

# Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930).

Autor:

Aguiar da Costa, Betina

Tutor:

Arata, Nicolás

2021

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 Ciencias de la Educación.

Posgrado



**Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras**

**Tesis de doctorado**

**Discursos y representaciones sobre la muerte en  
los libros de lectura en Argentina (1900-1930)**

**Doctoranda: Betina Aguiar da Costa**

**Director de tesis: Dr. Nicolás Arata  
Consejero de estudios: Dr. Pablo Pineau**

**Marzo de 2021**



## **Agradecimientos**

*A Pablo Pineau y a la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, que me abrieron sus puertas hace una década y me guiaron en la exploración del campo de la Historia de la Educación, al que llegué como una extranjera. Junto a ellos aprendí el oficio de la investigación y descubrí la pasión por el archivo, por esto les estaré para siempre agradecida. A mi director, Nicolás Arata, que me acompañó en cada etapa de este trabajo, y cuya mirada me ayudó a construir una mejor investigación. A los compañeros y amigos entrañables, Luz, Ignacio y Marcelo, quienes me han escuchado y leído innumerables veces, sus aportes y críticas han sido fundamentales para esta tesis. A Lea, el mejor compañero de aventuras posible, incluida esta aventura del doctorado, que no ha sido breve y nos ha acompañado a través de tres ciudades. A mis amigos, que me han bancado la cabeza con la cuestión de la muerte como unos campeones. A mi viejo, que me enseñó desde muy pequeña a preguntarme por la historia de las cosas. Por último, pero no menos importante, a mis difuntos. Gracias a todos ellos, los vivos y los muertos, este trabajo de investigación fue posible.*

# Índice

Presentación de la investigación	5
<b>Capítulo I. Cuestiones teóricas y metodológicas</b>	10
1.1. Las historias en las que abrevia esta investigación	10
1.2. Construcción y uso de categorías	17
1.3. Los libros de lectura escolar como fuente privilegiada	21
1.4. Relevancia de la periodización propuesta	22
1.5. Los argumentos	28
1.6. Cuestiones metodológicas	29
1.7. Justificación de la organización de la tesis	30
1.8. Presentación de los capítulos	30
<b>Capítulo II. La insistencia de algunas muertes: ¿qué se decía y qué se mostraba sobre la muerte en los libros de lectura?</b>	35
2.1. Muertes infantiles	40
2.1.1. Las muertes infantiles como una experiencia frecuente de la infancia y de la maternidad/paternidad	42
2.1.2. La muerte del buen niño	58
2.1.3. La muerte del mal niño	61
2.1.4. Muertes infantiles por enfermedad	66
2.2. Muertes por enfermedades	69
2.2.1. Las epidemias	70
2.2.2. Muertes por vicios	77
2.2.3. Enseñanzas higiénicas para vivir sano y evitar la muerte. El poder del médico	86
2.3. Muertes por sacrificio	89
2.3.1. Morir por la patria y la bandera	91
2.3.2. Muertes heroicas: el “buen sacrificio”	95
2.3.3. El sacrificio estéril: la mala muerte	101
2.3.4. Las guerras	103
2.4. Conclusiones: Lo que se decía y lo que se mostraba sobre la muerte en los libros de lectura	108
<b>Capítulo III. La insistencia de algunos muertos: sobre los muertos que se representaban, y su relación con los vivos</b>	114
3.1. Muertos ilustres	115
3.1.1. El panteón nacional: los muertos patrios.	117
3.1.2. La excepción de las mujeres	127
3.1.3. Sarmiento	130
3.2. Muertos escolares	136
3.2.1. Alumnos	137

3.2.2. Maestros y directores	140
3.3. Los vivos definidos por su relación con los muertos y la muerte	149
3.3.1. Huérfanos y viudos	153
3.3.2. Moribundos	163
3.4. Conclusiones: ¿Quiénes eran los muertos que se representaban en los libros de lectura?	174
<b>Capítulo IV. Presencias menores: otras muertes representadas en los libros de lectura</b>	181
4.1. Muertes trágicas	181
4.1.1. Los ahogados	183
4.1.2. Muertes que traía la modernidad	193
4.1.3. Perder la vida absurdamente	203
4.1.4. Dar muerte: homicidio y suicidio	204
4.2. Muerte natural	211
4.3. Muerte animal	215
4.4. Conclusiones: Las otras muertes	223
<b>Capítulo V. Educación sentimental: modulando sensibilidades ante la muerte</b>	228
5.1. La muerte en imágenes y palabras: el lenguaje poético y filosófico en torno a la muerte	232
5.1.1. Imágenes de la muerte	234
5.1.2. Lenguaje poético y filosófico	240
5.2. Las prácticas, los rituales y lo lúdico	245
5.2.1. Prácticas, lugares y rituales mortuorios	246
5.2.2. Prácticas escolares	260
5.2.3. Lo lúdico: la muerte en el juego	274
5.2.4. Algunas enseñanzas de la convivencia con la muerte	279
5.3. Educación sentimental sobre la muerte	280
5.3.1. El lugar de la memoria y los antepasados	281
5.3.2. Viejas y nuevas formas del sentir ante la muerte	284
5.4. Conclusiones: Qué se enseñaba a sentir y a hacer con los sentimientos en torno a la muerte	290
<b>Reflexiones finales</b>	297
<b>Fuentes y Bibliografía</b>	305

## Introducción

### Presentación de la investigación

Esta tesis pretende realizar un aporte sobre la historia social y cultural de la muerte, en el terreno de la historia de la educación, analizando las múltiples formas en que se representó la muerte en el discurso escolar de principios de siglo XX en Argentina. Aunque hoy nos resulte inverosímil, abrir un libro de lectura de aquellos años implicaba encontrarse con un relato sobre una compañerita de curso que había muerto durante el receso escolar, o sobre la muerte de un director muy querido en la comunidad, así como escenas de moribundos en su lecho de muerte, despidiéndose de su familia por última vez. Pero también implicaba ver imágenes que ilustraban el deceso de niños y niñas, asfixiados por monóxido de carbono o ahogados en un río, y de tumbas en el cementerio donde una madre depositaba flores para su pequeño hijo muerto. Todo esto formaba parte, también, de lo que un alumno de primaria encontraba cuando abría sus libros escolares. La presencia de la muerte y de los muertos en los libros de lectura del período es, sobre todo en las dos primeras décadas del siglo XX, abrumadora. Atraviesa los textos de principio a fin, representada y abordada de diferentes modos y desde múltiples perspectivas, con distintos fines.

Esta presencia abrumadora contrasta con la ausencia prácticamente absoluta de indagaciones sobre el tema desde el campo de la historia de la educación argentina, que tiene en el campo de los estudios sobre libros de texto una de sus líneas de trabajo más significativas y potentes.

El propósito central de esta investigación consiste en indagar cómo diversas representaciones y prácticas en torno a la muerte y los muertos que aparecen en los libros de lectura escolar entre 1900 y 1930 fueron articuladas y organizadas a través de discursos sobre la muerte y el morir, conformando una sensibilidad que se cristaliza en una *estética escolar* que alcanzó una notable presencia en la educación primaria de niños y niñas de principios de la década del siglo XX. A partir del análisis de estas representaciones podremos comprender cómo el discurso escolar configuró un tipo específico de *educación sentimental*<sup>1</sup> frente a la muerte y contribuyó a darle forma a la sensibilidad colectiva. Dicho de otro modo: ¿Cómo se relacionaron aquellos discursos sobre la muerte con una *educación sentimental*, una educación de las emociones, sentimientos y comportamientos de la sociedad de la primera mitad del siglo XX?

En la Argentina de principios del siglo XX, la muerte -en sus múltiples formas-, los

---

1 Utilizo la noción de "sentimental" (y no emocional, por ejemplo, que es la categoría más utilizada en los estudios históricos actuales), porque los términos "sentimientos" y "sentir" son los que se usaban principalmente en los libros de lectura del período estudiado. A modo de ejemplo, la serie de *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno se iniciaban con una frase que daba un lugar relevante al sentir, en el libro segundo decía: "leer y entender es algo; leer y pensar es mucho; leer y sentir es cuanto puede desearse" (Pizzurno, ca.1920). Así también José J. Berruti enunciaba: ¿Estudias? ¿Educas tu inteligencia, el corazón y la voluntad? Haces bien, pero no olvides que el ejercicio es indispensable para el cuerpo. Si vives por otros medios, no descuides la cultura de la inteligencia y del sentimiento." (ca.1918: 130).

mueertos y el morir eran tópicos ampliamente extendidos en las lecturas que se proponían para los escolares. Hay una serie de representaciones en torno a la muerte que se encontraban en los textos una y otra vez, y esta repetición sobre algunas temáticas en particular, así como la insistencia sobre ciertas representaciones específicas no sólo no pasa desapercibida; sino que amerita también un estudio más detenido del fenómeno.

Esta insistente repetición se daba, por ejemplo, con las muertes infantiles, así sea debido a una enfermedad o en trágicos y repentinos desenlaces; o con las muertes por enfermedades, especialmente por tuberculosis, neumonía y enteritis. En muchos casos, estas insistencias hacen visibles distintos problemas que se le imponían a la sociedad de aquella época, entre ellos los altos índices de mortalidad infantil<sup>2</sup>, o las muertes por tuberculosis en jóvenes y adultos<sup>3</sup>.

A lo largo de las páginas de los libros de lectura escolar aparecen representados también niños y niñas huérfanos, y se cuenta la historia de sus padres recientemente fallecidos; viudos y viudas nutren las páginas de los textos; se describen escenas familiares en torno al lecho del moribundo y sus últimas palabras, así como los rituales del velorio y el entierro. Se enseñan allí también los comportamientos adecuados durante el tiempo de las exequias. En los libros se habla de la muerte de alumnos, maestros y directores, y estas lecturas suelen estar cargadas tanto de sentimientos como de pautas morales. Otra representación de la muerte que aparece con insistencia en cada libro es aquella que acontece como consecuencia del sacrificio, principalmente por la patria y la bandera, de la que el Sargento Cabral es el arquetipo nacional, heroico y varonil.

Múltiples referencias a la muerte y los muertos se encuentran dispersas a lo largo de estos libros, e impresas en distintos formatos -poemas, cuentos, ilustraciones, incluso ejercicios y actividades-, persiguiendo a su vez diversos propósitos. La temática mortuoria es convocada de diversas maneras en los contenidos de los libros de lectura destinados a alumnos de escuela primaria.

---

2 En el Tercer Censo Nacional de 1914 se organizan por edades los datos estadísticos sobre las defunciones para el quinquenio 1910-1914, allí vemos que de 113.314 defunciones totales, 40.282 eran de niños de 1 día a 10 años, excluyéndose “los muertos al nacer” (1917: 574). Lo que nos da que alrededor de un 36% de las defunciones eran infantiles (1917: 575). En el informe se realiza el siguiente análisis, explicitando algunos aspectos del impacto de la mortalidad infantil: “En el primer año de la vida suman las defunciones los 206 % de la mortalidad total; después de este primer año, se necesitan 20 años para alcanzar la misma cifra relativa, por donde se ve los peligros que entraña para la vida, ese primer año. La mortalidad infantil la componen casi íntegramente párvulos argentinos. Después de los 25 años asume la mortalidad de los extranjeros cifras mucho mayores que la de los argentinos, lo cual se comprende si se tiene presente que la población extranjera se compone casi toda de gente adulta, que es más numerosa. Entre 60 y 70 años, por ejemplo, se mueren cinco veces más extranjeros que argentinos. [...] la edad media de los argentinos difuntos en los años 1910-1914 es de 15.4 años, y la de los extranjeros de 48.3 años. La baja cifra de los primeros es debida a la gran mortalidad de los párvulos.” (1917: 575)

3 Entre 1870 y 1950 la tuberculosis fue “una de las más significativas causas de muerte y un tópico recurrente de la cultura” (Armus, 2002: 223). Según los datos del censo de 1914, correspondientes a ese mismo año, de un total de 119.852 defunciones (sobre una población total de 7.884.454 habitantes), 9.3% corresponden a muertes por tuberculosis, ubicándose esta como la segunda causa de muerte por enfermedad, luego de aquellas que afectan al aparato digestivo, como la enteritis (1917: 620).



¿Qué hacían visible y qué decían sobre la muerte los libros de lectura escolares de principios de siglo XX? ¿Qué muertes y qué muertos se representaban? ¿Cuáles no? ¿Qué saberes en torno a la muerte se transmitían y con qué fines? ¿En qué momento esta múltiple presencia de representaciones de la muerte en los libros de lectura empieza a declinar? Estas son algunas de las preguntas en torno a las cuales se estructura la investigación que dio forma a esta tesis.

\*\*\*

La multiplicidad de representaciones y discursos en torno a la muerte que se encuentran diseminados en los libros de lectura de principios del siglo XX entran en contrapunto con el fenómeno de ocultamiento y silenciamiento de ciertos aspectos de la muerte y el morir que atravesamos en la actualidad. En el curso del último siglo, hubo profundos cambios en la relación del hombre y la mujer con la muerte, y la sensibilidad colectiva en torno a ella sufrió profundas transformaciones. Estos cambios forman parte de un fenómeno complejo al que Philippe Ariès llamó, a finales de los '60, la *muerte invertida* (2008), Jean Allouch, la *muerte seca* (2011), y que Norbert Elias analizó en su ensayo *La soledad de los moribundos* (1987b) con especial detenimiento. Promediando la primera mitad del siglo XX, en Occidente, se comienza a percibir como la muerte iba siendo desplazada de los espacios y tiempos que había ocupado anteriormente en la vida cotidiana de la sociedad. La muerte y el morir comenzaban a encontrarse con fuertes procesos de negación y ocultamiento. Expresiones de este fenómeno de corrimiento de la muerte han sido, por ejemplo, el traslado definitivo del moribundo de la casa familiar al hospital; la reducción del tiempo de las exequias y su repliegue al mundo privado -muchas veces intrafamiliar-; así como la reclusión de la vida sentimental al ámbito de la intimidad, puertas adentro. Es también, en parte, efecto de este corrimiento de la muerte, de su *inversión*, el silencio que devino en torno a ella en los textos escolares hacia la década de 1930 y en las décadas siguientes, con contadas excepciones.

Allouch retoma el planteo de Ariès sobre la muerte invertida<sup>4</sup> (2011: 145-149) y sintetiza las tres cuestiones centrales de esta transformación en la relación con la muerte,

1. Ya no hay muerte en el nivel del grupo, la muerte de cada uno ya no es un hecho social. Por lo tanto, prácticamente ya no tiene nada público [...]: ya no hay signo alguno de la muerte en las ciudades, ni telas negras sobre las casas, ni crespones en los sacos, ni cortejos fúnebres. [...]

La ausencia de la muerte en el grupo se manifiesta también de una manera particularmente clara en el hecho de que el enlutado que se presenta como tal en sociedad se ha convertido en un paria, y hasta en un enfermo. (Ibídem: 145-146)

---

4 Principalmente, el análisis que se encuentra en el artículo "La muerte invertida. El cambio de las actitudes ante la muerte en las sociedades occidentales", publicado por primera vez en 1967, donde la define como una muerte silenciada y expulsada, donde el moribundo ignora su condición, donde la enfermedad y la posibilidad de la muerte son ocultadas, y el duelo es negado (Ariès, 2008:198-239). Se trata del "tabú actual de la muerte" (Ibídem: 200), efecto, en parte, de los fuertes procesos de medicalización de la sociedad a lo largo del siglo XX, entre otras condiciones históricas que abordaremos más adelante.

Quien esté atravesando un duelo se ve obligado a sufrir a escondidas y guardar para la intimidad la expresión de sus sentimientos, sobre todo si se trata de sentimientos intensos. En segundo lugar, al moribundo le es ocultada la cercanía de su propia muerte. El ideal es irse de este mundo con discreción, sin sufrir y pulcramente, “sin molestar al personal” (Ibídem: 147). La tercera cuestión, directamente emparentada con la primera, es la desaparición del duelo y del luto. Ya no se dejan ver signos -en la vestimenta, en las casas o en el espacio público- que indiquen haber perdido a un ser querido recientemente, casi nadie viste el negro. Aún más, el duelo puede ser, en muchas oportunidades, considerado patológico, una enfermedad (Ibídem: 149), o el indicio irrefutable de una severa inestabilidad emocional y un exceso de sentimentalismo<sup>5</sup>.

No es la intención ahondar aquí en este contrapunto entre pasado y presente, ya que no es el tema central de la presente investigación. Pero sí dar cuenta brevemente de él, porque no desconocemos que es desde este presente histórico que se entabla un diálogo con aquel pasado. Es siempre desde un aquí y ahora que se elaboran interpretaciones de aquello que fue. Por un lado, la relación que tenemos actualmente con la muerte -que llega, incluso, a poner en discusión su lugar de tabú-, permite ver diferencias con el pasado. Por otro lado, existen condiciones de posibilidad epistemológicas que permiten la emergencia de ciertos tópicos y problemas -como pueden ser el de las emociones o el de la muerte-, la aparición de discusiones e intereses que atraviesan el campo de las ciencias sociales, desde donde el historiador dirige su mirada hacia el pasado, lo interpreta y re-construye<sup>6</sup>.

Pero además, es innegable que en nuestro presente, y no podemos no mencionarlo, en medio de este inaudito 2020, la temática de la muerte ha irrumpido en nuestro cotidiano como no lo había hecho en las últimas décadas. La pandemia de Covid-19 que está azotando a todo el planeta nos ha puesto de frente con nuestros más profundos temores. Aquella a la que habíamos corrido de nuestra vida cotidiana se ha introducido ahora en cada momento de nuestra vigilia y nuestro sueño. Los rituales mortuorios han sido, sino suprimidos

---

5 Vale aclarar aquí que la generalización hecha a partir de los trabajos de Ariès, Allouch y Elías sobre los cambios del último siglo en la relación de la sociedad y los individuos con la muerte funciona, principalmente, para muertes cotidianas, “muertes normales” de personas corrientes. Sin embargo, no se dan exactamente igual estas transformaciones en los comportamientos cuando se analizan otros tipos de muerte, como las de ciertos personajes públicos -líderes políticos o artistas-; o muertes violentas, producto del abuso policial, o femicidios, por ejemplo, que generan la suficiente conmoción como para ingresar en el debate público, e incluso generar cambios. No todas las muertes atraviesan en la actualidad un proceso de ocultamiento, negación o silenciamiento. Hay muertes que toman la escena de lo público y de lo cotidiano, modificándolo. Muertes de personajes políticos o populares que convocan a grandes masas de la población, modificando el espacio y el tiempo de la sociedad. Es innegable que hay muertes que transforman el escenario y trastocan el estado de las cosas. Sobre el poder disruptivo que han tenido algunas muertes violentas, principalmente como consecuencia de la violencia estatal e institucional en la Argentina reciente, recomendamos la lectura de *Muertes que importan* (2018), de Sandra Gayol y Gabriel Kessler.

No se trata de aplicar la noción de *muerte seca* o *invertida* para explicar el tiempo presente, sin más, pues no es suficiente para comprender incluso otros fenómenos actuales como la hiperpresencia de algunas formas de muerte, particularmente violentas, en los medios de comunicación y dispositivos de entretenimiento; o su presencia, e incluso el desarrollo de nuevos rituales y gestos en torno a la muerte de seres queridos, por ejemplo, en redes sociales.

6 Remito aquí al sentido que Frank Ankersmit da a la disciplina histórica como aquella que ofrece interpretaciones del pasado, *representaciones históricas*, comprendiendo al texto historiográfico como una interpretación narrativa sobre el pasado. (2001: 11)

completamente, reducidos a una mínima expresión, no podemos acompañar a los enfermos ni a los moribundos. La muerte en soledad ha cobrado una nueva dimensión. Nos toca *duelar*, además, solos y encerrados, a aquellos que un virus nuevo y agresivo nos está arrebatando “antes de tiempo”. La situación nos golpeó por sorpresa, desprevenidos e indefensos, y nos sentimos expuestos y arrojados a una incertidumbre que muchas veces no sabemos cómo manejar. La historia de las epidemias desde la llamada “peste negra” hasta nuestros días se ha vuelto un tópico recurrente en los medios de comunicación. Escuchamos hablar de la importancia de los ritos funerarios y del acompañamiento de los moribundos. El respeto y el valor de los procesos de duelo han cobrado una relevancia nunca vista en este joven siglo XXI. Hemos vuelto a hablar de la muerte, abiertamente, y como no lo hacíamos hace tiempo. El famoso “tabú” en torno a la muerte se está resquebrajando ante nuestros ojos.

En medio de esta extraordinaria situación de pandemia, la problemática del racismo estructural e institucional que empuja a la exclusión y ocasiona la muerte de millones de personas de color alrededor del globo, reaparece con una fuerza incontenible. Grandes conjuntos de la población se están movilizand o en Occidente para denunciar los horrores del racismo que tenemos bien metido en el corazón mismo de nuestros sistemas y Estados, porque en él se han fundado. No es una problemática nueva, pero en este escenario ha cobrado una notoria visibilidad. Ha quedado expuesta.

Este escenario de pandemia, racismo sistémico y capitalismo salvaje -que está expropiando los recursos naturales y humanos en niveles nunca vistos anteriormente y con consecuencias tan devastadoras que ponen en peligro nuestra misma supervivencia en el planeta Tierra- se despliega en este momento histórico y pone en evidencia algo fundamental, y muchas veces invisibilizado, la muerte no es de ninguna manera una “gran igualadora”. La guadaña no sega la vida de todos por igual. Pobres y excluidos, personas de color, indígenas, e inmigrantes hacen el mayor porcentaje de afectados y, finalmente, de muertos por Covid-19, y esto como consecuencia de las condiciones en que han sido empujados a vivir, durante siglos. Ellos son los más vulnerabilizados por el sistema, los excluidos, muchas veces son también quienes están en la línea del frente peleando contra esta epidemia, “trabajadores esenciales” para cuidar y mantener con vida a otros a cambio de salarios de miseria. A esto se le suma que otro gran porcentaje de muertos en esta pandemia está constituido por personas con enfermedades crónicas y adultos mayores, que en la configuración actual del capitalismo son considerados “poco útiles”, o directamente un gasto para los Estados. El concepto de “necropolítica” que el filósofo camerunés Achille Mbembé acuñó a comienzos de los 2000 es redescubierto en esta coyuntura en su potencia para entender nuestro mundo. Este es un concepto que dialoga con el de “biopolítica” de Foucault para comprender el poder que los Estados modernos utilizan para determinar que cuerpos son “matables” o a quién se dejará morir, excluyéndolos del acceso a derechos básicos y políticas públicas (2003).

En resumidas palabras, poner la mirada sobre la historia de la muerte en Argentina y lo que se enseñaba sobre ella durante el período en que comenzaba a ser posible luchar contra su omnipresencia, evitarla y lograr desplazarla en el tiempo -cuestiones en las que el Estado jugó un papel central-, puede ayudar a comprender mejor tanto nuestro pasado como nuestro propio y extraño tiempo histórico.

## Capítulo I. Cuestiones teóricas y metodológicas

### 1.1. Las historias en las que abrevia esta investigación

Como parte de una renovación temática y metodológica, durante la última década, los historiadores de la educación han puesto de manifiesto su interés por reconocer, delimitar y problematizar los vínculos entre educación y emociones, afectos y sentimientos, dando lugar a algunas obras que han sido tomadas como punto de partida de esta línea de trabajo<sup>7</sup>. Dirigieron su atención hacia el estudio de los sujetos, discursos y artefactos mediante los cuales se produjeron, distribuyeron y fueron apropiados saberes estéticos y sensibles, además de los saberes técnicos e intelectuales. Se amplió así el campo de observación al incorporar las emociones, sentimientos y sensibilidades entre sus objetos de estudio y preguntarse por el lugar de estos en la investigación histórica educativa.

Pero hay que destacar que al menos desde la década del 80 del siglo XX, la historiografía educativa viene siendo objeto de una intensa renovación temática y metodológica en la que convergieron aportes de distintas disciplinas<sup>8</sup>. De esta renovación interesan, por un lado, las perspectivas teóricas que ponen en valor y discuten el lugar de las emociones y sentimientos bajo la figura del “giro afectivo”, movimiento que ha tenido una relevancia creciente en el campo de las ciencias sociales desde entonces. El “giro afectivo” dirige sus inquietudes hacia la discusión y distinción conceptual entre afectos, sentimientos y emociones, pero no implica una perspectiva que se proponga unívoca; se trata más bien de una mirada en la que confluyen múltiples perspectivas que discuten, tensionan, e incluso se contraponen<sup>9</sup>.

Por otro lado, me interesa poner en diálogo la historia de la educación con los aportes de los estudios sobre las emociones y la vida afectiva del pasado que han tenido su propio desarrollo a lo largo del siglo XX en áreas de conocimiento como la historia, la antropología y la sociología, principalmente. Considero que estas perspectivas ofrecen caminos alternativos para aproximarse a la dimensión afectiva, emocional y estética de sujetos y sociedades, explorando la cuestión de su variabilidad histórica y cultural, y dando cuenta de su potencia productiva -de diversas formas de percibir el mundo, habitarlo y, por qué no, también transformarlo-.

---

7 En la historiografía de la educación latinoamericana, trabajos como los de Adrián Ascolani (2010), Pablo Toro Blanco (2014, 2015), los artículos reunidos por Marcus Tabora en *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história* (2012), y por Pablo Pineau en *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, de 2014, entre otros. En el campo internacional, cabe mencionar, por ejemplo, los trabajos de Landahl (2015), Grosvenor (2015), y Sobe (2012).

8 Nicolás Arata y Myriam Southwell han trabajado en profundidad y compilado una serie de producciones latinoamericanas recientes que dan cuenta de esta renovación y del “estallido temático” del actual momento historiográfico en el libro *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (2015).

9 Junto con Nicolás Arata profundizamos al respecto del giro afectivo en la historiografía educativa latinoamericana en el panel “Un mundo de sensaciones: la producción historiográfica educativa frente a los afectos, las emociones y los sentimientos” en el XII CIHELA 2016 (Medellín, Colombia), donde participaron Ana Abramowski, Sandra Herrera Restrepo y Pablo Toro. También he profundizado sobre este tema en el artículo “Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar”, publicado en la revista *Fermentario* en 2016, en el dossier “*Políticas y Estéticas en la Historia de la Educación*”, coordinado por Eduardo Galak y Myriam Southwell, que reúne artículos de diferentes investigadores latinoamericanos donde se reflexiona sobre los usos de la estética en la historia de la educación y los lugares de la escuela -y la educación, en sentido amplio-, como productora de sensibilidades.

Sin embargo, el interés por las emociones y sentimientos no es precisamente algo nuevo. El problema de las “pasiones del alma” resuena en la filosofía hace, por lo menos, cuatrocientos años, y podría rastrearse la inquietud hasta los orígenes de la filosofía griega. Pero ubicándonos en el siglo XX, en el campo de las ciencias sociales, fue Marcel Mauss, en 1921, quien advirtió sobre la *expresión obligatoria de los sentimientos* que se daba en momentos particulares de la vida social de una cultura determinada, por ejemplo, en los rituales de cultos funerarios, y propuso no considerar a los sentimientos como expresiones espontáneas y naturales. Mauss fue uno de los primeros en observar los sentimientos como fenómenos sociales y colectivos, como una disposición a sentir y expresarlo de un modo específico en determinadas situaciones, lo que no implica que no sean auténticos o sinceros, pero sí que carecen de espontaneidad (2001: 330-331). También resuena aquí aquella advertencia hecha por Lucien Febvre desde los *Annales de historia social* en la década del 40 sobre la necesidad de “reconstruir la vida afectiva”, preguntarnos cómo se forman y se expresan las emociones a lo largo del tiempo (1941). Pero fue a partir de la década del 60 que se desarrolló una perspectiva histórica específica en torno a las sensibilidades, las emociones y actitudes que rodearon a la muerte a lo largo del tiempo.

