representó a la mujer con una categoría homogénea; todas compartirían, tácitamente, experiencias de vida afines.⁵¹²

⁵¹¹ La Ley N° 4874, conocida como Ley Láinez por ser su autor el periodista y senador Manuel Láinez (1852-1924), fue sancionada el 17 de octubre de 1905 con el objeto de complementar la Ley N° 1420 que regía en el ámbito de la Capital Federal y Territorios Nacionales. Cuando biografiamos a Clara vimos que sus libros se usaban en estas escuelas. El propósito de la ley fue extender la educación pública, laica y gratuita a todo el territorio nacional y apostar a la educación como medio de progreso y pacificación social, combatir el analfabetismo, el descontento social e imbuir de ideas nacionalistas a los/as inmigrantes (socialistas y anarquistas) que atentaban contra el orden conservador y liberal imperante. La Láinez se propuso crear escuelas primarias y rurales en las provincias que lo requiriesen, por lo que fue un elemento nodal en el desarrollo del sistema educativo ya que entendió el valor de nacionalizar la educación primaria y continuar los designios incumplidos por la Ley N° 1420 (de universalidad de la educación). Algunos libros escolares de Clara fueron usados en Escuelas Láinez; en propagación de las políticas del gobierno central y en conclusión de un primer ciclo de organización legal del sistema educativo (iniciado en 1875 con la Ley de Educación Común, cuya articulación entre niveles-modalidades era insuficiente).

⁵¹² Idea de la que Avtar Brah (2012) nos permite alejarnos para pensar la perspectiva interseccional y, con ella, los diferentes niveles que estructuraron y estructuran las desigualdades como ser la clase social, la sexualidad, la edad, el género o la etnia, con la posibilidad de pensar las complejidades de las relaciones y las reciprocidades que entre éstas se generan.

Y educarían niñas, futuras madres, a quienes correspondía el déficit intelectual que las alejaba de manera disciplinaria de la esfera pública otorgándoles el mandato familiar, y nenes que reunían las características de la fuerza destinadas a labores que enlazaran el uso del cuerpo.⁵¹³

Si bien los textos escolares promovieron saberes donde las nenas aprendían nociones de economía doméstica y labores manuales⁵¹⁴ y ellos cultivaban la destreza y la resistencia, y de este modo se naturalizaban roles de género que promovían desigualdades desde un saber científico que avalaba las presunciones androcentradas,⁵¹⁵ las prácticas de escritura de las productoras de saberes fueron originales en tanto la profusión de sus libros de aula las ubicó en un espacio más allá del de la mera enseñanza mixta en el grado. Preocupadas por la educación oficial impartida en las escuelas primarias, ellas presentaron un conjunto de propuestas editoriales resultado de experiencias docentes misceláneas: tecnologías didácticas con contenidos y formas marcadas por la impronta de un saber puesto a prueba por las autoras y sus propias colegas. Autorizadas por el CNE, durante décadas las escuelas elementales de Capital, provincias y territorios nacionales se valieron de esos libros de texto. En cuanto maestras escritoras didácticas a cargo de un sinnúmero de ediciones propagadas bajo la órbita del sistema educativo oficial, ellas implementaron una labor emulada con la reproducción de los saberes escolares; de ahí quizás su falta de reconocimiento público. A pesar de esto, su trabajo escritural aseguró la instalación y sostenimiento estatal de la educación primaria nacional.

Las reflexiones que siguen, y dan cierre a esta tesis, concluyen con el estudio final de las biografías de las ocho maestras trabajadas, sus prácticas de escritura y su condición de escritoras didácticas. Conjuntamente, abren líneas de investigación pendientes de abordaje.

⁵¹³ Al estudiar los libros observamos cómo las maestras y escritoras didácticas se posicionaron desde diversas corrientes de pensamiento. Una de ellas fue el movimiento feminista, por aquel entonces, heterogéneo. Lola, por ejemplo, pensaba la maternidad como un camino de promoción y espacio de acción. Asimismo, en la selección de lecturas de Julia identificamos su consideración de las mujeres madres; quienes no sólo educaban y moralizaban a los miembros de sus familias en el ámbito hogareño, sino que ellas, debido a su maternalidad moral podían y debían actuar en el mundo público para mejorarlo. Julia entendía a la maternidad un deber que daba derechos y por ellos había que clamar. Estos principios dieron vida al maternalismo político o al feminismo maternal, que hallaría sus límites en los mismos principios que defendía. Sabemos que la reivindicación de la identidad maternal fue pública y política y sirvió para exigir derechos y espacios vedados, pero no fue ni privada ni social porque las actividades maternas y domésticas continúan en manos femeninas (Queirolo, 2005).

⁵¹⁴ Por ejemplo, *Agua clara* (1927) de Salinas Bergara transcribió poemas a *La madre* y cuentos acerca de las estaciones del año, *de invierno o primavera*, cuyos personajes eran Caperucita roja y Cenicienta. Ahí la figura de la mujer se detallaba a modo de “abnegada madre de sus hijos como Cornelia, la ejemplar romana” (1927:59). A *San Martín* era un poema que debía declamar una alumna, quien expresaría: “¡Héroe inmortal! Mi espíritu de niña se abre a la luz de tu fulgente historia y es este canto que el saber no aliña una flor deshojada a tu memoria” (1927:121). Detrás una alegoría escolar, *Búcaro de flores*, invitaba vestir a las niñas con ramos de flores: si no usaban trajes debían disfrazarse con atuendos de color blanco.

⁵¹⁵ Aquí los estudios sobre la interseccionalidad permiten dar cuenta del carácter imbricado de las relaciones de poder, a través de los cruces de género, raza, clase, etcétera: instancias consubstanciales y coextensivas que dan lugar a condiciones históricamente específicas de opresión, marginalidad o posiciones hegemónicas (Viveros Vigoya, 2016).

Conclusión

Si seguimos a María Vicens (2020) entendemos que en el cruce entre los siglos XIX y XX comienza a conformarse *la república femenina de las letras* en Argentina. Al interior de esa composición quedó demostrado que muchas mujeres empezaron a escribir y publicar sus escritos. Varias lo hicieron sin aspiraciones de reconocimiento público y, a veces, apelaron a seudónimos. Otras emprendieron la lucha por marcar un lugar con nombre propio en el campo intelectual y de las letras. Justamente, y entre tanta escritura femenina, esta tesis se abocó a reconocer cómo las maestras se incluyen dentro de esta profusión de escrituras.

Sin lugar a dudas, las educacionistas fueron mujeres tempranamente alfabetizadas. Esa condición *sine qua non* del oficio otorgó la posibilidad de leer y de escribir. En esta dinámica, las maestras escribieron *en* las aulas pero algunas otras, y en momentos particulares de sus vidas, se abocaron a escribir *para* las aulas. En este sentido y a lo largo de esta tesis demostramos que, durante las primeras décadas del siglo XX, un importante número de maestras argentinas, además de dictar sus clases, produjeron libros de texto escolares. De este modo, ellas adquirieron el rango que, en esta investigación, resolvimos llamar *escritoras didácticas*. Con el propósito de establecer el argumento de lo antedicho, ordenamos el análisis en dos partes que dieron cuerpo a la presentación de esta tesis. En la primera parte, nos abocamos a investigar las trayectorias de las educacionistas con miras a reconocer cómo y mediante qué estrategias emprendieron la tarea de organizar y publicar sus libros. Para dar lectura analítica a esas trayectorias tensamos el enfoque biográfico con el antibiográfico. Si el primero nos llevó a conocer quiénes eran, esa búsqueda arrastró la clave antibiográfica en tanto las experiencias de las maestras quedan ocultas tras la estructura del sistema educativo que no las mostró en su singularidad. En otras palabras, el orden escolar ejerce una fuerza homogeneizadora que coagula en los rasgos del estereotipo de la educacionista y encubre las prácticas específicas de las agentes. Por lo cual, resulta difícil desentrañar las particularidades que habitaron en estas maestras que solo fueron presentadas por su rol en el magisterio. Esto sobreviene así porque sus notas características no quedan conservadas en los archivos públicos y, a menudo, ellas mismas y sus familias ponderan el guardado del documental que hace a la demostración exclusiva del rol docente esperado. Por ello en la tensión entre notas biográficas y efectos antibiográficos del sistema educativo que las hicieron “insignificantes” (Terradas, 1992:13), dimos con ocho maestras autoras.

Para presentarlas las ordenamos en grupos de acuerdo a marcas comunes de acción. Entonces, en primer lugar, nos encontramos con maestras que se iniciaron en la escritura al capitalizar sus prácticas y saberes como militantes (anarquistas, del maternalismo social, feministas), tal el caso de Lola Salinas y Herminia Brumana. Otras lo hicieron una vez en ejercicio del cargo de directoras, Delfina Piuma y Adelina Méndez, y las restantes apelaron a la experiencia dentro del grado. Ellas fueron Micaela Iantorno, Julia Andrés, Evangelina Malvigne y Clara de Toro y Gómez. Dicha decisión metodológica permitió elaborar una analítica sobre las prácticas de estas mujeres de la educación que arrojó sentido acerca de las tramitaciones personales que cada una realizó para poder llegar a publicar sus textos.

Comprobamos que las ocho educacionistas aquí tratadas se adjudicaron la escritura de los libros para uso de sus estudiantes durante el dictado de las clases. Estos ponen en consideración saberes anclados en la cotidianeidad del aula, en el día a día escolar, y hacen escala en el plano de la vida doméstica de las escuelas primarias. Es decir, ellas no escribieron tratados pedagógicos, sino textos prescriptivos para que los/as niños/as de los primeros grados se apropien de los saberes básicos. A su vez, ordenaron los contenidos, con excepción de Brumana, basadas en la experiencia docente como fuente de conocimiento.

Martyn Lyons (2011), en la clásica historia de la lectura coordinada por Chartier y Cavallo, explicó que, en el transcurso de la modernidad clásica, las mujeres accedieron al mundo de la lectura de textos prescriptivos, especialmente religiosos, con el fin de acompañar la educación de sus hijos/as. En esta línea, los estudios de mujeres afirmaron que, en el devenir del siglo XIX, esos textos llenos de prescripciones ordenadoras de la vida doméstica comenzaron a editarse bajo autoría femenina (Caldo, 2018, 2021; Fugardo, Caldo, 2018; Caldo, Fugardo, 2022; Barrancos, 2008). En este sentido, el trabajo de nuestras maestras se inscribe en un punto intermedio entre las mujeres que escribieron saberes sin aspirar a la autoría y otras, tal cual las estudiadas por María Vicens, que efectivamente lucharon por un reconocimiento propio en el campo de las letras argentinas. Ahora bien, ¿por qué ubicamos aquí a nuestras educacionistas, dentro de un punto intermedio? Porque a pesar de que, con la salvedad de Herminia C. Brumana, su finalidad era trabajar desde el rol docente en las aulas, posiblemente sin aguardar reconocimiento de los pedagogos menos aún de los intelectuales, sí imprimieron en la portada de los libros sus nombres propios y conquistaron un espacio dentro de un oficio feminizado.

Además, ellas resaltaron en los prólogos de sus textos la experiencia acuñada en tanto condición autorizante de la publicación de sus propuestas y eligieron como destinatarios/as a sus estudiantes y colegas: primeras éstas en advertir la relevancia de esos materiales impresos. Entonces, la tarea de las maestras escritoras fue afectada por las asimetrías de género en tanto su labor ancló en los trabajos puertas adentro del aula, donde niñas y niños tramitaron sus aprendizajes. En esas dinámicas, ellas prescribieron el modo de aprender los saberes de aula ordenados y fundamentados en el devenir de las jerarquías escolares, a partir de una producción editorial que se reconoció como un tipo de bibliografía de contenido coyuntural ligada a los cambios curriculares y a las políticas educativas de cada época, en permanencia incluso fuera de los catálogos de las bibliotecas con el paso del tiempo. De esta manera, y en revisión de la línea metodológica adoptada en los capítulos que trabajaron las biografías de las mujeres (Zemon Davis, 1983 y 1998; Duby, 1995 y Guha, 2002), recortamos las aportaciones a la confección de las vidas de las educacionistas elegidas y confirmamos el perfil y la labor de las productoras de saberes escolares.

En la primera parte de la tesis marcamos las claves del estereotipo de maestra de principios de siglo XX argentino y luego extendimos las biografías de un grupo de mujeres que coincidieron en la docencia y publicación de textos para el aula. Desde esa apuesta analítica, reconstruimos las vidas de las militantes y comenzamos por Herminia Brumana porque su caso nos brindó herramientas para pensar cómo acomodar los datos de una educacionista que dejó una profusión de tipos documentales reconocidos en los archivos públicos. Al mismo tiempo, la ubicamos en el ingreso al mundo de la escritura desde joven, distanciada de las directivas oficiales concernientes a la promoción de libros didácticos. Su experiencia quedó emparentada con la de Lola Salinas Bergara de Bourguet en tanto ella también participó del campo periodístico, y luego publicó propuestas de autoría propia como feminista defensora del maternalismo político.

Sus biografías, en clave comparada, convinieron en la presencia política enlazada, a su vez, a otros trabajos y por las significaciones que ellas imprimieron a la maternidad, libros de por medio, en relación a la docencia. Conforme a lo antepuesto, situamos el segundo dúo de experiencias en tanto caras de una misma moneda donde la condición de maestras y autoras residió en la dirección escolar.

En esta lógica hicimos coincidir a María Adelina Méndez Funes de Millán con Delfina Mónica Piuma Schmid puesto que se desempeñaron como autoridades de escuela, en direcciones ancladas a la experiencia en el terreno educativo. Finalmente, detrás suyo y con itinerarios dentro del magisterio en ocasiones similares, pero desde escenarios diversos, biografiamos el último grupo formado por Evangelina Esther Malvigne de Mercado Vera, Micaela Yantorno de Nasino, Julia Andrés Regal de Vals y Clara de Toro y Gómez. Para poder desplegar las trayectorias de estas maestras acopiamos un profuso corpus de tipos documentales que dio cuenta de los lugares donde ejercieron el magisterio y ese recinto conquistado por ellas dentro del campo educativo, los estereotipos que se les asignaron, y muchas veces pusieron en tensión, como educacionistas de principios de siglo XX junto a las prescripciones propias del oficio. Reunirlas con sus nombres a partir de las pistas de sus recorridos vitales, rescató las luchas cotidianas de estas mujeres por estudiar, trabajar, producir saberes e intervenir el espacio de lo público con textos de aula.

Ya en el transcurso de la segunda parte de la tesis, desentrañamos un contexto social con varones encargados de las directivas educativas. Pero también repleto de mujeres que, desde su labor en las escuelas, desplegaron estrategias para alcanzar la publicación de sus saberes didácticos. Así, reconocimos la gimnasia escritural de maestras que accedieron a la formación y trabajo en la enseñanza entre el ejercicio en el magisterio, el cumplimiento de los roles de cónyuges y madres, la dirección de escuelas primarias y la escritura en la prensa. Y comprobamos que la experiencia en el grado, excepto el caso de Brumana, permitió afianzar los saberes escolares. La diversidad de trayectorias en el oficio mostró los contrastes en esa identidad estereotipada otorgada al colectivo de las maestras. Ellas, con la habilitación a reproducir los conocimientos desde la aplicación de técnicas didácticas que alfabetizaban e inculcaban valores morales, en obediencia de las normas oficiales para permanecer en el magisterio, obedecieron a los permisos estatales y confeccionaron saberes de aula en formato texto escolar. Observamos cómo la instrucción elemental argentina, históricamente figurada en la extensión directa del trabajo confiado a las madres, guardianas del hogar y amas de casa, planteaba la idea de maternidad como mandato. Los libros escolares la definían decisión impostergable colmada de preceptos culturales que disponían en la maestra de principios de siglo XX la experiencia de maternar como biológica (embarazo, parto, lactancia) y también social (modos de ser madre).

No obstante, algunas de las educacionistas de esta tesis adhirieron a un maternalismo social que cargaba de sentido político la tarea y permitía tejer una red de interlocutoras a través de las cuales posicionarse ante la sociedad. En tal ocasión, el estereotipo de madre abnegada se difuminaba entre libros de texto cuyas autoras eran feministas que forjaban sus opiniones en experiencias laborales y profesionales de lucha por los derechos de las mujeres. Entre estas posturas despuntaba la maternidad en tanto construcción social ligada al cuidado, amor y dependencia. Con todo, y en el advenimiento a la condición docente y producción editorial de los saberes para el aula, permanecieron significadas las expectativas de las maestras escritoras didácticas: a quienes la formación al interior de las escuelas normales, en la imagen pública asociada a una expresión del aparato estatal (“las señoritas”), les permitió expresar sus ideas, vivir la sexualidad de diversos modos, viajar, relacionarse con otras/as, etcétera.