Entre las principales referencias de esta perspectiva histórica y sociológica sobre la muerte y el morir destacamos los trabajos ya clásicos de Michel Vovelle (1974, 1983, 1985), Philippe Ariès (2001, 2008, 2011), y Norbert Elias (1987b). Vovelle señala que la muerte es, en la aventura humana, un invariable ideal y a la vez relativo: ideal porque es la conclusión inevitable que se repite incansablemente y no tolera que se la trampee; y relativo en tanto que a lo largo de la historia la relación de hombres y mujeres con la muerte ha ido cambiando, así como la forma en que la muerte nos alcanza, los modos en que morimos (1985: 101). La muerte se encuentra entre los pocos acontecimientos que se dan en la sociedad en continua repetición -como los nacimientos o el sexo-, pero las representaciones que la acompañan, los discursos, la red de gestos y actitudes que la rodean, la sensibilidad ante ella no se ha mantenido siempre igual a lo largo del tiempo. Por eso Vovelle sostiene que la muerte se ha vuelto para algunos historiadores “un revelador particularmente sensible”, “reflejo privilegiado de la visión del mundo” (Ibídem: 101, 116), objeto de estudio excepcional para la historia de la cultura.

En tanto la sensibilidad ante la muerte es un fenómeno histórico y cultural que debe ser enseñado a las nuevas generaciones, el espacio escolar se vuelve un escenario relevante para su estudio. Sin embargo, a pesar de que se ha estudiado la pedagogía sobre la muerte, en sentido amplio, en la Edad Media y en la Edad Moderna -a través de fuentes como los *memento mori*, los *ars moriendi* y los testamentos, para mencionar algunas-, poco se ha investigado sobre el tema para el período de conformación y expansión de los sistemas educativos estatales, reconociendo el lugar central que estos han tenido en la modulación de las *formas de sentir*, pensar y comportarse compartidas por grandes sectores de la población.

Entre los nuevos tópicos y problemas surgidos de la proliferación temática que el campo de la historia de la educación ha experimentado en las últimas décadas, el de la



muerte no es de los que han destacado especialmente. La muerte se encuentra entre las zonas oscuras sobre las que las nuevas miradas y perspectivas teórico-metodológicas de la historia de la educación no han echado aún suficiente luz. Por el contrario, en los últimos años, en las ciencias sociales y humanas latinoamericanas, se ha manifestado un renovado interés en torno a la muerte y los comportamientos que la rodean; “renovado” porque no desconocemos el fecundo desarrollo que tuvo en Europa y Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX.

Inclusive es relativamente reciente el interés por los vínculos entre muerte y educación desde una mirada que se involucre con su devenir histórico. En 2015 se llevó a cabo en la Universidad de Valladolid el Simposio de Historia de la Educación, *La Pedagogía ante la Muerte. Reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*. La presentación de sus actas comienza dando cuenta de la negación de la muerte en la actualidad, y cómo “la sociedad contemporánea ha eliminado la muerte del paisaje emocional mediante la introducción de un tabú con lo que las personas tienden a ocultar esta realidad ineludible, el final de la vida que espera a todos.” (2015: 7). Los trabajos abordan los vínculos entre muerte y educación desde diversas perspectivas y para distintos tiempos históricos y dan cuenta de un fuerte interés actual sobre la temática, desde la antigüedad hasta nuestros días. En esta misma línea, en 2016 se publicó en Salamanca, España, *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*, que reúne trabajos de Italia, España, Portugal y Brasil -algunos de ellos versiones revisadas y ampliadas de los trabajos presentados en el Simposio citado-, donde se profundiza en estos estudios. Los textos reunidos tanto en las actas como en el libro han sido de gran inspiración para la presente tesis<sup>10</sup>.

Por otro lado, dentro de este renovado interés por los estudios en torno a la muerte, cabe destacar que desde 2004 se viene desarrollando en América Latina un importante foro de discusión interdisciplinaria sobre las temáticas de la muerte, el morir y los muertos en los Congresos Internacionales *Imágenes de la Muerte*, que se realizan en distintos países de la región cada dos años<sup>11</sup>. Allí se reúnen periódicamente investigadores de las ciencias sociales

---

10 Entre ellos, son relevantes para la presente investigación, los textos sobre la pedagogía cívica de los funerales de «muertos ilustres» en las primeras décadas del siglo XX, de Joaquim Pintassilgo y Rui Afonso da Costa (2015, 2016); los artículos sobre fotografía *postmortem* infantil, y su papel en la evocación del recuerdo y la memoria, de Sara González Gómez y Xavier Mortillo Salas (2015, 2016); también bajo la autoría de Sara González Gómez, junto con Iván Pérez Miranda y Alba María Gómez Sánchez, el texto “Muerte, historia y educación” (2016). No quiero dejar de mencionar aquí los trabajos de Angela Articoni sobre el lugar destacado que ocupa la muerte en la literatura infantil (2015, 2016), y los de Letterio Todaro sobre el impacto de la Gran Guerra en las retóricas sobre la muerte en la literatura infantil y juvenil (2015, 2016).

11 1° Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades: *Imágenes de la Muerte*, 1-4 de noviembre de 2004, Universidad de San Marcos, Lima, Perú. II Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades: *Imágenes de la Muerte*, 13-17 de marzo de 2006, Universidad Autónoma de México, Yucatán, México. El Simposio: *Imágenes de la Muerte*, en el marco del XII Congreso Latinoamericano de Religión y Etnicidad: *cambios culturales, conflictos y transformaciones religiosas*, organizado por la ALER, 7-11 de julio de 2008, Bogotá, Colombia. IV Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades: *Imágenes de la Muerte*, 26-30 de junio de 2010, Universidad Salgado de Oliveira, Río de Janeiro, Brasil. V Congreso de *Imágenes de la Muerte*, se desarrolló en el interior del 54° Congreso Internacional de Americanistas, 15 - 20 de julio de 2012, Viena, Austria. VI Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades: *Imágenes de la Muerte*, 13-16 de agosto de 2014, Salta, Argentina. VII Congreso Internacional *Imágenes de la Muerte*. “Tiempos y espacios de la muerte en la sociedad”, 23-26 de julio de 2016, San Pablo, Brasil. VIII Congreso Internacional *Imágenes de la Muerte*, 28 de octubre al 2 de noviembre de 2018, Pachuca Hidalgo, México.

y humanas que abordan en sus trabajos la temática de la muerte y el morir en las sociedades desde múltiples dimensiones: histórica, cultural, arquitectónica, simbólica, religiosa, entre otras. Sin embargo, la dimensión pedagógica, así como la de la historia de la educación, ocupan un lugar menor entre los trabajos que se han presentado.

Otras producciones en el campo de las ciencias sociales, específicamente en Argentina, dan cuenta de este renovado interés, por ejemplo, los trabajos reunidos en el libro *Muerte, política y sociedad en la Argentina*, bajo la edición de Sandra Gayol y Gabriel Kessler (2015). En los trabajos que lo componen se estudia la muerte desde algún caso singular inscripto en el devenir histórico nacional, como el caso del asesinato de Ramón Falcón, o más cerca en el tiempo, la muerte de Yabrán; también se investigan las muertes colectivas de gran impacto en la sociedad, como las epidemias de fines del XIX, y los cambios en relación con la gestión de los cadáveres. Los trabajos allí reunidos son un enorme aporte a los estudios sobre la muerte en Argentina y han sido referencia para esta investigación. Cabe mencionar aquí también el más reciente trabajo de Sandra Gayol y Gabriel Kessler, *Muertes que importan* (2018), que aborda algunos casos de muertes violentas que se introdujeron en la vida pública provocando inflexiones en su tiempo histórico, en la Argentina post-dictadura.

\*\*\*

Este es un proyecto que, inscripto en el campo de estudios de la historia de la educación, establece vínculos y diálogos con la historia cultural y, especialmente, con la denominada “historia de las mentalidades” y/o “sensibilidades”<sup>12</sup>. Corriente de estudios históricos que emergió a partir de aquella advertencia hecha por Lucien Febvre (1941) sobre la necesidad de reconstruir la vida afectiva, sus manifestaciones y emociones a lo largo del tiempo. Historiar las sensibilidades, “lo que pasa por no tener historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos–” (Foucault, 2008: 12), continúa siendo un desafío para la historiografía contemporánea. La perspectiva de una “historia de las emociones”, como se la denomina hoy en día<sup>13</sup>, entiende que no sólo los modos en que se representa la *vida afectiva*, sino las mismas emociones y sentimientos, con sus manifestaciones individuales y colectivas, no son simples reacciones automáticas ni naturales de los sujetos, universales y pre-sociales. Entonces se ha vuelto imperativo reconstruir su devenir histórico y preguntarse, como quería

---

12 El debate historiográfico en torno al uso de estas diferentes nociones, “mentalidad” y “sensibilidad”, así como la dificultad para encontrar otros términos mejores, es tan viejo como su uso mismo. Era cuestionado por los mismos fundadores de los *Annales* en la década del 40. En una carta del 8 de mayo de 1942, de Marc Bloch a Lucien Febvre, este escribía: “Yo no quise hacer el estudio de una civilización, sino analizar un tipo de estructura social y explicarla, – incluyendo entre los elementos de explicación la “mentalidad” (término mediocre, por cierto, visto que se presta a ciertos equívocos: como lo testimonia la oposición que usted ve, y que yo no veía, entre [“mentalidad” y] “sensibilidad”; encuentra una [palabra] mejor; sí que hay “condiciones psicológicas”, pero tampoco es eso; todo es psicología en la historia, ¡oh nuestro miserable vocabulario!)” (Müller, 2003: 197, traducción propia). [Je n’ai pas voulu donner l’étude de une civilisation. Mais analyser un type de structure sociale et l’expliquer, - en faisant entrer parmi les éléments d’explication la “mentalité” (terme médiocre, d’ailleurs, puisqu’il prête à certaines équivoques: témoin, l’opposition que vous voyez, et que je ne voyais pas, avec “sensibilité”; trouvez mieux; il y a bien “conditions psychologiques”, mais ce n’est pas cela non plus; tout est psychologie, en histoire; ô notre misérable vocabulaire!)]

13 Denominación acuñada este siglo, bajo la que se agrupan las investigaciones de Barbara Rosenwein (2010), William Reddy (2001) y Monique Scheer (2012), entre otros.

Febvre, por el cómo es que estas se forman a lo largo del tiempo (1982).

A mediados de los '80, Catherine Lutz y Geoffrey M. White, desde el campo de la antropología, daban cuenta del interés que había aflorado en torno a “lo emocional” en el campo de las ciencias sociales (1986). Encontraban que una preocupación por comprender el rol de lo emocional en términos individuales y colectivos atravesaba no sólo la antropología, sino la psicología, la historia, la sociología. Las emociones, decían, habían abandonado el plano de lo natural y lo biológico y se habían instalado, con fuerza, en el cultural. Las diferentes expresiones y formas de la *vida afectiva*, de la sensibilidad, eran tratadas como elementos de la cultura, portadores de significado cultural, que podían ser pensadas, además, como producto de luchas y conflictos. Lo emocional era analizado particularmente en su variación histórica y cultural.

Sentimientos y emociones dejaron de ser considerados sólo como un estado interno de los sujetos, definidos comúnmente por oposición a la razón, estados universales, de origen natural y pre-social, -por lo menos desde Platón hasta Kant- y se los comenzó a abordar como fenómeno social, cultural e histórico, individual, pero también colectivo<sup>14</sup>. La experiencia emocional y sensible de los sujetos aparecía así mediada por la cultura y performada por la sociedad. En ese sentido, la antropóloga Michelle Rosaldo, sostenía que “la cultura produce una diferencia que se refiere no sólo a qué pensamos sino a cómo sentimos y vivimos nuestras vidas. Los afectos, entonces, no son menos culturales ni más privados que las creencias” (1984: 87-88).

Esta investigación se vincula entonces con la “historia de las sensibilidades”, y la insistencia sobre esta categoría se debe al deseo de destacar la perspectiva latinoamericana que el historiador José Pedro Barrán le dio a partir de un trabajo original sobre el archivo uruguayo. En la introducción de *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, una de las obras fundacionales que anunció el arribo del problema de la sensibilidad a las costas de las ciencias sociales en América Latina, editada en dos tomos en 1989 y 1990, Barrán afirmaba: “Una historia de la sensibilidad, ¿y por qué no de las mentalidades, como quiere la historiografía francesa? Sobre todo porque el término sensibilidad es más nuestro y necesita menos explicaciones.” (2009: 9). Sin embargo, ofreció sus explicaciones. Cuando publicó estos tomos, Barrán llevaba transitado un largo recorrido como historiador y no dejó de explicitar aquí también su preocupación e interés por este problema historiográfico. Dando un lugar central al concepto de sensibilidad, Barrán quería evitar un traslado mecánico de conceptos y líneas interpretativas de la historiografía francesa -con sus problemas- a nuestra propia escritura de la historia. Tampoco pretendía, sencillamente, dar otro enfoque a una historia ya hecha, relegando lo social, lo económico o lo político, como si fuesen esferas desconectadas. Pero aclaraba

---

14 Es interesante destacar aquí que en 1872, Charles Darwin, en su libro *La expresión de las emociones en los hombres y en los animales*, definía a las emociones como estados primitivos y sus expresiones como innatas, aunque, agregaba, modificables a través del aprendizaje. Paul Ekman (1980), psicólogo reconocido por sus investigaciones sobre las emociones, casi un siglo después, continuó desarrollando su teoría en esta línea.



No se trata, claro está, de proponer automatismo, ni relaciones de causa a efecto, de afirmar que la sensibilidad que mejor sirve a los intereses dominantes en una sociedad sea la que siempre prevalece. No creemos esto, pero sí que existen funcionalidades, correspondencias, afinidades electivas y sutiles, entre la esfera de la historia de la cultura y la de la historia social. Y en este plano, esta historia de la sensibilidad se diferencia de la de las mentalidades francesa, al menos de la practicada por la mayoría de los investigadores galos. (2009: 10)

Con el concepto de sensibilidades el historiador uruguayo marcaba una distancia de la historia de las mentalidades al tiempo que señalaba su interés por abrir una línea propia, dando cuenta de la singularidad latinoamericana. Una historia de las sensibilidades, definía, se trataba “de analizar la evolución de la facultad de sentir” (Barrán, 2009: 9), y agregaba,

más que una historia de los hábitos de pensar en una época - aunque también puede incluirlos-, una historia de las emociones; de la rotundidad o la brevedad culposa de la risa y el goce; de la pasión que lo invade todo, hasta la vida pública, o del sentimiento encogido y reducido a la intimidad; del cuerpo desenvuelto o del encorsetado por la vestimenta y la coacción social que juzga impúdica toda soltura. (Ídem)

Una historia de las emociones, de los sentimientos y de las pasiones, y también una historia del cuerpo. Una historia que va más allá de la historia de la racionalidad y de las ideas que, sin menospreciarlas, las resitúa, para dar cuenta de aquello que la razón corre a los límites, lo que solía quedar en la zona oscura del conocimiento, incluso por oposición a él, aquello que parecía no tener historia.

\*\*\*

En los últimos años los historiadores de la educación ampliaron su campo de observación al incorporar las emociones, afectos, sentimientos y sensibilidades entre sus objetos de estudio, y pusieron de relieve la presencia de la dimensión estética y sensible en los imaginarios pedagógicos. Trabajos recientes, como el de Landahl (2015) y el de Sobe (2012), no sólo se preguntan por el lugar de las emociones en la historia de la educación, sino también por el lugar de las prácticas pedagógicas en la historia de las emociones, haciendo notar que estas no son tenidas en cuenta en su real dimensión.

Poder indagar el lugar de la sensibilidad en la escuela, tanto como preguntarnos por la educabilidad de las formas de sentir -y no sólo las de pensar- desde una perspectiva histórica, tiene como condición de posibilidad el “giro afectivo” que desde fines del siglo XX está alimentando el campo de las ciencias sociales y que más recientemente comenzó a circular en el terreno de producciones latinoamericanas, como las citadas arriba. Domínguez y Lara, en su artículo “El giro afectivo” (2013), llamaron la atención sobre este giro teórico, y especialmente, sobre su escasa producción en castellano:

En la última década los estudios del afecto y las emociones han cobrado relevancia en las ciencias sociales. Esto no es simplemente una directriz de moda, es un indicador simultáneo de las modificaciones en la vida pública y de la experiencia subjetiva; a partir del cual se está

transformando la producción de conocimiento. Tal tendencia ha sido conocida en la academia sajona como *The Affective Turn*, aquí traducido como “El giro afectivo” y que hasta el momento no ha incursionado como tal en la literatura de las ciencias sociales escrita en castellano. (Ibídem: 1)

Durante estos últimos años de trabajo colectivo en los proyectos de investigación sobre historia de la sensibilidad, de la estética y de las emociones en la educación en Argentina, que se vienen desarrollando desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, dirigidos por Pablo Pineau, en conjunto con investigadores de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de La Plata<sup>15</sup>, hemos indagado en algunos de los problemas que se presentan cuando nos preguntamos por las sensibilidades del pasado y su relación con la educación, hemos construido categorías a partir del aporte de investigadores de distintas disciplinas y las hemos revisado y discutido<sup>16</sup>. Trabajamos durante el último tiempo en torno a la categoría de *estética escolar* como objeto de investigación de la historia de la educación, y la hemos ido acercando cada vez más a la de *sensibilidad y formas de sentir*, para poder dar cuenta de cómo se forman y configuran disposiciones sensibles de los sujetos, modos de percibir, sentir y habitar el mundo, en la escuela en particular, pero no únicamente. *Estética escolar* es la categoría analítica empleada para comprender la dimensión de la formación de sensibilidades y ampliar el conocimiento sobre la *educación sentimental* que ha atravesado el sistema educativo argentino.

En “Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto”, el equipo de investigación organizó los primeros resultados de los debates, y allí se sostenía que

A lo largo del siglo XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que les fueron asignadas. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común - basada en una misma ética y una misma estética- necesaria para los progresos prometidos y soñados. [...] Los colores, los vestuarios, las disposiciones, los gestos y las posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y el “sentido común” escolares no son casuales, ingenuos ni universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa (2014: 23).

Con el triunfo de la escuela en la modernidad -en simultáneo, el triunfo de la cosmovisión

---

15 “Historia estética de la escolarización en Argentina” (Proyecto UBACyT F132, 2008-2011); “La educación sentimental: la estética escolar argentina en la primera mitad del siglo XX” (Proyecto PICT 2008 1710, 2010-2012); “Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras” (Proyecto UBACyT 20020100100560, 2011-2014); “La educación sentimental de las masas: estética escolar y cultura política en Argentina (1930-1955)” (PICT 2908, 2012-2014); “La estética escolar durante la irrupción de las masas (1930-1955)” (Proyecto UBACyT 20020130100145BA, 2014-2017).

16 Dos libros publicados en los últimos años reúnen las producciones de los/as investigadores de este equipo; *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, de 2014, dirigido por Pablo Pineau, y *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: Estudios sobre estética escolar II*, de 2017, editado por Pablo Pineau, María Silvia Serra, y Myriam Southwell.

moderna a través de la escuela- y con la consolidación de los Estados-nacionales, esta se volvió una de las formas privilegiadas para llevar adelante procesos de unificación cultural, ética y, también, estética de la población. Esto no significa que haya tenido el monopolio sobre los procesos de modulación de la sensibilidad, pero es innegable que la escuela ha sido uno de los instrumentos fundamentales durante el período histórico que nos interesa.

De aquí que podamos comprender a la escuela como la institución por antonomasia para garantizar procesos de homogeneización estética en las sociedades modernas. Desde fines del siglo XIX la escuela fue *la* institución, entre las instituciones nacidas en la modernidad, desde donde se impusieron nuevas sensibilidades a los sujetos en sintonía con una cosmovisión moderna y civilizada (Pineau, 2007, 2011). ¿Cómo procesó la escuela la *educación sentimental* de los sujetos a lo largo de su historia? ¿Cómo ayudaron a modular y definir sensibilidades ante la muerte las prácticas escolares y los libros de lectura? Los primeros problemas que nos planteamos al considerar a la sensibilidad en la escuela desde una perspectiva histórica, tienen que ver con cómo se educan diferentes formas de sentir en la escuela, cómo se imponen unas veces y otras se moldean más sutilmente, a través de qué medios, de qué prácticas y qué dispositivos se crean para tal fin ¿Cómo se ha involucrado la escuela en la configuración de diferentes sensibilidades a lo largo de su historia? ¿Cómo se han educado, al fin y al cabo, diferentes *formas de sentir*? Nos preguntamos por la educación de las emociones y por lo que se enseñaba en torno a la muerte apelando a los sentimientos de los sujetos -y su regulación-. Pero también nos interrogamos por las resistencias a estas imposiciones, los conflictos y disputas entre distintos sectores de la sociedad por la jerarquización de unas formas de sentir y actuar en el mundo sobre otras, y las luchas ante el silenciamiento y ocultamiento de determinadas sensibilidades.

## 1.2. Construcción y uso de categorías

Una de las perspectivas teóricas que hemos seguido en el trabajo desarrollado en los proyectos de investigación mencionados es la que Katya Mandoki, filósofa y artista mexicana, desarrolló en su *Prosaica* (2006). Ella “abrió” el concepto de estética y lo re-vinculó con el de sensibilidad. A partir de sus trabajos, aunque no únicamente, empezamos a enfocar una perspectiva histórica interesada en definir una *estética escolar*. Entendemos la *estética escolar*, en principio, como un registro constitutivo de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos. Trabajamos con un concepto de *estética* en sentido amplio, siguiendo a Mandoki, comprendiéndola como *el saber de la sensibilidad* y no como su reducción a una disciplina filosófica que se ocupa exclusivamente de las concepciones del arte o de lo bello. Nuestro interés ha estado puesto en construir una visión más integral del fenómeno estético, poniendo de manifiesto la omnipresencia de la estética en otros ámbitos de la cultura, los cuales no solemos pensar utilizando esta categoría, como por ejemplo, la escuela, y hacer visibles los efectos de la *estética escolar* en la formación de la sensibilidad y percepción del mundo de los sujetos.

Si nos detenemos en el origen etimológico de la palabra *estética* nos encontramos

con el término griego *aisthetes*, que refiere al sujeto de la sensibilidad o percepción. De aquí que podamos entender la estética en sentido amplio como el saber de la *estesis*, de la sensibilidad. Como sostiene Mandoki,

habrá de entenderse a la *Estética* como el estudio de la condición de *estesis*. Entiendo por *estesis* a la *sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso*. Por lo tanto, si lo enfocamos a la escala humana, ya no plantearemos como problema fundamental del campo de estudio de la estética a la «experiencia estética» (que literalmente significaría la bella experiencia [...]), sino a la condición de *estesis* como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. [...]. No hay *estesis* sin vida, ni vida sin *estesis*. Se trata, pues, de la condición fundamental de todo ser viviente. (2006: 67, el resaltado es del original)

La sensibilidad es esa condición de apertura al mundo de todo ser vivo, su capacidad de recibir sensaciones, de percibir un mundo. La sensibilidad es, en primera instancia, la capacidad perceptiva que un sujeto tiene del mundo, capacidad de afectar y ser afectado, que, a través de la cultura y la vida en sociedad es modulada de distintas maneras, definiendo propuestas y posibilidades para la *vida afectiva* de los sujetos.

¿Qué sentimos y cómo lo expresamos?, ¿qué y con qué *podemos* sentir y emocionarnos?, pero también a qué somos indiferentes, no son cuestiones meramente naturales y espontáneas, son centralmente cuestiones sociales, culturales y colectivas; cuestiones atravesadas además por distinciones de clase y género. La cultura crea y recrea la *vida afectiva* de los sujetos. Se legitiman reglas de expresión del sentir, se imponen convenciones, normas y hábitos que indican qué emoción puede ser mostrada y cuál no, a quién y en qué momentos. Todo esto se enseña y se aprende, se transmite de generación en generación, y la escuela ha sabido jugar un importante rol en esta transmisión. La sensibilidad es tan educable como el intelecto. No sólo hay un aprendizaje de normas culturales sobre las emociones que varía a lo largo del tiempo y del espacio, también se jerarquizan unas experiencias emocionales sobre otras, se niegan u obliteran determinadas *formas de sentir* y manifestar las emociones, se definen unas emociones “normales y correctas”, frente a un conjunto de emociones “anormales e incorrectas”, y según el momento, incluso “peligrosas”.

La experiencia sensible, personal o colectiva, implica un modo de entender, apropiarse y actuar sobre el mundo, implica formas de experimentarlo y estar en él. Nuestra sensibilidad y nuestros modos de habitar el mundo están íntimamente relacionados, se afectan y componen mutuamente. Así como nuestra sensibilidad afecta y modifica la forma en que habitamos el mundo, nuestras formas de habitarlo modifican nuestra sensibilidad. No son exactamente las mismas formas de sentir, por ejemplo, las del mundo urbano y las del mundo rural, tampoco lo son la sensibilidad actual y la de hace trescientos años, y podríamos pensar en las múltiples *formas de sentir* que conviven en un mismo período histórico. Los modos de la experiencia sensible, las maneras de percibir y de comportarse, las formas de afectar y de ser afectados de los sujetos tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo y el espacio. Entender la sensibilidad en sentido amplio, por ejemplo, “permite explicar por qué y cómo se valoran y se despliegan sensiblemente ciertas prácticas,

imágenes o discursos que culminan en identidades grupales o personales.” (Mandoki, 2006: 79). También nos permite hacer historia de las sensibilidades, seguir sus procesos y cambios a lo largo del tiempo y del espacio. Son las formas que toma la experiencia sensible lo que nos interesa, sensibilidad como estesis tienen todos los seres vivos, lo que varía en el tiempo y el espacio son los modos de esa experiencia, las formas de la percepción y de la expresión de esa sensibilidad, las *formas de sentir*. En otras palabras, a sentir de determinada manera, a manifestar emociones o dejar de hacerlo, a comportarse e incluso sentir de una forma u otra, se aprende y se enseña. De aquí el interés en analizar, específicamente, cómo en la escuela se procesaron y educaron diversas sensibilidades y comportamientos en torno a la muerte.

Entendemos, entonces, la *estética escolar* como un registro constitutivo de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos. La *estética* comprendida como un dispositivo de producción de sensibilidades que, cumpliendo con una función performativa, ayuda a producir en los sujetos un conjunto de comportamientos, actitudes, emociones y sentimientos que son parte inescindible de sus formas de percibir, conocer y habitar el mundo.

\*\*\*

Para construir una noción de discurso que sirviera para este análisis tomé algunas ideas desarrolladas por Michel Foucault en diversos textos y entrevistas. En una de sus últimas entrevistas, con Charles Ruas en septiembre de 1983, Foucault explicaba:

El interés que mantengo, respecto del discurso, no está dirigido tanto a la estructura lingüística que hace posible tal o cual serie de enunciaciones sino al hecho de que nosotros vivimos en un mundo en el cual ha habido cosas dichas. Estas cosas dichas, en su realidad misma de cosas dichas, no son, como tenemos demasiada tendencia a pensarlo a veces, una suerte de viento que pasa sin dejar huellas; ellas subsisten, y nosotros vivimos en un mundo que está todo tramado, todo entrelazado de discursos, es decir, de enunciados que han sido efectivamente pronunciados, de cosas que han sido dichas, de afirmaciones, de interrogaciones, de discusiones, etc. que se han ido sucediendo. En esa medida, no se puede dissociar el mundo histórico en el cual vivimos de todos los elementos discursivos que han habitado este mundo y lo habitan aún. (1994: 602, traducción propia)<sup>17</sup>.

Discursos y representaciones están íntimamente ligados, se afectan mutuamente, los discursos se articulan en torno a una serie de representaciones, a la vez que las dotan de

---

17 El texto original en francés dice: “Il s’agit de l’intérêt que je porte, en fait de discours, non pas tellement à la structure linguistique qui rend possible telle ou telle série d’énonciations, mais au fait que nous vivons dans un monde dans lequel il y a eu des choses dites. Ces choses dites, dans leur réalité même de choses dites, ne sont pas, comme on a trop tendance à le penser parfois, une sorte de vent qui passe sans laisser de traces, mais en fait, aussi menues qu’aient été ces traces, elles subsistent, et nous vivons dans un monde qui est tout tramé, tout entrelacé de discours, c’est-à-dire d’énoncés qui ont été effectivement prononcés, de choses qui ont été dites, d’affirmations, d’interrogations, de discussions, etc. qui se sont succédé. Dans cette mesure-là, on ne peut pas dissocier le monde historique dans lequel nous vivons de tous les éléments discursifs qui ont habité ce monde et l’habitent encore.” Foucault, Michel, “Archéologie d’une passion”, Entretien avec C. Ruas (1983) en *Dits et Écrits*, IV, Gallimard, Paris, 1994, p. 602.

nuevos significados, produciendo sentidos, formas de percibir el mundo, de comprenderlo y habitarlo. A través de lo que ha sido dicho podemos acceder a la forma en que determinados grupos sociales, en el pasado, entendían el mundo y querían incidir sobre él.

La pretensión aquí no es hacer análisis del discurso en términos metodológicos, sino utilizar la noción en un sentido amplio, incorporando ideas de diversos autores. Recupero también la noción de discurso de Adriana Puiggrós como “formas de articulación de lo social” (2006: 33). De este modo, el concepto permite visibilizar y analizar la producción de sentido en torno a la muerte y el morir que circularon a principios del siglo XX, que es más que un mero conjunto de representaciones entrelazadas con determinados comportamientos sociales, relaciones sociales e instituciones. La producción de sentido es el fundamento de las representaciones sociales y “sólo en el nivel de la discursividad el sentido manifiesta sus dimensiones sociales y los fenómenos sociales develan su dimensión significativa” (Verón, 1993: 126). Incorporando estas ideas en torno al concepto de discurso y su uso podemos entender que la muerte es un fenómeno social con distintas configuraciones significativas, o sea, discursivas, en el devenir histórico. Esta perspectiva posibilita analizar los discursos en torno a la muerte y sus representaciones en los libros de lectura y elaborar una mayor y mejor comprensión de su circulación en el espacio-tiempo escolar de principios del siglo XX.

Ahora bien, con respecto al concepto de representación, y sin la pretensión de ahondar en las profundidades del debate teórico en torno a este, quisiera explicitar cómo lo utilizo aquí, apoyándome en el trabajo de Henri Lefebvre, de modo que me permitió organizar el corpus de fuentes primarias. En su trabajo teórico sobre las representaciones, Lefebvre, respondió a la pregunta “¿qué es la representación en general?” (2006: 26) -incorporando lo incierto e indeterminado al propio concepto-, del siguiente modo:

Es a veces un hecho o fenómeno de conciencia, individual y social, que acompaña en una sociedad determinada (y una lengua) tal palabra o tal serie de palabras, por una parte, y por otra tal objeto o constelación de objetos. Otras veces es una cosa o un conjunto de cosas correspondiente a relaciones que esas cosas encarnan conteniéndolas o velándolas.

[...] no se distinguen en verdaderas y falsas, sino en estables y móviles, en reactivas y superables, en alegorías -figuras redundantes y repetitivas, tópicos- y en estereotipos incorporados de manera sólida en espacios e instituciones. (2006: 26-27)

En las representaciones de la muerte encontramos que se articulan signos, significaciones, imágenes, valoraciones, normas, distintos elementos que *hacen sentido*. A través de ellas se despliegan y entrelazan discursos en torno a la muerte y el morir. Lefebvre da cuenta, además, de la relación entre las representaciones y la sensibilidad, “La representación no puede reducirse a la sombra, al eco, al reflejo. [...] No se define como el doble (en la conciencia) del objeto. Lo acentúa, lo vuelve intenso vinculándolo a los afectos.” (2006: 108) Esta idea permite pensar en el carácter performativo de las representaciones, teniendo en cuenta el impacto que estas pueden tener a lo largo del tiempo en las sensibilidades colectivas.



### 1.3. Los libros de lectura escolar como fuente privilegiada

En este contexto de renovado interés y proliferación de producciones en los estudios sobre la muerte, no sólo europeas sino también latinoamericanas, la propuesta es aportar una lectura novedosa a partir del trabajo con libros de lectura escolar en Argentina, que no habían sido revisitados desde la perspectiva de la historia social y cultural de la muerte y de la *educación sentimental* ante ella. Los historiadores de la muerte se caracterizan por haber considerado la literatura como una fuente privilegiada para acercarse a la mentalidad y sensibilidad de una época. Teniendo en cuenta los avances técnicos de principios del siglo XX, sumado a los alcances de la alfabetización en la población, la literatura se vuelve un medio privilegiado por ser donde se registran “más rápido los estremecimientos de la sensibilidad colectiva”, a la vez que sirve para difundir “la nueva vulgata de la civilización «alfabetizada» desde la segunda parte del siglo XIX, de una nueva cultura popular de la que los manuales, en diferentes niveles, han sido los vectores.” (Vovelle, 1985: 49-53).

Paula Spregelburd, en su análisis sobre las escenas de lectura en los libros escolares, refuerza esta perspectiva para la historia de la educación al afirmar que “durante la primera mitad del siglo XX efectivamente la circulación de libros estaba en expansión. [...] La élite dirigente le había otorgado un lugar central dentro de su proyecto modernizador liberal. Se abandonaba así la imagen del libro como objeto de lujo circunscripto al uso de sectores profesionales [...]” (Linares y Spregelburd, 2009: 87). El objeto-libro en general, y el libro escolar en particular, se volvieron accesibles para grandes sectores de la sociedad. No se trata sólo del libro de lectura escolar *per se*, como fuente fundamental y sumamente rica para la historia de la educación, sino también del lugar novedoso que este ocupó en las primeras décadas del siglo XX.

En su último trabajo, Spregelburd y Linares (2017) analizan el rol central que tuvo el Estado en el control tanto de la producción como de la circulación de los textos escolares. Desde el origen del sistema educativo nacional hasta mediados del siglo XX, el Consejo Nacional de Educación y los Consejos Provinciales enviaban todos los años a las escuelas el listado de libros escolares aprobados para la enseñanza en cada grado. Los textos se concursaban y tenían vigencia por tres años, sin embargo, la renovación en los listados de textos aprobados era más bien escasa o lenta, y los mismos textos se aprobaban en sucesivas oportunidades a lo largo de estos períodos trienales<sup>18</sup>. A través de normativas, concursos, revisiones y financiamiento, el Estado controlaba la circulación de libros que se utilizaban en las escuelas, y con ello una parte importante -nunca el todo- de la transmisión de saberes y prácticas que sucedía en el espacio escolar.

Para esta investigación, sobre un total de 64 libros de lectura sistematizados, he contabilizado alrededor de 350 representaciones de la muerte y de los muertos presentes sólo

---

<sup>18</sup> Se puede consultar las disposiciones para los concursos, los debates sobre criterio y requisitos, y los listados de textos en los Informes de la Educación Común.

en estas fuentes<sup>19</sup>. He priorizado aquellos libros que fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación para el período estudiado, que tuvieron mayor número de ediciones y que fueron escritos, muchas veces por figuras reconocidas en el ámbito de la cultura y la educación, y otras, por maestros y maestras de escuela, tanto argentinos como latinoamericanos y españoles. En muchos casos se trata de ese actor social que Vovelle llama “intermediario cultural” (1982: 161), maestros, profesores, directores, inspectores, como Pablo Pizzurno, José María Aubín o Calixto Oyuela. Pusimos especial atención en libros que fueron *best-sellers* escolares, aquellos que tuvieron múltiples ediciones, que generaron cierto consenso entre sus lectores, a tal punto que atravesaron y formaron generaciones, pues se utilizaron durante décadas, como sucedió con las series de *El nene*, de Andrés Ferreyra, o de *El libro del escolar*, de Pablo Pizzurno.

#### 1.4. Relevancia de la periodización propuesta

No ha sido azarosa la elección del periodo histórico que abarca esta tesis -las primeras décadas del siglo XX-, sino antes bien una decisión vinculada a la intención de profundizar en el estudio histórico de la formación de la sensibilidad -en general, y ante la muerte, en particular- en la escuela. El análisis de los discursos sobre la muerte y la circulación de imágenes, metáforas y representaciones sobre ella en los libros de lectura escolares me permite ir en dirección a este objetivo. Esto se debe a diferentes cuestiones, una de las más importantes tiene que ver con un aspecto histórico de los orígenes de la escolarización vinculado a un momento particular en la historia de la muerte en Argentina -y en gran parte del mundo occidental-, la omnipresencia de la muerte. Esta ubicuidad de la muerte desde fines del siglo XIX, cuando se origina el sistema educativo nacional, y durante las primeras décadas del siglo XX, debido en gran parte a los altos índices de mortalidad infantil en las familias más pobres, “había impuesto límites a la expansión de la escolarización” (Carli, 2011: 56), lo que implicaba un límite a la hora de realizar “la tarea de «cepillar», de civilizar a una entera sociedad” (Devoto y Madero, 1999: 9). Carli retoma la definición de Lawrence Stone y dice que

toda educación moderna debió luchar contra “la omnipresencia de la muerte” (Stone, 1990). La mortalidad infantil era alarmante. El *Censo Municipal de 1887* de la ciudad de Buenos Aires destacó que el 70% de las defunciones argentinas se producían en menores de 6 años, y el 40% antes del primer año de vida. [...].

En ese mismo sentido, también se sostuvo que las “muertes de niños empiezan a generar la condena del infanticidio” (Cicerchia, 1998: 75) así como nuevos sentimientos familiares (2011: 55).

El problema de la mortalidad infantil, así como el de otros tipos de muerte que

---

<sup>19</sup> Otro tipo de fuente explorada, donde también se encontraron representaciones de la muerte, fueron aquellos libros que, como *Corazón* de De Amicis, a pesar de no haber sido pensados para la escuela terminaron formando parte de ella.



representaban un desafío para la sociedad del Novecientos, fueron elaborados por la escuela y en muchos casos, esta omnipresencia de la muerte fue explícitamente combatida desde los libros, con maestros y maestras en la línea del frente, tanto detrás de las páginas de los libros como delante del pizarrón. Fue durante las primeras décadas del siglo XX que el poder omnipresente y aparentemente incontrolable de la muerte empezó a declinar abruptamente, debido a acciones e intervenciones humanas. Esta lucha contra la muerte y los efectos que produjo son cuestiones por las que entiendo es importante profundizar en una historia de la sensibilidad ante la muerte y el lugar de la escuela en su configuración. La escuela de principios del siglo XX elaboró sus propias respuestas a esta omnipresencia, y llevó adelante su propio combate contra de la muerte.

Al hacer visible la dimensión de la sensibilidad en la escuela es posible observar y analizar cómo se educaron los nuevos modos de sentir y entender la muerte, y cómo se procesaban las transformaciones que se dieron en el período estudiado. Uno de los cambios que tuvo profundos efectos sobre la sensibilidad en torno la muerte y el morir ha sido la aceptación y difusión cada vez mayor en la sociedad del discurso de la Medicina, el desarrollo de una “sociedad medicalizada” (Barrán, 1994: 57), así como el lugar que comenzó a ocupar la “muerte hospitalizada” (Ariès, 2008: 210). Sostiene Armus, “en parte impuesta, en parte alentada, en parte aceptada, la cultura de la higiene se ha transformado en un dato insoslayable de la experiencia moderna” (2002: 17). Tanto la introducción y expansión del discurso médico e higienista en la población -con sus resistencias-, así como el lugar que comenzaba a ocupar la figura del médico, es un fenómeno que puede observarse también a través de los libros de lectura. Cristina Linares ha destacado la influencia del higienismo como una de las características principales en los libros de texto escolares desde fines del XIX hasta 1930, no sólo en el contenido del texto sino también en la misma materialidad del libro -su tipo de papel y tipografía- (Linares y Spregelburd, 2009: 47)

Cada sociedad se ocupa y se cuestiona sobre aquellas muertes que la interpelan y le significan un problema, y encontramos que las representaciones de la muerte que se repiten con mayor insistencia en los libros son las que incomodaban y estaban preocupando seriamente a la sociedad de principios del XX: muertes infantiles, muertes por enfermedad y muertes trágicas que podrían haberse evitado. Aquella sociedad comenzaba a percibir las como un problema, por lo tanto con posibles soluciones, e investigaba y ensayaba respuestas. Ya no se trataba de “la mansa aceptación del siglo XIX”, como la denominó Barrán (1994: 25) ante la enfermedad y la muerte asumidas como una realidad sin más, sobre la que no se pudiera incidir. Este es uno de los grandes cambios en la sensibilidad colectiva ante la muerte. La sociedad del incipiente siglo XX comenzaba a creer que podía luchar contra la ubicuidad de la muerte, eludir el fin de la vida desplazándola hacia adelante, lo más posible. La “utopía de la vida larga” se estaba convirtiendo entonces en una posibilidad real (Barrán, 1994: 11).

La escuela libró en este período su propio combate contra la muerte. En los libros era expresada la visión del maestro y de la educación como aquellos capaces de “vencer” a la muerte, junto con la figura del médico. *La lucha contra la ignorancia era también una*

*lucha contra la muerte*. Este combate es explícito en los libros de lectura cuando se trata de las muertes por enfermedades -como la tuberculosis-, o por vicios -como el tabaquismo y el alcoholismo-. Las enfermedades que llevaban a la muerte eran un serio problema de la época y ya no eran percibidas como hechos inevitables, ante el que no quedaba más que resignarse; se podían evitar, la ciencia y la medicina podían tratar las enfermedades, sobre todo las infantiles, y “salvarnos” de una muerte prematura. La escuela tuvo un rol central en la difusión del discurso médico-higienista. A través del libro de lectura, este llegaba no sólo a los escolares sino también a sus familias. *Si la medicina tenía el poder de curar, el poder de prevenir lo tenía la escuela*. Eran varios los mecanismos de prevención que se podían implementar modificando prácticas y costumbres de la población. La escuela participaba activamente en el logro de este fin, no sólo a través de los libros y los contenidos del Programa de Higiene, sino también a través del Cuerpo Médico Escolar. El poder de curar y el de prevenir actuando juntos, enseñando modos de mantenerse y *ser sano*. Diego Armus ha señalado muy acertadamente cómo la “cultura de la higiene” se expandió en la sociedad en un mediano plazo a través de “la generalización del código higiénico -lo que se suponía había que hacer para no enfermarse y estar sano - y su exitosa implementación tanto en la esfera pública como en la privada”, incorporándose “en los modos de vida cotidianos de la gente.” (2002: 16, 18). La escuela jugó un papel central desde fines del siglo XIX en esta expansión de la cultura de la higiene<sup>20</sup>.

Desde los libros escolares se combatían distintas formas en las que la muerte se hacía presente en la sociedad, y esta lucha se daba en distintos frentes. Se enseñaban formas de “evitar” la muerte –cuando era esto posible– a través de preceptos y normas del higienismo y la medicina, que solían mezclarse con indicaciones de orden moral -cuando se trataba el problema del alcoholismo, por ejemplo, esta mezcla era evidente-. Pero también, en los libros de lectura se enseñaban sentimientos y comportamientos *apropiados*, correctos, ante la muerte. Por ejemplo, la valorización positiva y la educación sobre el autocontrol de los sentimientos y la moderación en la expresión de las emociones ante la muerte, condenándose comportamientos extremos, tanto por su excesiva expresividad como inexpresividad. No se trataba sólo de la condena sobre un exagerado sentimentalismo, sino también hacia un comportamiento completamente indiferente e insensible. Ambos extremos eran etiquetados como inadecuados.

Durante este período la sensibilidad en torno a la muerte puede pensarse bajo el signo de una transición, por ejemplo, desde una relación de familiaridad con la muerte, en parte debida a su frecuencia y presencia cotidiana, hacia un vínculo más mediado, menos cotidiano, pero también de mayor conocimiento sobre modos de prevenir e incluso evitar algunas muertes en particular, como las infantiles. Observamos que esta relación fue cambiando hacia la década del 30, en paralelo, entre otras cuestiones, con un marcado descenso de las tasas de mortalidad general e infantil<sup>21</sup>. A su vez, una nueva *educación sentimental* se desplegaba

---

20 Este ha sido un tema profusamente trabajado en el campo de la historia de la educación argentina, por Puiggrós (2006, 2009); Lionetti (2011) y Cammarota (2016), autores en los que abrevamos en esta tesis.

21 Según el IV Censo General de la Nación, de 1947 (no hubo censos de alcance nacional entre 1914 y 1947),

en los libros, apelando al autocontrol de los sentimientos intensos y a la moderación en su expresión. Adrián Ascolani, quien ha estudiado este fenómeno, destaca que durante la primera mitad del siglo XX la autorregulación de las emociones, el control sobre los sentimientos, fue uno de los principales objetivos de la escuela primaria (2010: 25). Una nueva sensibilidad era educada en la escuela y los libros de lectura fueron una herramienta fundamental para la educación de las emociones y *formas de sentir*. A través de ellos se enseñaba, por ejemplo, que dejarse llevar o verse superado por emociones fuertes, aunque estas sean de un profundo dolor por la muerte de un ser querido, era condenable e incluso se podía volver síntoma de falta de cordura, un asunto de salud mental, y que en cualquier caso había que aprender a controlarse.

\*\*\*

A partir de las últimas décadas del siglo XIX, la escuela fue un espacio fundamental, aunque no exclusivo, desde donde se promovieron saberes y prácticas *civilizadas* -formas de pensar y de actuar, pautas higiénicas, buenas maneras, reglas de civilidad, economía doméstica para las niñas- en un escenario complejo de consolidación y expansión del Estado nacional, de procesos migratorios masivos y fuertes modernizaciones. En este período Buenos Aires sufre un crecimiento espectacular, “de los 286.000 habitantes con que contaba en 1880 pasó a 649.000 en 1895 y 2.254.000 en 1930. Este crecimiento demográfico fue animado fundamentalmente por la inmigración ultramarina, y alteró la trama social de un modo y a una velocidad desconocidos” (Armus, 2002: 226). La escuela era la principal vía para promover la formación de subjetividades que compartieran una misma cultura -lengua, símbolos, historia, costumbres, valores morales, emociones- y que pudieran acompañar las modernizaciones del período. Especialmente, al ritmo del crecimiento inusitado que las principales ciudades del país, y fundamentalmente la capital, tuvieron en las primeras décadas del siglo XX (Romero y Gutiérrez, 2007), y del “proceso acelerado de cambio” de la escena urbana y la cultura popular (Sarlo, 1988: 103; Terán, 2010). Ejemplo de los drásticos cambios urbanos del período fueron, por ejemplo, el desarrollo y expansión de la red tranviaria hacia zonas periféricas, así como la red subterránea en la ciudad capital, la extensión del tendido eléctrico para uso industrial y doméstico, la llegada de la radio y el cine.

Pero no se trató sólo de difundir y promover formas de pensar y actuar desde la escuela, sino también, *formas de sentir*. La escuela fue la institución por excelencia que las sociedades modernas desarrollaron para llevar adelante grandes procesos de homogeneización *estética*, en sentido amplio, sobre la población (Mandoki, 2006; Pineau, 2011), logrando cierta uniformidad -y suponiendo muchas veces cierta universalidad- de las formas de sentir de una sociedad. La sensibilidad no se entiende aquí únicamente como condición de estesis – un modo específico de apertura al mundo –, sino también como un constructo histórico-

---

“la tasa de mortalidad general de toda la República fué de 15.2 por mil en 1914 y bajó a 9.9 por mil en 1947” (IV Censo General de la Nación, 1947: XLIV). En los años que van de 1910 a 1914, según el tercer censo nacional, los índices de mortalidad infantil rondaban el 35%, entre los 1 día y 10 años de vida, y en 1947, ese mismo índice había descendido prácticamente a la mitad, rondando el 18% (XLIV, XLV). Por lo que el descenso en las tasas de mortalidad tiene una línea de decrecimiento similar tanto para la mortalidad general como infantil, y esto es algo que el mismo informe del censo remarca (Ídem).

cultural; despliegue de formas de entender, sentir y actuar en el mundo, que cambian a lo largo del tiempo, donde se jerarquizan unas experiencias -sensibles inclusive- sobre otras, y se valoran, niegan u ocultan determinadas *formas de sentir* y manifestar las emociones.

Desde la perspectiva de la historia de la educación argentina esta investigación pone la mirada sobre un momento de gran impacto en la escolarización de la población infantil. Entre el Segundo Censo Nacional de 1895 y el Tercer Censo Nacional de 1914 los datos indican que la población escolarizada de entre 6 y 14 años se había casi duplicado, al tiempo que crecían exponencialmente la población alfabetizada y la población general por las sucesivas olas inmigratorias.

Aunque en esta investigación la mirada está puesta en el período que abarca las primeras tres décadas del siglo XX, esto no implica que se haga un corte terminante entre 1900 y 1930. Los límites del período tienen cierta flexibilidad en pos de un mejor análisis. El interés está puesto en explorar también cómo las transformaciones que tuvieron lugar en este período produjeron cambios en la sensibilidad colectiva y, especialmente en las actitudes ante la muerte (Sarlo, 1988; Ariès, 2008), comenzando a configurar una “nueva sensibilidad” (Terán, 2010). Las transformaciones en la sensibilidad ante la muerte se dieron en un marco de mutación de la sensibilidad colectiva. ¿De qué modos se pueden hacer inteligibles las marcas e indicios del pasaje de una serie de discursos sobre la muerte a otros, en una época que fue la de una “sensibilidad en transición” (Barrán, 1994: 138)?

\*\*\*

Por otra parte, quisiéramos destacar que las primeras décadas del siglo XX fueron escenario de acontecimientos mundiales que impactaron fuertemente en la sociedad. Para el mundo occidental, la Gran Guerra o Primera Guerra Mundial (1914-1918) fue considerada un “auténtico quiebre civilizatorio”, vista por sus contemporáneos como el acontecimiento - junto a la Revolución Rusa en 1917-, que marcaba el fin de una época, el primer gran golpe para la cosmovisión moderna (Terán, 2010: 191). Los pilares fundamentales sobre los que esta se apoyaba y que habían ido ganando cada vez mayor consenso en la sociedad desde mediados del siglo XIX fueron fuertemente cuestionados y puestos en duda. El viejo mundo se había derrumbado, siguiendo la senda del progreso había encontrado la guerra más grande y violenta de la que los hombres tenían memoria -que sólo sería superada en número de víctimas y niveles de violencia por la Segunda Guerra Mundial-. La Primera Guerra Mundial dejó un tendal de muertos que se contaban por millones, en su mayoría jóvenes. Estas muertes masivas tuvieron un fuerte impacto en la sociedad, pero también, la guerra había traído a la escena nuevos modos de morir, por el desarrollo tecnológico de armamento y el uso de armas químicas, por ejemplo, inimaginables en el siglo XIX.

Con el despliegue de un escenario bélico “mundial” como nunca se había visto, aspectos esenciales del programa moderno que algunas décadas atrás habían dado origen a los sistemas educativos nacionales fueron el blanco de los debates de la época. Luego de la

Gran Guerra circuló y se comenzó a discutir la idea de que el tipo de educación proporcionada a la sociedad en el período anterior había desembocado en la guerra. Esta se volvía la muestra del evidente fracaso de la educación recibida por las generaciones que protagonizaron el enfrentamiento.

En los libros de lectura editados hacia fines de la década de 1910 comienza a haber cambios en la perspectiva belicista y la valoración del morir en un acto de sacrificio por la patria, en defensa de la bandera. Con el acontecimiento de la guerra, los millones de muertos -militares y civiles- que dejó, la muerte masiva de combatientes varones jóvenes, el discurso sobre la muerte por sacrificio y algunas concepciones sobre la muerte heroica y por la patria representadas en los libros sufrieron notorias modificaciones. Principalmente, además de una marcada disminución de la presencia de muertes por sacrificio, se fue dejando a un lado aquella visión que colocaba como el mayor acto de sacrificio el “dar la vida por la patria”, y comienza a aparecer una idea que no encontrábamos previamente, que el único modo de “dar la vida” por la patria no es morir, sino más bien forjar una vida que aporte al bienestar general.

Por otra parte, el estallido de la Gran Guerra es el inicio de uno de los grandes cambios en la historia de la sensibilidad ante la muerte. Philippe Ariès, en su extensa investigación sobre las actitudes ante la muerte desde la Edad Media hasta 1970, señala la Primera Guerra Mundial como el momento a partir del cual un nuevo tipo de muerte comienza a aparecer y se producen cambios radicales en las actitudes ante ella. El historiador destaca dos nuevos rasgos. Por un lado, la muerte de un individuo deja de afectar *solemnemente* el espacio y el tiempo de su grupo social, modificándolo. En las sociedades urbanas y avanzadas técnicamente no hay tiempo de detenerse. “La sociedad ya no tiene pausas: la desaparición de un individuo no afecta ya a su continuidad. En la ciudad todo sigue como si nadie muriese” (2011: 626). Por otro lado, observa el autor que los cambios que se producen en las actitudes ante la muerte a partir de la Guerra, “una inversión completa de las costumbres” (Ídem), lo hacen con una velocidad desconocida hasta ese momento. En un milenio jamás se habían modificado tan veloz y brutalmente. Ariès entendía que la historia de las actitudes ante la muerte y sus cambios sucedía en la *longue durée*. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX se hizo evidente que los modos de morir y de relacionarnos con la muerte han cambiado drásticamente, en un corto período, para toda la sociedad, pero principalmente la urbana, la muerte se ha medicalizado completamente, se muere en el hospital, ascética y ocultamente, “una muerte púdica y discreta” (Ariès, 2011: 637-638). De aquí que considere el recorte cronológico propuesto como una época excepcional para detenernos a analizar los cambios en la sensibilidad ante la muerte.

## 1.5. Los argumentos

El argumento principal consiste en sostener que la escuela participó activamente en la modulación de una sensibilidad “moderna” ante la muerte, educando a los niños y niñas desde muy temprana edad, pero también, a través de ellos, a sus familias. Esto lo hizo, en parte, a través de la producción de sentidos y la difusión de discursos y representaciones que componen los libros de lectura. Los discursos se organizan, se arman y despliegan con sentido, articulando una serie de representaciones -en imágenes, textos, ejercicios, propuestas didácticas, etc.-, que encontramos, en algunos casos de manera insistente, en los libros de lectura utilizados en el período. El objetivo de esta investigación es indagar específicamente los discursos y representaciones sobre la muerte y el morir que se plasmaron en el libro de lectura escolar en las primeras décadas del siglo XX (1900-1930), y cómo estas se relacionan con la configuración de una nueva sensibilidad –más “civilizada”, más “moderna”-. Me interesa analizar en este trabajo aquello que ha sido dicho sobre la muerte en los libros de lectura destinados a alumnos de escuela primaria, así como lo que ha sido mostrado.

A través de los libros de lectura utilizados en las escuelas argentinas a principios del siglo XX -mientras el sistema educativo nacional estaba en franca expansión-, circularon y se difundieron discursos sobre la muerte que, articulando -con sentido- una serie de representaciones en torno a la temática mortuoria, ayudaron a configurar una *educación sentimental* frente a esta. Discursos y representaciones atraviesan los libros de lectura, apelando al autocontrol de los sentimientos intensos y a la moderación en su expresión. Una nueva sensibilidad era educada en la escuela y los libros de lectura fueron una herramienta fundamental para la educación de las emociones y de nuevas *formas de sentir*. En la escuela también se educaban los sentimientos, y lejos estaba de ser un asunto marginal u oculto. Pablo Pizzurno abrió su carta “a los maestros y a los padres de familia” en el libro primero de *El libro del escolar* con la siguiente sentencia: “El maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara, pero no siembra.” (1901: V). Cada uno de los tres libros de esta serie de Pizzurno abre esta carta en donde expone algunas de sus ideas pedagógicas y objetivos de la obra, y utiliza a modo de epígrafe una sentencia que pone en un primer plano al sentir al lado del conocer. La vida afectiva, los sentimientos y las emociones, eran asuntos centrales, tanto como el desarrollo del intelecto y la comprensión racional; que además podían y debían ser educados también a través de los libros escolares. Sentimientos y emociones -prácticas culturales significantes- debían ser regulados, encauzados y, en ciertos casos, impugnados o negados.

Específicamente en torno a la muerte, en los libros de lectura se enseñaban *formas de sentir*, expresiones emocionales y comportamientos *apropiados*, correctos, ante esta. A través de ellos se enseñaba, por ejemplo, que dejarse llevar o verse superado por emociones fuertes, aunque estas sean de un profundo dolor por la muerte de un ser querido, estaba “mal visto”, era condenable e incluso se podía volver síntoma de falta de cordura, y que en cualquier caso había que aprender a controlarse. Había una valorización positiva sobre el autocontrol de los sentimientos y la moderación en la expresión de las emociones ante la muerte,



condenándose a su vez comportamientos extremos, tanto por su excesiva expresividad – que podía asociarse a la locura-, como por una sospechosa inexpresividad –como el no llorar-. En tanto la sensibilidad colectiva ante la muerte y sus percepciones son un fenómeno histórico y cultural, que debe ser enseñado a las nuevas generaciones, el espacio escolar vuelve un escenario relevante para su estudio. Desde una perspectiva histórica, el interés está puesto aquí en el momento de expansión del sistema educativo estatal, reconociendo el lugar central que este ha tenido en la modulación de formas de sentir, pensar y comportarse compartidas por grandes sectores de la sociedad de muy diversos orígenes.