En vínculo directo con varones que permitían sus desempeños públicos, solteras o en pareja, ellas publicaron textos escolares que las encontraron en el tránsito por un sinnúmero de escuelas primarias, en la inauguración de instituciones culturales, confección de revistas pedagógicas, artículos periodísticos y notas de opinión, como así también en correspondencia con colegas, compañeros/as y políticos en solicitud de mejoras educativas. En consecuencia, en la segunda parte de nuestra tesis, y teniendo como insumo las trayectorias vitales de las educacionistas, pensamos los saberes que sistematizaron en sus libros de texto escolares. Es decir, bajo qué normativa, sobre qué y para quiénes escribieron. Sin dudas, y con la excepción de Brumana, la edición del libro de aula para los primeros grados fue producto de la experiencia docente de las maestras. Es factible pensar que la consagración en el ejercicio del magisterio, muchas veces, se daba vía publicación de un libro didáctico. La experiencia fue autorizante del acto de publicar. Entendimos entonces que el hecho de convertir la práctica docente personal en saber colectivo implicó una gimnasia de auto-reflexión sobre la propia trayectoria: ese proceder aportó la síntesis de saberes a transmitir por escrito.

Empero, como demostramos a lo largo del primer capítulo de la segunda parte, estas mujeres capitalizaron las posibilidades de las políticas educativas del periodo. Precisamente, el Consejo fue el gran provocador del trabajo editorial docente ya que dispuso una profusa y concreta normativa que acompañó el proceso de edición de sus libros. En las búsquedas, sorprende la cantidad de textos publicados por las maestras, sus reediciones, la circulación a nivel nacional de las propuestas didácticas y el estado en que se conservan.

Justamente, de usos prácticos sujetos a las prescripciones curriculares de coyuntura, estos materiales son fácilmente desestimados con el paso del tiempo. Por lo cual, no fue tarea sencilla dar con esos ejemplares que, lejos de estar ordenados en bibliotecas públicas, se hallan fuera de catálogo e innumerables veces en posesión de sujetos particulares. Como expresamos, el ejercicio de convertir la experiencia personal en saber colectivo implicó para las docentes de la tesis triangular los requerimientos del sistema educativo en cuanto a contenidos y directivas pedagógicas junto a los supuestos acuñados por cada maestra.

La intención de cada libro fue mejorar las prácticas de la enseñanza en las escuelas primarias. Aunque la producción de bibliografía didáctica se conformó en una función más del magisterio en las escuelas primarias, nuestras autoras imprimieron con nombre propio sus aportaciones; lo que implicó la necesidad de un reconocimiento no sabemos si en el interior del campo intelectual en general y entre las mujeres escritoras en particular, pero sí en el ejido del colectivo docente. Tal como afirma Flavia Terigi (2007), hay un saber de aula que se produce en el día a día escolar y que el discurso pedagógico no resignifica. No obstante, y avaladas por las políticas de Estado, estas educacionistas sí pudieron hacer con los saberes del aula productos editoriales: de ahí la prodigalidad de los textos escolares de autoría femenina. Entonces, la producción de bibliografía escolar fue una función más de las atinentes a la enseñanza en las escuelas primarias públicas, como trabajo que perseveró detrás de concursos, decretos y libros escalonados por los años de escolaridad. Con esto afirmamos que, en el reparto de lugares, no exentos de las jerarquías entre los géneros, donde fue diagramado el campo de la producción de los conocimientos pedagógicos, las maestras encontraron un intersticio por el cual penetrar y asentar así sus nombres y trayectorias en letras de molde. Justo ahí, en los saberes del aula, cobró materialidad la autoría femenina.

Ellas fueron las responsables de producir el saber anclado a las prácticas educativas. Éste respondió a la disposición cedida socialmente a las mujeres: instruir, moralizar y, a las más experimentadas, publicar al respecto. Empero, la aparente sencillez de la producción escrita del saber escolar estuvo cargada de técnicas y métodos a aplicar tanto si a alfabetizar se dedicaban sus colegas o ejercitar la lectura y promover valores en los grados avanzados. En ambas ocasiones, selecciones probadas explicaban cómo desempeñar las tácticas que aseguraban la lectoescritura y con qué ensayistas, pensadores, artistas o poetisas hacerlo.

Si en los grados iniciales (1° a 3°) distinguimos precisiones ligadas a la enseñanza y aprendizaje, cuando avanzamos en la gradualidad aminoran las observaciones didácticas en beneficio del contenido conceptual, patriótico y ético a transmitir. Asimismo, conocimos el costado productor de las docentes cuando nos adentramos en el análisis minucioso de sus publicaciones y, respetuosas de los contenidos, las distinguimos habilitadas a afirmar: “así lo hice yo y dio resultado”. Entonces, en la marcación de esa originalidad, ellas arrojaron luz sobre los textos escolares que se volvieron un mirador para advertir el lento proceso de producción de los saberes por parte de las maestras. Si nos preguntamos si en esa acometida feminizaron el saber, la respuesta adquiere un tono ambivalente ya que por un lado acataron lineamientos estatales y fueron tras lo aprehendido a partir de sus trayectorias personales pero, por otro, escribieron sus métodos para alfabetizar y enseñar, acerca de la relevancia de los mismos, y se permitieron editar selecciones propias, delimitar sugerencias personales ensayadas y textos de su predilección o de autoras/es que definían de sus preferencias.

Las maestras escritoras didácticas fueron autoras de “textos que se transformaron en objetos escritos manejados por lectores/as de carne y hueso” llenos de fórmulas de lecturas que variaron “con arreglo a tiempos, lugares y ámbitos” (Cavallo y Chartier, 2001:20). Esto es, ellas acataron los programas curriculares de los grados y, a la vez, ciñeron sus improntas personales. Entonces, si los libros no se escriben sino que se editan (Chartier, 1994a), las educacionistas participaron en el proceso de organización de los contenidos a publicar, en respeto de los requerimientos del Consejo Nacional de Educación figurados en los concursos de los libros de aula; entre las decisiones tocantes a la edición, circulación, distribución y comercialización. Aquí cabe recuperar la pregunta en torno al “para qué” escribían nuestras maestras. ¿Lo hicieron por el reconocimiento entre sus colegas? ¿Ellas publicaron con la finalidad de que la experiencia acuñada durante sus derroteros educativos se reduzca a los saberes didácticos y, en esa condición, facilite el trabajo del resto de sus compañeras?, ¿produjeron saberes escolares con el fin de evitar que otras reincidan en errores por ellas experimentados y para garantizarles “buenas prácticas” de instrucción primaria? Si fijamos la lente en las comunicaciones del Consejo sobre el tema, identificamos que éstas resaltaban el prestigio de una labor ejercida en pos de la construcción de la bibliografía acertada a las escuelas del país: lejos de asegurar, a las autoras, ganancia económica por la tarea cumplida.

Sus libros fueron resultado de la formación en escuelas normales, efecto de lecturas, experiencias docentes, trayectorias militantes y prácticas en la gestión cultural. Enumerar las maneras en que ellas estudiaron, leyeron, trabajaron, pero también publicaron en revistas pedagógicas y de tinte político, ocuparon puestos en asociaciones e instituciones de la cultura letrada o ejercieron la enseñanza sin más dilucidó ese saber-hacer del aula que reunió a las docentes e hizo mutar su trabajo en el magisterio, anclado en la enseñanza, para convertirlas en mujeres con agenciamiento autoral en las letras del campo educativo. Con formación y experiencia, las escritoras didácticas publicaron libros que ordenaron las clases sucedidas entre sus colegas y estudiantes. Ahondar en las publicaciones-materiales coyunturales a las prácticas del magisterio (Chartier, 1993, 1999), ligadas a los programas de clase y en vigencia durante los años en que eran usadas en las escuelas de acuerdo a la aceptación que adquirirían, representó una jerarquía de saberes que ordenó qué se permitía publicar a las mujeres. Así, el conocimiento respetó esas decisiones desde las cuales, aseveramos, en los grados iniciales adquirirían género porque pertenecían a las maestras.

Como expresamos repetidas veces durante esta tesis, Luz Elena Galván Lafarga junto a su equipo abordaron la historia de las maestras en México y la producción de los libros de texto pregonados por las educadoras y las llamaron *escritoras didácticas*. De la misma forma, concluyeron que esas propuestas autorizadas fueron “mexicanizadas” y adaptadas a valores morales que debían tener las mujeres “como la generosidad, la caridad, la religiosidad y dependencia del varón” (Galeana, 2017:10). Proceso afín experimentaron nuestras autoras, que produjeron contenidos teórico-didácticos en acato de las orientaciones oficiales, menos la maestra de Pigüé, feminizados por las marcas propias que les imprimieron. Identidades, supuestos y contextos fueron condicionados por la planificación de prácticas escolarizadas cuyas intérpretes eran educacionistas que en su saber educar, escribir y publicar asumieron una tarea con requerimientos específicos para concretar la edición de los textos escolares. Sus libros reflejaron la extensa experiencia acuñada en el magisterio, dándole cuerpo, sostén y especificidad a la escritura prescriptiva de los saberes didácticos.

Finalmente, con la presente tesis concebimos el reparto generizado de la producción del saber pedagógico para disponer allí el lugar de las maestras. A pesar de las jerarquías y requisitos hacia la tarea ejercida, ellas escribieron y publicaron con aval del Estado. En esta dinámica sus textos circularon por escuelas porteñas, de provincias y territorios nacionales.

Ser maestras escritoras didácticas con acompañamiento y garantía estatal es una condición que, en la actualidad, ya no existe. En esta marcación recuperamos el aporte de las dos partes de la presente tesis y reflexionamos sobre las productoras de saberes de aula. Ellas efectuaron la transmisión por escrito de los mismos, para que esa experiencia acuñada no se extinga en sus existencias, transformaron experiencias en saberes y ordenaron, desde allí, la enseñanza emplazada en las escuelas. Su aporte nos permite recuperar el guiño genealógico con el cual introducimos la tesis y sostener que el encuentro con maestras contemporáneas que escriben y publican nos impulsa a rastrear las experiencias de las primeras educacionistas que descubrieron la posibilidad de editar saberes escolares. Si nos preguntamos qué facultó la autoría en las productoras de libros para el aula podemos responder la experiencia en el grado, el tránsito por el espacio en los salones de las escuelas primarias y el contexto cada vez más favorable a sus prácticas editoriales, que concebía un espacio dentro del colectivo docente femenino en la cultura letrada argentina. Ellas hicieron uso de un lugar asignado por otros para definirse como maestras autoras de los saberes escolares (Ludmer, 1984).

Retomar hilos sueltos y pensar en los desafíos del presente

Para dar cierre a esta conclusión retomamos reflexiones fraguadas al calor de lo conversado con las docentes aludidas en la introducción. Un siglo después, conferimos actualidad a una problemática a sabiendas de que actualmente las condiciones son otras. Supeditamos las experiencias de Beatriz e Ivana a la de Herminia. En discrepancia con Lola, Adelina, Delfina, Clara, Julia y Micaela, ellas publican vinculadas con las editoriales y en tanto mujeres de la educación interesadas por difundir textos escolares desde la presencia en espacios políticos. Con su accionar encarnan el compromiso docente ante los saberes de aula y ejemplifican una labor históricamente a su cargo, en este caso anclada en la provincia de Santa Fe, con la escritura eje central de la educación. Mientras que las de principios de siglo XX fueron parte de la elaboración del material didáctico que llegaba a las escuelas, las de hoy perdieron el acompañamiento del sistema educativo para publicar. Ellas lo hacen por sus propios medios. Sin embargo, y en la intermitencia entre los relatos del pasado y del presente,⁵¹⁶ la experiencia de las maestras actuales dispone continuidad con las escritoras didácticas de antaño.

⁵¹⁶ Se torna complejo el ejercicio de aplicar un gesto genealógico literario, político o simbólico, porque compone un legado transmitido de generación en generación por relaciones entre mujeres que sostienen las condiciones de posibilidad de la transmisión en sí misma. Es aquí donde gravita la herencia: sostén del trabajo de transformación (Gamba y Diz, 2021).

Y habla, entre otras cuestiones, de realidades donde el saber docente permanece postergado. Por ello a lo largo de la presente tesis delimitamos la agencia femenina en la producción didáctica. Si en las décadas inaugurales del siglo XX las maestras asumieron la producción de los libros ordenadores de la enseñanza en las escuelas primarias, su condición fue crucial en las políticas educativas imperantes y ese saber-hacer en la actualidad debe reivindicarse, en un reclamo colectivo y de trabajo cotidiano con las colegas del magisterio.

Por su parte Acevedo, y en el texto que titula *La escritura: vínculos y espacios*,⁵¹⁷ nos comenta: “Escribir es una voluntad a la vez constructiva y destructiva, una posibilidad de crecimiento y cambio. Escribo para edificarme palabra a palabra, para disipar mi terror a la inexistencia.”⁵¹⁸ Y uno de mis espacios fundadores de la escritura puede titularse *La escuela primaria*: “El encuentro con la palabra, comprender el código que hasta ese momento era sólo de los adultos, fue uno de los momentos más memorables, me sentía grande. La poesía con su música fue la que me acunó, los cuentos de los aparecidos circularon por mi casa. No podía no escribir. Fue un proceso lento pero continuo... La primera vez que escribí fue cuando aprendí a leer. Es uno de los vínculos cruciales para mí, escribo porque leo. Soy lectora, ante todo, así podría definirme. Desde la librería leo y escribo más, con las reseñas o invitaciones de lectura que comparto estoy en modo lectura-escritura cotidianamente, me asomo y asombro ante un libro, es un descubrir nuevo, voy día-a-día. Y ahí surge invitar a leer al otro... que a mí me invita a escribir. El *nivel terciario* fue un momento que aportó a la escritura, cursar materias humanísticas que te permitían repensar la realidad y repensarse una a través de los textos. Eso permitió escribir textos reflexivos en cuanto a la educación. Y me ofreció la práctica de estar frente a una hoja y decir. Escribir para *La izquierda diario* constituyó en mí un desafío. Un compañero me invitó a escribir sobre *Educación, literatura e infancia*: tenía que animarme a que otros me lean, ser leída implica que el lector se apropie del texto. Y ahí ya no hay control, puede gustar o no, puede coincidir en partes o no. Desde ese momento comencé a escribir notas en torno a la docencia, pero me orienté a hacer notas a autores/as para la presentación de libros, giré a escribir en relación a la literatura.

⁵¹⁷ Contactamos a Ivana Acevedo y a Beatriz Jouve en el transcurso de los últimos meses de 2019. Elegimos estas docentes por su coincidencia en la participación en espacios educativos y culturales rosarinos. Ellas, gentilmente, respondieron a la solicitud de redactar consideraciones sobre su vínculo con la escritura, en su condición de maestras, en el inicio del 2020.

⁵¹⁸ Tomado de Rosario Ferré Ramírez de Arellano (1982). “La cocina de la escritura” *Sitio a Eros*. México: Joaquín Mortiz.

Así la palabra pasó a ser compartida, dice Michelle Petit (2001), del espacio íntimo al público.⁵¹⁹ La escritura es mi espacio donde me relato, donde busco también mi identidad... No sé si fue la primera vez, pero una de las escrituras más importantes fue escribir en un diario personal, en forma de corazón. Denuncié, anuncié, grité y lloré todo en letras, lo sigo haciendo. Llevo cuadernos, los elijo por colores. Y escribo. De lo que leo, sobre lo que escucho. Sobre lo que me cuentan. Escribo porque me relataron y no escribo sola. Son todas las voces, mis abuelas, tías, mujeres que leí, que escuché. Mujeres que me siguen diciendo...” (Acevedo, 2020). Mujeres como Beatriz que, al tomar distancia para interrogarse: ¿Qué lugar fue ocupando la escritura a lo largo de mi vida?, ¿qué lugar ocupará en esta etapa en la que empiezo a transitar mi jubilación?, afirma: “Hurgo en mis recuerdos, me veo en cuarto grado esperando que la señorita Delia escriba en el pizarrón Fecha, Lengua y Hora de Redacción. De niña comencaron mis deseos de escribir, potenciados por una maestra que supo alentarlos. En la adolescencia, una dictadura sangrienta y silenciosa se agazapaba en los pliegues de cada sujeto, sin que siquiera pudiera yo saberlo. Fue la poesía la compañía que conjuró las angustias y soledades que, en medio de la gente, sentía en mi pueblo. En tiempos de democracia la gran ciudad y la carrera de Letras en Humanidades y Artes me esperaban. En realidad, allí profundicé lecturas, pero produjo en mí el efecto inverso en cuanto a la escritura.

Totalmente inhibida, abandoné los cuadernos que durante años me habían acompañado. ¿Cómo podría yo, una muchacha pueblerina, osar escribir en un mundo iluminado por intelectuales sabios y escritores vanguardistas? (...)” “Quizá por eso mi paso por la facultad poco duró. Después de dos años abandoné las letras, afirma Jouve, para comenzar el Profesorado de Enseñanza Primaria. Con cierto enojo con las palabras, elegí las acciones y prácticas. Así fue como la escritura estuvo en mí, muchos años congelada. Al poco tiempo inicié mi experiencia como docente en la ciudad de Villa Gobernador Gálvez. Allí comencé a ser la seño Betty de muchas chicas y chicos, hijos e hijas de trabajadores/as del gremio de la carne, metalúrgicos, pescadores, changarines, albañiles, amas de casa, costureras, empleadas domésticas... La realidad empezó a golpear cada vez más fuerte.

⁵¹⁹ En la descripción que Acevedo (2020) hace sobre su vínculo con la lectura y la escritura afirma: hoy, *Los talleres de escritura literaria* se constituyen en espacios a los que asisto hace ya más de tres años, con Rocío Muñoz Vergara. Me llevó tiempo escuchar mi deseo y animarme, pensaba que sólo podían escribir y compartir la escritura “autores” reconocidos... Y sin embargo hoy en este espacio leo y escribo. Rocío te enseña a perder el temor al ridículo, a ir por donde incomoda, animarse. Así nos reunimos a leernos, escucharnos, charlar y escribir. Pensar la escritura en manos de mujeres es un gesto que también reconoce Jouve lejos del mundo intelectual de varones, aferrado a la docencia y que posee valor en sí mismo, en las prácticas que representa en letras, y se incrementa cuando busca respuestas a problemáticas sociales junto con otros/as.

Los tiempos del “sálvese solo mientras pueda” se propagaban como un virus impregnando el sentido común de toda la ciudadanía. Privatizaciones, despidos, quiebre en los vínculos y disgregación: en las aulas se veían esos efectos devastadores. Quizá como una forma de conjurar un duro sentimiento de soledad e impotencia, reapareció en mí el deseo de escribir. Se manifestó tímido una tarde gris a finales de los años noventa...” Y, completamos, esa pretensión de tomar lápiz y papel, en Beatriz, afloró para nombrar desigualdades sociales. En seguida, ella asevera: “Pero también encontré allí otra forma de acompañar mi práctica docente. Para escuchar otras voces, ensayar miradas ante la alegría de los aprendizajes y las respuestas creativas a las situaciones adversas de las infancias”. Finalmente, entre reflexiones sobre educar y publicar, la maestra autora nos confiesa: “Durante estos últimos años, con intermitencias, la escritura me acompañó en el desafío de esta nueva etapa” (Jouve, 2020).

Hasta aquí un conjunto de experiencias, entre pasado y presente, determina el punto de partida de una secuencia en las prácticas de escritura del saber escolar producido por maestras autoras de libros de texto para el aula. Recuperamos, detrás de sus nombres y firmas, una arista del trabajo docente que alcanzó consistencia en una profesión que correspondió a las mujeres. Comprometidas con esta labor, ellas se apropiaron de un rasgo del magisterio presente en la publicación de textos didácticos y desplegaron allí sus propias convicciones.

Bibliografía general

- Abasto, A. y Nader, G. (2013) *Género y educación: una mirada paradigmática*. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Interescuelas de Historia. Mendoza, Argentina.
- Acri, M. (2012) *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881–1930)*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO, Buenos Aires.
- Aguilar, P. (2014) *El hogar como problema y como solución. Una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales, Argentina 1890-1940*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Aguirre Lora, M. E. (2001) “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 3(1), 1-18.
- Altamirano, C. (2006) *Intelectuales: notas de investigación*. Enciclopedia latinoamericana de socio-cultura y comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Altamirano, C. (2008) *Historia de los intelectuales en América Latina I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997) *Ensayos Argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- Alvarado, M. (2008) “Naturaleza infantil, educación para la libertad y escuela de acción libre en un texto de Carlos Norberto Vergara: El libro de los niños y de los que a ellos se parecen” *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*. Cuyo, 25–26, 247-306.
- Alvarado, M. (2009) “Campaña pedagógica, reforma krausista y revolución pacífica en Carlos Norberto Vergara”. *Revista de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Simón Rodríguez. Nueva Etapa*. Caracas, 18(37), 133-146.
- Alvarado, M. (2012) “La política solidaria de una república escolar en Carlos Norberto Vergara”. *Childhood & Philosophy*. Brasil, 8(16), 405-420.
- Alvarado, M. (2016) “El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista”. *Anuario de historia de la educación de la SAHE*, 17(2), 104-119.
- Álvarez, N. (2007) (Comp.) *Cuestiones de familia: problemas y debates en torno de la familia contemporánea*. Mar del Plata: Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Alloatti, N. (2007) “Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina”. *Revista OCNOS*, (3), 91-101.
- Andújar, A. (2012) El Género de la Historia: aportes y desafíos para el estudio del pasado. En Viano, C. (Coord.) *Miradas sobre la historia* (pp. 97-115). Rosario: Prohistoria.
- Antolín Villota, L. (2003) *La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo*. Madrid: ACSUR- Las Segovias.
- Anzorena, C. (2008) “Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), 47-68.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013) *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires: Noveduc.
- Araya Oñate, N. (2019) *Escolarizados y virtuosos. Niñas y niños representados en los silabarios y libros de lectura (Chile, 1840-1900)*. Chile: Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Arena, L. (1962) *Historia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Estrada y Cía. S.A.
- Ares, F. (2015) Barracas: territorio multigráfico. En González, L. (Dir.) *Barracas: esencia de barrio porteño* (pp. 123-139). Buenos Aires: Dir. Gral. Patrimonio e Instituto Histórico.
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Armstrong, N. (1987) *Deseo y ficción doméstica*. Madrid: Cátedra.
- Armus, D. y Scharagrodsky, P. A. (2013) *El fútbol en las escuelas y colegios argentinos a principios del siglo XX. Enrique Romero Brest y el primer capítulo de una historia de (des)encuentros*. Ponencia presentada en el XXVII Simposio Nacional de Historia. Conhecimento Histórico e Diálogo Social. ANPUH, Brasil.
- Arnés, L., Domínguez, N. y Punte, M.J. (2020) (Dir.) *Historia feminista de la literatura argentina*. Tomos: *Mujeres en revolución. Otros comienzos; Mujeres de letras. Entre la rebeldía y la institución; Escritoras en movimiento. Itinerarios y resistencias; En la Intemperie, políticas de la fragilidad y la revuelta y Fronteras de la literatura. Artistas, géneros e intermedialidad*. Córdoba: Eduvim. Editorial Universitaria Villa María.

- Artieda, T. L. (2016) *Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa*. Tesis de doctorado. Facultad de Educación. Depto. de Historia de la Educación y Educ. Comparada, España.
- Ascolani, A. (2010) “Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)”. *Educação em Revista*, 26, 303-325.
- Austin, J. L. (1971) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (2008) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Ballarín, P. (2006) “Educadoras”. En Morant, I. (Dir.) *Historia de las mujeres en España y América Latina III. Del siglo XIX a los umbrales del XX* (pp. 505-543). Madrid: Cátedra.
- Barili, R. (1962) *Mar del Plata. Nuevos antecedentes documentales*. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio de Gobierno de la Provincia.
- Barrán, J. P. (2008) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara. El disciplinamiento*. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrancos, D. (2000) “Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras”. En Devoto, F. y Madero, M. (Dir.). *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*. III (pp. 397-424). Buenos Aires: Taurus.
- Barrancos, D. (2001) *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Barrancos D. (2008a) *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Barrancos, D. (2008b) Maestras, librepensadoras y feministas en la Argentina (1900-1912). En Altamirano, C. (Dir.) *Historia de los intelectuales en América Latina. I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo* (pp. 465-494). Buenos Aires: Katz Editores.
- Barrancos, D. (2014) “Participación política y luchas por el sufragio femenino en Argentina (1900-1947)”. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(1), 15-26.
- Barrancos, D. (2020) *Historia mínima de los feminismos en América Latina*. México: El Colegio de México.

- Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. (Eds.) (2014) *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Biblos.
- Barreta, M. (2018) “Ideologías lectoras del normalismo: un análisis paratextual de *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno”. *Anuario de Historia de la Educación*, 19(2), 7-20.
- Batallán, G. (2004) *La identidad del trabajo de los docentes de infancia. Tradición, políticas y crisis de sentido de la escuela argentina*. Tesis de doctorado en Antropología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Colección cuestión de educación. Buenos Aires: Paidós.
- Batticuore, G. (2005) *La mujer romántica: lectoras, autoras y escritores en la Argentina, 1830-1870*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Batticuore, G. (2017) *Lectoras del siglo XIX. Imaginarios y prácticas en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.
- Bazant, M. (2013) (Coord.) *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense.
- Beauvoir, S. (1998) *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Becerra, M. (2011) *Imágenes de la maternidad en las ‘escrituras de la intimidad’ femeninas de principios de siglo XX*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Becerra, M. (2012) “¿Qué quieren las mujeres? Ciudadanía femenina y escrituras de la intimidad en la Argentina de inicios del siglo XX”. *Estudios Feministas*, 3(20), 869-880.
- Becerra, M. (2016) “Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana”. *Anuario Historia de la Educación*, 17(2), 80-103.
- Becerra, M. (2019) “Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX”. *Propuesta Educativa*, 28(51), 42-60.
- Becerra, M. (2020) “Soy comunista y maestra: resistencias a la maternalización de las mujeres a través de la obra de Angélica Mendoza en la Argentina de los años 20’ y 30’”. *Revista Izquierdas*, 49(23), 385-411.
- Berger, A-E. (2016) *El gran teatro del género. Identidades, sexualidades y feminismos*. Buenos Aires: Mardulce.

- Bertín, H. (2019) *Hacia una historia de la previsión social nacional en Argentina: 1904-2018*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Económicas.
- Bertoni, L. A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bianchetti, M. G. (2012) “Nuevas representaciones de la infancia en las escuelas argentinas: un recorrido por los libros de lectura de principios de siglo XX (1900-1945)”. *Revista de literaturas modernas*, (42), 159-179.
- Biernat, C. y Queirolo, G. (2018) “Dossier. Mujeres, profesionalización y procesos de profesionalización en la Argentina y Brasil”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18(1), 1-5.
- Bil, D. (2007) *Descalificados. Proceso de trabajo y clase obrera en la rama gráfica (1890-1940)*. Buenos Aires: Ediciones R y R.
- Billorou, M. J. (2015) “Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX”. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 12(12), 1-18.
- Billorou, M. J. (2016) “Mujeres que enseñan no sólo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX”. *Anuario de Historia de la Educación de la SAHE*, 17(2), 57-79.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel Educación.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010) (Eds.) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bolufer, M. (2008) *La vida y la escritura en el siglo XVIII. Inés Joyes: Apología de las mujeres*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bonaudo, M. (1999) (Dir.) *Nueva Historia Argentina. IV. Liberalismo, Estado y Orden Burgués. (1852-1880)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bontempo, M. P. (2012) “Los niños de Billiken: las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XX”. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, 12(12), 205-221.
- Bontempo, M. P. (2013) *Editorial Atlántida. Un continente de publicaciones, 1918-1936*. Tesis de doctorado en Historia. Universidad de San Andrés. Victoria, Buenos Aires.

- Bontempo, M. P. (2018) “En la escuela, en la librería o en el quiosco: los escritos para niños de Constancio C. Vigil (1927-1954)”. *Secuencia*, 0, 219-247.
- Botana, N. (1996) *Los nombres del poder. Domingo Faustino Sarmiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Traducción: Jordá, J. Barcelona: Anagrama.
- Bouvet, N. (2006) *La escritura epistolar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Brah, A. (2012) Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En M. Zapata, S. García, & J. Chan (Eds.), *La interseccionalidad en debate. En Actas del Congreso Internacional: “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”* (pp. 14-20). Berlín, Alemania: Misesal.
- Buchbinder, P. (2008) “La Nación desde las provincias: las historiografías provinciales argentinas entre dos Centenarios”. *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Profesor Carlos S. A. Segreti»*, 8(8), 163-182.
- Burke, P. (2003) *Formas de hacer historia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Butrucúa, J. E. (2001) *Corderos y elefantes. La sacralidad y la risa en la modernidad clásica. Siglos XV a XVII*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bustamante Vismara, J. (2020) “La educación elemental y el mercado de libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX”. *Anuario IEHS*, 35(1), 9-26.
- Butler, J. (1996) Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 303-326). México: PUEG/UNAM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México).
- Butler, J. (1998) “Sexo y género en Simone de Beauvoir”. *Mora. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*. (4) IIEGE-UBA, Buenos Aires.
- Butler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. y Spivak, G. C. (2009) *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Caballero Leal, J. (2004) *Derecho de autor para autores*. México: Libros sobre Libros. Fondo de Cultura Económica.
- Caggiano, S. (2012) *El sentido común visual. Disputas en torno a género, "raza" y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Calandria, S. (2021) *Matar a la madre: infanticidios, honor y género en la provincia de Buenos Aires (1886-1921)*. Buenos Aires: Biblos.
- Caldo, P. (2009) *Mujeres cocineras. Hacia una historia sociocultural de la cocina. Argentina a fines del siglo XIX y primera mitad del XX*. Rosario: Prohistoria.
- Caldo, P. (2012) Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde *El Monitor de la Educación Común*. En Kaufmann, C. (Dir.) *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)* (pp. 175-205). Paraná: EDUNER.
- Caldo, P. (2013) “El hábito hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina. 1939-1943”. *Naveg@mérica. Revista electrónica. Asociación Española de Americanistas*, (10), 1-30.
- Caldo, P. (2014a) La mujer que habita en la maestra. Sensibilidad, estética, prescripciones estatales y prácticas de consumo. En Pineau, P. (Dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 251-288). Buenos Aires: Teseo.
- Caldo, P. (2014b) “No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930”. *Historia y Sociedad*. Medellín: Colombia, (26), 237-265.
- Caldo, P. (2015) “El mundo feliz de Sarah Kay o cuando la cultura impresa entretiene y educa a las niñas, Argentina a partir de 1979” *La ventana. Revista estudios de género* (42),152-180.
- Caldo, P. (2017a) Mujeres y mercado editorial. En Bandieri, S. y Fernández, S. (Comps.) *La Historia argentina en perspectiva local y regional. Tomo 2. Nuevas miradas para viejos problemas* (pp. 53-77). Buenos Aires: Teseo.
- Caldo, P. (2017b) *Un cachito de cocinera. Mujeres, libros y recetas de cocina en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX*. Rosario: Casagrande Editorial.
- Caldo, P. (2018) Tizas y Apuntes, costumbres en común. Maestras, libros y prácticas, Argentina década de 1930. En Fiorucci, F. y Rodríguez, L. (Comps.) *Intelectuales de la educación y del Estado: maestros, médicos y arquitectos* (pp. 115-139). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Caldo, P. (2019) “Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950”. *Arenal*, 26(2), 521-540.
- Caldo, P. (2020a) (Dir.) *De la A a la Z de la cocina santafesina. Un recetario con historias*. Rosario: Ediciones Del Castillo.
- Caldo, P. (2020b) Dominga. 17 años de docencia oficial. Más una vida entregada a la enseñanza (1917-1945). En Mancini E. y Caballero, M. (Comps.) *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones* (pp. 206-211). Rosario: C. Cultural La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.
- Caldo, P. (2021) Libros que educan, mujeres que (pr)escriben. Notas para repensar la relación género femenino, cultura escrita y educación en vista a una historia de la educación con mujeres (1918-1934). En Aguirre Lora, M. E. (Coord.) *Desplazamientos. Educación, historia, cultura* (pp. 365-401). México: Universidad Autónoma de México.
- Caldo, P., de Paz Trueba, Y. y Vassallo, J. (2021) (Comps.) *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural*. Tomos I y II. Rosario: Ediciones del ISHIR.
- Caldo, P. y Fernández, S. (2009) “Por los senderos del epistolario: las huellas de la sociabilidad”. *Antítesis*, 2(4), 1011-1032.
- Caldo, P. y Fernández, S. (2010) “Biografía, historia y mujeres: la revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987” *Avances del Cesor*, 7(7), 97-125.
- Caldo, P. y Fugardo, M. (2022) “De apuntes privados y libros impresos. Una aproximación a las prácticas de escritura femenina del saber culinario, siglo XIX”. *Descentrada*, 6(1).
- Caldo, P. y Mosso, A. (2019) En nuestra (s) cabeza (s) de-formadas mujer (es): ¿sujetas u objetos de estudio. En Alvarado, M. (Comp.) *Feminismos del sur. Recorridos/ Itinerarios/ Junturas* (pp. 111-119). Buenos Aires: Prometeo.
- Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2015) Scribere est agere..., o un espacio impreso para dar a leer y a ver a las maestras y a las estudiantes de Magisterio, Rosario, 1925-1930. En Fernández, S. (Coord.) *Temas de historia social santafesina (principios del siglo XX)* (pp. 1-17). Rosario: Ediciones del ISHIR.
- Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2017) “Fotografías de una escuela profesional de mujeres: entre lo dicho y lo retratado, 1938-1965”. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (9), 191-210.

- Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2019) *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini. Enseñanzas recuerdos, reflexiones y recetas*. Rosario: Casagrande.
- Caldo, P., Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2014) Experiencias singulares de enseñanza de la historia en las escuelas primarias santafesinas, un estudio de caso (primera mitad del siglo XX). En *Actas de las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Caldo, P., Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2016) Usos sociales de la historia. La estrategia de Olga Cossettini, Rosario 1935-1943. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 97-110.
- Caldo, P., Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2018) *Agujas, maderas y pinceles. Reflexiones e imágenes en torno a una escuela técnica que forma profesionales para el mundo del trabajo. Centeno: 1938 al presente*. Rosario: Ediciones del ISHIR.
- Caldo, P., Pellegrini Malpiedi, M., Mosso, A., Pulido, A. y Sguigna, L. (2022) (En prensa) *Rosarinas de compras en las páginas de Monos y Monadas. (Años treinta)*. Rosario: Del Castillo.
- Caldo, P. y Vignoli, M. (2016) “Presentación Dossier (Parte I): Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos”. *Anuario Historia de la Educación*, 17(2), 53-56.
- Cammarota, A. (2012) “Los consejos de Amalia a su hija Laura. Propaganda moral y construcciones genéricas en un texto escolar a comienzos del siglo XX en Argentina”. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 1(1), 1-17.
- Cammarota, A. (2018) *Entre maestras y enfermeras. La construcción del género y de un ethos particular en torno a la enseñanza y el cuidado hacia el otro. Buenos Aires, 1900-1940*. Ponencia presentada en las Jornadas “La enfermería universitaria en la Argentina (1952-1969)”. Universidad Nacional de José C. Paz, Buenos Aires, Argentina.
- Cammarota, A. (2021) *Malas maestras: educación, género y conflicto en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Carbone, G. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (1999) (Comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

- Carli, S. (2001) "Niñez, Modernidad e Instrucción Pública en la Argentina de la mirada de Sarmiento." *Anuario. Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (3), 13-40.
- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caruso, M. (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. (Comps.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Buenos Aires: Paidós.
- Carreño, M. (1991) "Almanaques y calendarios en la historia de la educación popular: un estudio sobre España". En *Revista de Educación*, (296), 195-216.
- Casanova, P. (2001) *La república mundial de las letras*. Barcelona: Anagrama.
- Cerda Silva, A. J. (2016) "Evolución histórica del Derecho de Autor en América Latina". *Revista Ius et Praxis*, 22(1), 19-58.
- Cerletti, L. (2008) *Relatos de maestros: una mirada sobre sus trayectorias y experiencias familiares*. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Ciafardo, E. (1990) "Las damas de beneficencia y la participación social de la mujer en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1920". *Anuario del IEHS*, (5), 161-170.
- Cixous, H. (2006) *La llegada a la escritura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comenio, J. A. (1986) *La didáctica magna*. Madrid: Editorial Akal.
- Cook R. J. y Cusack, S. (2010) *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. Traducción al español: Andrea Parra. Bogotá: Profamilia.
- Corbière, E. J. (1998) *La masonería. Política y Sociedades Secretas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Costa, G., Argiroffo, B. y Jouve, B. (2011) *Santa Fe, Mi Provincia*. Santa Fe: Tinta Fresca.
- Costa, M. E. (2016) *Jacobo Peuser (Camberg, 1843-1901) [Semblanza]*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Craveri, B. (2013) La contribución de las mujeres a una nueva forma de civilidad. Siglos XII y XVIII. En Bolufer, M., Blutrach, C. y Gomis, J. (Eds). *Educación los sentimientos y las costumbres. Una mirada desde la historia* (pp. 131-148). España: I. Fernando El Católico.
- Cucuzza, H. R. (Comp.) (1997) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Cucuzza, H. R. (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cucuzza, H. R. y Pineau, P. (2002) (Dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cucuzza, H. y Spregelburd, R. (2012) (Dir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Chartier, R. (1992) *El mundo como representación. Historia cultural entre la práctica y la representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, R. (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Ed. Alianza.
- Chartier, R. (1994a) *El orden de los libros*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, R. (1994b) "Historia y prácticas culturales. Entrevista a Roger Chartier. Por Noemí Goldman y Leonor Arfuch". *Entrepassados. Revista de Historia*, 4(7), 133-148.
- Chartier, R. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2001) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- Chartier, R. (2005a) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, R. (2005b) *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Chartier, R. (2006) *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Chartier, R. (2007) ¿Existe una nueva historia cultural? En Gayol, S. y Madero, M. (Eds.) *Formas de historia cultural* (pp. 29-43). Buenos Aires: Prometeo.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (1998) (Dir.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Davis, A. (2016) *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Editorial Akal.
- Devoto, F. y Madero, M. (2000) (Dir.) *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades III*. Buenos Aires: Taurus.

- de Certeau (2000) *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: UIESO.
- de Certeau (2006) *La invención de lo cotidiano. II. Habitar, cocinar*. México: UIESO.
- de Diego, J. L. (2003) *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- de Diego, J. L. (2014) (Dir.) *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Luca, R. (2015) “La propuesta de la editorial Kapelusz para la escuela primaria argentina: un análisis cualitativo y cuantitativo de sus manuales para 4º grado en el área de Ciencias Sociales, 1976-2001”. *Praxis Educativa*, 10(1), 201-225.
- de Miguel, A. (2002) Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza, H. y Pineau, P. (Dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina* (pp. 107-148). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- de Paz Trueba, Y. E. (2011) “Masonería y Sociabilidad en el centro y sur de la campaña bonaerense: Fines del siglo XIX principios del XX”. *Prohistoria*, (16), 1-10.
- de Sagastizábal, L. (2002) *Diseñar una nación. Un estudio sobre la edición en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Del Pozo Andrés M. del M. (2013) *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España 1896-1965*. Barcelona: Octaedro.
- Diker, G. (1997) Modelos de docencia. Un recorrido posible por la pedagogía moderna. En Diker, G. y Terigi, F. *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta* (pp. 91-118). Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. (2007) “Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía”. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171.
- Diker, G. (2008) ¿Cómo se establece qué es lo común? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-169). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diz, T. (2000) “Re-presentación de las mujeres en el campo intelectual de principios de siglo en Argentina” *Revista de la Escuela de Letras. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional Rosario*, 1(7), 90-100.
- Diz, T. (2006) *Alfonsina periodista. Ironía y sexualidad en la prensa argentina (1915-1925)*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

- Di Liscia, M. y Maristany, J. (1997) (Eds.) *Mujeres y Estado en Argentina. Educación, salud y beneficencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Liscia, M. y Soprano, G. (2017) (Eds.) *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*. Rosario: Prohistoria.
- Dorlin, E. (2005) “Dark Care, de la servitute á la sollicitude”. En Paperman, P., y Laugier, S. (Eds.), *Le Souci des autres. Ethique el politique du cure* (pp. 87-100). Paris: EHESS.
- Dorlin, E. (2020) *La matriz de la raza. Genealogía sexual y colonial*. Txalaparta: Navarra.
- Dosse, F. (2007) *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Duarte, D. (2014) “Origen y función del Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)”. *Páginas*, 6(10), 129-149.
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002) *El declive de la institución*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2010) “Crisis de la transmisión y declive de la institución”. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Duby, G. (1995) *Damas del Siglo XII: Eloísa, Leonor, Iseo y algunas otras*. Madrid: Editorial Alianza.
- Duby, G. y Perrot, M. (1992) (Dirs.) *Historia de las mujeres*. Madrid: Taurus.
- Dussel, I. (2014) “Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación”. *Archivos de Ciencias de la Educación- 4ta época*, 8(8), 1-15.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeverri Sánchez, J. (2004) “Cartas a Clotilde”. *Universidad pedagógica nacional*, 2(47), 1-28.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Edwards, V. (1995) Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (2006) “La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX”. *Hist. educ. Univ. Salamanca*, 25, 317-340.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014) “Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica”. *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, (184), 7-12.

- Eujanian, A. (2011) “Dossier El siglo XIX de Tulio Halperín Donghi. La renovadora lectura de un clásico”. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, 15(2), 219-222.
- Feldfeber, M. (1990) *Génesis de las representaciones acerca del maestro. Argentina 1870-1930*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Felitti, K. (2004) “Sarmiento y la situación de las mujeres de su época”. *Cyber Humanitatis. Revista Facultad Filosofía y Humanidades*. Universidad de Chile, (31), 1-8.
- Femenías, M. L. (2002) (Comp.) *Perfiles del feminismo iberoamericano*. Buenos Aires: Catálogos.
- Femenías, M. L. (2003). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas de Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- Femenías, M. L. (2013). “Butler, la muerte del Hombre y el sujeto opaco”. *Revista de psicoanálisis*, (2/3), 349-370.
- Fernández, A. (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. M. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. del C. (2014) (Dir.) *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935-1950)*. Rosario: Laborde Editor.
- Fernández, S. y Caldo, P. (2014) *La maestra y el museo. Gestión cultural y espacio público 1939-1942*. Rosario: El Ombú Bonsái.
- Fernández Doux de Demarchi, N. (2021) *La Escuela Normal de Paraná. Aportes para su Historia. 1870-1969*. Entre Ríos: UADER.
- Fernández Reiris, A. (2004) *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ferrús Antón, B. (2013) “Los libros misceláneos y la emergencia de la escritora profesional: Juana Manuela Gorriti y Clorinda Matto de Turner” *Castilla. Estudios De Literatura*. (4), 39-55.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Finocchio, S. (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Finocchio, S. (2010) Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar? En Siade, I. (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 49-61). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

- Fiorucci, F. (2012) “Los amores de la maestra. Sexualidad, moral y clase durante el peronismo”. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (85), 45-66.
- Fiorucci, F. (2013) “Los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidactas”. *Prismas. Revista de historia intelectual*, 17(2), 165-168.
- Fiorucci, F. (2014) “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 25-45.
- Fiorucci, F. (2016) “País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)”. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 120-137.
- Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (2019) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Fiorucci, F. y Rodríguez, L. G. (2018) *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Flecha García, C. (2002) “Fuentes para la historia de la educación de las mujeres”. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (19), 51-62.
- Flecha García, C. (2010) “La mujer en el magisterio”. *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, (26), 273-295.
- Fletcher, L. (1987) *Una mujer llamada Herminia*. Buenos Aires: Catálogos.
- Fletcher, L. (1994) (Comp.) *Mujeres y cultura en la argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Flores, v. (2013) *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: Editorial La Mondonga Dark.
- Flores, v. (2021) *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Madrid: Con tinta me tienes Editorial.
- Follari, R. (2001) “El sujeto en lo escolar”. *Praxis Educativa*, 5(5), 28-32.
- Foucault, M. (2012) *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Editorial Troquel Educación.
- Fugardo, M. (2018) *Un recetario familiar rioplatense. Cuaderno de recetas de María Varela. Patrimonio inmaterial de San Isidro*. Buenos Aires: Maizal Ediciones.

- Fugardo, M. y Caldo, P. (2020) *La cocinera argentina. Un recetario del siglo XIX de enigmática autoría*. Buenos Aires: Maizal Ediciones.
- Galván Lafarga, L. E. (2010) *Una historia de maestros, 1908-1910*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Galván Lafarga, L. y López Pérez, O. (2008) (Coords.) *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Galván Lafarga, L. y Martínez Moctezuma, L. (2017) Dos maestras: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lectura *Rafaelita*. En Galeana, P. (Dir.) *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*. Colección Maestras de México. Vol. III (pp. 67-102). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Galván Lafarga, L. y Martínez Moctezuma, L. (2010) (Coords.) *Las disciplinas escolares y sus libros*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ México: Juan Pablos Editor.
- Gallego Morell, A. (1970) *Sesenta escritores granadinos. Reseña sobre Miguel de Toro y Gómez* (pp. 110-111). España: Caja General de Ahorros de Granada.
- Gamba, S. B., Barrancos, D., Giberti, E. y Maffía, D. (Eds.) (2007) *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Gamba, S. B. y Diz, T. (2021) (Coords.) *Nuevo Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- García, R. y Tolisso, V. (2021) *Efemérides con perspectiva de género. Una memoria feminista a contrapelo de la historia oficial*. Rosario: Editorial Biblioteca.
- Gargallo, F. (2006) *Ideas feministas latinoamericanas*. México: UNAM.
- Gavrila, C. C. (2016) “División sexual del trabajo, régimen político de la heterosexualidad y género. Multiplicando las categorías útiles para el análisis histórico de las mujeres”. En Arias, A. C. y López, M. D. (2016) (Comps.) *Indisciplinas: reflexiones sobre prácticas metodológicas en ciencias sociales* (pp. 77-98). La Plata: Club Hem Editores.
- Gil Lozano, F., Pita, V. e Ini, M. G. (2000) (Dirs.) *Historia de las mujeres en la Argentina*, Tomos I y II. Buenos Aires: Taurus.
- Gilbert, S. y Gubar, S. (1998) *Las locas del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madrid: Cátedra.