## **1.6. Cuestiones metodológicas**

El enfoque teórico-metodológico de esta investigación se inscribe en el campo de la historiografía educativa y se desarrolla a través de la combinación y articulación de diversos métodos de investigación social de tipo cualitativo. En ese sentido, es importante mencionar la posibilidad de incorporar estrategias diversas, de hacer converger aportes teóricos múltiples e inherentes a la historia cultural en sus aportes a la historia de la educación (Barrancos, 1996; Guichot Reina, 2007).

El análisis de la información se realizó mediante un proceso en espiral en el que se combinaron los momentos de obtención y análisis de la información. Esto significa que el análisis de los registros no se efectuó una vez reunida toda la información, sino a través de una ida y vuelta entre las actividades en el campo y el procesamiento, comparación y análisis de las diferentes fuentes de información. También se contemplaron momentos de triangulación de la información, producto de la utilización de las múltiples técnicas de obtención de información.

Por tratarse de una investigación histórica, fue imprescindible un profundo trabajo de relevamiento de fuentes. El “trabajo de archivo” es una labor fundamental a la hora de analizar los hechos, procesos y prácticas históricas. Los documentos que se conservan en los archivos nos permiten recuperar de alguna forma las experiencias, ya que el archivo nos otorga la posibilidad de “repetir aquello que olvida la memoria” (Derrida, 1997). El archivo no es sólo algo que el investigador encuentra, sino algo que, sobre todo, construye con datos que pueden provenir de distintas colecciones previas mediante operaciones tales como el armado de series y clasificaciones (Febvre, 1982; Vovelle, 1985), el llenado de ausencias y silencios, la búsqueda de similitudes y diferencias, continuidades y rupturas, repeticiones, etc.

El corpus de fuentes primarias se compuso, principalmente, de los libros de lectura aprobados por el CNE para ser utilizados en las escuelas primarias dependientes del Consejo entre 1900 y 1930. También incorporé para el análisis documentos históricos estatales, como los censos nacionales y escolares del período, los informes anuales de la Educación Común, y ordenamos las series de archivos en:

- *Documentos escritos oficiales* (normas y reglamentos, resoluciones, programas, proyectos, expedientes, actas y publicaciones oficiales, documentos curriculares, informes de funcionarios, calendarios, censos, etc.)
- *Publicaciones* (prensa general y específica, libros y revistas sobre las temáticas en investigación, manuales de urbanidad, etc.)
- *Otras representaciones* (cuadros, dibujos, textos literarios, letras de canciones, fotografías, vistas cinematográficas, escritos biográficos y autobiográficos, etc.)

### 1.7. Justificación de la organización de la tesis

Este trabajo se organizó a partir del armado y análisis de series de representaciones y discursos que entretejen estas representaciones sobre la muerte. Se estructura a través de una Introducción, donde se presenta la investigación; y este primer capítulo donde doy cuenta de las cuestiones teóricas y metodológicas en torno a las cuales se ha construido esta investigación.

Luego, tres capítulos (II, III, IV) que desarrollan diferentes dimensiones del objeto de estudio, ahondando y organizando las representaciones y discursos en torno a la muerte y el morir que se desplegaban en los libros de lectura escolar. En los Capítulos II y III abordo aquellas representaciones sobre la muerte y los muertos que se repiten con llamativa insistencia en los libros de lectura - *muertes infantiles, muertes por enfermedad, muertos ilustres, y muertos escolares*, para mencionar algunas-, y los discursos que las atraviesan –*discurso médico-higienista, discurso del sacrificio patriótico, discurso de la muerte desplazada*, entre otros-. El Capítulo IV está dedicado a representaciones de muertes que no aparecían con tanta insistencia como las trabajadas en los dos capítulos anteriores, presencias menores, como las *muertes por ahogo* o las *muertes naturales*, pero no por ello menos relevantes para la presente investigación.

El quinto y último capítulo está dedicado específicamente a la indagación sobre la *educación sentimental* ante a la muerte que se transmitía a través de estos libros; y cómo a través de estas representaciones y discursos se moldeaba una sensibilidad nueva ante la muerte. La tesis cierra con las conclusiones del trabajo y la bibliografía utilizada.

### 1.8. Presentación de los capítulos

El propósito de la **Introducción** ha sido presentar al lector las preguntas e inquietudes que orientaron el desarrollo de la investigación. En el **Capítulo I**, la intención ha sido ubicar los debates en que esta se inscribe y el diálogo que entabla con diferentes perspectivas teóricas- haciendo hincapié, principalmente, en los aportes de la historia cultural y, específicamente, de los “historiadores de la muerte” mencionados-. También he dado cuenta de la inscripción



de este trabajo en la renovación temática dentro del campo de la historia de la educación, poniendo el foco en los estudios que se ocupan del devenir histórico de la *vida afectiva* de los sujetos y su formación, así como en el trabajo que venimos desarrollando en los equipos de investigación dirigidos por Pablo Pineau, Myriam Southwell y Silvia Serra, mencionados anteriormente.

Los aportes teóricos que he presentado en este primer capítulo son los que me permitieron ir trazando un recorrido para la delimitación del objeto de estudio, el estado de la cuestión y los argumentos y preguntas que guiaron la investigación. También en este capítulo, he abordado la relevancia de la periodización elegida para este estudio de las representaciones y discursos sobre la muerte en los libros de lectura escolar de principios del siglo XX en Argentina.

Dada la escasez de aproximaciones a la temática mortuoria y su vínculo con la educación y la escuela en Argentina desde una perspectiva histórica, y particularmente desde una historia de la sensibilidad, así como el gran número de fuentes encontradas y la densidad del corpus construido, opté por organizar en este primer capítulo el recorrido teórico que me permitió la construcción del presente objeto de estudio y presentar el diseño de la investigación, de modo que en los capítulos subsiguientes se priorice y profundice en el análisis de las fuentes, articulando la multiplicidad de discursos y representaciones sobre la muerte, los muertos y el morir.

En el **Capítulo II** abordé aquello que se decía y que se mostraba sobre la muerte en los libros de lectura escolar, en el período de 1900 a 1930, haciendo foco en aquellas representaciones que se repiten con mayor insistencia y los discursos en torno a los cuales estas se organizan. Las representaciones sobre la muerte que más se repiten y en torno a las cuales se organiza este capítulo, son: las *muertes infantiles*, las *muertes por enfermedades*, y las *muertes por sacrificio*.

El fenómeno de la muerte infantil formaba parte de una experiencia frecuente de la infancia y de la maternidad/paternidad. Las muertes de aquellos que fallecían durante su niñez o juventud tienen un carácter especial, no llegan hacia el final de la vida sino más cerca de su comienzo, cuando aún se tiene toda una vida por delante. Cargan consigo el peso de un proyecto que no podrá realizarse. ¿Quiénes eran estos niños y jóvenes que mueren?, ¿por qué mueren?, ¿cuáles eran las causas y los modos de morir para la infancia que aparece representada en los libros?, y ¿qué se decía a través de estas muertes? Son estas preguntas las que me permitieron comprender tres discursos que circulan a través de los libros de lectura y en torno a los cuales se organiza gran parte de este capítulo. Dos de ellos tienen que ver, principalmente, con enseñanzas morales con respecto a la niñez y la muerte. Las muertes del *buen niño* y del *mal niño* no se narran igual, los niños que mueren en estos relatos no sólo tienen diferentes características, sino que el modo en que mueren es diferente, y así también las enseñanzas que de ellos se extraen. Cuando un *buen niño* muere, se destacan sus virtudes, su belleza, y obviamente, su bondad, pero también se destaca la tristeza de la

familia, y lo trágico del acontecimiento atraviesa los relatos. Sin embargo, cuando es un *mal niño* quien muere, el relato se vuelve un claro aleccionador moral para sus destinatarios -otros niños lectores, en primera instancia-, sobre las terribles consecuencias que pueden tener los actos imprudentes y, sobretodo, la desobediencia.

El tercer discurso que encontramos desplegado, articulando una serie de representaciones de la *muerte infantil*, es el discurso médico-higienista vinculado a las *muertes infantiles por enfermedad*. A partir de aquí se introduce otra de las representaciones de la muerte que se repiten con mayor insistencia, las *muertes por enfermedades*, pero no sólo infantiles, sino aquellas que afectan a grandes porciones de la población. Obviamente, el *discurso médico-higienista* y el poder del médico tienen un lugar central aquí, pero también aquel que dice que la escuela es el espacio donde se lucha contra la ignorancia y, por transitividad, también contra la muerte. La problemática de las epidemias ocupa un lugar destacado. La experiencia de las epidemias de fiebre amarilla a fines del siglo XIX resuena aún en los textos escolares que se utilizaban a principios del siglo XX. Otra problemática que también aparece repetidamente es la de las *muertes por vicios* como el tabaquismo y el alcoholismo.

Al trabajar sobre las *muertes por sacrificio*, noté que, así como con las muertes infantiles, aquí también hay una clara distinción moral entre quiénes mueren, cómo y por qué. Están las *muertes heroicas*, al fin y al cabo una *buena muerte*, la del héroe, producto de un sacrificio por algo tan superior que vale más que la propia vida. Pero también existe un sacrificio estéril, el de aquel que da la vida por algo que no lo vale y obtiene a cambio una *mala muerte*. Este no es un héroe, sino más bien un imprudente, necio, o sencillamente, un tonto, cuando no un sujeto peligroso. Trabajo aquí también un discurso que se despliega a lo largo de los textos y que es de los que mayor y más sostenida presencia tiene a lo largo de las décadas estudiadas, el del *morir por la patria o la bandera*. Dedico además un apartado especial aquí al problema de la guerra, que tendrá su propio y particular devenir histórico en este convulsivo período para Occidente.

En el **Capítulo III** el interés está puesto en los muertos que se representaban en los libros. Así como hay una serie de muertes que se repite, hay ciertos muertos que aparecen con insistencia. Aquí la muerte está individualizada, hay alguien particular que ha muerto, que tiene una historia, un rol, un nombre. Son representados *muertos ilustres*, *muertos escolares*, y *moribundos*, especialmente. Aquí entra el panteón nacional y los muertos patrios, -lo que no significa que hayan muerto por la patria-. Moreno aparece en todos los libros, junto con San Martín, Sarmiento y Belgrano. A este tipo de representaciones se las suele ligar a la importancia de la memoria y sentimientos de “amor patriótico”. Aparecen aquí también mencionados los anónimos que han ayudado a construir la patria.

En este tercer capítulo analizo además la presencia que tenía en los libros de lectura la muerte de ciertas figuras en particular. El personaje principal es Sarmiento; su muerte en Paraguay y todo el cortejo fúnebre que acompañó su ataúd a lo largo del río Paraná

hasta Buenos Aires, es un acontecimiento narrado repetidamente en los textos. La figura de Sarmiento reúne en sí misma al *muerto ilustre*, *patrio* y también al *muerto escolar*. Con esta categoría hago referencia a alumnos, maestros y directores que aparecen representados en el momento de su muerte y exequias –que solían transcurrir en el espacio de la escuela-, o bien son mencionados como aquel que recientemente ha muerto. Esto último sucede generalmente cuando quien muere ha sido un alumno, distintos libros cuentan entre sus primeras páginas con alguna mención al “asiento vacío”, como imagen de ese compañero de escuela que falleció recientemente. Así como suelen mencionarse los alumnos que han muerto al principio de algunos libros de lectura, cuando el ciclo lectivo comienza, pude encontrar que hacia el final de otros, al mismo tiempo que el ciclo escolar llega a su fin, aparece un relato sobre la muerte de maestros y directores, y su funeral en la escuela. ¿De qué formas de expresar esas pérdidas nos están hablando estos textos? ¿Cómo la muerte es procesada por la cultura escolar?

En el **Capítulo IV** indago otras muertes presentes en los libros escolares, presencias menores en comparación con las muertes trabajadas en el Capítulo II y III, pero que son relevantes pues dicen y muestran ciertas singularidades del período estudiado. La primer serie se organiza bajo el nombre de *muertes trágicas*, donde reuní las *muertes por ahogo*, que aparece representada de múltiples maneras y en diversos formatos -textos de ficción, otros más “científicos”, poemas, imágenes, etc.- las *muertes que trajo la modernidad*, que es una problemática muy propia del período, muertes relacionadas principalmente con la vida en la ciudad y los cambios drásticos que sufrió a principios del siglo XX con la incorporación de la electricidad, nuevos sistemas de transporte, y las nuevas arquitecturas de la ciudad, entre otros. Incorporé también entre las *muertes trágicas* aquellas que fueron consecuencia de un homicidio o un suicidio.

Forman parte de este capítulo también dos tipos de representaciones de la muerte que son interesantes para indagar cómo eran representadas otras particularidades de la muerte de otros. Por un lado, la *muerte natural*, aquella que llega con la vejez, en relativa calma, la que realmente está al final de la vida y no cercena ningún proyecto. Esto en un escenario donde el promedio de vida se estaba desplazando, paulatina pero progresivamente, hacia adelante. Por otro lado, la *muerte animal*, un tipo de representación que aparece y que en muchas oportunidades entabla un diálogo directo con el universo de los sentimientos ante la muerte y la vida afectiva..

El **Capítulo V** presenta en profundidad qué *Educación sentimental ante la muerte* era la que se desplegaba a través de los textos, y cómo se modulaban sensibilidades. Para tal fin analizo aquí el uso de imágenes y palabras, el lenguaje poético y filosófico en torno a la muerte que circulaba en los libros. Pero también cómo se enseñaban ciertas prácticas vinculadas con la muerte, el morir y los muertos, qué se decía y se mostraba sobre espacios como los cementerios y sobre algunos rituales mortuorios. El espacio escolar y el espacio del cementerio a veces se mezclaban, esto es muy evidente con el “Día de los Muertos

por la Patria” y la disposición, del el CNE, de llevar a los alumnos de visita al cementerio -hay textos que narran las lecciones que la maestra daba allí, al lado de un sepulcro, para conmemorar este día-. La escuela argentina, a principios del siglo XX, conmemoraba el “Día de los Muertos por la Patria”, cada 2 de noviembre. El “Día de los difuntos”, fue convertido para las escuelas argentinas en el “Día de los Muertos por la Patria”, con su propio contenido curricular y formando parte del calendario escolar<sup>22</sup>.

La muerte se encuentra también con lo lúdico en los textos, allí se narra cómo los niños recrean entierros de pajaritos –con el cadáver de pajarito- , o simulan muertes y exequias con sus juguetes. También se destacan aquí una serie de saberes que se tenían y se transmitían en torno a la muerte, el morir y sobre qué hacer con el moribundo, y con el cadáver. Hay un conjunto de saberes y enseñanzas surgidos de aquella convivencia con la muerte, de la familiaridad por su misma omnipresencia, que formaban parte de la cultura de hace un siglo, y muchos de ellos circulaban y tenían su representación en los libros de lectura escolar.

Todo esto se inscribe en el registro de una *estética escolar* de principios del siglo XX con características propias, que exceden ampliamente los tópicos que aquí nos interesan especialmente, aquellos vinculados con una *educación sentimental* sobre la muerte. Analizo aquí además cuáles eran los mecanismos que la sociedad tenía para procesar y administrar este fenómeno, qué lugar le otorgaban a la memoria y a la relación con los antepasados; y damos cuenta de las marcas de esa “sensibilidad en transición” de las primeras décadas del siglo XX.

Para finalizar, en las **Reflexiones finales**, reuniremos de manera articulada las ideas centrales de este trabajo. Recapitulando las conclusiones parciales a lo largo de la investigación, pero también dando cuenta de posibles líneas de investigación que podrían seguirse.

---

<sup>22</sup> En la resolución del CNE del 2 de julio de 1908, firmada por José María Ramos Mejía y Alberto Julián Martínez, encontramos:

“Art°. 1°. - El día 2 de Noviembre de cada año, las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación conmemoraron el recuerdo de los muertos en defensa de la patria durante las luchas de la Independencia y de la tiranía, y el de todos aquellos servidores que, en los mismos periodos históricos, hayan realizado hechos ó producido esfuerzos que justifiquen la gratitud de la posteridad.

Art°. 2°. - En ese día, las escuelas realizarán excursiones a los parajes, edificios, museos históricos y paseos donde se haya levantado estatuas y monumentos a la memoria de esos servidores.

Art°. 3°. - También organizarán visitas a los cementerios de las respectivas ciudades, pueblos, etc., cubriendo de flores los monumentos de los servidores de la patria que allí descansan, procurando que en lo sucesivo se señalen sus tumbas con lápidas ó chapas de bronce. Las cruces ó cualquier otro signo que denote la permanencia de sus monumentos, serán adornadas con pequeñas insignias argentinas.

Art°. 4°. - A los efectos de las conmemoraciones de este día deberá estimularse la indicación de los nombres de los soldados que cayeron en los combates de los periodos mencionados. Los nombres serán también inscriptos en lápidas ó chapas de bronce, en los monumentos donde descansan sus restos ó en los que se hayan erigido a su memoria.

Art°. 5°. - Las escuelas harán una conmemoración especial de los soldados anónimos cuyos nombres no se hubieran encontrado.

Art°. 6°. - Las escuelas del litoral, lo mismo que las ubicadas sobre el océano, excursionaran ese día hacia la orilla de los ríos ó del mar, arrojando flores al agua, dedicadas a los marinos que perdieron .sus vidas en las guerras navales de la República, invocándose los nombres de los más intrépidos Jefes.” (Informe de la Educación Común de 1908, Apéndice, p. 33)

## Capítulo II. La insistencia de algunas muertes: qué se decía y qué se mostraba sobre la muerte en los libros de lectura escolar

Hace poco más de un siglo, en la Argentina, la esperanza de vida era bastante más corta que en nuestros días<sup>23</sup>, la muerte temprana era un fenómeno usual y la pérdida repentina de un ser querido era entonces una experiencia común. En aquel país, las personas convivían de manera cotidiana con distintos tipos de muerte: muertes de niños, muertes trágicas, a veces por enfermedad, otras veces violentas y repentinas. No sólo la memoria reciente sino la experiencia misma de la peste y de la guerra formaban parte de la sensibilidad colectiva de aquella sociedad. No había quien no hubiera vivenciado y sentido los efectos de una muerte cercana alguna vez en su vida, o quien no hubiera visto un cadáver, y esto con mucha más frecuencia que hoy en día.

José Pedro Barrán llamó a la demografía de fines del siglo XIX y comienzos del XX, una “demografía de demasías” (2009: 183), donde la cotidianeidad “de la vida naciendo a cada instante y de la muerte ocurriendo a cada momento” (Ídem) habían *habituado* a aquella sociedad, la habían *acostumbrado*, a la muerte. La elevada mortalidad general y, particularmente, la infantil, habían modulado la sensibilidad de aquellas personas, habituándolas a la muerte (Ibídem: 182-183). La experiencia de la muerte de los otros, de un par, de un niño, de una madre, incluso asistir a un moribundo, no se trataba de algo extraño sino más bien familiar, parte del mundo cotidiano.

Si bien desde fines del siglo XIX a nuestros días los índices de mortalidad disminuyeron de manera abrupta en todos los grupos etarios, la reducción de la mortalidad infantil, y especialmente durante el primer año de vida, ha sido imponente. Vale aclarar aquí que los registros y estadísticas con las que se cuenta, aun cuando oficiales, no son perfectos ni sistemáticos<sup>24</sup>, aun así son fuentes de gran valor histórico. Los registros son, ellos también, representaciones -y no mero reflejo ni ‘fotografía’- de ciertas prácticas sociales -matrimonios, nacimientos, defunciones- en un determinado momento, algo que se dice de ellas. Cuando Marcela Nari se refería al fenómeno de la mortalidad infantil durante el período finisecular y hasta bien entrado el siglo XX, explicitaba un punto importante de estas “imperfecciones” de los registros, resaltando que “las cifras estadísticas no reflejan una práctica social sino lo que la gente dice de ella o, en algunos casos, lo que el censista supone” (Nari, 2004: 24)<sup>25</sup>.

---

23 Hacia fines del siglo XIX la esperanza de vida rondaba los 35 años, en parte debido a la gran cantidad de muertes al nacer y los elevados índices de mortalidad general. En la actualidad, la esperanza de vida en la Argentina se ubica alrededor de los 76 años. Una diferencia considerable sobre la que ahondaré en este apartado.

24 En el Tomo I de Tercer Censo Nacional de 1914, cuando la mortalidad ya había descendido a la mitad desde 1887 según datos de mismo censo (1917: 586, Tomo IV), aclara que las fuentes de donde pueden extraerse los datos para analizar los factores de crecimiento de la población “son todavía muy imperfectas”, por lo que “no existe seguridad de todos los que nacen y todos los que fallecen en la Argentina figuren en el Registro [Civil].” (1917, p. 76).

25 El libro de Marcela Nari, *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*, basado en su tesis doctoral dedicada al *maternalismo* y su devenir histórico, me llegó en la etapa de escritura final y se convirtió en un trabajo de investigación de referencia para la presente tesis. Le agradezco enormemente a la doctoranda Belén Trejo por recomendarme el trabajo de esta historiadora.

Además, los registros del período que abordamos son producto de un clima de disputa del Estado con la Iglesia sobre quién llevaba los registros oficiales de la población, y también, por supuesto, sobre su control. Como sostiene Nari, “Vida, muerte, reproducción, eran temáticas que la Iglesia Católica había pretendido dominar por siglos y que, recientemente, habían sido disputada por los Estados modernos” (2004: 39). La organización de registro civil fue, junto con leyes como las de matrimonio, educación común y administración de cementerios, parte del proceso de secularización del Estado nacional durante su conformación. Estos registros y los saberes del Estado que se iban construyendo, un conjunto de conocimientos sociales sobre la población (Ben Plotkin y Zimmermann, 2012), permitían desplegar políticas que tendían a modificar prácticas sociales y afectar sensibilidades colectivas. Pero al mismo tiempo, en el registro estadístico del período quedaron expuestos “el interés y la preocupación por las prácticas reproductivas de la población, por los nacimientos y la mortalidad infantil, por la maternidad” (Nari, 2004: 23).

Recorrer brevemente algunos datos estadísticos comparativos desde fines del siglo XIX hasta nuestros días ayudará a darle cierta dimensión y perspectiva histórica al fenómeno de la mortalidad en Argentina, visualizando un cuadro más amplio que el que abarca la presente investigación. Pasemos revista de algunas tasas brutas de mortalidad a nivel nacional para ver su desarrollo a lo largo de tiempo: en el quinquenio 1895-1900 la tasa de mortalidad era de 28.9‰ [por mil], decreciendo hasta 22.7‰ hacia 1910 y alcanzando 14.1‰ -la mitad que a principios de siglo-, hacia 1930. Para el quinquenio 1950-1955 la tasa bruta de mortalidad alcanzó un notable 9.2‰, y acercándonos a nuestros días, en el quinquenio 2005-2010, esta tasa ha sido del 7.8‰ (Grushka, 2014: 109). En otras palabras, mirando desde la perspectiva de la evolución histórica de la mortalidad en el país, hemos pasado de alrededor de 29 defunciones por mil habitantes hacia fines del XIX a 9 por mil en 1950, y desde entonces este índice se ha mantenido alrededor de esos valores (Ibídem: 94).

Vayamos ahora al fenómeno específico de la muerte infantil, desde el período finisecular -cuando era un acontecimiento frecuente y del orden de lo cotidiano, donde casi la mitad de las defunciones generales correspondían a niños de menos de 5 años-, hasta la actualidad. Veamos las cifras, por ejemplo, en la capital de la República. En 1885 morían en esta ciudad, durante el primer año de vida, el 18.6% de los niños nacidos vivos<sup>26</sup>, pero tan solo treinta años después, en 1914, esa cifra era reducida a la mitad, alcanzando el 9.4%, según el Tercer Censo Nacional (1917: 579, Tomo IV), hasta llegar al 9.3‰ [por mil] en 2017<sup>27</sup>. Hace alrededor de un siglo, 9 de cada 100 niños morían antes de cumplir el año de vida, en la actualidad son 9 de cada 1000 los niños que mueren antes del primer año. En 1900, en la ciudad de Buenos Aires, el 44,1% de las defunciones generales correspondían a niños de entre 0 y 5 años, pero tan solo 30 años después ese porcentaje había descendido a menos

---

26 En el Tercer Censo Nacional, de donde estos datos han sido extraídos, se aclara que se excluyen de la estadística los “muertos al nacer” (1917: 574, Tomo IV), y en el cuadro correspondiente se indica el número de “Nacimientos vivos” así como el de los que “Murieron con menos de 1 año de edad” (Ibídem: 579, Tomo IV).

27 Dato extraído del sitio oficial <https://www.argentina.gob.ar/noticias/argentina-logro-importante-descenso-de-la-mortalidad-infantil-y-materna> Consultado el 30 de noviembre de 2019.



de la mitad, alcanzando el 18,2 % en 1930<sup>28</sup>. Esta drástica caída de la mortalidad infantil es un fenómeno destacable que tuvo un gran impacto en la sociedad, sobre todo la urbana<sup>29</sup>.

Habiendo repasado algunos números que representaban la mortalidad general y la infantil, quisiera hacer una última comparación poniendo el foco en la esperanza de vida. Entre los años 1883 y 2009, la esperanza de vida al nacer aumentó de 33 años a 75, esto significa 44 años de incremento absoluto (Grushka, 2014: 94); es más del doble, una vida entera -y un cuarto- arrebatados, de manera temporal, a la muerte. Es la primera vez en la historia que conocemos de Occidente que grandes porciones de la población están experimentando la posibilidad real de la larga vida y el desplazamiento de su final, su elusión transitoria. Hoy vivimos lo que sumarían un poco más que el tiempo de dos vidas para una persona de hace tan sólo cien años<sup>30</sup>. Ante un dato similar en la duplicación de la edad media de la población para el caso uruguayo entre 1890 y 1975, Barrán señala una interesante particularidad, efecto de este fenómeno,

dicho de un modo más sugestivo, los jóvenes en el siglo XIX tenían el doble de oportunidades de influir sobre la sensibilidad y las conductas de la sociedad y hoy tienen la mitad de esas oportunidades. (2009: 22)

El envejecimiento de las poblaciones se ha vuelto un fenómeno alarmante, quizás tanto como lo fue la mortalidad infantil para la sociedad de principios del XX. Pensando, por ejemplo, de aquí a cien años, resulta muy difícil imaginar siquiera los cambios culturales y el impacto socio-ambiental que tendría que la esperanza de vida llegase a los 150 años, doblando así a la actual, al mismo tiempo que se continúa profundizando el proceso de desnatalización (Nari, 2004: 28). Una distopía perturbadora.

\*\*\*

El fenómeno de drástico descenso de la mortalidad general empezó a verse como tal, y comenzaron a ser percibidos sus efectos, a partir de la década de 20. En 1930, Sigmund Freud publicaba su obra *El malestar en la cultura*, y allí dedicaba una buena parte de los primeros capítulos a cuestionar algunos de los efectos de estos fenómenos de descenso de la mortalidad y aumento de la esperanza de vida, productos del progreso científico, que estaban modificando radicalmente el desarrollo de la vida humana tal como se la conocía. En el capítulo

---

28 En 1910 esta cifra rondaba el 34,1%, y diez años más tarde, en 1920, 27,2%. Todos los datos fueron extraídos de cuadro "Defunciones infantiles por grupos de edades (Ciudad de Buenos Aires, por cien, 1900-1930), que se halla en el Anexo del mencionado libro de Marcela Nari (2004: 286).

29 Cabe mencionar aquí que en Buenos Aires el declive de la tasa bruta de mortalidad fue mucho más rápido y pronunciado que en el resto de país debido, en gran parte, a la disminución de la mortalidad infantil, fuertemente vinculado "al mejoramiento de las condiciones sanitarias urbanas (agua corriente y cloacas)" (Nari, 2004: 27).

30 Es necesario aclarar aquí que esta es un promedio general que no distingue colectivos sociales. La esperanza de vida en grupos sociales que han sido permanentemente vulnerabilizados y excluidos del sistema, empujados a habitar en contextos de pobreza y hacinamiento, es bastante más corta que el promedio general expresado arriba. En algunos colectivos la esperanza de vida es incluso menor que la mitad de esa media, por ejemplo, entre las mujeres trans, donde la esperanza de vida no supera los 35 años, o sea, la esperanza de vida de hace más de un siglo.

III, Freud destaca que el dominio sobre la Naturaleza que habíamos logrado debido a los progresos científicos y técnicos no nos estaba dando la anhelada y prometida felicidad. Ante los beneficios que brindaba “que la medicina haya logrado reducir tan extraordinariamente la mortalidad infantil, el peligro de las infecciones puerperales, y aún prolongar en considerable número los años de la vida del hombre civilizado” (2007: 39), emerge “la voz de la crítica pesimista” (Ibídem) que hace oír su insatisfacción con los avances de la cultura -que en su avance, restringe-, y muestra sus contradicciones. Freud hace aquí dos preguntas que apuntaban directamente a los efectos y fricciones que estos progresos en el dominio sobre la Naturaleza -de la muerte- podían tener sobre las prácticas y las sensibilidades:

¿De qué nos sirve reducir la mortalidad infantil si precisamente esto nos obliga a adoptar máxima prudencia en la procreación, de modo que, a fin de cuentas, tampoco hoy criamos más niños que en la época previa a la hegemonía de la higiene, y en cambio hemos subordinado a penosas condiciones nuestra vida sexual en el matrimonio, obrando probablemente en sentido opuesto a la benéfica selección natural? ¿De qué nos sirve, por fin, una larga vida si es tan miserable, tan pobre en alegrías y rica en sufrimientos que sólo podemos saludar a la muerte como feliz liberación? (Freud, 2007: 40).

Entre “la época previa a la hegemonía de la higiene” y 1930, fecha de publicación de este libro, la relación de la vida humana con la muerte sufrió cambios drásticos, la vida se prolongó mucho más en el tiempo y los niños ya no morían masivamente durante sus primeros años de vida. Estos cambios radicales tuvieron múltiples efectos que no se podrían haber anticipado en su totalidad. En el mismo momento histórico en que estas transformaciones radicales en torno a la mortalidad estaban sucediendo, Freud se preguntaba por los efectos no previstos de la utopía de la larga vida hecha realidad, cada vez para una mayor parte de la población. ¿Para qué querer vivir muchos años de una vida de dolor y sufrimiento? ¿Qué implicaciones tendría, se preguntaba el psicoanalista, el descenso abrupto de las tasas de mortalidad infantil, así como las relacionadas con el parto y puerperio, producto, en gran parte, del desarrollo científico y médico? Sin embargo, en este escenario aparecía otro fenómeno, en el tándem vida-muerte, la tasa de natalidad no estaba yendo en aumento inversamente proporcional al decrecimiento de la mortalidad infantil (Nari, 2004:20), más bien lo contrario, y las condiciones de la vida sexual en el matrimonio no mejoraban tampoco. La población envejecía y no nacían más niños<sup>31</sup>.

\*\*\*

En un contexto de cotidianidad con la muerte y con los muertos como era el de Argentina en las primeras décadas del siglo XX, donde las muertes infantiles representaban entre un tercio -en los mejores casos- y la mitad de las defunciones registradas, ¿qué se decía y qué se mostraba sobre la muerte en los libros escolares? ¿Qué se decía sobre la muerte infantil en un mundo donde existía una enorme probabilidad de que el destinatario de esas lecturas

---

31 En el Censo Nacional de 1947 (que fue el IV Censo General de la Nación, a 33 años de tercero en 1914), se daba cuenta de la tendencia al envejecimiento de la población debido a tres factores principales, “la caída de la natalidad, la inmigración y el alargamiento de la vida media. Esta última causa tiene su origen, a su vez, en la caída de la mortalidad general y específica” (1947: XXXVIII, Tomo I).



muriera? En un contexto donde la mortalidad infantil aparecía como un problema alarmante, ¿cómo se abordaba este en los libros?

La escuela fue uno de los espacios centrales de lucha contra aquella omnipresencia de la muerte -junto con el hospital-. Indagar en el contenido de los libros de lectura que se utilizaban en el período estudiado, permite comprender más profundamente el rol destacado que tuvo en este particular combate. En los libros de lectura escolar relevados para el período 1900-1930 hay una serie de representaciones de la muerte que aparecen una y otra vez, de múltiples maneras. La mayor parte de las referencias a la muerte están vinculadas a uno o más de los tres tipos de representaciones que abordamos en este capítulo: *las muertes infantiles*, *las muertes por enfermedad* y *las muertes por sacrificio*. Estas representaciones de la muerte -muchas veces vinculadas a más de uno de estos tipos, por ejemplo, muertes infantiles como consecuencia de una enfermedad-, son las que mayor y más sostenida presencia tienen en los libros de lectura a lo largo del período estudiado, conformando alrededor de la mitad de las referencias. Sin embargo, hacia la década de 1930, como todas las representaciones de la muerte en general, su presencia en los libros irá en marcado descenso; convirtiéndose el tema de la muerte en una presencia menor, bastante más sutil de lo que había sido en los inicios del siglo XX. Este corrimiento general de la temática mortuoria de los libros de lectura escolar, su presencia cada vez menor hacia fines de la década del 20, se da en paralelo, como vimos, al fenómeno de descenso de las tasas de mortalidad general y particularmente, infantil.

En este primer capítulo analizaremos las muertes que aparecen representadas con más insistencia en los libros, principalmente en las dos primeras décadas del siglo, las *muertes infantiles*. Abordaré algunos de los elementos que componían la experiencia de la maternidad/paternidad en un mundo donde era frecuente que los hijos murieran antes de los cinco años, y que la madre muriera durante el parto. ¿Qué sentidos se articulaban en la estrecha relación entre muerte e infancia? ¿Qué sentidos habitaban en esta cercanía entre la maternidad y la muerte?

Las representaciones de la muerte que se repiten con mayor insistencia son, por un lado, aquellas que significaban un problema para la sociedad y para el Estado de principios del siglo XX, muertes infantiles y muertes por enfermedad, principalmente. Se trataba de muertes que comenzaban a incomodar y preocupar más intensamente a aquella sociedad que empezaba a ver a muchas de ellas como muertes evitables. Entonces, visibilizarlas, representarlas y hablar de ellas, narrar la muerte, de algún modo les permitía desplegar soluciones posibles y poner en práctica respuestas, ensayar y difundir modos de eludir la muerte tanto de manera individual como colectiva. La divulgación de información y nuevas prácticas cotidianas a través del discurso médico-higienista presente en los libros, por ejemplo, funciona en este sentido, como una respuesta ante la ubicuidad de la muerte, pero también ante la posibilidad real de desplazarla hacia adelante en el tiempo. Abordaré estas cuestiones en la segunda parte de este capítulo, sobre las representaciones de las *muertes por enfermedad*.

En la tercer y última parte de este capítulo profundizaremos en otras representaciones de la muerte que encontramos insistentemente en los libros de lectura, principalmente en relatos históricos, asociada a figuras del panteón nacional, se trata de las *muertes por sacrificio*. Estas tuvieron una gran presencia, y la más sostenida, a lo largo de las primeras tres décadas de siglo XX. Aunque también se percibe una caída en su presencia en los libros hacia finales de la década del 20, este es un tipo de representación que se puede encontrar fácilmente a lo largo de todo el siglo XX. Aquí están los héroes patrios de la historia nacional. En su mayor parte se trata del sacrificio por la patria o la bandera, algunas pocas veces por Dios, y es casi siempre una muerte heroica y varonil. Es la muerte del “héroe”, el militar, el bombero, el policía, el combatiente, el soldado. Cabral es aquí el arquetipo indiscutido. En casi todos los casos estos héroes son varones, hay escasas menciones a mujeres cuando se trata de este tipo de muertes; la figura femenina, lo veremos, aparece en el marco de los ritos mortuorios y conmemoraciones póstumas de los héroes.

En este capítulo abordaré también cómo a través de estas insistencias en algunas representaciones de la muerte en los libros destinados a educación primaria, se introdujeron y difundieron diferentes discursos, como por ejemplo el discurso médico-higienista, o el de las enseñanzas morales y estéticas sobre la maldad y la fealdad, contracara de las virtudes de la bondad y la belleza. A través de estas representaciones y discursos se combatía a la muerte a la vez que se enseñaban modos de comportamiento correctos, lecciones sobre la desobediencia y la moral; mostrando la armonía de una buena muerte o lo dramático de mal morir.

## **2.1. Muertes infantiles**

Una parte importante de las *muertes infantiles* que se representaban en los textos son muertes trágicas y repentinas -algunas incluso violentas-, pero otra gran parte refiere a muertes por enfermedades “típicas de la infancia” -de aquella infancia-, como tuberculosis, difteria, sarampión, escarlatina o viruela. El niño que muere en los relatos es un par del lector al que están destinados en primer lugar estos textos, pero el niño muerto es también el “asiento vacío” en el aula, esa ausencia presente al comienzo de un nuevo ciclo lectivo, esa compañerita que ha muerto durante el receso de verano.

En los libros hay una gran variedad de cuentos, relatos y poemas que tienen como tema principal o secundario la muerte de niños. La muerte infantil era un asunto cotidiano para la sociedad del 900, hemos repasado algunas estadísticas para dimensionar el fenómeno, y aunque la natalidad era alta, la mortalidad infantil también lo era. Barrán lo sintetizaba así, “la enfermedad y la muerte, que se cebaban especialmente con los niños -un 50% de los afectados- se contrabalanceaban con el elevado índice de natalidad” (1994: 28). Nari describía el escenario familiar de la época como compuesto por parejas que se establecían jóvenes -alrededor de los veinte años-, donde los hijos nacían en los años inmediatamente posteriores a la unión -esta no necesariamente implicaba casamiento por civil-, cinco o seis

hijos en promedio, de los cuales uno, muy posiblemente, moriría antes de cumplir un año, y los partos se realizaban en las casas atendidos por parteras y comadronas (2004: 20).

En el censo nacional de 1914<sup>32</sup> se aclaraba que no se debía preguntar a las mujeres cuántos hijos viven, sino cuántos hijos han tenido, contabilizando vivos y muertos, “las mujeres casadas o viudas deben consignar el número de hijos que cada una ha tenido, en toda su existencia, aun cuando algunos de éstos no estén vivos” (1917: 282, 524, Tomo IV). Luego el censo organiza por edades los datos estadísticos sobre las defunciones de argentinos y extranjeros para el quinquenio 1910-1914 en la capital; allí vemos que de 113.314 defunciones totales, 40.282 eran de niños de un día a diez años. Lo que nos da que un 35,5% de las defunciones generales eran de niños, desde bebés -una abrumadora mayoría durante el primer año de vida- hasta niños en edad escolar (1917: 575, tomo IV)<sup>33</sup>. En el informe del mismo censo se hacía el siguiente análisis, que explicita algunos aspectos del impacto de la mortalidad infantil:

En el primer año de la vida suman las defunciones los 206 % de la mortalidad total; después de este primer año, se necesitan 20 años para alcanzar la misma cifra relativa, por donde se ve los peligros que entraña para la vida ese primer año. La mortalidad infantil la componen casi íntegramente párvulos argentinos. Después de los 25 años asume la mortalidad de los extranjeros cifras mucho mayores que la de los argentinos, lo cual se comprende si se tiene presente que la población extranjera se compone casi toda de gente adulta, que es más numerosa. Entre 60 y 70 años, por ejemplo, se mueren cinco veces más extranjeros que argentinos.

[...] la edad media de los argentinos difuntos en los años 1910-1914 es de 15.4 años, y la de los extranjeros de 48.3 años. La baja cifra de los primeros es debida a la gran mortalidad de los párvulos. (1917: 575)

Las muertes infantiles eran una experiencia común de la vida de aquella sociedad, tener al menos un hijo muerto formaba parte de la experiencia de la paternidad y la maternidad. Los niños, más aún, los “párvulos argentinos” se morían de maneras que comenzaban a resultar escandalosas, no sólo por las cifras, sino también por lo evitable que se estaban volviendo muchas de esas muertes. Principalmente durante las dos primeras décadas de siglo XX, la mortalidad infantil fue una preocupación central de la sociedad y de un Estado nacional que proyectaba su propio desarrollo poblacional. Esta preocupación se ve reflejada en diversas representaciones de la muerte, y su presencia insistente, y discursos que circularon en los libros de lectura con mucha mayor frecuencia entre 1900 y 1920, hasta su casi completa desaparición hacia la década de 1930, fenómeno que coincide con el brusco descenso de la mortalidad infantil. Esta dejaría de ser una preocupación tanto para la sociedad como

---

32 Tercer Censo Nacional. Levantado el 1 de junio de 1914, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía., 1917.

33 El 58% de las muertes infantiles, según los datos relevados en este censo para el período 1910-1914, habían acontecido durante los primeros 12 meses de vida, luego el porcentaje desciende cada año de vida de niño. Este descenso es abrupto entre los 2 y 3 años del pequeño; un 19,75% de las muertes infantiles habían sido de niños de entre 1 y 2 años, pero fue un 7,41% para niños entre 2 y 3 años. Las posibilidades de supervivencia del niño a partir de los dos años cada vez mayores. Por otro lado, alrededor de un 10% de las muertes infantiles correspondían a niños en edad escolar (1917: 575). Vale recordar que estos números son de la capital de país.

para el Estado, y otros serían los problemas que traería la década de '30, como el de la baja natalidad.

### **2.1.1. Las muertes infantiles como una experiencia frecuente de la infancia y de la maternidad/paternidad**

Quizás solo fue posible poner la atención sobre la muerte infantil y estremecerse ante estas muertes “en la cultura descubridora del niño” (Barrán, 2009: 295). Las muertes infantiles eran una realidad problemática, y ser un niño en la Argentina de principios del siglo XX implicada tener altas probabilidades de morir y no superar los 5 años de vida. Si el niño sobrevivía para convertirse en un joven -con ya no tan altas probabilidades de morir-, lo haría posiblemente habiendo atravesado la experiencia de la muerte de un par-niño, una hermana, un amigo del barrio, una compañera de escuela. Esta experiencia de la muerte como constitutiva de la infancia aparece narrada en los libros de lectura.

En la sección de versos de *Lecturas Selectas* de Calixto Oyuela<sup>34</sup>, encontramos una serie de poemas dedicados a las muertes de niños, a veces se trata de hijos de los mismos poetas o hijos de amigos de estos, y otras veces, como en el poema que abre esta serie, se trata de hermanos. Es una serie de cuatro extensos poemas, uno detrás de otro, en la sección de poesía de este libro, que en los primeros años del siglo XX ya contaba con más de una veintena de ediciones y que en la nómina de textos aprobados por el Consejo Escolar de 1924 -para su uso hasta 1926- aún era recomendado para 5to y 6to grado<sup>35</sup>. Fue un texto de muy amplia difusión en las primeras décadas del siglo XX.

“A la memoria de mi hermana Adela” es el poema que comienza la serie, de Vicente W. Querol (ca. 1900: 325-328). Es un extenso poema donde este lamenta la muerte de su pequeña hermana a seis años de su fallecimiento, expresando también el impacto de esta pérdida en la vida familiar. Transcribo aquí algunos fragmentos

Seis años ya que el alma de mi alma  
En la triste postrera despedida  
Me dijo su adiós tierno.  
¿Por qué, infiel corazón, lates en calma?  
¿Por qué, cuando es eterna la partida,  
no es el dolor eterno?

Y eterno es mi dolor, que aun el agudo

---

34 Calixto Oyuela (1837-1935) fue abogado, ensayista y poeta argentino muy reconocido e influyente en su época, quien se dedicó intensamente a la docencia. Fue Profesor de Literatura Castellana en el Colegio Nacional de la Capital y en la Universidad de Buenos Aires, Prof. de Filosofía en la Escuela Normal de Profesores de la Capital y fundador del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (1892).

Esta antología escolar (no un libro de lectura propiamente, ya que la antología es una selección de textos de variados autores y no una producción propia original), con múltiples ediciones desde fines de siglo XIX, fue incluida en la nómina de textos escolares aprobados por el CNE desde 1890 hasta 1927.

35 Informe de la Educación Común de 1924, pp. 80-83.

Dardo yo siento en la cerrada llaga  
Cuando una voz la nombra.  
No está muerto mi duelo, aunque está mudo.  
Secos al llanto, por mis ojos vaga  
Siempre una triste sombra.

[...]

Que ella murió en la edad de la hermosura.  
En la edad de los cándidos hechizos;  
Y cuando piense en ella  
Veré siempre su blanca vestidura,  
Su tersa frente y sus dorados rizos:  
La veré siempre bella.

Morando en los espacios de la gloria  
Tú aún vives con nosotros, pobre Adela;  
Tú para mí no has muerto.  
Yo en mis duelos invoco tu memoria,  
Cual protector espíritu que vela  
Sobre mi hogar desierto.

[...]

Prefiero yo tu cándida inocencia,  
Y esa vida sin mancha y sin historia  
De un corazón sencillo.

[...]

Yo sé por qué, tras de suspiro blando,  
Mi madre enjuga con callado duelo  
Sus húmedas pupilas:  
Yo sé en qué piensan mis hermanas, cuando  
Clavan absortas en el albo cielo  
Sus miradas tranquilas.

[...]

Todo á tí nuestro amor te lo dedica,  
Todo se hace en tu nombre.

Así llenas tú aún nuestra morada;  
Así de nuestro amor te hizo señora  
Para siempre la muerte;  
Y cuando llegue la vejez cansada,  
Pienso que ha de endulzar mi última hora  
La esperanza de verte. (ca. 1900: 325-328)

Comienza cuestionándose por qué el dolor ante la muerte de su hermana se va apagando y con la distancia de los años ya no se siente la angustia como en el momento mismo de la pérdida. Aunque la muerte sea para siempre, el dolor parece no serlo, al menos no con la misma intensidad. El dolor ante la muerte de un ser querido es paradójico, se siente eterno, pero no lo es. En la voz de este hermano mayor se expresa el dolor de la familia. La niña muerta ocupa un lugar nuevo en la familia, y es un lugar que le ha hecho ocupar su muerte. Todo se hace en su nombre, dice el hermano, la muerte la ha reubicado en la dinámica familiar, haciéndola centro del afecto familiar y otorgándole un nuevo lugar en el hogar. En una sociedad con altas tasas de mortalidad la vida familiar estaba conformada por vivos y muertos, la experiencia de la muerte de un ser querido era frecuente en la vida de cualquier persona. Se encuentran enunciadas en este poema algunas características que se repiten una y otra vez cuando se habla de niños muertos: la belleza, la inocencia y la bondad. Piezas constitutivas de un discurso sobre el que profundizaré en el siguiente apartado.

El poema que le sigue es una sentida obra que Carlos Guido Spano le dedicó a su amigo Martín de la Quintana, cuando a este le tocó vivir la muerte de su pequeño hijo, Hugo. Reproduzco aquí algunos fragmentos

“¡Perdiste el hijo amado!...  
¿Quién á tal duelo el bálsamo presume?  
[...]

La jaula está vacía,  
Del ave tierna que alegró la casa  
En dulce y fausto día;  
La cuna, ayer caliente, hoy está fría  
Como una tumba en que el amor fracasa.  
Acaso la inocencia,  
Que vela ante los ángeles dormidos,  
Lamenta allí la ausencia  
Del que dejó, al partir, por toda herencia,  
Sonrisas y juguetes exparcidos [sic].  
La muerte en asechanza  
Medita el golpe entre la sombra oculta:  
Derribe sin tardanza  
Al que lleva perdida la esperanza  
Y triste en vida el corazón sepulta.

¡Pero á un precioso niño!...  
Misterio atroz, sentencia formidable  
Que abomina el cariño.  
[...]  
¡Oh mundo incomprensible y miserable!  
Encierra los despojos  
De tu hijo en urna de ónix bien labrada,  
Pues fué luz de tus ojos;



[...]

Yo llevaré mi ofrenda  
Del niño muerto á la mansión oscura;  
Mirra aún tengo en mi tienda  
Y la sabré quemar, de afecto en prenda,  
Uniendo la blancura á la blancura. (Ibídem: 328-329).

Luego sigue en esta serie el poema “Elegías” de Ventura Ruiz Aguilera (Ibídem: 329-331), escrito en ocasión de la muerte de su única hija, Elisa. Hacia el final narra cómo las flores que su hija cuidaba y regaba con amor por fin se abrieron, pero ella ya no estaba allí para verlas,

-«¡Cómo tardan estos lirios,  
Cómo tardan en dar flor!»  
Me decía muchas veces,  
Al regar los del balcón.

-«Cuando se abran serán tuyos»,  
Contestábale mi voz;  
Y esperando, el ángel mío,  
Esperando se murió.  
Vino Mayo ¡ay, no viniera!  
Y los lirios del balcón  
Su corola azul abrieron  
Á los céfiros y al sol.

Y las lágrimas brillaban  
Que sobre ellos vertí yo,  
Al dejarlos en la tumba  
Donde tengo el corazón. (Ibídem: 331)

Cierran esta particular serie de poemas sobre niños muertos de la antología escolar seleccionada por Calixto Oyuela para niños de 5to y 6to grado<sup>36</sup>, las “Rimas” de Gustavo A. Becquer<sup>37</sup> (Ibídem: 331-335), donde describe el momento inmediato después de la muerte de una niña en la casa familiar, el funeral y el entierro de fines del XIX,

Cerraron sus ojos  
Que aún tenía abiertos;  
Taparon su cara

---

36 Esta serie es realmente particular, entre los libros de lectura y antologías relevadas no hay otra serie de poemas de estas características. Por otra parte, esta serie se halla hacia el final del libro, algo que suele suceder. Muchos de los libros de lectura y antologías relevadas comienzan y/o terminan con textos vinculados a temática mortuoria. Cuestión sobre la que volveré en el siguiente capítulo.

37 Publicadas luego de su muerte en 1870.

Con un blanco lienzo;  
Y unos sollozando,  
Otros en silencio,  
De la triste alcoba  
Todos se salieron.

La luz que en un vaso  
Ardía en el suelo,  
Al muro arrojaba  
La sombra del lecho;  
Y entre aquella sombra  
Veíase á intervalos,  
Dibujarse rígida  
La forma del cuerpo.

[...]  
Ante aquel contraste  
De vida y misterios,  
De luz y tinieblas,  
Medité un momento:  
*«¡Dios mío, qué solos  
Se quedan los muertos!»*

De la casa en hombros  
Lleváronla al templo,  
Y en un capilla  
Dejaron el féretro.  
Allí rodearon  
Sus pálidos restos  
De amarillas velas  
Y de paños negros.

Al dar de las ánimas  
El toque postrero,  
Acabó una vieja  
Sus últimos rezos;  
Cruzó la ancha nave,  
Las puertas gimieron,  
Y el santo recinto  
Quedóse desierto.

[...]  
Tan medroso y triste,  
Tan oscuro y yerto,  
Todo se encontraba...  
Que pensé un momento:  
*«¡Dios mío, qué solos*

*Se quedan los muertos!»*

[...]

El luto en las ropas,  
Amigos y deudos  
Cruzaron en fila,  
Formando el cortejo.

Del último asilo  
Oscuro y estrecho,  
Abrió la piqueta  
El nicho á un extremo.  
Allí la acostaron,  
Tapiáronle luego,  
Y con un saludo  
Despidióse el duelo.

La piqueta al hombro,  
El sepulturero  
Cantando entre dientes  
Se perdió á lo lejos.  
La noche se entraba,  
Reinaba en silencio,  
Perdido en las sombras  
Medité un momento:  
*«¡Dios mío, qué solos  
Se quedan los muertos!»*

En las largas noches  
Del helado invierno,  
[...]  
De la pobre niña  
Á solas me acuerdo.

Allí cae la lluvia  
Con un són eterno;  
Allí la combate  
El soplo del cierzo.  
Del húmedo muro  
Tendida en el hueco,  
Acaso de frío  
Se hielan sus huesos!.....  
¿Vuelve el polvo al polvo?  
¿Vuelve el alma al cielo?  
¿Todo es vil materia,  
podredumbre y cieno?  
¡No sé; pero hay algo

Que explicar no puedo,  
Que al par nos infunde  
Repugnancia y duelo,  
Al dejar tan tristes,  
Tan solos los muertos! (Ibídem: 331-335, el resaltado es del original)

Esta particular serie de poemas dedicados a *muertes infantiles* comparten el momento de producción, en la segunda mitad del siglo XIX, así como algunas características. En ellos, los niños que han muerto son representados como bellos, inocentes y bondadosos. Un elemento que se repite a menudo cuando se trata de este tipo de muertes. Además, cada poema expresa con profundo sentimiento el impacto y la disrupción que la pérdida de un hijo o una hermana había provocado en la vida familiar. Una triste resignación los recorre, pues la *muerte infantil* era una experiencia común de la que rara vez un padre, una madre o un hermano escaparía.

Las muertes de niños eran también, y no pocas veces, muertes violentas y trágicas. En *El libro del escolar* (tercer libro), del Prof. Pablo A. Pizzurno<sup>38</sup>, se encuentra un relato de una terrible muerte infantil, narrada en primera persona por el autor. Se llama “El entierro de María Elena” (1921: 28-32) y en él, Pizzurno cuenta que esta pequeña de apenas cuatro años y medio “murió de una manera inesperada y violenta” (Ibídem: 28). Había ido a una tienda con la niñera y, cruzando la calle Callao de la Capital Federal, se desprendió de su mano y salió corriendo, justo cuando un carruaje pasaba.

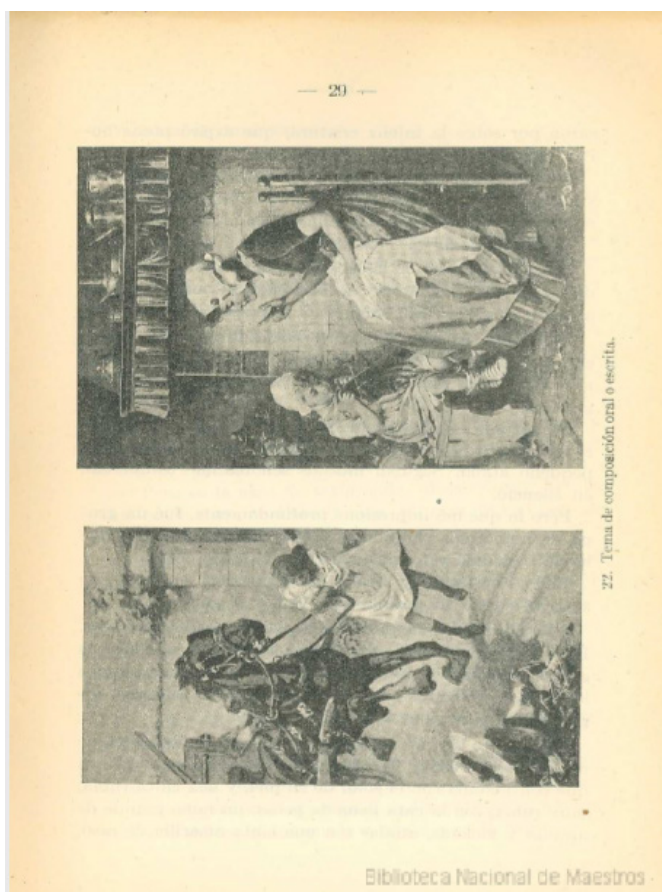
María Elena dió un grito agudísimo y cayó derribada por los fogosos caballos. Las ruedas del coche pasaron por sobre la infeliz criatura, que expiró pocas horas después. (Ibídem: 28)

Trágica y violenta muerte para una niña, consecuencia de una pequeña travesura que le costó la vida. “Renuncio a describiros la desesperación de sus padres y de sus hermanas, que la adoraban” (Ibídem: 30), dice Pizzurno. Una imagen del fatídico encuentro entre un caballo y la niña acompaña el texto, con la propuesta de hacer una composición oral o escrita (Ibídem: 29) a partir de la imagen<sup>39</sup>.