- Gindin, J. (2010) "Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX". En *Actas del Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação*. Brasil, 1-16.
- Ginzburg, C. (1992) "Historia y cultura: una conversación con Carlo Ginzburg". Traducción de Juan Suriano. *Entre pasados*, 2(2), 105-115.
- Ginzburg, C. (1994) *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Ginzburg, C. (2004) "Huellas. Raíces de un paradigma indiciario". En Ginzburg, C. *Tentativas* (pp. 69-114). Colección Historia Moderna. Rosario: Prohistoria.
- Ginzburg, C. (2007) "Solo un testigo". En Friedlander, S. (Ed.) *Entorno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final* (pp. 133-156). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ginzburg, C. (2010) *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso y lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giordano V. (2012) *Ciudadanas Incapaces. La construcción de los derechos civiles de las mujeres en Argentina, Brasil y Uruguay en el siglo XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Gluzman, G. (2021) (Cur.) *El canon accidental. Mujeres artistas en Argentina (1890-1950). Ex-céntricas* (pp. 8-19). Buenos Aires: Museo Nacional de Bellas Artes.
- González, M. S. (2018) *Victoria Ocampo. Escritura, poder y representaciones*. Rosario: Prohistoria.
- Guha, R. (2002) *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. España: Crítica.
- Guichot Reina, V. (2007) "Historia de la educación: pasado, presente y perspectivas futuras". *Anuario de Historia de la Educación*, (8), 39-77.
- Gvirtz, S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2007) (Comps.) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Haraway, D. J. (1991) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- Herrero, A. (2014) “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)” *Perspectivas Metodológicas*, 14(1), 25-47.
- Herrero, A. (2019) “Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)”. *Revista Temas de historia argentina y americana*, 1(27), 28-58.
- Houston Luiggi, A. (1959) *Sesenta y Cinco Valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires: Editorial Ágora.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007) *Glosario de género*. México: INMujeres.
- Jackson, W. (1968) *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Morata.
- Jelin, E. (2014) “Desigualdades de clase, género y etnicidad / raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas”. *Ensamblés*, (1), 11-36.
- Jouve, B. (2008) *Crónicas de escuela*. Rosario: Ciudad Gótica.
- Jouve, B. (2009) *¿Se nace o se hace? Crónicas de una maestra*. Rosario: Ciudad Gótica.
- Jouve, B. (2013) *De guardapolvos y campanas. Historias del aula, el patio y el cuerpo*. Rosario: Ediciones Palabras Libres.
- Jouve, B. (2019) *Días de escuela. Relatos, poemas y decires*. Rosario: Último Recurso.
- Kamenszain, T. (2000) *Historias de amor y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kamenszain, T. (2020) *Libros chiquitos*. Colección Lector&s. Buenos Aires: Ampersand.
- Kaufmann, C. (2012) (Dir.) *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Paraná: EDUNER.
- Labourdette, L. J. (2016) “Régimen de Previsión Social Docente de Jurisdicción Nacional. Concepto e historia: de Julio A. Roca a Néstor Kirchner”. *Polifonías. Revista Educación*, 5(9), 17-51.
- Lagarde, M. (1996) “La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo”. En González Marín, M. L. (1996) (Coord.) *Metodología para los estudios de género* (pp. 48-71). México: Instituto Investigaciones Económicas. Universidad Nacional Autónoma.
- Lamas, M. (2002) *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Lanzarín Miranda, F (2014) *Poder, fe y pedagogía: Historias de maestras mexicanas y belgas*. Universidad Autónoma Metropolitana. México: Casa Abierta al Tiempo.
- Laqueur, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

- La Ruffa, G. (Coord.) Gaya, R., Carpenter, S. y Martínez, C. (2019) (Inv.) *Evolución y financiamiento de la previsión social en Argentina*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Presupuesto y Administración Financiera Pública.
- Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Larrosa, J. (2003) “La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”. Conferencia presentada en el *Seminario Internacional: La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Larrosa, J. (2009) Capítulo I. Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44). En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. A. (2018) “La formación de los educadores físicos civiles y militares en los primeros años del siglo XX en Argentina” *Educación Física y Deporte*, 37(1), 53-85.
- Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2016) “Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios”. *Hist. Historiogr. Ouro Preto*, (20), 48-68.
- Lionetti, L. (2005) “La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en la Argentina a fines del siglo XIX”. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10(27), 1225-1259.
- Lionetti, L. (2006a) La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos. En Morant, I. (Dir.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina. III. Del siglo XIX a los umbrales del XX* (pp. 849-869). Madrid: Cátedra.
- Lionetti, L. (2006b) “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX”. *Prohistoria*, 10(10), 93-112.
- Lionetti, L. (2007) *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1879-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lobato, M. (1997) “El Estado en los años treinta y el avance desigual de los derechos y la ciudadanía”. *Revista Universitaria Semestral*, 7(12), 41-58.
- López Pardina, M. T. (2012) “De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto”. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (37), 101-107.

- López Pérez, O. (2006) “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”. *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), 4-16.
- Lozano, C. (1980) *La escolarización. La historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.
- Ludmer, J. (1984) Las tretas del débil. En González, P. E. y Ortega, E. (Eds.) *La Sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas* (pp. 47-54). Puerto Rico: Ediciones Huracán.
- Lyons, M. (2012a) Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En Cavallo, G. y Chartier, R. (Dirs.) *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp.387-423). Buenos Aires: Taurus.
- Lyons, M. (2012b) *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Lluch, G. (2003) *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mainer, J. (2008) (Coord.) *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Mancini, E. y Caballero, M. (2020) (Comps.) *Maestras argentinas, entre mandatos y transgresiones*. Tomos 1 y 2. Rosario: Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré.
- Marcus, S. (2009) *Entre mujeres. Amistad, deseo y matrimonio de las mujeres en la Inglaterra victoriana*. España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Marcus, S. (2010) *Amistad, deseo y matrimonio de las mujeres en la Inglaterra victoriana*. España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Martínez Prado, N. (2015) “La emergencia del feminismo en la Argentina: un análisis de las tramas discursivas a comienzos del siglo XX”. *Estudios Feministas*, 1(23), 71-97.
- Méndez, L. (2006) *La enseñanza de las Ciencias Sociales como comunicación intercultural*. El Bolsón, Neuquén: Instituto de Formación Docente Continua.
- Menin, O. (2010) Normalismo y escuela activa en la Provincia de Santa Fe. En Roitenburd, S. N. y Abratte, J. P. (Comps.) *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos* (pp.167-173). Córdoba: Brujas.
- Menin, O. (2013) “Escuela activa en un pueblo de provincia. Testimonio de una experiencia”. *Praxis Educativa*, Universidad Nacional de La Pampa, 17(1-2), 118-124.

- Miranda, F., Galván Lafarga, L. y Simon, F. (2014) (Coords.) *Poder, Fe y Pedagogía. Historias de maestras mexicanas y belgas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Miseres, V. (2017) *Mujeres en tránsito: Viaje, identidad y escritura en Sudamérica (1830- 1910)*. Estados Unidos: Chapel Hill. North Carolina Studies in the Romance Languages and Literatures. U. N. C. Departament of Romance Studies.
- Morant, I. (2006) (Dir.) *Mujeres e historia. Historia de las mujeres en España y América Latina. De la Prehistoria a la Edad Media I*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, J. M. (1971) *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.
- Morgade, G. (1995) “Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum”. *Propuesta educativa*, (6), 26-34.
- Morgade, G. (1997) (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G. (2007) “Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen ‘poniendo el cuerpo’”. *Educação & Sociedade*, 28(99), 400-425.
- Morgade, G. (2010) *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G. (2012) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la educación. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosso, A. (2016) *Temas, método y problemas en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, Rosario 1935-1943*. Tesina de grado. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.
- Mosso, A. (2019) “Cartas a una poeta santafesina, Alcira Bonazzola, que enaltecen su labor intelectual. Principios del siglo XX”. En *Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género “Intersecciones: feminismos, teorías y debates políticos”* (pp. 3710-3722). Buenos Aires, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Mosso, A. (2020) “Mujeres entre la enseñanza en las escuelas y la escritura sobre las prácticas educativas. Labor de maestras argentinas de los primeros decenios del 1900”. *Descentrada. Revista Interdisciplinaria de feminismos y género*, 4(2), e123.

- Mosso, A. (2021) “Revistas pedagógicas, archivos y búsquedas con escollos. El caso de *Adelante!...*”. En Caldo, P., de Paz Trueba, Y. y Vassallo, J. (Comps.) *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural*. Tomo 2: tejidos de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género (pp. 173-188). Rosario: ISHIR-CONICET y Red Iberoamericana de Investigación en Historia, Mujeres y Archivos.
- Mosso, A. y Caldo, P. (2018) “Dossier. Un tiempo presente con mujeres, que se hacen o se deshacen, pero definitivamente en agenda. Presentación”. *Estudios del ISHIR*, 8(21), 3-6.
- Mouffe, C. (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós.
- Murillo, S. (1996) *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Nari, M. (1995a) “La educación de la mujer (O acerca de cómo cocinar y cambiar pañales a su bebé de manera científica)”. *Mora*, (1), 31-45.
- Nari, M. (1995b) “Feminismo y diferencia sexual. Análisis de la “Encuesta feminista argentina” de 1919”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, (12), 61-86.
- Nari, M. (2000) El feminismo frente a la cuestión de la mujer en las primeras décadas del siglo XX. En Suriano, J. (Comp.) *La cuestión social en Argentina, 1870-1943* (pp. 277-299). Buenos Aires: La colmena.
- Nari, M. (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Narodowski, M. y Manolakis, L. (2001) Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 27-38.
- Neiburg, F. y Plotkin, P. (2004) (Comps.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Donnell, G. (2009) *El Estado burocrático autoritario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P. y Price, F. (2016) *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular en la educación argentina de fines del siglo XIX*. Mendoza: Qellqasqa.
- Panizza, D. (1954) *Semblanza de Herminia C. Brumana*. Buenos Aires: Montiel.

- Parada, A. (2009) *Los orígenes de la Biblioteca Pública de Buenos Aires: antecedentes, prácticas, gestión y pensamiento bibliotecario durante la Revolución de Mayo (1810-1826)*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Parada, A. (2013) (Dir.) *Cruces y perspectivas de la cultura escrita en la Argentina: historia de la edición, el libro y la lectura*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2016) “Isabel pone en cartas sus reclamos: maestras y epistolarios. Rosario. (1875-1879)”. *Revista Páginas de la Educación*, 9(2), 297-310.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2020) *Cuerpos, géneros, sensibilidades y emociones. La propuesta pedagógica de Leticia Cossettini. Rosario, 1935-1950*. Tesis de doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2017) “Entre hermanas - entre mujeres: la vida cotidiana de Olga y Leticia Cossettini, Argentina, 1950 y 1980”. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 24(2), 455-476.
- Pérez Cantó, P. y Bandieri, S. (2005) (Comps.) *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Perrot, M. (2008) *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Petit, M. (2015) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pierini, M. (2012) *Una empresa de cultura en los años 30: el editor Lorenzo Rosso y su revista bibliográfica “La literatura argentina”*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición. La Plata, Argentina.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘esto es educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupó’. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2018) “Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar”. *Historia Caribe*, 13(33), 153-178.

- Pita, V. (1998) “Estudios de género e historia: situación y perspectivas”. *Mora. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, 4, 72-82.
- Pita, V. (2012) *La casa de las locas. Una historia social del Hospital de Mujeres Dementes. Buenos Aires, 1852-1890*. Rosario: Prohistoria.
- Planas, J. (2017) *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (Comp.) (2012a) *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (Comp.) (2012b) *Las prácticas del Estado. Sociedad y élites estatales en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Puiggrós, A. (1990) (Dir.) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. *Historia de la Educación en la Argentina I*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1991) (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1992) (Dir.) *Historia de la educación en la Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2001) (Dir.) *Historia de la educación en la Argentina IV. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2002) “Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes”. *Revista de Ciencias Sociales*, 13, 7-47.
- Puiggrós, A. (2006) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Queirolo, G. (2005) “Marcela Nari, Políticas de maternidad y maternalismo político; Buenos Aires (1890-1940)”. *Reseña historiográfica. Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 1-3.
- Queirolo, G. (2009) Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y de la escritura. En Valobra, A. M. (Ed.) *Mujeres en espacios bonaerenses* (pp. 95-109). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Queirolo, G. (2015) “Dactilógrafas y secretarias perfectas: el proceso de feminización de los empleos administrativos (Buenos Aires, 1910-1950)”. *Historia Crítica*, (57), 117-137.
- Queirolo, G. (2018) *Mujeres en las oficinas. Trabajo, género y clase en el sector administrativo (Buenos Aires, 1910-1950)*. Buenos Aires: Biblos.

- Queirolo, G. y Zárate, S. (2020) *Camino al ejercicio profesional: Trabajo y género en Argentina y Chile (siglos XIX y XX)*. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ramos, M. D. (2003) “Historia de las mujeres, saber de las mujeres: la interpretación de las fuentes en el marco de la tradición feminista”. *Feminismo/s*, 1, 19-32.
- Rancière, J. (2014) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rey, A. L. (2010) *Revistas feministas publicadas por mujeres socialistas. Buenos Aires 1900-1956*. Ponencia presentada en el VI Encuentro de historiadores de la prensa y el periodismo en Iberoamérica. San José, Costa Rica.
- Reyes de Deu, L. (2016) “Magisterio fuera de control: la maestra normal de Manuel Gálvez”. *Anuario de Historia de la Educación*, 2(17), 138-154.
- Richard, N. (1994) “¿Tiene sexo la escritura?”. *Debate Feminista*, 9, 127-139.
- Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav).
- Rockwell, E. (2018) “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 7-29.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78.
- Rodríguez, L. G. (2021) “Dossier. Los manuales de economía doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX)”. *Estudios del ISHIR*, 11(30), 1-25.
- Rojas, R. (1971) *La restauración nacionalista*. Buenos Aires: Peña Lillo Editor.
- Romero, L. A. (2004) (Comp.) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los libros de texto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rousseau, J. (2011) *Emilio o De la educación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Ruidíaz García, C. (2008) “Notas sobre Concepción Arenal”. *Revista electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja. REDUR*, 6(4), 57-67.
- Sabsay, L. (2009) “Tras la firma de Judith Butler. Una introducción posible a los ecos de su escritura” *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 311-320.

- Sabsay, L. (2010) “¿En los umbrales del género? Beauvoir, Butler y el feminismo ilustrado” *Feminismo/s: Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer*, 15, 119-135.
- Sáez, J. (2007) El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. En Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P. (Comps.) *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 67-76). España: Editorial Egales.
- Samatán, M. E. (1974) *Herminia Brumana. La rebelde*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Sardi, V. (2008) *El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940)*. Tesis de doctorado en Letras. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades. La Plata, Buenos Aires.
- Sardi, V. (2010) *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sardi, V. (2011) *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sarlo, B. (1998) *Cabezas rapadas y cintas argentinas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sarlo, B. (2017) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Scott, J. (1993) La mujer trabajadora en el siglo XIX. En Perrot, M. y Duby, G. (Dir.) *Historia de las mujeres* (pp. 99-129). Madrid: Taurus.
- Scott, J. (1999) El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimpson, C. (Comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Scott J. (2001) “Experiencia”. *La Ventana*, (13), 42-74.
- Scott J. (2009) *Género e Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Scott, J. (2010) “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?” *Diógenes*, 57(1), 7-14.
- Scharagrodsky, P. (2006a) Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (pp. 105-133). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b) “‘Ejercitando’ los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)”. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(85), 92-89.

- Scharagrodsky, P. (2014) Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu sexo: discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. (Comps.) *Moralidades y comportamientos sexuales* (pp. 73-94). Buenos Aires: Biblos.
- Scharagrodsky, P. y Cena, M. (2015) “Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Enrique Romero Brest en Córdoba, Argentina, en las primeras décadas del siglo XX”. *Revista EFEI*, 4(4), 17-30.
- Segato, R. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2016) *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Solari, M. H. (1991) *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Solnit, R. (2020) *Los hombres me explican cosas*. Buenos Aires: Fiordo.
- Sosa de Newton, L. (1986). *Diccionario bibliográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Southwell, M. (2015) “La Ley 1420 y la tarea de los Inspectores escolares”. *Revista Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 16(1), 63-72.
- Southwell, M. (2021) *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO, IUCOOP, CTERA, UBA (Filosofía y Letras).
- Sprengelburd, R. y Linares, M. C. (2009) (Coords.) *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- Steiner, G. (2003) *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Steiner, G. (2012) *La poesía del pensamiento*. Buenos Aires: Siruela.
- Stimpson, C. (Comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stolcke, V. (1992) “¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?” *Mientras tanto*, 48, 87-11.
- Stolcke, V. (2004) “La mujer es puro cuento. La cultura del género”. *Revista Estudios Feministas*, 12(2), 77-105.
- Szurmuk, M y Torre, C. (2018) “Nuevos géneros, nuevas exploraciones de la condición de mujer: viajeras, periodistas y mujeres trabajadoras”. *Mora*, (24), 191-202.

- Tenti Fanfani, E. (2009) Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). Madrid: OEI/Santillana.
- Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *La forma de lo escolar* (pp. 99-118). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. y Arata, N. (2011) “Presentación. Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia”. En Vergara, C. (2011) *Pedagogía y revolución: escritos escogidos [1913]*. La Plata: UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional, Pública y Federal).
- Terradas, I. (1992). *Eliza Kendall. Reflexiones sobre una antibiografía*. Barcelona: Publicaciones de Antropología Cultural.
- Thompson, E. P. (1995) *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica. Grijalbo Mondadori.
- Tornay, M. L. (2007) *Los lenguajes de la modernidad en la masonería: sociabilidad y ritos de iniciación. Un caso en Santa Fe a fines del siglo XIX*. Ponencia presentada en las XI Jornadas Interescuelas de Historia. Facultad Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán.
- Tosi, C. (2012) *Libros de texto y mercado editorial en la Argentina (1960-2006). Estudio diacrónico de los aspectos polifónico-argumentativos para la construcción del saber en libros de textos de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales*. Tesis de doctorado en Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Trilla Bernet, J. (2001) (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España: Editorial Graó.
- Trilla Bernet, J. (2002) *La aborrecida Escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Valinoti, B. C. y Parada, A. E. (2017) “La cultura impresa en los avisos publicitarios de la prensa gráfica en la Argentina durante el siglo XX. Alcances y proyecciones” (PRIG 2016-2018). *Información, cultura y sociedad*, (37), 152-170.
- Valobra, A. (2010) “La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad de siglo XX: Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos”. *Clío & Asociados*, (14), 86-112.
- Valobra, A. (2012) “Recorridos, tensiones y desplazamientos en el ideario de Alicia Moreau”. *Revista Nomadías*, (15), 139-169.