---

38 Este tuvo una amplia trayectoria, fue Rector de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” de Buenos Aires, Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal de la República, Inspector Técnico General del Consejo Nacional de Educación entre otros cargos públicos. Realizó una vasta obra para uso escolar entre la que se encuentra la colección de *El libro del escolar* que fue ampliamente utilizada en las escuelas argentinas desde principios del siglo XX hasta mediados del mismo. Sobre la trayectoria de la serie de *El libro del escolar* en el sistema educativo y los debates que suscitó se puede consultar la primera parte del libro de Sprengelburd y Linares, *El control de la lectura* (2017).

39 Abordaré el uso de imágenes específicamente en el Capítulo V.



Página completa y fragmento de “El entierro de María Elena”, *El libro del escolar* (tercer libro), Pablo Pizzurno, p. 29 (1921)

La narración continúa, Pizzurno describe el cortejo fúnebre y entierro de la niña, cuenta que al otro día de la tragedia la enterraron y que como vivían cerca del Cementerio de la Recoleta, zona habitada por la élite porteña, “fué conducida a pulso” (Ibídem: 30), y describe en detalle la “escena conmovedora” que presenció,

Marchaba delante un bonito coche fúnebre de colores claros y plumeros blancos, blancos. Iba cubierto de coronas, casi todas blancas también. [...].

El carruaje avanzaba lentamente. Detrás de él, el padre, el hermano mayor y algunos amigos íntimos, conducían el pequeño ataúd. [...].

Pero lo que me impresionó profundamente, fué un grupo de numeroso de chiquilines y chiquilinas del barrio que habían acudido y formaban parte del triste cortejo.

Entre temerosos y llenos de curiosidad, trataban de acercarse todo lo posible al ataúd y al carruaje.

Los había de todas las edades y de todos los aspectos. Bien vestidos unos, calzados y teniendo en la mano sus gorras con visera; descalzos, sin sombrero, harapientos los más, ¡pobrecitos!, los hijos de humildes obreros, algunos sin padre o sin madre tal vez. (Ídem)

La cercanía de los niños con la muerte es descripta en esta escena y la presencia

de los “chiquilines y chiquilinas” en el entierro conmueve a Pizzurno. Durante las primeras décadas de siglo XX aún era común que los niños participaran de los ritos mortuorios. Los velorios sucedían en las mismas viviendas familiares, todos los habitantes de la casa participaban, y los niños estaban allí presentes también. Los niños formaban parte además, como en el relato de Pizzurno, del cortejo fúnebre y el entierro en el cementerio. A diferencia de nuestros días, no era para nada extraño que un niño hubiera visto morir a alguien, o hubiera acompañado a un moribundo en su lecho (Elias, 1987b: 27-28). Sin embargo, en estas mismas décadas la relación de los niños con la muerte atravesaría profundos cambios. La familiaridad y la intimidad que la muerte tenía con la infancia, incluso como amenaza permanente, se convertirían en una relación distante y de ocultamiento -de la muerte y todo lo que la rodea-, en especial, de la mirada infantil -volveremos sobre este tema en el Capítulo V-.

Pizzurno describe diferencias de clase entre los niños que forman parte de cortejo fúnebre y el entierro, pero de algún modo todos son “igualados” en su discurso ante la muerte de la niña, una par, por el lugar que ocupan en el cortejo. Había “un negrito de ojos expresivos y que no tendría más de cinco años de edad” que llevaba consigo “una rosa blanca que contrastaba con el color de su piel” (Ídem), y cerca de él “una chica rubia, muy rubia”, que llevaba “un ramo grande de aromas y violetas” (Ídem). El autor quiere destacar que a pesar de estas diferencias de clase y posición social, los niños hablaban unos con otros, en ese espacio común que los había convocado, en torno a la muerte de una de ellos. Los niños conversan sobre de dónde conocían a la pequeña María Elena. Los diálogos que narra Pizzurno son interesantes porque son, en general, entre niños que pertenecen a otra clase social que María Elena; como el hijo del almacenero al que la niña conocía por ir al almacén con la mucama, o la hija de la planchadora que a veces jugaba con ella cuando la “hacían entrar en su casa”, y otra niña a la que María Elena le regalaba caramelos y una vez incluso le regaló una muñeca “cuando a ella le compraron otra más grande que cierra y abre los ojos” (Ídem: 31). María Elena tiene además las principales características que enaltecen al niño muerto, la bondad y la belleza. Esta última es expresada en boca de una niña conversando con otro niño, un poco más grandes que la difunta María Elena,

-¡Pobrecita! Dicen que el coche le rompió las dos piernas, y uno de los caballos la pisó en el pecho. Por eso se murió, exclamaba un muchacho de 8 años.

-Pero en la cara no tenía nada, observó otra. Estaba linda como siempre. Parecía viva. Su casa está al lado de la mía y mamá me llevó. (Ídem)

La madre la había llevado al funeral en la casa familiar de María Elena, y la niña describe cómo percibió el cadáver de la pequeña fallecida, “linda como siempre”. El relato continúa con la llegada al cementerio. Cuando

los sepultureros se disponían a poner el ataúd en el nicho, los chicos se agruparon, y entonces vi al negrito avanzar por entre todos, llegar tembloroso al cajón y arrojar sobre este la rosa blanca que traía. Me pareció que abría la boca para decir algo, ¡adiós! quizás; pero no pudo. Se le anudó la voz en la garganta, iba a llorar.

El padre de Elena vió la escena y me dijo entonces sollozando:



-Es el hijo de la cocinera: mi querida hijita le tenía mucho cariño. Siempre nos pedía para él trajecitos usados de su hermano y ella misma se los entregaba [...]. (Ídem)

Pizzurno cuenta que quiso hacerle una caricia al “negrito”, pero no pudo porque este se había alejado rápidamente, y estaba llorando. Luego, y ya hacia el final del relato, el autor dice que al volver a su casa sintió una imponente necesidad de abrazar fuertemente a sus hijas, y que una de ellas le preguntó “¿por qué lloras, papá?” (Ibídem: 32), a lo que él le contestó que no sabía.

Esta clase de accidentes fatales con carros, tranvías, y automóviles luego, ocurridos a menores eran bastante frecuentes durante aquellos años, sobretodo en el contexto urbano. La ciudad de Buenos Aires estaba cambiando drásticamente, como nunca lo había hecho, y la prensa del periodo también daba cuenta de esto. En los periódicos solían aparecer en la sección de “Policiales” breves noticias de niños -y adultos también- que caían accidentalmente debajo de carruajes y tranvías, y terminaban muertos<sup>40</sup>.

Aunque las muertes infantiles eran frecuentes, no dejaban de ser trágicas y tristes. Estas muertes formaban parte de la compleja experiencia de ser niño a principios de siglo XX, y más aún para las infancias en las clases populares. La muerte de una hermana o hermano, muchas veces más de uno, o la de un compañero de clase, eran experiencias frecuentes en la vida de cualquier niño. La experiencia de aquella infancia estaba definida también por la muerte y su amenaza permanente, se trataba de infancias hechas de quienes sobrevivieron y quiénes no.

Sandra Carli señala que hay relatos literarios de la época como *Sin Rumbo* (1885) de Eugenio Cambaceres y *Tini* (1899) de Eduardo Wilde que dan cuenta del lugar que había adquirido la mortalidad infantil en la vida sentimental familiar, y sus distinciones de clase. Es importante traer aquí la idea que Carli señala pues remarca la importancia que cobraba la mortalidad infantil para el proyecto educativo nacional,

Mientras que la muerte del niño en las familias conservadoras era un acontecimiento que podía evitarse, y si no era posible se situaba en el orden de la tragedia, en las familias urbanas pobres las muertes infantiles eran fenómenos naturalizados. La mortalidad infantil había impuesto límites a la expansión de la escolarización; la prolongación de la vida de los niños era indispensable para la construcción de una población escolar objeto de un sistema de alcance nacional. (Carli, 2011: 56)

---

40 Estas notas breves eran habituales de la sección de policiales, como por ejemplo: “accidente á un niño”, un menor de 12 años que mientras estaba trabajando cayó debajo de las ruedas de vehículo que guiaba (*El Tiempo*, 15 de julio de 1901), “Bajo las ruedas de un carro - muerte de una menor”, una niña de tres años a las que “las ruedas de vehículo le pasaron por encima” (*La Nación*, 25 de febrero de 1905), o “Atropellados por un tranvía”, esta vez la víctima es un niño de 12 años que se encuentra hospitalizado (*La Nación*, 1 de marzo de 1905), un carro atropelló y mató a un niño de 7 años (*La Nación*, 14 de julio de 1905). En *La Nación* de 1915, 12 de agosto, “Bajo las ruedas de un tranvía - muerte de un niño”, y un día después, “Accidente fatal”, un niño de 7 años atropellado por un carro tirado por caballos (13 agosto de 1915). Y a este problema se sumarán los automóviles algunos años después, en la sección de policiales de *El Tiempo* podemos ver que durante una semana de febrero tenemos: 14 de febrero de 1912, “Bajo las ruedas de un carro”, accidente fatal; 15 de febrero, “Accidente de automóvil”, este arrolló a un muchacho de 15 años que estaba a caballo; el 19 de febrero de 1912 leemos el titular “Siempre los tranvías. Choque importante” y a continuación “También los automóviles. Menor arrollado”.

Ahora bien, la presencia y repetición de estos tópicos en los libros de lectura habla de este fenómeno como experiencia cotidiana, y también dice de los niños lectores que ellos, que están en la escuela, son *sobrevivientes* de esa enorme posibilidad que había de morir entre los 0 y los 5 años que regía en su mundo<sup>41</sup>. Sin embargo, aunque en edad escolar, no estaban a salvo aún, una enfermedad o un accidente, incluso la ignorancia, pueden llevarlos a un fatal desenlace, y la escuela les va a ofrecer enseñanzas y conocimientos, lo veremos, para combatir las fatídicas posibilidades.

\*\*\*

Las altísimas posibilidades de morir que tenía cualquier niño, más aún, aunque no exclusivamente, si pertenecía a las clases populares, eran organizadoras no sólo de las infancias sino también de la experiencia de la maternidad y la paternidad de principios del siglo XX. La posibilidad y la experiencia de la muerte de un hijo formaban parte constitutiva de la experiencia de la paternidad y la maternidad de aquella época. En los libros escolares encontré que esta experiencia aparece representada con insistencia en los poemas propuestos.

La experiencia de la paternidad tuvo su propia transformación durante este período. La mitad de los poemas que Calixto Oyuela seleccionó y que vimos más arriba representan la experiencia de la pérdida de un hijo desde la perspectiva de padre. En el libro *Las horas emotivas* de José D. Calderaro<sup>42</sup>, se reproduce un poema de Calixto Oyuela, esta vez como autor, llamado "Noche de luna". Es un poema que un padre le escribe a su hija muerta. Este libro tuvo múltiples ediciones hasta bien entrada la década del 20 y pude constatar que en la edición de 1927 (corregida y aumentada) este poema ya no forma parte de la obra. Transcribimos aquí algunas estrofas:

Mi mente entonces desolada y vaga,  
A la mansión de los extintos vuela,  
Donde el mundanal rumor sordo se apaga,  
Donde la muerte sus arcanos cela.

Y donde yace muerta mi vida  
Junto al sepulcro en que mi hija mora,  
Sin voz, inmensamente dolorida,  
Mi alma entera se arrodilla y llora.

¡Cómo tu luz, oh luna, triste baña

---

41 La mención a esta condición de sobreviviente aparece en el cuento breve "La abuelita y su nieta", en *El Libro del Escolar* (Segundo libro) de Pizzurno, cuando describe hacia el final de cuento que la abuela "Ha tenido varios hijos y muchos nietos./ Algunos han muerto ya, causando la desesperación de la abuelita./ Después, resignada, ha sentido aumentar su cariño por los *sobrevivientes*. / Dina es la menor de las nietas que le quedan." (ca.1920: 43, el resaltado es del original)

42 Fue Psicólogo, Profesor Normal en Letras y también Profesor de Psicopedagogía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Escribió tanto libros de lectura así como libros de texto para los grados de escuela primaria, también una enciclopedia escolar de literatura argentina y un libro con biografías de los próceres nacionales, pero además publicó varios libros y artículos sobre pedagogía e infancia.

La blanca tumba en que mi amor se estrella,  
Y la besa, y la halaga, y la acompaña,  
Cual si quisiera conversar con ella!

Ya su sepulcro, alucinado, veo  
Resplandecer con místicos fulgores  
Y se entreabre radioso a mi deseo,  
Y vuela de él un ángel entre flores... (1910: 91-92)

El padre expresa profusamente su dolor ante la pérdida de su hija. Se expone, está quebrado. Aunque un fenómeno frecuente, la muerte de un hijo no dejaba de ser un acontecimiento doloroso y, en este caso, cargado de una paterna expresión sentimental. Esta sensibilidad paterna ante la muerte de los hijos la encontré también representada entre las primeras historias del libro de José A. Natale<sup>43</sup>, *Padre Mío* (1921-1922)<sup>44</sup>. Se trata de “El alma de la niñez”, la historia del viejo Matías, un pastor, quien “ya no tiene familia” porque perdió “a la única hijita que le quedaba” (Ibídem: 14), lo que implica que tuvo más hijos y los perdió a todos. Matías, entonces, no podía salirse de su tristeza,

pareció entonces querer sucumbir a su dolor. La vida le resultaba imposible en su desolado hogar. [...] y se le veía por todas partes como derribado en sus propias fuerzas y arrastrando pesadamente su existencia.” (Ídem).

Se lo ve triste, a veces solloza y está melancólico, a pesar de que los niños del pueblo lo rodean a menudo para escuchar sus historias, pero “lejos de hallar en los niños un alivio a su dolor, sólo veía un triste y continuado recuerdo...” (Ibídem: 15-16).

Esta abierta expresión de las emociones por parte de la figura paterna que aquí vemos, y que también estaba presente en la serie de poemas y en relato de Pizzurno, se va a ver especialmente limitada a partir de la década de 20. Nari observa que esta transformación en el rol paterno -que coincide a su vez con la exaltación de rol materno-, coloca al padre

a las sombras como sujeto emocional y sentimental, para destacarse su mandato “natural” de proveer el sustento material para los hijos y la madre. Entre madre y niño se pretendía reforzar o construir un vínculo sentimental, personal, profundamente cruzado por el amor y el sufrimiento. Entre padre e hijo, en cambio, la relación era social y económica, atravesada por la autoridad y el respeto. Las mujeres eran madres por instinto. Los hombres por la ley. (2004: 130)

La sensibilidad de transición que ocupa las primeras décadas de siglo XX, y la aparición de una sensibilidad ante la muerte, mucho más moderada y contenida en la expresión de sentimientos y emociones, junto con un marcado descenso de la mortalidad infantil afectó de maneras distintas sobre las experiencias de la maternidad y la paternidad.

---

43 Fue Inspector Técnico de Instrucción Primaria de la Capital –título que aparece en los libros bajo su nombre y autor de varios libros de lectura escolar hasta la década del 30.

44 En este libro se repite esta especie de “marca de época” de libros que comienzan contando entre sus primeras páginas una historia relacionada con la muerte, y específicamente, con la muerte infantil. Volveremos sobre esto más adelante en este capítulo y en el Capítulo II cuando trabajemos sobre *muertos escolares*.

La experiencia de la maternidad ante la muerte del hijo y su duelo aparece representada con mucho detalle en el texto “Amadeo”, en *El buen lector* (libro tercero)<sup>45</sup>, de Julia de Curto<sup>46</sup>,

En una triste y solitaria calle del cementerio de la Chacarita, se ve una pequeña tumba rodeada por una sencilla reja pintada de blanco, en cuya cruz del mismo color se lee esta sola palabra: *Amadeo*.

Despojada por completo esta tumba de los adornos con que la vanidad humana se complace encubrir las miserias de la vida, no atrae las miradas de nadie: la multitud que indiferente ó en busca de tumbas queridas, recorre las sombrías calles de la ciudad de los muertos, no para su atención en ella, pues nada le dice el nombre escrito en la cruz.

Pero en medio de esa multitud, hay un ser que la busca con ansia, y que al acercarse á ella siente oprimirse el corazón y llenarse de lágrimas sus ojos. -Es una mujer y esa mujer es una madre. ¡Pobre madre!

Para ellas, ese nombre que todos leen con indiferencia, encierra un mundo de dolorosos recuerdos, un poema de inmensa ternura.

¡Pobre madre! se acerca á la tumba y llora, reza en silencio por el sér que reposa allí para siempre. ¡Amadeo! ¡hijo querido de mi alma! murmuran sus labios. - Y como esperando una respuesta, con las manos y la frente apoyadas sobre la blanca cruz, queda pensativa y como ensimismada. (1910: 129-131)

El relato continúa narrando una anécdota donde los niños cuentan que quisieran ser cuando grandes, y Amadeo -a quien le decían Macoco-, dice que le gustaría ser médico y hace una payasada ante la que todos ríen, “todos son felices...ninguno piensa en ese momento en el más allá” (Ibídem:133). Ante este recuerdo al que la ha llevado su imaginación, la madre comprende que

Ese cuadro de inmensa felicidad no volverá á reproducirse jamás, ni la voz dulce y sonora de su Macoco volverá á acariciar su oído. Su recuerdo se lleva á la sombría mansión de los muertos en busca de lo único que le queda en el mundo, de aquel ser adorado.

El cuadro se borra y la infeliz madre se encuentra en presencia de la fría realidad. Comprende su impotencia y en medio de su profundo desaliento, sólo puede rogar y llorar en silencio, [...].

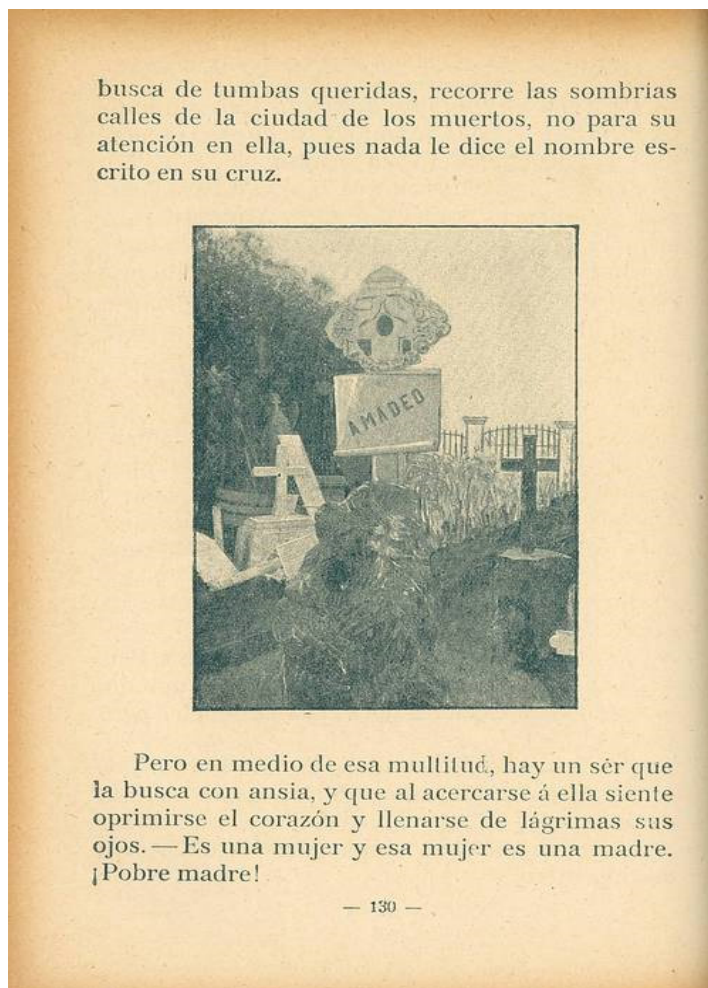
---

45 La serie de libros *El buen lector* (libro primero, segundo y tercero) de Julia de Curto se comenzó a publicar a fines de la década de 1880 y se continuó editando hasta fines de la década del 20. Se encuentra en la nómina de libros aprobados por el CNE hasta 1927. Aunque cabe mencionar que fue suprimida durante un tiempo, durante la década del 10, porque se lo denunciaba por contener reclamos comerciales en sus páginas (*El Monitor de la Educación Común*, N°482, marzo de 1913, pp.253).

46 Fue maestra, preceptora y directora, tanto en la Argentina como en Uruguay –siendo ella argentina-, además de autora de libros de lectura y pedagogía. Participó de la reforma valeriana en Uruguay en la década de 1870. Gracias al trabajo que está desarrollando la doctoranda Belén Trejo sobre imágenes, emociones y sentidos de la maternidad en los textos escolares entre 1880 y 1955, pude conocer algunos aspectos más personales de la biografía de Julia Stariola de Curto que considero relevante mencionar pues permiten visibilizar el impacto de la mortalidad infantil en la educación de múltiples maneras. Julia se casó muy joven, a los 14 años y tuvo 16 hijos, de los cuales solo seis aparecen censados, aunque no sabemos si los otros diez murieron, sí se sabe que al menos dos de sus hijos fueron víctimas fatales de enfermedades epidémicas. De hecho, estos hijos se contagiaron mientras eran alumnos de la escuela que Julia dirigía en la capital. La escuela tuvo que ser cerrada en dos oportunidades debido a la transmisión de enfermedades contagiosas. La primera en 1891, por un brote de viruela, y allí murió uno de sus hijos debido a esta enfermedad. La segunda en 1892, debido a un brote de difteria, en el cual la directora perdió a una de sus hijas. La mortalidad infantil y las enfermedades epidémicas eran, más allá de los números, no sólo parte constitutiva de las biografías personales de los maestros y maestras autores de los libros, como padres y madres, sino también parte de la historia misma de las escuelas y de todos los actores de la comunidad educativa.

¡Cuántos recuerdos, y cuántas historias de lágrimas encierran las tumbas!” (1910: 133)

En medio de esta lectura tenemos la siguiente ilustración de la tumba de Amadeo, rodeada de otras tumbas también modestas:



“Amadeo”, *El buen lector* (libro tercero), Julia de Curto, p. 130 (ca.1910)

Para una madre del novecientos –y bien lo sabía la autora de este libro-, era habitual la experiencia de la muerte de un hijo<sup>47</sup>. La maternidad y la muerte estaban profundamente relacionadas. Por un lado, debido a la posibilidad que, casi con total seguridad, al menos uno de los hijos muriera durante sus primeros años de vida. Pero por otro lado, porque la posibilidad de morir durante el parto o postparto era real, y los riesgos de sufrir una hemorragia o contraer una infección eran altos<sup>48</sup>. La presencia de la muerte en la experiencia de la maternidad era constitutiva y organizaba también el universo sensible de la maternidad.

47 No es impensable, además, que la muerte infantil haya formado parte de la experiencia vital de los propios autores de los libros.

48 A principios de siglo XX la mayoría de los partos se realizaban en las viviendas familiares, asistidos por parteras y comadronas, será a partir de 1940 que esta tendencia se revertirá y la mayoría de los partos se den en maternidades y hospitales, asistidos por médicos obstetras (Nari, 2004: 19). Se pueden consultar también sobre la historia de los partos y nacimientos en Buenos Aires, la tesis doctoral de Ana Laura Martín, *Parir, Cuidar y asistir. El trabajo de las parteras y enfermeras en Buenos Aires (1877-1955)*, de 2014.



En el mismo libro de Julia de Curto encontramos otra lectura sobre una muerte infantil, donde da cuenta de esta experiencia de ser madre de una hija fallecida. En este otro relato, una madre describe el vínculo que mantiene a través de la memoria y el sentimiento, con su adorada hija, su “Nenuca”:

hoy de sus encantos sólo me queda el recuerdo. Pero un recuerdo dulce y grato á la par que profundo é imperecedero.

Por él veo aún a mi nenuca, me extasío contemplando sus infantiles gracias y la morbidez de su cuerpecito de formas esculturales.

[...]

Pero como ya he dicho, todo esto no pasa de ser un dulce y triste recuerdo; pues aquella niña querida ya no existe sino en el corazón de los que tanto la amaron en la tierra. ¡Fue un ángel hermoso que Dios en su infinita bondad permitió que viniera á hacer brotar en nuestra alma tesoros de amor y ternura!

¡Pobre nenuca mía! ¡cuánto te he llorado! ¡cuánto he sufrido desde que, abriendo tus blanquitas alas, te remontaste al cielo, donde sin duda te has reunido con los ángeles y querubines que forman la corte de Dios.” (1910:170-172)

Junto a la tristeza y el dolor ante la muerte del hijo, se suelen expresar el profundo cariño aferrado a los recuerdos y la memoria, y una especie de calma resignación subyace. Esto también lo encontramos particularmente expresado en *Vida*<sup>49</sup> de José Henriques Figueira<sup>50</sup>, donde está, traducido del inglés por el mismo Figueira, el texto “El Fin” de Rabindranath Tagore. Este relato tiene la particularidad de estar escrito en primera persona en la voz de un niño pequeño que está muriendo y le habla a su madre, tratando de brindarle calma ante el inminente fin de su vida,

Llegó el momento de partir, madre, me voy.

Cuando en la pálida obscuridad del alba solitaria tiendas tus brazos buscándome en mi cuna, yo te diré: Tu hijo no está. Madre, me voy.

Me convertiré en suave brisa, para acariciarte; rizaré el agua en que te bañes y te besaré una y otra vez.

[...]

Si estás desvelada hasta muy tarde de la noche pensando en tu hijo, desde las estrellas te cantaré: «Duerme, madre, duerme».

En los intangibles rayos de la luna llegaré a tu cama y me reclinaré sobre tu pecho mientras

---

49 *Vida. Nuevo método de lectura expresiva y de literatura para el uso de las escuelas primarias superiores, escuelas de adultos, de continuación y liceos. Libro quinto.* Edición reformada. Cabaut y Cía. Editores. Buenos Aires. Es el quinto y último libro de la serie que comienza con *Paso a paso. Libro primero* (1901), luego *Adelante! Libro segundo* (1906), *Un buen amigo. Libro tercero* (ca. 1907), y *Trabajo. Libro cuarto* (1918). Este libro de Figueira en particular tiene muchas representaciones y discursos sobre la muerte. Es un libro que fue utilizado en las décadas del 20 y del 30 (como *Trabajo*), y he notado que, además de contar con un número importante de representaciones sobre la muerte, algo bastante raro para la época, donde en general van haciéndose cada vez menores las presencias de estas representaciones, los discursos en torno a la muerte que aparecen están ya lejos de la expresión romántica y más dramática. Los discursos que en este libro se despliegan son más “modernos”, de tinte filosófico y reflexivo, incluso críticos, por ejemplo, ante la guerra, como veremos más adelante.

50 Fue un destacado antropólogo y educador uruguayo, y trabajó como Inspector de Educación en Argentina. Publicó no sólo varios libros de lectura escolar sino también trabajos sobre antropología y pedagogía. Sus libros de lectura se publicaron en ambas orillas del Río de la Plata desde principios del XX hasta bien entrada la década del 30.



duermas. (1925: 164)

En la gran fiesta de *pujá*, cuando los muchachos de la vecindad vengán a jugar en torno a tu casa, vibraré con los sonidos de la flauta, y todo el día latiré en tu corazón.

Vendrá mi tía con los regalos de *pujá*, y te preguntará: - ¿Dónde está tu hijo, hermana? - Y tú, madre, le dirás:- Está en las pupilas de mis ojos, está en mi cuerpo, está en mi alma. (1925: 164)

Tagore pone en la voz de bebé moribundo palabras de afecto para calmar el dolor de la madre que experimentará su muerte. Niños tranquilizando a sus padres u otros adultos cuando se trata de una muerte infantil es una escena que volveremos a encontrar en los libros de lectura. En estas representaciones los hijos son todos, como solicitaba el censo, los vivos y los muertos. El hijo fallecido sigue presente en el recuerdo, en el corazón de sus padres. Ser madre es serlo también de aquellos hijos que han muerto, y los textos muestran que esta es una tarea que se podía llevar con igual devoción.