- Valles Ruiz, R. M. y Castelli Olvera, A. K. (2016) "Prensa y feminismo. En América Latina en las primeras décadas del siglo XX". *Archipiélago. Revista cultural de Nuestra América*, 23(91), 18-22.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. España: La Piqueta.
- Vassallo, J., De Paz Trueba, Y. y Caldo, P. (2016) (Coords.) *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*. Colección el mundo de ayer. Córdoba: Brujas.
- Vicens, M. (2016) *La escritora hispanoamericana en la cultura argentina de entresiglos*. Tesis de doctorado en Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vicens, M. (2020) *Escritoras de entresiglos: un mapa transatlántico. Autorías y redes literarias en la prensa argentina (1870-1910)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Vignoli, M. (2011) "Educadoras, lectoras y socias. La irrupción de las mujeres en un espacio de sociabilidad masculino. La Sociedad Sarmiento de Tucumán (Argentina) entre 1882 y 1902". *Secuencia*, (80), 43-62.
- Vignoli, M. (2015) "Trayectoria educativa y prácticas de sociabilidad de una tucumana de entre siglos: Margarita Todd, maestra normal". *Historia y Memoria*, (11), 123-149.
- Vignoli, M. y Reyes de Deu, L. (2018) (Coords.) *Género, cultura y sociabilidad en el espacio rioplatense, 1860-1930*. Rosario: Prohistoria.
- Viñao Frago, A. (1996) "Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones". *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 3, 41-68.
- Viñao Frago, A. (1999) *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Editorial Fundación Educación, voces y vuelos, I. A. P.
- Viñao Frago, A. (2008) "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación". *Revista História da Educação*. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 12(25), 9-54.
- Viveros Vigoya, M. (2016). "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Wapnir, S. (1954) *Perfil y obra de Herminia Brumana*. Buenos Aires: Librería Perlado.
- White, H. (1992a) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Buenos Aires: Paidós.

- White, H. (1992b) *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (2003) *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (1982) *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Williams, R. (2001) *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Woolf, V. (1995) *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- Woolf, V. (2018) *Un cuarto propio*. Adaptado por Radyk, L., Alzari, A. e ilustrado por Rosenberg, C. Colección Redes de tinta. Santa Fe: Ministerio de Educación de la provincia.
- Yannoulas S. (1992) “Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina 1870-1930)”. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 73(175), 497-521.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación. ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia. 1870-1930*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Zemon Davis, N. (1998) “¿Quién es dueño de la historia? La historia en la profesión”. *Entrepasados. Revista de historia*, 7(14), 111-117.
- Zemon Davis, N. (1999) *Mujeres de los márgenes. Vidas del siglo XVII*. Madrid: Cátedra.
- Zemon Davis, N. (2013) *El regreso de Martín Guerre*. España: Editorial Akal.

Fuentes y archivos consultados

Libros y memorias

- Brumana, H. (1974) *Esclava en el día de la libertad*. Selección de cuentos. Liminar de José Rodríguez Tarditi y Prólogo/Presentación de Julio Arístides. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Buonocore, D. (1944) *Libreros, editores e impresores de Buenos Aires*. Buenos Aires: Librería-Editorial El Ateneo.
- Buonocore, D. (1955) *El mundo de los libros. Páginas sobre el libro, el escritor, la imprenta, la lectura, la biblioteca, el bibliotecario, el bibliófilo y el librero*. Santa Fe: Castellví S. A.
- Buonocore, D. (1956) *Bibliografía literaria. Y otros temas sobre el editor y el libro*. Instituto Social. Temas Bibliotecológicos N° 7. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Edición Amigos de Herminia Brumana (1958) *Obras completas*. Compilación y prólogo de José Rodríguez Tarditi. Buenos Aires: Edición Amigos de Herminia Brumana.
- Edición Amigos de Herminia Brumana (1964) *Ideario y presencia de Herminia Brumana*.

- Font, M. J. (1921) *Encuesta Feminista Argentina: La mujer* (pp. 31-34, 157-161, 181-186). Buenos Aires: Imprenta Costa Hnos.
- Jáuregui, J. F. (1956) *Herminia C. Brumana, maestra en Pigüé*. Disertación radial. Buenos Aires: Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina.
- Campo, Ricardo del (1941) *Traducciones Líricas de Trilussa*. Buenos Aires: Appia.
- Sarmiento, D. (1841) “De la educación de la mujer”. *Mercurio*. 20, 23, 24 agosto. Obras completas, IV. Buenos Aires. Universidad Nacional de La Matanza (Reproducción: 2001).
- Sarmiento, D. (1842) “Al oído de las lectoras”. *El Progreso*, 16/12, Obras Completas, II.
- Sarmiento, D. (1844) “El trabajo de la mujer”. *El Progreso*, 25/09, Obras Completas, XII.
- Sarmiento, D. (1848) “Educación de las mujeres”. *Educación popular*, O. Completas, XI.
- Sarmiento, D. (1853) “Escuela Normal de Mujeres”. *Monitor de las Escuelas Primarias*, 15/02, Obras Completas, IV. Buenos Aires.
- Sarmiento, D. (1859) “Segundo Informe del Departamento de Escuelas de 1858”. *Anales de la educación común del Estado de Buenos Aires*. 1(5), s/p.
- Sarmiento, D. (2011 [1848]) *De la educación popular*, (p. 107). La Plata: UNIPE.
- Solari, M. H. (1950) *Política educacional argentina. Política, legislación y organización escolar de la República Argentina*. Buenos Aires: Librería-Editorial El Ateneo.
- Zuppa, S. A. (1999) *Calles con nombres de mujeres*. Mar del Plata y Partido de General Pueyrredón: Subsecretaría de la mujer. Mar del Plata/Municipalidad General Pueyrredón.

Publicaciones periódicas

- Anuario Bibliográfico de la República Argentina*. Director: Navarro Viola, A. 1880-1888. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2006) basada en la perteneciente a la ciudad de Buenos Aires: Impresiones Del Mercurio (1879-1887). URI: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn3075>
- Boletín de educación. Provincia de Santa Fe. Órgano de la dirección general de escuelas*, 4(32), nov. 1927. Artículos y síntesis de conferencias sobre temas pedagógicos, narraciones relacionadas con la vida de las escuelas y, además de la sección oficial, información de interés para maestras/os compilado por Roque de Padilla, J. (1927) “Ada María Elflein”.
- Boletín del Centro de Estudios Genealógicos e Históricos*, 4(4), 2006. Rosario, Santa Fe.

El Monitor de la Educación Común. Publicación del Consejo Nacional de Educación. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1881-1939). Biblioteca Nacional de Maestros.

Pigüé. Revista literaria, social, de ideas y crítica. (1917-1918). Pigüé, Buenos Aires.

Simiente. Revista perteneciente al Órgano de la Sociedad Unión del Magisterio de Santa Fe. (1928-1932), provincia de Santa Fe.

Leyes y Reglamentos

Actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación (1881-1939). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Actas-CNE/Actas-CNE4.html>

Digesto de Instrucción Primaria. Leyes, decretos y resoluciones vigentes para las escuelas y dependencias del Consejo Nacional de Educación. Compilado por Ramón Carou (Oficial Mayor) y Enrique Louton (2° Jefe de la Oficina de Estadística). Desde edición de 1908, hasta la tirada del mes de febrero de 1919 e incluso la aprobada por resolución 03/1937.

Digesto de Instrucción Primaria compilado por Ramón T. Carou (Prosecretario del CNE), Enrique Louton (Director de Personal y Estadística) e Ignacio B. Anzoátegui (Auxiliar Principal). Buenos Aires. Centro Nacional de Información Documental Educativa. Pizzurno 335, subsuelo (1028), Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina. Oficina de Información. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006674.pdf>; <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006603.pdf>

Inventarios Consejo Nacional de Educación (06/02/13; 09/05/17). AGN-DAI. Serie/sub serie: adquisición material pedagógico, creación oficina depósito y repartición de publicaciones, informes sobre situaciones educativas de las provincias, inventario de libros en bibliotecas y en depósitos. También remisión de libros y de copiadore de archivo y donaciones/reformas/reservas del CNE. Registros: Mercado Vera, E. Referencias en AGN.DAI. Fondo CNE. 1928. Caja 5. Exp. 20405 y AGN.DAI. Fondo CNE. 1930. Caja 1. Exp. 587; Bourguet, L. (firma de puño y letra como secretaria de la Liga Nacional de Educación), estatuto: AGN. DAI. Fondo CNE. 1917. Caja 1. Exp 9404 y, por último, acerca del expediente de: Schmidt, D. AGD.DAI. Fondo CNE. 1934. Caja 44. Exp. 18281

Ley N° 1420 de Educación Común (fecha de promulgación: 8 de julio de 1884). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Ley N° 4874 (381). Escuelas nacionales en las provincias. Ley Láinez. R. N. 1903. T. III. (fecha de promulgación: 17 de octubre de 1905). Anales de Legislación Argentina. Complementos años 1889-1919. Jerónimo Remorino (Dir.) Editorial La Ley Bs. As. (1954)

Libros de texto escolares

- Andrés de Vals, J. (1925) *Racimos*. Buenos Aires: F. Crespillo Editor.
- Andrés Regal, J. (1926) *Cantos rodados*. Buenos Aires: F. Crespillo Editor.
- Brumana, H. (1918) *Palabritas*. Buenos Aires: Talleres Gráficos L. J. Rosso.
- de Bourguet, L. (1927) *Agua Clara*. Buenos Aires: Mercatali.
- de Bourguet, L. (1929) *Agua Mansa*. Buenos Aires: Editorial Independencia.
- de Bourguet, L. (1929) *Panoramas*. Buenos Aires: Editorial Independencia.
- de Bourguet, L. (1936) *Flor de Ceibo*. Buenos Aires: Editorial Independencia.
- Iantorno de Nasino, M. (1926) *Por nuestro bien*. Buenos Aires: Cappellano Hnos.
- de Toro y Gómez, C. (1923) *El hogar de todos*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- de Toro y Gómez, C. (1924) *Almas en flor*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- de Toro y Gómez, C. (1929) *La escuela y la vida*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Malvigne de Mercado Vera, E. (1930) *Días de sol*. Buenos Aires: F. Crespillo.
- Malvigne de Mercado Vera, E. (1936) *Caminito*. Buenos Aires: F. Crespillo.
- Méndez Fúnes de Millán, A. (1930) *Faro*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Méndez Fúnes de Millán, A. (1931) *Alas*. Buenos Aires: Talleres Casa J. Peuser.
- Méndez Fúnes de Millán, A. (1931) *Río Nativo*. Buenos Aires: Talleres C. J. Peuser.
- Palma, A. (1903). *Consejos a mi hija. Lecturas de propaganda mora*. Buenos Aires: Peuser. En: <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00044062>
- Piuma Schmid, D. (1924a) *Mi librito*. Método ecléctico de lectura y escritura simultáneas. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Piuma Schmid, D. (1924b) *Vida infantil*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Eds.
- Piuma Schmid, D. (1926) *Bello y útil*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.

Archivos consultados

Archivo General de la Nación. Departamento Archivo Intermedio. (AGN-DAI). Tipos documentales de expedientes del Fondo Ansés. Av. Paseo Colón 1093. Buenos Aires.

Archivo Infantil de la Biblioteca Provincial Pedagógica Eudoro Díaz, Rosario.

Museo y Archivo de Pigüé (Asociación). Pigüé, Buenos Aires.

Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina (CeDInCI) <http://cedinci.org/> Fray Luis Beltrán 125, Buenos Aires.

Centro de Estudios Genealógicos e Históricos de Rosario, Santa Fe.

Archivo de la Biblioteca Nacional de Maestros. Serie Digital. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Capital Federal, Buenos Aires.

Bibliotecas consultadas

Biblioteca Asociación de Mujeres de Rosario N°440. 3 de febrero 726. Rosario (0341 449-4581) Conocida como Biblioteca y Hemeroteca del Consejo Nacional de Mujeres, Rosario.

Biblioteca del Docente de Buenos Aires. Avenida Entre Ríos 1349. Teléfonos: (54-11) 4305-7202/7204/7219. Correo: biblioteca.docente@bue.edu.ar. Buenos Aires.

Biblioteca y Hemeroteca Argentina “Dr. Juan Álvarez”. Serie Pedagógica. Roca Pte. Julio Argentino 731, Rosario. Teléfono: 0341-4802538/39.

Biblioteca Nacional de España. BNE. P° de Recoletos. 20-22. 28071. Madrid. Tel. (34) 915807800. Link de acceso: <http://www.bne.es/es/Inicio/index.html>

Biblioteca Nacional de Maestros. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE). (011 4129-1299)

Biblioteca Pedagógica Provincial “Eudoro Díaz”. Ministerio de Educación. Gobierno de Santa Fe. Santa Fe 2917. Rosario. Santa Fe. (0341-4232362)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Link de acceso:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/anuario-bibliografico-de-la-republica-argentina--2/>

Sitios web

<http://www.mardelplata-ayer.com.ar/periodismo.html#EL%20PUEBLO>

[http://www.concejomdp.gov.ar/expedientes/ficha_expediente.php?enviado=ok&anio=2017
&tipo=E&numero=2070](http://www.concejomdp.gov.ar/expedientes/ficha_expediente.php?enviado=ok&anio=2017&tipo=E&numero=2070)

<http://www.bnm.me.gov.ar/>

Resolución de llamado a Concurso 1887 (pp. 235-236):

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/108.pdf>

Informe de la Comisión de Libros de Lectura, (15/12/88, nro.145):

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/145.pdf>

Acceso a Centro Estudios Genealógicos/Históricos Rosario: <https://cienciaygenero.com>

<https://dle.rae.es/caligraf%C3%ADa> (definición caligrafía diccionario Lengua Española).

<https://www.laizquierdadiario.com/Betty-Jouve>

<https://www.laizquierdadiario.com/Ivana-Acevedo>

Anexo

Cuadro descriptivo de *Palabritas* de Herminia Brumana.

Herminia Catalina Brumana. <i>Palabritas</i> . Libro de lectura.								
Edición	Páginas	Prólogo	Estructura	Índice	Escolar	Lecturas patrióticas	Cita autores/as	Referencias generizadas
Buenos Aires: Talleres Gráficos Lorenzo J. Rosso.	Cantidad total: 46. Lecturas: 37.	Título: <i>El por qué...</i> Firmado en agosto de 1918.	Libro no aprobado por el Consejo Nacional Educación.	<i>Sumario</i> . Enumera, al final, lecturas y número de páginas.	Niños y niñas, estudiantes, de entre 12 y 14 años.	Próceres: Sarmiento. Símbolos: El preámbulo de la Constitución (en <i>malos argentinos</i>).	Carlos Delmar (artista, pintor); Iván Turgueneff (novelista ruso) Sin imágenes ni actividades.	Un juego (a la chacrita para varones y el gallinero para las niñas). La mejor amiga (texto dirigido a las niñas, con referencias a la madre). En un recreo (relato que expresa lo realizado por el personaje Jorge y sus compañeros, al jugar foot ball).

Cuadros descriptivos de los libros de texto de Clara de Toro y Gómez.

Clara de Toro y Gómez. <i>La escuela y la vida</i> . Libro de lectura para 3er grado.										
Edición	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patriótico	Autores/as	Ref. género
1922/1° ed. 1929/12° ed. Total págs.: 200. Precio de venta: \$1.00.	A. Kapelus z & Cía. Editores Bme. Mitre	Consejo Nacional de Educación.	<i>Introducción</i> firmada en Buenos Aires en marzo de 1922. Detalla puntos del programa del 3° grado a que refieren las lecturas: geografía, historia, ciencias naturales/ física y química e instrucción moral/cívica.	82 lecturas en índices metódico y general. El primero fracciona los temas: la familia- el hogar; la patria; la conducta (defecto/ cualidad); la naturaleza; el trabajo- la escuela.	Dos (general y metódico) se ubican al final del libro. En el primero se ordenan lecturas según el número de páginas. El segundo responde al programa del grado.	La tapa muestra una niña leyendo. En total: 71 (blanco y negro, sin color, acordes a títulos).	Debajo de cada lectura leemos ejercicios breves de lenguaje (que siguen el programa castellano del grado). Se titulan: palabras explicadas, cuestionarios y ejercicio de lenguaje.	La patria, Echeverría. Ofrenda a la patria/ El tesoro del país, Bunge, C. El porvenir de la patria, Stahl. Patria, Díaz. 25 de mayo, Oyuela, C. La bandera de mayo, Gutiérrez. Moreno, Estrada. América, Rivarola. Paralelo entre Belgrano y San Martín, Mitre.	Marmier, J. Samaniego. Margueritte Campillo. Meléndez Valdez, J. Rubio, V. Bernhardt. Rivarola. Víctor Hugo. Selgas, J. M. Dupin. Migoni, P. J. Balmes. Ducloux. Sastre, M. Liquier, P. Andersen. Iriarte. Belmonte.	El amor paterno. Juanita jardinera. La hermana mayor. La casa de mi madre. (Sarmiento). La madre. Homenaje a mis padres. Luis Pasteur. La mujer. Juan María Gutiérrez.

Clara de Toro y Gómez. <i>El hogar de todos</i> . Libro de lectura para 4° grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patriótico	Autores/as	Ref. género
1923/ 1°ed. 1936/ 23°ed. Total págs.: 181.	Editorial Adolfo Kapelusz & Cía. Precio de venta: \$1.50.	Honorable Consejo Nacional de Educación (Exp. 827- 1930). Consejos de las provincias de Buenos Aires, de Santa Fe, etcétera (sic).	<i>Introducción</i> . Expone continuidad con el texto anterior y justifica un orden de lecturas. También explica la finalidad de las mismas. Firmada en Buenos Aires, 11/23.	Cantidad: 79. En cada una, palabras explicadas, cuestionarios y ejercicios de lenguaje. Desarrolladas intercaladas, pero según los siguientes asuntos: Familia- Hogar. Patria. Conducta- defectos y cualidades. Trabajo y escuela. Naturaleza.	Al inicio, uno marca puntos del programa. (Según geografía, historia, ciencias naturales, instrucción moral y cívica). Al final, dos índices exponen temas en general y según lecturas por asuntos.	En la tapa, se expone la imagen de Sarmien- to. Su figura se ubica delante de una escuela Imágenes según las lecturas: 80 en total. Estampas a color: 4	A modo de listas al final de las lecturas (guías). Reflexión de los temas tratados. Mención de términos “difíciles” (inventario general, no acabado). Detrás de cada lección, ejercicios de lenguaje “unen enseñanza de la lectura y de la lengua” (sic).	Escudo nacional. Nuestra patria y las naciones. (Bunge, C.) Nuestra bandera. (Roldán, B) La bandera. (Rueda, S.) Sarmiento. (Pellegrini) Himno Argentino. (Ibarguren) Abdicación de San Martín. (Mitre, B.) Independencia (1816). (Guido y Spano) 9 de julio 1816. (Estrada) Tucumán. (Echeverría) Canto a la Argentina. (Cavestany)	Florián, F. Sastre, M. Tirso de Molina. Lynch, B. Avellaneda Obligado Menéndez Hartzenbusch, J. E. Marmontel Mercado, J. Pereda, A. Bufano, A. Gamboa, I. Zuviría, A. Villavicencio, A. Casañal, A. Giusti, R. Balmes, J. Sellés, E. Palma, A. Bello, A. Blomberg, Palacio Valdés, Legouvé.	Consejo maternal (Andrade, O.) Niña desagradable Mi madre (Olivera, C.) Los hijos y los padres (Campoamor) Una madre (Víctor Hugo) La mujer de la antigüedad (Martínez Sierra)
Clara de Toro y Gómez. <i>Almas en flor</i> . Libro de lectura para 5° grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patriótico	Autores/as	Ref. género
1924/ 1° ed. 1935/ 5°ed. Total págs.: 164.	Editores Kapelusz & Cía. Bmé Mitre Buenos Aires. Precio: \$1.70, para el público (sic.)	Consejo Nacional de Educación; Consejo de Educación provincial (de Santa Fe, con una repartición gratuita).	<i>Introducción</i> . Continúa, en orden ascendente, la serie de libros de su autoría con la convicción de que nada despierta más amor a la Patria que su conocimiento. Firma (la autora). Fecha: 02/1924.	Cantidad: 80. Poseen palabras explicadas, cuestionarios y ejercicios de lenguaje. Se ordenan según los asuntos del programa de estudios en ayuda a la obra de cultura intelectual y moral que debía realizar la escuela.	Al frente se enuncian los puntos del programa a que se refieren las lecturas. Al final, un índice metódico divide los temas en: familia- conducta, patria- historia y trabajo- escuela.	Cantidad: 50. Se ubican intercala- das en las lecturas.	Cada lectura asienta preguntas en relación al relato, términos advertidos y ejercicios de lenguaje (según el concepto moderno de la enseñanza de la gramática). Inculcan saberes y asisten a niños/as en reflexiones.	La bandera, Belisario Roldán; Regreso a la patria, Guido y Spano; San Martín, J.M. Estrada; ¡Viva la patria! C. O. Bunge; La patria, O. Andrade; Escudo argentino, Sarmiento; Juan de Garay, J. L. Cantilo; Belgrano, B. Mitre; Amor a la patria, Castelar.	Obligado, Gómez Carrillo, Chateaubriand, Núñez de Arce, Santos Chocano, León, R., Gálvez, M., Burghi, J., Rojas, R., Nervo, A., Costa, M., Balmes, J., Allamán, L	A un luchador (Frugoni, E.); Buen maestro (Valenzuela); Deber del hombre (Soffía, A. J.); El picapedrero javanés (Rafael Fragueiro); Amor filial.

Cuadros descriptivos de los libros de texto de Adelina Méndez Fúnes

Adelina M. F. de Millán. <i>Faro</i> . Libro de lectura para 4° grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patriótico	Autores/as	Ref. género
1925/1° edición, 1930/7° edición. Páginas en total: 283.	Adolfo. Kapelusz & Cía. Editores. Bmé Mitre 1242-48. Buenos Aires. Precio para la venta: \$1.50.	Consejo General de Educación, provincia de Buenos Aires (12/1925) y Consejo Nacional Educación de: Mendoza, San Juan, Corrientes, etcétera (sic).	No posee.	Total:90	Al final, y de manera general, alude a los títulos de los textos junto al número de las páginas.	En la tapa, un camino arbolado muestra un anciano que conversa con un estudiante. En el interior posee en total 72 imágenes (blanco y negro) con 14 (catorce) temas de conversación composición. Fotografías: 44 que incluyen catorce (14) oleos/láminas	Las lecturas llevan breves transcripciones de oraciones relativas al texto (en cursiva y de puño y letra). Poemas y fragmentos de poesías y versos proponen lecturas guiadas. En ocasiones, se formulan consignas bajo el título <i>explicar</i> (con los textos patrióticos de la autora).	Recuerdo histórico y Personalidad de Sarmiento, F. L. Beltrán. Gutiérrez, R. y ¡Perdón y viva la patria!, Evaristo Carriego. Oración a la bandera, Belisario Roldán. Patriotismo. A Tucumán. Personalidad de Urquiza. Himno al Congreso de Tucumán y A los muertos por la patria, Adelina Méndez Fúnes.	Francheri López, E, José Hernández, Olegario Andrade, Gualberto Godoy, J., Goyena, P., Esteban Echeverría, Rafael Obligado, Alejandro Bergalli Leopoldo Díaz, (Jesús), Ibarguren, Millán, J., H. Wast, E. de Luca, Solá, M., Joaquín V. González.	“Hay que cuidarla mucho hermana”. Cuadro del hogar. Juegos y juguetes. Adiós a la escuela (diario de una niña) Composición de Josefina. La madrecita (tema de composición) Me haces daño, abuelita (tema de conversación) El lujo (de las conversaciones del abuelo).
Adelina Méndez Fúnes. <i>Alas</i> . Libro de lectura para segundo grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patriótico	Autores/as	Ref. género
1930/1° edición. Páginas en total: 152.	Talleres S. A. Casa Jacobo Peuser Ltda. Editores. Cód. 37203. Precio de venta: \$1.20.	Consejo Nacional de Educación. El que aprobó según Expediente N°161000. M-1-7-33. (sic.)	Título: <i>A los maestros, a los niños</i> . Firmado en 1930 en Lomas Zamora.	No posee partes ni títulos. Dicta las lecturas en el índice final. La primera: I, la última: LXXXII.	Al final.	La tapa muestra una fotografía con aves. Al interior un total de 99 imágenes (en blanco y negro) se intercalan con temas de diálogo (del total 3 color).	Algunas lecturas proponen expresamente explicar y/o aprender. Un vocabulario (antes del índice) define (según el alfabeto) palabras del diccionario.	La canción de la patria. Himno nacional argentino. Al pampero. Rafael Obligado. La enseña de la patria. A Belgrano. Rivadavia. Sarmiento.	Nilo Carrión Correa. Juan Manuel Cotta. Rafael Jijena Sánchez. Enrique Maroni. Alfredo Bufano. J. Jordán.	Laboriosa. Hermanitas. La familia. Niño, no olvides. Momento del hogar. Los hermanos. Hijo obediente. Muchacho. Niña querida. Amor materno. El beso maternal.
Adelina Méndez Fúnes. <i>Río nativo</i> . Libro de lectura para 6° grado y primeros años normales.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patriótico	Autores/as	Ref. género
1931/1° edición. Páginas en total: 238.	Talleres S. A. Casa Jacobo Peuser Ltda. Editores. Precio de venta: \$1.50.	Consejo Nacional de Educación.	Título: <i>Prólogo</i> . Asistido por la poesía <i>Río Nativo</i> .	Parte I: 54; II: 11 Textos de Gálvez, Lugones Quiroga, Güiraldes III: las nociones de la literatura. Total: 67	Al final. Ordena el libro en tres partes, con los géneros literarios.	Cantidad total: 8. En la tapa la figura de un indio en su canoa (aferrado a una caña) lo muestra con su mirada posada en el horizonte.	Propuestas en lecturas generales (parte I), páginas literarias (parte II) y breves nociones de literatura (parte número III).	Canto a España y Argentina. ¿Homenaje a la Patria? A. Nervo. F. Burgos. F. Mistral. Mercedes de Vicilla. José Zorrilla. Emilia Bertolé. Ataliva Herrera	R. Tudela. Jijena Sánchez. C. Carrión. B. Roldán. M. Millán. C. Funes. Etelvina Soto y Calvo. Alfredo Bufano.	Blanca tejedora. Marcelino. Lucía Miranda.

Cuadros descriptivos de los libros de texto de Julia Andrés Regal.

Julia Andrés de Valls. <i>Racimos</i> . Libro de lectura para 4° grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1925/1° edición, 1930/12° edición. Total de páginas: 165.	F.Crespillo, Editor. Bolívar 369. Buenos Aires. (Imprenta López. Calle Perú 662-72). Buenos Aires.	Aprobado por el Consejo Nacional de Educación. Sin precio de venta.	Sin título presenta, a disposición de los/as colegas, un libro que sigue las miras modernas de la enseñanza, en beneficio de los niños que han de leerlo y de la escuela argentina. Explica lecturas que asisten a estudiantes (muestran las grandezas del idioma castellano, que mejoran el lenguaje corriente).	Total: 95. Se dividen según un índice por materias (historia, geografía, zoología, botánica, mineralogía, física y química, Instr. cívica, poesías y fábulas en verso, lenguaje y moral). Ordenadas en índice general: fenómeno natural/ análisis hechos cotidianos	Al final del libro; uno por materias y otro general. El primero menciona los temas y el segundo detalla las páginas en las que se ubican los textos (dentro del libro).	En la tapa el logo Editorial de Crespillo. En total: 42 dibujos y fotos en blanco y negro (próceres y vistas, paisajes).	Propone ejercicios en la lectura de adivinanzas y versos o alegorías, fábulas y cuentos. Un ejemplo es el relato sobre <i>Los botines de Voltaire</i> . Anécdota cuyos diálogos invitan a reflexionar sobre las hazañas del célebre escritor francés.	El general Don José María Paz. Rivadavia. El primer voto de Avellaneda. El alma de la Revolución. ¡Qué dirán las mujeres de Buenos Aires! Maipú. Tucumán. Independencia americana. Elegía de Andrade. A la Fragata Sarmiento. Oración a Sarmiento.	<i>Semillas</i> . Traduce M. E. Juncos. <i>El ladrón y el perro</i> . Fábula de Esopo. Moya, I. (canción) <i>Tucumán</i> Diego F. Espiro. Nervo, A. Iriarte. Campoamor. Baquerizas. Echeverría. Esther S. Victorica, Julio Picarel, Margarita Abella Caprile, C. Arenal.	La canción de la maestra. Al maestro. A mi madre. Ensueños de un estudiante. Mujeres célebres (Carmen Silva, Ibarburú, Pardo Bazán, Gorriti).
Julia Andrés de Valls. <i>Cantos rodados</i> ... Libro de lectura para 5° y 6° grados.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1926/ 4° edición. Total de páginas: 158.	F. Crespillo, Editor. Bolívar 369. (Imprenta López. Perú 662-72). Buenos Aires. Otros libros (de Evangelina M. de Mercado Vera, por ejemplo) se mencionan en el texto (en tanto recomendaciones).	Aprobado por el Consejo Nacional de Educación. Precio de venta: \$2.22.	<i>Prólogo</i> . Explica, en pocas palabras, la inclusión de trozos literarios (poesías) para amenizar la lectura cotidiana de sus estudiantes. Mezcladas éstas con prosas para alcanzar las almas infantiles y punzar las fibras sentimentales.	En total 83. En su mayoría remiten a fábulas, anécdotas, poemas, (acróstico histórico poético) y romances.	Al final. Indica lecturas y su ubicación con números de páginas en el libro.	En la tapa no posee. Solo figura el logo de Crespillo Editor. Invierte un marco similar a <i>Racimos</i> . En el interior no tiene imágenes	Propuesta alfabética, al final, de palabras del diccionario con su definición.	San Martín y el banquero aguado. Al gran Sarmiento. Himno a la escuela. La memoria de Urquiza. Un gran patriota. Invocación a Mitre.	Trilussa (fábulas); Bravo, A. Roldán, B. Villaespesa Palacios, P. Almafuerte Bustos, Julia; (Culto), Ricardo del Campo; (trad. <i>La luciérnaga</i> , Trilussa), A. Elflein (<i>Enanos y gigantes, Moisselle</i>), Gálvez, J. (traductor), Rosas, J.M. Andrich, E. Moya, I.	Esclavos de la ciencia Damas mendocinas El origen del hombre Juegos de chicos y grandes Al futuro hombre El rosario de mi madre (de Salvador Rueda) La niña honrada Vida escolar (prolongación intimidad de los hogares).