Cuando la tasa de mortalidad infantil descendió abruptamente, este discurso explícito que circulaba en los libros entrelazando maternidad y muerte, fue desapareciendo. Permanecerían sí, cuestiones como las enseñanzas higiénicas para el cuidado de la salud de los niños, pero sin llegar a la instancia de niño muerto. En su investigación, Nari resalta algo más al respecto del descenso de la tasa de mortalidad infantil, con él coincide la aparición de un discurso de exaltación de la maternidad, “la biologización de sentimientos vinculados a la maternidad” y la emergencia de la idea de “indisolubilidad del *binomio madre-hijo*” (2004: 102-107). Al aumentar las probabilidades de que los hijos sobrevivieran a sus primeros años de vida se podía construir todo un nuevo universo sentimental en torno la experiencia materna, “única” y “natural”. Al mismo tiempo que se reduciría el universo de sentimientos de la experiencia paterna. Principalmente, se hizo hincapié en la interdependencia de ambos, madre e hijo,

Pero la dependencia de las madres con respecto a los hijos era menos clara, precisaba mayor justificación. Era necesario convencer a las mujeres de esa dependencia. Dependencia, en primer lugar, para ser mujeres: solo con hijos alcanzarían la *feminidad verdadera*, sólo así estarían *completas* y *felices*. (Ibídem: 130, el resaltado es de original)

Todas estas ideas de una maternidad feliz y un binomio indisoluble madre-hijo eran más fáciles de difundir entre la población si las posibilidades de que madres mueran durante el parto o puerperio, o que los niños mueran durante su primer año de vida, no eran alarmantemente altas<sup>51</sup>. El problema que surgió inmediatamente fue la drástica caída en los nacimientos. Durante la primer mitad del siglo XX, la Argentina, pero principalmente la ciudad de Buenos Aires, había atravesado un proceso de transición demográfica vertiginoso, mucho más rápido que otros países europeos o latinoamericanos,

---

51 La maternidad además tiene un lado oscuro que no se menciona abiertamente en los libros pero está presente de algún modo, ya lo veremos, que son los abandonos e infanticidios, a veces como consecuencia de un abandono a la intemperie, por ejemplo. Abordaré esta cuestión en la sección sobre huérfanos del siguiente capítulo. Nari además sostiene que detrás de la construcción de este binomio madre-hijo puede “vislumbrarse una estrategia para que las madres no abandonen a sus hijos” (2004: 130)

En menos de 50 años, el número promedio de hijos de una residente de la ciudad de Buenos Aires había pasado de casi seis a menos de dos. Evidentemente, se había producido un importante cambio en los comportamientos reproductivos de la población. (Nari, 2004:132)

Resuenan aquí las inquietudes que Freud expresaba en el año 1930 en *El malestar en la cultura*, estando en medio de estos procesos.

### 2.1.2. La muerte del buen niño

Cuando el niño que muere era definido como un *buen niño* vemos que suele repetirse que junto a la bondad, aparece la belleza, y una moral apropiada, y que suele tratarse de un niño justo y cariñoso. Un niño que es ejemplo para sus pares, el mejor de su clase, un niño obediente. Un claro discurso aleccionador atraviesa estas representaciones, en contrapunto con *la muerte de mal niño*, como veremos a continuación.

Pero además encontramos que en los poemas o relatos que se tratan de un buen y bello niño quien lamentablemente ha muerto, es en ellos donde en más ocasiones se menciona la idea del más allá e incluso a Dios. Las menciones a la vida *post-mortem* no suelen aparecer en otras representaciones, ha sido una ausencia notable tratándose de representaciones de la muerte, pero comprensible en un contexto de secularización. Sin embargo, cuando se trata de un buen niño o la inocente niña que ha muerto, entonces el más allá se abre para recibirlos, pues ellos son “ángeles”. Quien muere en su niñez tiene un condición especial, se entiende que no ha tenido oportunidad de pecar ni sufrir las desgracias de la vida terrenal, por lo que, siguiendo la creencia católica popular, ese niño “asciende directamente al cielo para convertirse en ángel con capacidad para interceder por sus familiares” (Guerra, 2015: 109)<sup>52</sup>. Estas ideas las encontramos representadas en el poema de José de Selgas, “La cuna vacía”, que Pizzurno reproduce en *El libro de Escolar* (libro tercero),

Bajaron los ángeles,  
besaron su rostro,  
y cantando a su oído dijeron:  
«Vente con nosotros».

Vió el niño a los ángeles  
de su cuna en torno,  
y extendiendo los brazos les dijo  
«Me voy con vosotros».

[...]  
De la aurora pálida

---

52 Esta idea de los “angelitos” está directamente emparentada con la práctica funeraria extendida en Latinoamérica, España y Europa mediterránea del “velorio de angelito” (Guerra, 2015: 108-113; Barrán, 2009: 178; Villareal Acosta, 2013: 48).

la luz fugitiva,  
alumbró a la mañana siguiente  
la cuna vacía. (1921: 61)

Ya hemos visto la asociación entre niño muerto y ángel antes, en el texto sobre “Nenuca” y en el poema “Elegías”, al comienzo del capítulo. La volvemos a encontrar en el libro *Isondú*<sup>53</sup> de Elina González Acha de Corrales Morales<sup>54</sup>. Apenas empieza tenemos el texto “El legado de Ana María” (1916: 1). Ana María es el nombre de una niña que ha fallecido<sup>55</sup>, es descrita, como en otros casos de niños muertos, como hermosa y de corazón bondadoso, su mayor mérito había sido esa bondad con “todo lo que la rodeaba” (Ídem), cariñosa con los animales e incapaz de maltratarlos. Dice la autora: “Hoy veo que fue un ángel destinado a pasar por la tierra, el cual debía legar a otros niños el ejemplo de su corta pero incomparable existencia.” (Ídem). Estos bondadosos niños muertos son ejemplos, su condición especial los eleva moralmente. Son, incluso, más puros. La niña fallecida es ejemplo a seguir por otros niños, ese es su “legado”.

El ejemplo a continuación está conformado por un conjunto de dos textos, se trata de dos secciones relacionadas del libro *La lámina* de pedagogo Víctor Mercante.<sup>56</sup> Este libro de lectura estaba destinado a niños de entre 8 y 10 años, tuvo múltiples ediciones y fue utilizado desde fines de la década del 10 y durante la del 20. Estos textos tienen “la marca” del enfoque científico y positivista del autor. En el primer texto, “El cráneo. Ejercicios preparatorios”, vemos como encabezado la imagen de un cráneo en una vitrina, exhibido en un salón junto a animales disecados, presentando la serie de ejercicios que dispondrían para la lectura siguiente,

---

53 Este libro tuvo múltiples ediciones y formó parte de las nóminas de CNE desde 1900 hasta mediados de la década de '30.

54 Egresada de la Escuela Normal Nacional de Profesores N°1 y artista plástica, Elina González fue, además de maestra y escritora de libros escolares, libros de cuento y de geografía, una luchadora por el derecho a la educación de la mujeres así como por los derechos del pueblo Selk'nam. En 1922 participó de la creación de la Sociedad Geográfica Argentina, de la que fue presidenta hasta su muerte en 1942. Ella y su marido, el escultor Lucio Correa Morales, participaron activamente de la atmósfera artística e intelectual de la primera mitad del siglo XX.

55 Hay varios libros de lectura que se inician con un relato sobre un niño muerto. En “Vida” de Figueira comienza con la carta de una niña que cuenta que al empezar las clases faltan algunas viejas compañeras, entre ellas una que murió (1925: 9-10). Otros libros se inician o cuentan entre sus primeros textos con referencias a otros tipos de muertes, madres que han muerto (Aubín, 1910: 5), niños huérfanos (Aubín, 1910: 11; Pizzurno, 1901: 10; Rapallini de Arroche, 1921: 12-13).

56 Maestro egresado de la Escuela Normal de Paraná, fue fundador y decano de la que se conoce hoy como la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Se dedicó a la investigación en el área de Psicología dentro de la corriente del positivismo y la pedagogía científica, y publicó obras que fueron profusamente utilizadas en la formación de maestros, como *Museos escolares argentinos y la escuela moderna (1893)*, *Metodología de la enseñanza primaria (1916)* y *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas (1918)*.



**El cráneo**  
EJERCICIOS PREPARATORIOS

I. — Pronunciad rápidamente:

1. *cra, cre, cro, cru, cri, a, i, o, u.*
2. *acr, ecr, ocr, ucr, icr, aj, ej.*
3. *rra, rre, rri, rro, rru, ra, re, ri.*
4. *alt, olt, ult, elt, ilt, at, et.*

II. — Leed y emplead:

*impresionado, vitrina, fijándonos, cráneo, órbitas, dienteitos, esmaltados, rosada, encantaban, vereda, ilusiones, joyita.*

III. — Leed:

1. *¡Cuántas ilusiones! La cubría de besos a todas horas.*
2. *La madre lloró mucho tiempo su desventura.*
3. *Objeto de curiosidad en la vitrina de un Museo.*
4. *Tal vez no imaginó nunca...*
5. *Hijo mío, me dijo.*

IV. — ¿Qué veis o comprendéis al leer:

*esmaltado, cuántas ilusiones, desventura, tesoro, vitrina, sin carnes, impresionado, entrañable amor, objeto de curiosidad, órbitas?*

— 94 —

“El cráneo”, *La lámina*, Víctor Mercante, p. 94 (1924)

Entre las oraciones propuestas en esta preparación para la lectura, encontramos, por ejemplo: “La madre lloró mucho tiempo su desventura.” y “Tal vez no imaginó nunca...” (1924: 94). Hay también series de palabras para aprender a emplear o visualizar -bajo el título “¿qué veis o comprendéis al leer:”, como: *impresionado, vitrina, ilusiones, desventura, sin carnes, objeto de curiosidad*, etc. (Ídem), que introducen ideas y frases que luego serán empleadas en el contexto de la lectura que se propone a continuación.

Bajo el mismo título, “El cráneo”, nos encontramos en la siguiente página con un breve relato donde el niño cuenta que fue con su papá esa mañana al museo y volvió “impresionado”. Así nombra la sensación que tuvo en su visita, estaba “impresionado” -palabra-idea trabajada en dos ejercicios de los que anteceden al texto-, pues resultó que vieron en una vitrina un cráneo más pequeño que los demás y el padre le dijo

Ese cráneo sin carnes ya, que sirve hoy de estudio al sabio, fué el de una chiquita rosada, rubia, de ojos azules, cuya belleza y cuyo cariño encantaban a su pobre mamá. [...]. Un día se acostó encendida por la fiebre y no se levantó más. ¡Mamita, mamita, mami...! fueron

sus últimas palabras antes de morir. La madre lloró mucho tiempo su desventura...Tal vez no imaginó nunca que el tesoro de toda su dicha sería alguna vez objeto de curiosidad en la vitrina de un Museo.” (Ibídem: 95)

Otra vez, la muerte le llegó de un día para otro a una niña buena y cariñosa. Una fiebre le arrebató la vida a una niña rosada -o sea, blanca-, bella y rubia, cuyo cráneo ha terminado como pieza de museo. Este patrón que vemos repetirse donde el niño muerto es un niño bueno, bello y cariñoso aparece en este relato, único en su clase, al mostrar, indirectamente, a la muerte la infantil como “objeto de curiosidad” en un salón de museo.

Educar el hábito de la obediencia en los niños era fundamental (Puiggrós, 2006: 270-273), bondad y belleza venían unidas a este comportamiento. Un niño obediente es un niño bueno al que todos quieren, por el contrario, un niño que desobedece a sus padres y maestros, es un niño malo que tiene altas probabilidades de tener una mala vida cuando crezca –así de lineal-. Este mensaje es muy claro en los libros, avanzaremos sobre la contracara del *buen niño*, el *mal niño* y sus destinos en el apartado siguiente.

### 2.1.3. La muerte del mal niño

El discurso en torno a la muerte de niños “desobedientes y malos” pretendía producir un efecto aleccionador, en contrapunto con el anterior. Este discurso se construía alrededor del concepto de “legado”, buscando que sirviera de ejemplo de comportamiento para otros niños. ¿Qué sucede cuando quien muere no es un niño ejemplar y obediente? Veremos a continuación cómo los estudiantes son interpelados, a la vez que advertidos, a través de estos relatos sobre cómo un acto imprudente realizado por un niño, como ellos, puede tener fatídicos desenlaces. La muerte aparece aquí como consecuencia de una desobediencia, de una falta a la verdad, del ocultamiento o la mentira. Hay una clara lección dirigida a los niños que leían estas historias, no desobedecer ni mentir a los adultos, porque esa acción podía acercarlos peligrosamente a la muerte.

En el libro de lectura para segundo grado, *Faro* (1916)<sup>57</sup>, de Eleodoro Suárez y de Rodríguez Quiroga<sup>58</sup>, hay un texto que es interesante ejemplo de este discurso. El relato se titula “La verdad” y tiene apenas una carilla, suficiente para sintetizar la dramática lección. Allí se narra la historia de dos amigos en un pequeño pueblo, Jorge y Antonio, del primero se dice que iba a la escuela y vivía en una casa donde “reinaba franca alegría” (Ibídem: 191), del segundo, que era un niño “de no buenas cualidades” (Ídem). Antonio es quien convence a Jorge de hacerse la rabona e ir al arroyo a cazar patos, dándole una pistola para tal fin. Pero Jorge, que era “muy poco diestro para manejar las armas” (Ídem) se hirió la mano. Antonio le lavó la mano en el arroyo y lo vendó con un pañuelo, ocultando todo a los padres del niño, con un trágico desenlace, pues

---

57 Hacia mediados de la década del 20 el CNE todavía lo recomendaba como libro de lectura para segundo grado.

58 Ambos eran profesores normales. Petrona Salaverri de Rodríguez Quiroga fue además directora de varias escuelas de la Capital Federal. Eleodoro Suárez escribió también la serie de libros de lectura *El Alfa*, y fue coautor junto con Andrés Ferreyra de *El polígrafo argentino: mosaico de escrituras*.

al poco tiempo el niño estaba a la muerte; la herida se le había infestado, no hubo remedio: murió.

¡Ay! si los niños dijeran siempre la verdad ¡cuántos malos ratos evitarían a sus padres!” (Ídem)

El niño desobediente muere de una mala muerte, que además provocará dolor y “malos ratos” a su familia. Aquí, quien termina muriendo es el niño que sigue a otro compañero de “mal comportamiento”, se deja persuadir de hacer el mal y desobedece a sus padres y maestros al faltar a la escuela y ocultar lo sucedido. La advertencia es clara: la desviación con respecto a la norma y el dejarse persuadir por las “malas influencias” puede tener consecuencias tan fatales como la muerte.

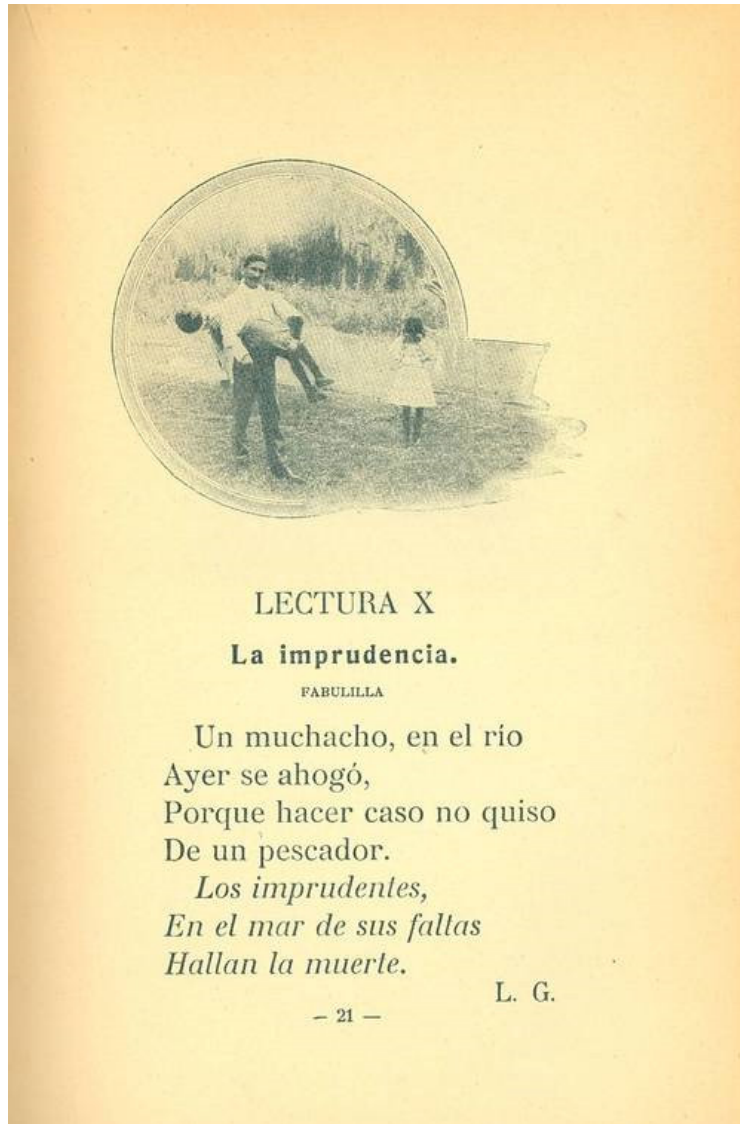
“¡Cuidado con las armas!” es otro cuento aleccionador, esa vez de Figueira, que habla también de esta problemática con las armas de fuego en manos de los niños<sup>59</sup>. El relato cuenta que “en un pueblo de la República, acaeció una desgracia” (1918: 120), un par de hermanos hallaron el revólver de su padre y, jugando con el arma, sin intención, uno le disparó accidentalmente al otro, y este cayó “mortalmente herido por una bala que le había atravesado el pecho” (Ídem). El padre los encuentra y se culpa “a sí mismo por haber cometido la imprudencia de dejar armas cargadas al alcance de sus hijos” (Íbidem: 121). Finaliza diciendo que, el hermano que tenía el arma en sus manos, “durante toda su vida, tendrá el remordimiento de haber sido el matador de su hermano.” (Íbidem: 121). Son múltiples las imprudencias que se señalan, del padre y de los niños, con un fatal desenlace. Un niño que mata accidentalmente a su hermano por la torpeza de los adultos al dejar armas a su alcance. Este evento funesto no ha desaparecido en nuestra actual sociedad, de tanto en tanto nos encontramos con la noticia de que algún niño o adolescente se ha quitado la vida o ha quitado la vida a otro accidentalmente con un arma de fuego que no debería haber estado en sus manos.

Hay una cualidad que se les adjudica casi sin excepción a estos *malos niños* que con sus acciones se provocan la muerte a sí mismos o a seres cercanos, son *imprudentes*. Es la característica por excelencia que aparece una y otra vez en estos discursos moralizantes, y un tanto amenazantes, porque finalmente el mensaje es que los niños imprudentes terminan desgraciándose, y que la consecuencia de acciones imprudentes puede ser tan fatal como un fratricidio. “La imprudencia” es el nombre de un breve poema que encontramos en el libro segundo de la serie de *El buen lector*, de Julia de Curto. El poema está encabezado por una imagen, que parece una fotografía, ilustrándolo

---

59 La prensa da cuenta también de este fenómeno con las armas de fuego en manos de niños. Periódicamente aparecen notas en la sección de “Policiales” bajo el título “Armas de fuego” o similares donde se trata de peleas que terminaron en homicidio con arma de fuego, suicidios, etc., y algunas de estas noticias tienen por protagonistas a jovencitos que disparan y son disparados accidentalmente por pistolas y revólveres pertenecientes a un adulto cercano. Un ilustrativo ejemplo, que destaca la cuestión de la desgracia ocasionada por el niño imprudente, se halla en *La Nación* del 20 de mayo de 1910, bajo el título “Jugar con armas de fuego. Imprudencia de un menor”. Aquí, un muchacho de 15 años le dispara “jugando” con una pistola a otro muchacho de 21 años y lo mata. El “desagradable suceso” se da en una peluquería, donde la pistola había sido momentáneamente guardada en un cajón por el dueño de establecimiento, a pedido de otro “parroquiano”. En la sección de “Policiales” se incluye también los accidentes graves entre niños con las llamadas “pistolas mata-gatos”. En *La Nación* del 6 de mayo de 1910 se llegaron a publicar dos casos de distintos niños heridos por estas pistolas en el mismo día.





“La imprudencia”, *El buen lector* (libro segundo), Julia de Curto, p. 21 (1908)

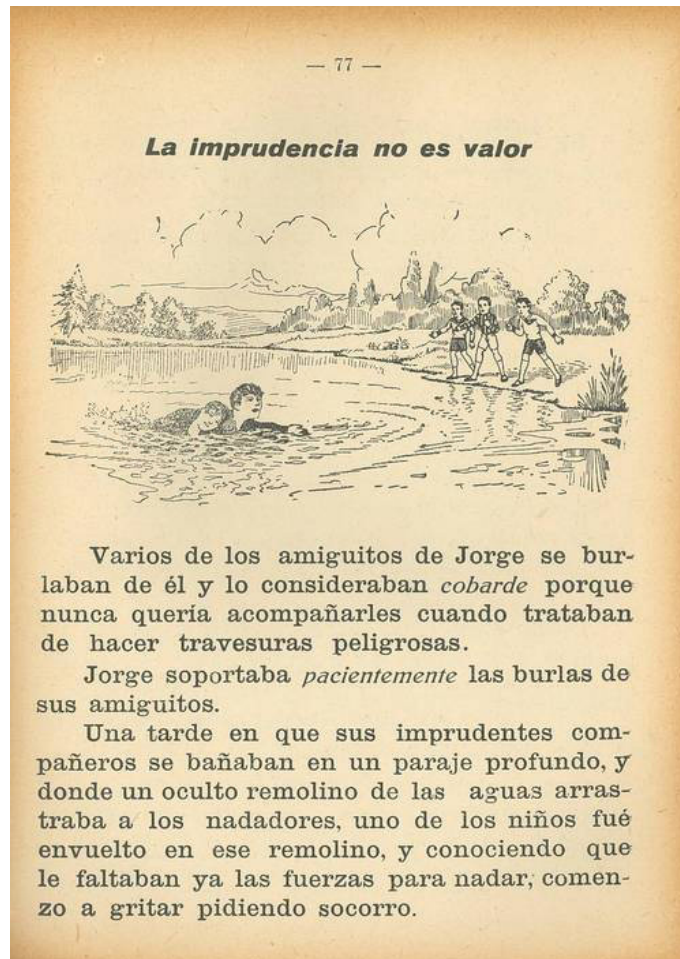
En los libros aparece una y otra vez la condena a los comportamientos imprudentes de los niños. Consecuencia de no haber hecho caso al pescador, el muchacho pierde la vida. Una mala muerte que es consecuencia de la desobediencia y la temeridad<sup>60</sup>.

El vínculo aleccionador entre imprudencia y ahogo es de los que más se repiten en diferentes textos para distintos grados. Por ejemplo, aparece también en “La imprudencia no es valor”, en el libro para primer grado superior *Por nuestro bien*, de Micaela Iantorno de Nasino<sup>61</sup>. Aquí se cuenta cómo Jorge, que siempre era acusado de cobarde por sus

60 Volveré sobre el problema de los ahogados en el capítulo IV.

61 Fue maestra, de su autoría sólo se encontró este libro de lectura. En el prólogo del mismo, ella explicita que ha sido un libro escrito con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura en los alumnos. La investigadora Agustina Mosso, quien trabaja sobre la historia de las maestras que escribían libros de texto y de lectura, señala que sabemos muy poco sobre esta maestra, en contraste con la documentación que se ha conservado sobre otras maestras y maestros (2019: 204-205). Mosso da cuenta, a su vez, que “Estas maestras y sus condiciones de escritoras quedaron ocultas detrás de sus libros de texto, siendo más importante aquí el contenido que éstos difundían que la autoría y el reconocimiento intelectual de sus escritoras y no pudiendo entonces localizar, en los centros documentales consultados, manuscritos que nos hablen sobre las experiencias

compañeros por no sumarse a las “travesuras peligrosas” (1926: 77), salva a uno de sus compañeros de morir ahogado, arrastrado por un remolino oculto en las aguas. La lección final insta a “distinguir la prudencia de la cobardía” (Ibídem: 78), y aclara que “la temeridad no revela valor, sino falta de sensatez y de prudencia” (Ídem). La imagen a continuación es la que encabeza este texto, donde vemos la escena donde un niño salva al otro,



“La imprudencia no es valor”, *Por nuestro bien*, lantorno de Nasino, p. 77 (1926)

El desobediente, no sólo pone en riesgo su propia vida, sino la de los que lo rodean. Pero además, quien desobedece, con sus acciones no sólo causa una fatalidad, sino que provoca la desdicha de su familia y amigos. En ¡Adelante! (1906) de Figueira, libro propuesto también para primer grado superior, hay un breve cuento que se llama “El chingolo desobediente” (Ibídem: 178-179). Cuenta que un pichón desobedece la advertencia de sus padres chingolos sobre no salir del nido, dado que aún no podía volar, y al querer salir, se cae y muere (Ibídem: 179). Al final del texto hay una oración en cursiva, destacada, a modo de moraleja: “La desobediencia de un hijo puede ocasionar la desgracia de toda la familia.” (Ibídem: 179).

En otros relatos, la lección final destaca el cambio de actitud en el niño que, producto

---

personales de estas mujeres, que nos permitan dilucidar quiénes fueron ellas, pensar en sus historias de vida; tal el caso de Micaela lantorno de Nasino.” (Ibídem: 205-206).

de haber desobedecido, había ocasionado la muerte o el mal de otro. En el libro de José María Aubín<sup>62</sup>, *Los cuentos de la abuelita*, se narra el tradicional cuento de Caperucita Roja, con una vuelta de tuerca hacia el final, luego de que el leñador había rescatado a la caperucita y matado al lobo, dice:

El susto y la pena de haber causado la muerte á su abuelita, enfermaron gravemente á Caperucita Roja. Cuando pudo dejar la cama, cambió de modo de ser: jamás desoyó los consejos de sus padres, y fué siempre dócil, sumisa y obediente. (1925: 77-78)

La culpa y el remordimiento marcan para siempre la vida de desobediente. En un cuento de *El nene*, libro tercero, de Andrés Ferreyra<sup>63</sup> y J. M. Aubín, el personaje principal es un poeta que confiesa que lo atormenta el remordimiento de haber desobedecido a su padre 40 años atrás, y haberlo expuesto a la muerte. Estando el padre enfermo, él se había negado a reemplazarlo en su trabajo, y la exigencia para el padre de trabajar a la intemperie en un clima hostil estando enfermo le ocasionó la muerte algunos días después. El poeta no se lo había podido perdonar, y recuerda que en aquel momento “al verle muerto, al sentir este golpe inmenso, comprendí la enormidad de mi falta. “¡Yo! Yo solo, con mi necio orgullo, había causado la muerte de mi buen padre.” (1898: 58)

Este discurso de condena a la imprudencia está íntimamente vinculado con el llamado a la moderación en todos los aspectos de la vida, y en especial con respecto a los niños, la necesidad de contener sus tendencias “instintivas” y encauzarlos a través de la educación (Ríos y Talak, 1999: 135-138). Un ejemplo sugerente, en el *Lector Nacional de Estrada* (libro cuarto), de Juan García Purón,<sup>64</sup> hay una lección dedicada al *uso* y el *abuso* (1910: 22-26). La lección es un relato en boca de un niño “muy juicioso” y “prudente” que llama a la *moderación* como forma de interactuar con el mundo, cuando se come, cuando se juega, y en todo momento. La lección es que no se debe hacer un *mal uso* de las cosas, o sea, *abusar* (Ibídem: 22). No actuar con justa moderación implicaría o bien hacerlo mal por exceso, o bien, por falta. El pequeño moralista da una serie de ejemplos de niños de los que ha escuchado o sabe de primera mano que se han accidentado, enfermado o fallecido por haber abusado de algo. Trátase de abusos en su alimentación, como “Josefina se siente mal á causa de haber comido muchos dulces”, “Alfredito también se ha puesto enfermo por haber comido mucha fruta” (1910: 22); o en sus juegos, donde un niño quedó con “un ojo de menos, no sé si por estar jugando torpemente a la pelota, ó por jugar con palos ó con pinchos” (Ibídem: 22), y “otros se han roto una pierna y lastimado la cabeza contra una piedra” (Ibídem: 22-23). Pero peores

---

62 Maestro normal que escribió varios libros de lectura escolar con múltiples ediciones, publicados todos ellos por la Editorial Ángel Estrada y Cía.