Cuadro descriptivo de los libros de texto de Lola Salinas Bergara

Lola S. B. de Bourguet. <i>Agua clara</i> . Selección de poesías originales para recitación escolar y de salón.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1927/1° edición. Total de páginas: 166.	Imprenta Mercatali Acoyte 271, Buenos Aires. Código: 4508. Agencia General Librería y Public. Riv.1573, Buenos Aires.	Consejo Nacional de Educación. Sin precio de venta.	A los maestros. Firmado por La Autora, expresa: "al coleccionar los versos que componen este libro he pensado en los maestros obligados a preparar actos públicos, a quienes sacan de apuro estas declamaciones" (sic.)	21 en la primera parte y 31 relativas a la segunda (seguidas de fábulas, menciones al trabajo, homenajes, etcétera).	Al final del libro, un índice divide los temas en primera y segunda parte.	No posee.	En algunos casos las lecturas se despliegan con el fin de ser usadas con músicas populares, refraneros y alegorías escolares.	Himno a la escuela argentina. Los muertos por la patria. A la bandera. A la patria. A San Martín (escrito para ser declamado por una niña) 25 de mayo. A la casa de Tucumán. Sarmiento.	Adiós al maestro; A la patria. M. Nélica Bourguet (alumna Liceo de Señoritas Profesor L. Herrera), 11 Premio especial de Biblioteca C. N. de Mujeres (concurso literario).	Despedida a las alumnas-maestras. La madre. La mujer cuyana.
Lola S. B. de Bourguet. <i>Flor de ceibo</i> . Texto de lectura para 2° grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1928/1° edición, 1936/8° edición. Total de páginas: 175.	Editorial Independencia. Corp. Arg. De Public. Didáctica Belgrano 525. Buenos Aires. Gmo Kraft. Ltda. Sin precio de venta.	Honorable Consejo Nacional de Educación y Consejo General de Educación de Santa Fe, de Córdoba y la provincia de Bs. As. Expdte: N°161000 M-1-7-33	A los maestros. Lo firma la autora y expresa: "Al incorporar este libro a la producción didáctica argentina he creído realizar una obra provechosa, compromiso en el que he interesado mi voluntad, capacidad y experiencia" (1936:9)	84 lecturas de saberes, sugerencias y consejos bajo la apariencia de hechos sencillos e interesantes a la vez. Éstas tratan puntos del programa del grado mediante fábulas con animales.	Al final. General.	En la tapa un ceibo con flores. Fotos blanco/negro: 84. Temas conversación (color): 6 (seis)	Las primeras lecturas cruzan (en forma progresiva y gradual) de signos de puntuación, para continuar después con la exposición de diversas dificultades (en prosa y verso).	La patria. La escarapela nacional. Patria. Recuerdos patrióticos. El 25 de mayo. A la bandera. El Himno Nacional. Don Juan de Garay. Buenos Aires, capital de la república. El 9 de julio. Sarmiento.	Carta de la autora Castelli a su amiga la pianista solfeo: Gabriela Montalván. En <i>Flor de ceibo</i> expresa que sus <i>racimos</i> (A. de Valls) son banderas (y adornan la tierra argentina).	El jardinero. Mi muñeca. Buena ayudanta. El alfarero. Composición de Julieta. Justina trabaja. Un ama de casa en apuros. La madre. La jardinerita. En el escritorio de papá.
Lola S. B. de Bourguet. <i>Agua mansa</i> . Texto de lectura para 3° grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1929/1° y 2° eds. Total de páginas: 158.	Independencia. Corporación argentina de las publicaciones didácticas. Galería Güemes. Precio: \$1.50.	Honorable Consejo Nacional de Educación y Consejo General de Educación de la provincia de Santa Fe.	<i>Dos palabras</i> . "Lecturas infantiles que permiten al niño contemplarse en personajes de sus narraciones, en vinculaciones con la escuela, en su amor a la patria" (1929:9).	77, 16 de las cuales pertenecen a poesías para los/as alumnos/as en contacto con los demás, la naturaleza, la moral y ciencias.	Al final. Detalla las lecturas con sus números de páginas, las que ubican a estudiantes en su existencia en el hogar.	En la tapa un río en un bosque deja ver una casa entre cerros. 118 sin color y 3 temas en viso.	Poemas (como <i>Agua mansa</i>) dan apertura a ideas para continuar con la hechura del escrito. Diálogos exhiben puntos de reflexión.	La patria (Poesía). General Manuel Belgrano. 25 de mayo. A San Martín (poesía). La jura de la bandera. Independencia a argentina. Sarmiento.	Usa nombres propios para la redacción de cartas (por ejemplo Margarita Burgueño y Celina, la hija de Herminia L. de Sosa)	Aumenta la familia. Obreros inteligentes. Jardinero diligente. Abuela y nieta. El hombre de los yuyos. Golosa. La niña ciega. Carta familiar. El jardín de Sarita.

Lola S. B. de Bourguet. <i>Panoramas</i> . Texto de lectura para cuarto grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1929/1° edición. Total de páginas: 181.	Editorial Independencia. Corp. Arg. Public. Didáctica Galería Güemes. Buenos Aires. Sin precio de venta.	Consejo Nacional de Educación. De la misma autora recomienda <i>Flor de ceibo</i> (texto de lectura para 2°) y <i>Agua mansa</i> (texto de lectura 3°).	A <i>los maestros</i> . Expresa deseos de encontrar satisfechos los anhelos junto a la acogida de los libros anteriores, con admisión de éste, el que pretende llevar al alma del niño la luz con la que “el maestro se empeña en iluminarla” (1929:9).	80 en total. Algunas remiten a fábulas (animales), diálogos, poemas, recuerdos (de Jujuy), fragmentos de cartas (Benjamín Franklin, entre dos niñas y de parte de una sobrina a su tía).	Al final. General. Indica lecturas y los números de las páginas donde se encuentran en el libro.	50 sin color y entre lecturas. En la tapa dos niños y una niña en la orilla de un río junto a un cerro (a color).	No posee.	La bandera. 25 de mayo. Mariano Moreno. 9 de julio. Rivadavia. La patria lo reclama. Sarmiento. Anécdota de Belgrano. Proscripción y muerte de Bolívar. Los muertos por la patria. La casa de las leyes (Congreso).	Serafín y Joaquín Álvarez Quintero. (El Temple Argentino) de Marcos Sastre. Juan Montalvo (1833-1889, Ecuador).	Cuadro familiar (donde la madre es el centro, y está presentada, con un relato, a modo de “la guardiana del hogar”). El viajero y la fuente. Los héroes. Isabelita en las ruinas de Tiahuanacu. En el día de la madre.

Cuadro descriptivo de los libros de texto de Evangelina Malvigne.

Evangelina Malvigne de Mercado Vera. <i>Días de sol</i> . Texto de lectura para primer grado superior de la enseñanza primaria.										
Fecha	Editorial	Aprobado	Prólogo	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1928/1° edición), 1930/3° edición. Total de páginas: 80.	F. Crespillo Librero-Editor. Bolívar 369. Buenos Aires. Precio: \$0.90.	Honorable Consejo Nacional de Educación	A <i>mis colegas</i> . Junto a la frase “Se aprende a leer leyendo” se dedica el libro a los hijos de la maestra (Edgard y Ariel), y por su interludio a los/as niños/as de la humanidad.	Asocian los temas del grado junto a fábulas y cuentos. Cada relato queda asistido por palabras en imprenta minúscula, en negro y rojo, y silabeadas. Las lecturas se disponen de las más breves a las extensas.	<i>Guía</i> con lecturas de las efemérides (dividido en 1° y 2° término). Lenguaje (con temas de conversación, composición/nes modelo). Historia, Geografía, Instrucción, Aritmética, Geometría y Naturaleza (cuerpo humano/higiene, animales, plantas, minerales, fenómenos físicos y meteorológicos y cielo y astros).	56 en blanco y negro, 2 láminas a color de varias épocas del año.	Cada lección se inicia con palabras (tres o cuatro) que responden al programa de Orto-Caligrafía para su lectura, y silabeo y deletreo diario.	Florentino Ameghino. Los que contribuyen a la grandeza nacional. Los muertos por la patria. Mi bandera. Belgrano y nuestra bandera. Nuestro escudo. Día patrio.	No cita autores o autoras. Solo expresa que una zamba puede entonarse con música de A. Luna (Flor de Tusca).	Los hijitos de Blanquita. La maestra. Las aves de Magdalena. Hombres ilustres. Guillermo y Oscar. La campesina y el buey. Narraciones de abuelita. Trabajadores honestos. Niños valientes. El pintor. El cumpleaños de abuelita.

Evangelina E. Malvigne de Mercado Vera. <i>Caminito</i> . Texto de lectura para primer grado inferior.										
Fecha	Editorial	Aprobado	Prólogo	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores	Ref. género
1930/ 1 ^o edición. 1936/ 6 ^o edición. Total de páginas: 72.	F. Crespillo Editor. Bolívar de Buenos Aires. Imprenta López. Perú 666. Precio: \$0.90.	Honorable Consejo Nacional de Educación.	A <i>mis colegas</i> . Dedicado a la memoria del padre de la autora. Quien, según ella, le enseñó a amar la verdad. Explica: “acuerdan lectura, dibujo, colorido, escritura”	Cada lección lleva una cuadrícula a modo de guía de la escritura simultánea (con los cuatro tipos de letras). Al final, lecturas de aplicación y ejercicio ortográfico (silabeo y deletreo).	Al final. Se divide en primer y en segundo término y complemento (con aplicaciones ortográficas). Primero se enumeran 29 lecturas y luego 43. Finalmente, el complemento presenta 28 lecturas (por ejemplo <i>la plantita</i> , pl., <i>el atlas</i> , tl., <i>desde el tren</i> , tr., y juegos infantiles; para las fiestas de fin de año escolar).	En la tapa un camino con árboles dirige la mirada hacia una casa junto a un río. En total: 100.	Ejercicios al pie de las lecciones (para observar, asociar y expresar): enseñanza de palabras, ejercicios y revisiones a síntesis de todo lo enseñado.	Mi bandera. Fiesta nacional.	Buenas amigas. Fábula Burrito el bueno	Los nenes de mamá. Felipe y Felisa. Rosita y sus rosas. Miguel y Guillermo. Mi amiguito (un soldado). Observa, niño. Buen lector. Compañeros. La costurera. Blanca. La obra de Braulio. Clota, la pequeña. Flavio, el pastor.

Cuadro descriptivo de los libros de texto de Micaela Iantorno de Nasino.

Micaela Iantorno de Nasino. <i>Por nuestro bien</i> . Libro de lectura para primer grado superior.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1926/ 1 ^o edición. Total de páginas: 141.	Editores Talleres gráficos Cappellano Hnos. Sarmiento 1537. Buenos Aires.	Consejo Nacional de Educación. (Señores Miembros de la Comisión de Textos). Precio: \$0.80 cts.	Sin título, está firmado por <i>La Autora</i> . En Buenos Aires, en setiembre de 1926. En la primera hoja expresa: “por nuestro bien se afanan padres y maestros” (sic.)	La estructura diagrama en cuatro partes el material de lectura: uso del punto final, la coma, el punto y coma y los dos puntos y por último los signos de interrogación y admiración, los puntos suspensivos y paréntesis. Partes que se subdividen en secciones que emplean vocablos con acento fonético y ortográfico.	Al final. Parte I con IV secciones. Parte II con IV secciones. Parte III con IV secciones y Parte IV con III secciones.	En la tapa, tres (3) imágenes muestran a dos niñas jugando con su padre, una abrazada a su madre y un grupo de doce muchachas formadas en hilera en el patio de la escuela frente a la maestra. En total 60. Diez (10) imágenes en color exponen los temas de diálogo.	La rigurosa coordinación metódica que presenta la autora con el libro en el prólogo se funda en los ejercicios de vocabulario que ubica debajo de cada lectura, junto a la explicación de palabras desconocidas y referencia a verbos, adjetivos, sustantivos y lecturas de cláusulas en las que figuran los vocablos.	Muertos por la patria. En un día de fiesta patria. Poetas argentinos. Primer gobierno patrio. Uno de nuestros héroes. Fechas gloriosas. Mi bandera. La patria y sus símbolos. Mi escudo. Mi escarapela. Domingo Faustino Sarmiento. Nuestro himno nacional.	Usa escritos propios como los poemas: Madre, Mi bandera, Mi escudo, Mi escarapela, Las estaciones, La escuela. Menciona poetas argentinos como Olegario Andrade, Ricardo Gutiérrez y Rafael Obligado.	El niño estudioso. Un soldadito. Las dos muñecas. La lección de mamá. De compras con mamá. Lo que vio Elsitá. Una pequeña lectora. Mi nena. Una niña ordenada. “Madre” El atlas del abuelo.

Cuadro descriptivo de los libros de texto de Delfina Piuma Schmid.

Delfina Piuma Schmit. <i>Mi librito</i> . Método ecléctico de lectura y escritura simultáneas. Primer grado inicial.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1924/1° edición, 1924/4° edición. Total de páginas: 79.	Ángel Estrada y Cía. Editores. Bolívar Buenos Aires. Precio para la venta: \$0.60.	Honorable CNE. La edición (corriente) presenta letras cursivas en tipo redondo y vertical. Recomienda, de la misma autora, <i>Vida Infantil</i> : según el principio de Herbart, “enseña” riendo).	<i>Mi Librito</i> . Presenta el método relativo a la “palabra generadora” (innova al comenzar por la expresión: mamá), y no el nombre de un objeto. Mejora técnicas aprobadas para enseñar a leer y escribir. Firma: 01/01/24.	Se ordenan desde la mención de palabras sueltas (en imprenta y cursiva). Algunas de ellas son mamá, mate, papá, pesa. Luego marca oraciones cortas/ relatos extensos.	No posee	En la tapa una niña y un niño junto a <i>Mi librito</i> (en sus manos), cargan con juguetes y están acompañados por un perro. Al interior se observan alrededor de 71 imágenes en blanco y negro y 94 dibujos.	Trasladar oraciones desde la imprenta minúscula a cursiva. Responder consignas. Armar oraciones (ejercicios que evitan la enseñanza previa de palabras y letras).	Sarmiento. Cristóbal Colón. Amemos las glorias de la patria.	Critica los métodos de la doctora López de Nelson y del profesor Natale. Porque la 1° enseña a leer con sentencias y el 2° antepone la página del libro con ejercicios.	Hombre útil. Adela tiñe la ropa. Amalia tiene un peine de asta. El papá alto. Mamá me ama.
Delfina Piuma Schmit. <i>Vida infantil</i> . Libro de lectura para primer grado superior.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1924/1° edición, 1924/4° edición. Total de páginas: 127.	Ángel Estrada & Cía. Editores. Bolívar Buenos Aires. Venta: \$0.60. Estimula la lectura de <i>Mi Librito</i> .	Honorable Consejo Nacional de Educación. Propiedad de los Editores que la ponen bajo el amparo de las leyes N° 7092 y N° 9510.	<i>Prólogo</i> . Firmado en febrero del '24. Libro argentino que en sus páginas tiene por guía la necesidad de hacer “nacionalismo” en oposición al “localismo”	69 lecturas se ciñen a limitaciones racionales del programa del grado. Debajo de cada lección: palabras y oraciones en imprenta minúscula y cursiva.	En el inicio temas y págs.	74 dibujos y 6 temas de conversación y descripción oral (<i>paisaje cordobés, el domador de potros</i> , etcétera). En la tapa un niño y una niña juegan con burbujas.	Al final de cada lectura se resaltan palabras, diálogos, consejos que (a manera de iniciales) completan la instrucción gradual.	Sarmiento. ¡25 de mayo! La patria. El himno. Damas patriotas. El candombe.	En el prólogo recupera ideas de Pestalozzi (“poco libro y mucho contenido”) y las de Herbart (“enseñar riendo”).	Este es Benito. Trabajadores. Los mineros. Benito herido. El gaucho. El retrato de la abuelita. El negrito. Benito cazador. Benito enfermo.
Delfina Piuma Schmit. <i>Bello y útil</i> . Libro de lectura para segundo grado.										
Fecha	Editorial	Aprobación	Prólogo/Título	Lecturas	Índice	Imágenes	Actividades	Cont. patrio	Autores/as	Ref. género
1923/1° edición, 1926/5° edición. Inv. 1162-I-265. Total de páginas: 155.	Ángel Estrada y Cía Editores. Tomás E. de Estrada. Bolívar Buenos Aires.	Consejo Nacional de Educación. No especifica precio de venta. De la misma autora se mencionan <i>Mi librito</i> y <i>Vida Infantil</i> .	A <i>mis compañeros enseñantes</i> . En dos párrafos explica que pretende con su método dilatar el horizonte de la vida de los niños a través de lecturas de loa aspectos sugerentes de la naturaleza. Firmado con las siglas D.P.S, en 1926.	80 en total. Empiezan con el título <i>Bello y útil</i> , en el que se comparan los buenos libros con los mejores amigos: “saludables e interesantes al corazón y a la mente”. (sic.)	En el inicio temas y núm. de págs.	En la tapa, cuatro niños en la playa arman un globo terráqueo de arena junto a un adulto. 81 imágenes en blanco y negro acuerdan con las lecturas.	Debajo de cada lectura aparecen preguntas sobre el tema tratado. Algunas en imprenta minúscula y otras en cursiva.	El Coronel Bogado. Sarmiento. Belgrano. San Martín. Pasan los batallones: conscriptos.	F. T. Chivoncrer Trilussa (traducido por Ricardo del Campo).	La maestra. El sueño de Benito. El mueblero. La ropita de la muñeca. Marinerito. Los albañiles.