63 Maestro y Profesor Normal, fue además Director e Inspector Técnico General de Instrucción Primaria. Escribió varios libros escolares, entre los que la serie de *El nene*, escrito junto con Aubín, fue de los más exitosos. Verdadero *best-seller*, el libro primero de la serie que fue “Publicado por primera vez en 1895 por la editorial Ángel Estrada y Cía., dejó de aparecer en 1959, luego de 120 ediciones.” (Linares, 2012: 217)

64 Doctor en Medicina y Cirugía, y pedagogo español, estuvo a cargo del Departamento de la Editorial D. Appleton y Co. en español y escribió para esta editorial varios libros de texto que se utilizaron en las escuelas de América del Sur, principalmente en Argentina.

tragedias pueden ocurrir cuando el escenario es el agua, la fatídica posibilidad de la muerte por ahogo la volvemos a encontrar aquí, esta vez es uno de los hermanos del niño narrador, que murió ahogado “por ir demasiado lejos en el mar” (Ibídem: 23). Concluye esta primer parte de su discurso afirmando que todas estas cosas le han enseñado “a tener cuidado, á ser prudente y á huir del *abuso*.” (Ídem, el resaltado es del original). La recomendación, tan aristotélica como católica, del justo medio y la moderación como máxima de vida recorre estos discursos (Ibídem: 24). Aunque hay excepciones, dice hacia el final, cuando se trata de hacer esfuerzos excesivos quizás para terminar una tarea, o en situaciones extraordinarias donde está en juego la propia vida o la de los demás, “un naufragio, incendio ó casos parecidos”, donde es necesario vencer el peligro y la dificultad (Ibídem: 25-26).

Este llamado a la obediencia, la prudencia y la moderación, es, en última instancia, un llamado a un comportamiento “normal”, que no debe desviarse de la norma. Los destinos para quien no se ajustase a la “normalidad” y la cultura civilizada eran la criminalidad, que sería castigada y penada, o la muerte, una *mala muerte*.

#### 2.1.4. Muertes infantiles por enfermedad

La enfermedad y la muerte, dice Barrán, “se cebaban particularmente con los niños” (1994: 28) sobre todo las infecto-contagiosas (Ibídem: 75). Barrán las enumera: “difteria, sarampión, escarlatina, la temible gastroenteritis en los meses de enero, febrero y marzo” (2009: 27) y aclara que “la difteria era entre todas «el terror de las familias», cómo recordaban todavía los médicos del Novecientos, tal vez por la angustia que provocaba el ahogo de los niños pequeños” (Ídem)<sup>65</sup>. Es sumamente interesante que la fuente que Barrán rescata para ilustrar esto es el texto de Figueira, “La difteria”, del libro *Un buen amigo*, libro tercero de la serie (ca.1907). Esta lección tiene a un niño como narrador que cuenta que su compañerito Heriberto, de seis años, que era un niño sano, bueno e inteligente, del que “nadie hubiera dicho, al ver su robustez, que se moriría tan pronto. Sin embargo, enfermó de difteria, y fueron inútiles todos los esfuerzos que por salvarle se hicieron.” (ca.1907: 109)

Al pequeño Heriberto lo visitaron y trataron tres médicos distintos, pero de todos modos no pudieron salvarlo. El texto sintetiza algunas enseñanzas al respecto de las enfermedades infecto-contagiosas:

7. - Dicen que el niño contrajo la enfermedad en casa de una familia amiga, a donde solía ir a menudo.
8. - ¡Qué terrible enfermedad es la difteria!
9. - ¡Qué pocos son los que se salvan de ella!
10. - Y es a los niños a quienes ataca con preferencia.
11. - Con razón mis padres no consienten que yo vaya a ninguna casa donde haya enfermos de difteria, sarampión, escarlatina, viruela, tifo u otras enfermedades contagiosas.
12. - Yo seguiré siempre este sabio consejo, porque no deseo tener el triste fin del desgraciado Heriberto. (ca.1907: 110)

---

65 Uno de los síntomas fatales de la difteria es la obstrucción de las vías respiratorias.

La prevención está presente en esta lección, pero también el llamado a la divulgación de información y conocimientos sobre higiene. En la nota al final, Figueira propone que se estudien las palabras difíciles y nombra nuevamente las enfermedades antes mencionadas. El texto cuenta con una nota al pie dedicada al maestro, donde el autor le aconseja destinar tiempo a la enseñanza de la higiene, donde deberá explicar síntomas y medios para prevenir y curar la difteria y otras enfermedades infecto-contagiosas (Ídem).

El fenómeno del contagio y la transmisión de enfermedades, que se estaba empezando a comprender con mayor profundidad en términos científicos, era una preocupación central, ¿cómo detenerlo y controlarlo? Las respuestas no vendrían sólo de campo de la ciencia médica sino también de una nueva organización y desarrollo socio-ambiental y cultural de la vida en las ciudades, principalmente. Volveré sobre esto en el siguiente apartado.

En el último libro de esta misma serie de Figueira, *Trabajo*, encontramos un texto llamado “De la enfermedad” donde vuelve a insistir sobre la importancia de evitar el contagio, de consultar inmediatamente al médico, y advierte “no tomes drogas sin aviso médico” (1918: 112), -advertencia que aparecerá en otros textos-. El autor aborda aquí directamente el problema que representaban las enfermedades no solo sobre el índice de mortalidad general sino sobre el índice de mortalidad infantil:

Las enfermedades que más contribuyen a la mortalidad son: la *tuberculosis*, el *cáncer*, la *escarlatina*, la *difteria*, la *viruela*, la *tifoidea*, y las afecciones del *aparato digestivo*, particularmente de los intestinos (*enteritis*, *colitis*, *apendicitis*). Estas últimas suelen matar a millares de niños, y de ello son responsables, en gran parte, la miseria, el desaseo, la mala calidad de los alimentos y la ignorancia de muchas madres. (1918: 113, el resaltado es del original)

Las enfermedades que Figueira menciona aquí, prácticamente en el orden expuesto, comenzando por la tuberculosis y el cáncer, son las que el censo de 1914 establece como las más mortales en la capital entre 1891 y 1914 (1917: 575-577, Vol. IV). Lamentablemente, aclara el informe de censo, para las dos más terribles, tuberculosis pulmonar y cáncer, no había “método curativo” aún (Ibídem: 578, Vol. IV). Sin embargo, las muertes infantiles, al ser en gran parte consecuencia de enfermedades infecto-contagiosas, se volvieron durante este período *evitables*, -cuando no, *curables*-, pues sus causas se podían modificar y quedaba claro para el Estado que estas estaban profundamente relacionadas, por un lado, con el desconocimiento y la ignorancia sobre cuidado de la salud, de la familia en general, pero de la madre en primer lugar<sup>66</sup>, y por el otro, con las paupérrimas condiciones de vida de la población, principalmente, la mayoría más pobre.

---

66 Nari (2004) trabajó muy bien en su investigación cómo a principios de siglo XX mientras se construía una nueva idea de la maternidad, se hacía evidente el supuesto que las mujeres-madres eran consideradas “incompetentes, ignorantes y negligentes, necesitadas de “consejo” por parte de los profesionales de la salud y de la reproducción” (Ibídem: 102). Más aún, señala Nari, los médicos entendían que la escuela “era totalmente ineficaz” (Ídem) a la hora de “transformar a la madre, sus hábitos y sentimientos con respecto a sus hijos” (Ídem) y esto debía ser hecho desde sus propias instituciones, hospitales, maternidades, lactarios.



Cuando los libros abordan estos tópicos se hace visible que *la lucha contra la ignorancia es también una lucha contra la muerte*, y la escuela juega un rol fundamental aquí difundiendo el discurso médico-higienista -trabajaré sobre esto en el siguiente apartado dedicado a las muertes por enfermedades en la población general, y no sólo infantil-. Si había muertes que se volvían *evitables*, pudiendo ser desplazadas hacia delante en el tiempo de una vida, lo era en gran parte por la intervención de la medicina, el desarrollo de conocimiento científico sobre enfermedades infecciosas, y el consenso que se fue construyendo en torno al discurso higienista y las pautas de prevención propuestas.

Pero los cambios radicales que mayor impacto tuvieron en el descenso de las tasas de mortalidad general, particularmente en la mortalidad infantil, hacia la década de 20, fueron “las mejoras de las condiciones de vida y sanitaria que evitaron, por ejemplo, las defunciones por enfermedades infectocontagiosas, diarrea y enteritis” (Nari, 2004: 27). La instalación de la red de agua corriente y cloacas, la organización de la recolección de residuos, infraestructura que hacia 1915 se estaban extendiendo a toda la ciudad de Buenos Aires, fue crucial a la hora de combatir los altos índices de mortalidad.<sup>67</sup> Ya en el censo de 1914, al hacer una estadística mortuoria retrospectiva -con interrupciones- de Buenos Aires, desde el siglo XVII hasta comienzos de XX, sostenían que el abrupto descenso en las tasas de mortalidad es “*un himno en homenaje a las obras de salubridad*” (1917: 587, Vol. IV, el resaltado es de original).

Hacia fines de la década de 20, el niño escolarizado ya no encontraba relatos en cada libro sobre pares, niños como él, que morían a causa de una enfermedad. La *estética escolar* en torno a esta cuestión en los libros había cambiado. Algo es evidente, ante el abrupto descenso de las tasas de mortalidad infantil, esta ya no era un problema alarmante que debía ser resuelto con urgencia. De algún modo, la ausencia es de representaciones de muertes infantiles hacia la década de 30 es, en un punto, una marca del éxito que había tenido el combate del Estado contra la mortalidad infantil. En dos frentes en simultáneo, uno relacionado con la expansión de la infraestructura de los servicios como el de agua corriente y cloacas, y el otro vinculado directamente a la expansión de la educación común y la difusión de información y pautas de prevención de enfermedades.

---

67 Es relevante mencionar aquí lo que Grushka señala como una particularidad de Argentina en este proceso de descenso de las tasas de mortalidad durante la primer mitad del siglo XX: “En cuanto al contexto internacional, la reducción de la mortalidad en la Argentina se inició más tempranamente que en la mayor parte de los países latinoamericanos y, a diferencia de estos, respondió, en sus comienzos, a mejoras en las condiciones generales de vida asociadas al desarrollo socioeconómico, más que al avance del conocimiento y la tecnología médicas o a esfuerzos dirigidos a combatir directamente las enfermedades infecciosas (Lattes, 1975). En este sentido, aunque partiendo de niveles más altos y con un mayor ritmo, la caída de la mortalidad en la Argentina se asemeja en parte al proceso experimentado por los países desarrollados y se distancia de la mayor parte del resto de América Latina.

Entre los factores que habrían contribuido al precoz inicio del descenso sostenido de la mortalidad, cabe mencionar la temprana modernización de la sociedad argentina en relación con la mayoría de los países latinoamericanos, su elevado nivel de urbanización y la expansión de la educación formal. Así, mientras que en la década de 1950 muchos países de la región se encontraban dando los primeros pasos en la transición epidemiológica, para ese entonces la Argentina ya había cubierto gran parte de su recorrido (Grushka, 2010).” (Grushka, 2014: 96)

## 2.2. Muertes por enfermedades

En los textos se aborda con notable insistencia el problema de las enfermedades y la muerte como consecuencia. Las muertes debido a enfermedades como tuberculosis, sífilis, viruela y meningitis, eran un problema significativo en las primeras décadas del siglo XX, generaban preocupación en la población. Pero a diferencia del siglo XIX, estas ya no eran percibidas como hechos inevitables, ante las cuales no quedaba más que la resignación. La ciencia y la medicina podían tratar las enfermedades, sobre todo las infantiles, y salvarnos de una muerte evitable por una enfermedad curable.

El discurso médico recorrió de manera muy notoria los textos escolares. Allí mostraba repetidamente la eficacia de la medicina moderna para evitar la muerte causada por enfermedades que se habían vuelto curables o tratables. Los avances científicos en el campo de la medicina, que se produjeron durante aquellas décadas, impresionaron profundamente a la sociedad, modulando su sensibilidad. Aquella era una sociedad que estaba siendo profundamente *medicalizada* (Barrán, 1994: 115), tanto en sus formas de vivir como de morir.

Los avances de la medicina estaban muy presentes en las propuestas de lectura para los niños. La escuela jugó un papel central desde fines del siglo XIX en la difusión de la cultura de la higiene y de nuevas prácticas relacionadas con la salud y el cuidado del propio cuerpo, y también, con él, el del “cuerpo social”. Los descubrimientos de Pasteur, la vacuna de Jenner, los rayos X, las nuevas técnicas quirúrgicas, el suero antidiftérico, un avance tras otro en el campo de la Medicina estaban modificando radicalmente las formas de morir, y de vivir. Se estaba volviendo posible entonces evitar la muerte por enfermedades -que se volvían tratables-, y controlar la transmisión de las infecto-contagiosas.

Prueba de esto fue como, en 1900, por ejemplo, según está expresado en el informe de censo de 1914, y en la prensa de la época, cuando la peste bubónica apareció en Buenos Aires, traída en buque desde Paraguay, se pudo controlar a partir del inmediato reconocimiento y aislamiento de los enfermos, y se evitó así que cause un gran número de víctimas (1917: 591, Vol. IV). Otras epidemias, sin embargo, seguirían apareciendo periódicamente, como la viruela o el sarampión.

La escuela también debía actuar inmediatamente para detener la transmisión de las enfermedades, principalmente, difundiendo la cultura de la higiene y sus prácticas, sutiles y no tanto, como la vacunación obligatoria, la obediencia al médico y la condena de la automedicación.

Sin embargo, no era suficiente el hecho científico del avance de la Medicina, había que hacerlo llegar a la población por distintos medios. En ese despliegue del código higiénico, de lo que había y no había que hacer para estar sano, de los modos de evitar las enfermedades (Armus, 2002: 16), la escuela tuvo un rol fundamental<sup>68</sup>.

---

68 Este ha sido un tema profusamente trabajado en el campo de la historia de la educación argentina, por Puiggrós (2006, 2009); Lionetti (2011) y Cammarota (2016), autores en los que abrevio en esta tesis.



### 2.2.1. Las epidemias

Las muertes causadas por una epidemia, así como las causadas por la guerra y las catástrofes naturales, son además muertes colectivas (Barrán, 1994: 28), que dejan su marca en la identidad y la memoria de la sociedad. Múltiples miedos y experiencias traumáticas con la muerte emergen de la experiencia de *la peste*, dando lugar a episodios de pánico colectivo en torno, por ejemplo, al contagio y transmisión de la enfermedad, debido al desconocimiento sobre las causas de la epidemia (Delumeau, 2012: 129-133). Los episodios de epidemias<sup>69</sup> que se abaten sobre una región se vuelven parte de la historia que se transmite a las nuevas generaciones. Entre mediados de siglo XIX y principios del XX esa transmisión sirvió además para introducir discursos higienistas y nuevas prácticas vinculadas al cuidado de la salud. El temor de que se pudiera repetir un escenario terrible como el de una epidemia era real, “el terror social ante una epidemia” (Barrán, 1994: 9) formaba parte de la sensibilidad de estas sociedades<sup>70</sup>. Si bien las oleadas de epidemias eran corrientes<sup>71</sup>, a fines del siglo XIX, junto con los avances de la medicina, la bacteriología moderna y los nuevos tratamientos, emergió con fuerza la convicción de que podían y debían ser controladas, se volvieron “evitables” o al menos dominables.

En *El buen lector* (libro tercero), de Julia de Curto, una extensa lectura, titulada “El último consejo y el primer dolor”, aborda distintas escenas en torno a la epidemia de fiebre amarilla de 1871, en Buenos Aires. Esta epidemia “sacudió Buenos Aires” (Armus, 2000: 509), aunque no era la primera ni la última vez que la ciudad atravesaba una epidemia, este particular episodio trajo un número altísimo de muertes en un corto plazo y provocó “la desarticulación de la vida comunitaria e institucional” (Ídem). El texto escolar de Julia de Curto comienza con una crónica de aquella epidemia<sup>72</sup>,

El año 1871, llamado con justicia el año del luto y del llanto, será de eterna y triste memoria para Buenos Aires.

La fiebre amarilla, se cernía terrible y amenazadora sobre la populosa ciudad, segando con

---

69 Cólera y fiebre amarilla (*tifus icterode*), fueron las que azotaron con más fuerza durante la segunda mitad del XIX, pero también la viruela, la difteria, la tuberculosis, la peste bubónica y el sarampión (Armus, 2000).

70 En medio del proceso de escritura de este trabajo nos está golpeando la pandemia del Coronavirus Covid-19 a nivel global, estamos hoy inmersos en esta experiencia, viviendo en nuestros cuerpos y nuestras sensibilidades este “terror social”. Estamos viviendo cómo se activaron una serie de mecanismos en las sociedades ante el avance de un virus desconocido (en proceso de comprensión por la comunidad científica al mismo tiempo que se está expandiendo), los miedos a las formas de contagio y transmisión, las experiencias de las fases de las cuarentenas, la imposibilidad de acompañar a los moribundos y llevar adelante los rituales mortuorios con propiedad según cada práctica o creencia. Con esta experiencia de la pandemia que estamos atravesando en 2020, lo expuesto en este punto toma otra densidad y dimensión. No es nuestro objetivo trabajar de manera comparada aquí, pero las resonancias que se generan son innegables, y merecerían un trabajo aparte.

71 Armus (2000) resume los ciclos epidémicos desde mediados del siglo XIX en Buenos Aires y podemos figurarnos la presencia que tuvieron para aquella sociedad, se trataba de un fenómeno con el que tenían que convivir. Epidemias de escarlatina: 1853, 1879, 1884, 1889, 1899-1902; de disentería: 1855, 1859, 1860, 1862, 1864 y 1868; de cólera: 1867 y 1886; de fiebre amarilla: 1858, 1871 y 1896; de peste bubónica: 1900; de fiebre tifoidea: 1869, 1888-1891 y 1911-1914; de viruela: 1852, 1874, 1879-1880, 1882-1883, 1885-1888, 1906, 1910, 1911; de sarampión: 1873-1874, 1877, 1879, 1884, 1887, 1892, 1900, 1915; de difteria: 1878-1880, 1886-1893 (Ídem: 521).

72 Luego el relato vira hacia la narración de una escena familiar en el lecho de muerte del padre de familia, que trabajaré en el capítulo III.

implacable saña preciosas vidas y llenando de luto y dolor muchos hogares en que antes reinaban la dicha y la alegría.

Nada respetó el terrible flagelo: sus reales se extendían desde la humilde vivienda del proletario, hasta el opulento palacio del magnate poderoso. [...]

Más que una ciudad, parecía Buenos Aires un vasto cementerio. [...] El 9 de Abril, fué sin duda uno de los días más aciagos de aquella espantosa jornada de la muerte. (ca.1910: 182-183)

La epidemia, que se había desatado en Brasil y Paraguay algunos meses antes, y había llegado incluso a la provincia de Corrientes, se comenzó a expandir en la ciudad de Buenos Aires en enero de 1871, en el barrio de San Telmo, propagándose velozmente por el sur de la ciudad. Allí donde la población era más pobre y en su mayoría inmigrantes que vivían en condiciones muy precarias -sumado al hacinamiento en las viviendas, casa de inquilinato y conventillos-, la epidemia se expandió con una rapidez impresionante. Las epidemias y las enfermedades en general, no impactan de la misma manera en las distintas clases sociales. No se mueren por igual ricos y pobres. Buenos Aires era entonces una ciudad sin agua potable, sin cloacas, sin un sistema de recolección sistemática de residuos<sup>73</sup>. La peste azotó tremendamente a la “gran aldea” entre enero y abril de 1871, matando al 6.8% de la población. Alrededor de 14.000 habitantes murieron durante el periodo más dramático de la peste -la población total de la ciudad era, se calcula, de 210.000 habitantes-; en marzo de aquel año, las muertes diarias alcanzaban a entre cuatrocientas y quinientas personas (Galeano, 2009: 113). A finales de aquel año, el número de defunciones alcanzó “cuatro veces más de los valores habituales” (Fiquepron, 2015: 228).

Quienes pertenecían a las clases más pudientes, apenas supieron de la epidemia, comenzaron a moverse hacia el norte de la ciudad o hacia el campo, en busca de aire fresco, “no contaminado”<sup>74</sup> (Berruti, 2010; Galeano 2009). La mitad de los fallecidos durante la epidemia fueron niños, pero a su vez, una multitud de niños quedaba en estado de orfandad debido a la muerte de sus padres. Al mes que la epidemia había comenzado el gobierno gestionó la apertura de cementerio de la Chacarita debido a la “extraordinaria acumulación de cadáveres” (Censo de 1914, Vol. IV, 1917: 589)<sup>75</sup>. Esta epidemia trajo otras innovaciones con respecto al tratamiento de los cadáveres y ritos mortuorios, nuevas legislaciones, el traslado

---

73 En el IV Volumen del censo de 1914 hay un breve recorrido histórico de las epidemias que afectaron a la ciudad desde el siglo XVI donde explicitan que: “A la frecuente aparición de enfermedades mortíferas, debe haber contribuido en no pequeña escala, la absoluta ausencia de higiene pública y privada. Los huecos de las calles se llenaban con basuras y substancias orgánicas de fácil descomposición; las evacuaciones humanas se vaciaban en pozos ciegos y el agua se tomaba de pozos que a menudo se hallaban al lado mismo de las letrinas y al alcance de las filtraciones que de éstas emanaban.” (1917: 588)

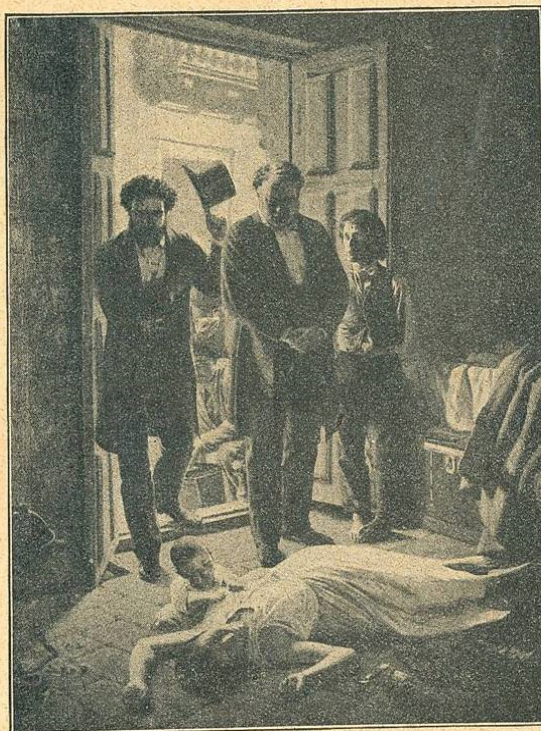
74 Este comportamiento de las familias acomodadas de alejarse en busca de aire “puro” y aislamiento era una de las primeras respuestas ante las pestes. La obra de la literatura clásica, el *Decamerón* de Boccaccio da cuenta de este comportamiento de las clases altas en la Italia del siglo XIV cuando fue azotada por la “peste negra”.

75 “Los cadáveres se multiplicaban a una velocidad mucho mayor que la reacción de las autoridades y la peste se expandía desde San Telmo hacia el resto de la ciudad. Mientras tanto, la policía, coordinada con las parroquias, distribuía cajones y carros para trasladar ropa infectada y cadáveres, otorgando además licencias para sepultar a un ritmo inédito. Inaugurado en 1867, el Cementerio del Sur ya no daba abasto, por lo cual se creó otro mucho más apartado, hacia el oeste, en los terrenos de Chacarita. Necrópolis alejada tanto de las nuevas moradas al norte como del sur rancio; ese sur atestado de fiebre amarilla que ahora estaba diseminando muerte sobre el resto de la ciudad.” (Galeano, 2009: 112)

de cadáveres utilizando el sistema ferroviario y el primer horno crematorio en 1886. Como bien analiza Figuepron (2015), muchas de estas innovaciones perduraron y permitieron la emergencia de “un *vector de institucionalización* sobre políticas públicas en lo referente a las inhumaciones, afectando decisivamente las formas habituales de tratar los cadáveres en la ciudad” (2015: 229, el resaltado es del original).

Las “imágenes de pesadilla” que la peste desplegó -como las llama Jean Delumeau, poniéndolas lado a lado con las de la hambruna y la guerra (2012: 135)-, se convirtieron en representaciones que calaron hondo en la sensibilidad colectiva. La epidemia fue un tema que ocupó su espacio propio en los libros de lectura, aun cuando habían pasado varias décadas desde el último gran episodio, y sirvió como vívido recordatorio de lo que podía pasar. La peste era una aterradora amenaza latente. No sólo por el temor a la muerte propia y de los seres queridos, y a la muerte colectiva, sino también por los modos de morir, el sufrimiento, la soledad, la imposibilidad de despedir a los seres queridos con los rituales mortuorios apropiados o de ser enterrado en una tumba con nombre propio, y no en una fosa común con otros cientos de cadáveres sin nombre. Las epidemias ponían en crisis las prácticas y rituales asociados a la muerte, arrebatándoselos a la comunidad y las familias.

Hay una imagen que es, por excelencia, la imagen de la epidemia de fiebre amarilla, el cuadro de Juan Manuel Blanes, *Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires*, de 1871. En el libro *Vida* de Figueira encontramos una lámina, reproducción de una fotografía -tomada por el propio Figueira, se aclara en el libro- del famoso cuadro de Blanes (1925: 302).



Fotografía Juan H. Figueira.

J. M. BLANES.

LÁMINA XXIV.

EPISODIO DE LA EPIDEMIA DE LA FIEBRE AMARILLA  
EN BUENOS AIRES, EN 1871.

“Episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires”, *Vida*, de J. H. Figueira, p.302 (1925)

En el cuadro se ve a una mujer tirada en el piso, allí mismo parece haber caído muerta, un bebé está aferrado aún a su pecho, mientras se ve entrar a dos hombres “bien vestidos” a la habitación de la casa, son los médicos. Un jovencito, descalzo, los acompaña y está a su lado. Detrás de estos hombres hay otro, agachado, tapándose la boca, quizás debido al olor de los cadáveres o por temor al contagio, o ambas. Detrás de la puerta de la habitación -escena que no se distingue claramente en la reproducción de esta lámina- yace muerto un hombre en una cama. Los médicos ante esta escena se ven conmovidos y apesadumbrados, dirigen su mirada hacia el cadáver de la mujer en el piso y su bebé, sin notar aún la presencia del otro rígido cadáver en las penumbras detrás de la puerta. Blanes captó en esta pintura el dramatismo de un período trágico de su propia época, oficiando de potente cronista visual de su propio tiempo<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> La dramática escena que inspiró a Blanes fue verídica, sucedió la mañana de 17 de marzo en el barrio de San Telmo, la prensa y los informes policiales dieron cuenta de este (Galeano, 2009: 113-114). En el sitio del Museo Nacional de Artes Visuales de Uruguay, donde se exhibe actualmente la obra, agregan que por el parte policial se sabe que la mujer era italiana, de nombre Ana Brisitiani y vivió en un conventillo de la calle Balcarce número



La obra fue expuesta en el Teatro Colón, inmediatamente después de la epidemia, donde fue vista por multitudes y generó una gran conmoción social. Roberto Amigo ha entendido esta exhibición y sus efectos en la sociedad como un “ritual fúnebre colectivo” del que participaron tanto las élites como los sectores populares (1994: 320). Tanto Amigo como Malosetti Costa (2005) advierten el efecto catártico que tuvo esta exhibición para una sociedad que estaba totalmente sacudida y dolorida tras los peores meses de una peste que había diezmando a la población. Malosetti Costa (2005) desplegó una potente hipótesis sobre esta imagen, su exhibición y sus efectos, sosteniendo que contribuyó a la emergencia de una nueva sensibilidad respecto de la enfermedad y la muerte, de sus implicancias sociales y políticas, y de la necesidad de elaborar nuevas estrategias, modernas y de gran alcance, frente al azote epidémico en el ámbito urbano.

Efectivamente, esas nuevas estrategias se desplegaron. El Estado realizó obras de salubridad, construyó una nueva infraestructura urbana, agua corriente, cloacas, recolección de residuos, pero además le otorgó un lugar central a los médicos higienistas. La epidemia de fiebre amarilla fue para Buenos Aires una violenta lección, y, sostiene Amigo, “la cruenta toma de conciencia de la certeza del discurso de modernización” (1994: 323). Era condición fundamental para el progreso que se construyera una ciudad moderna. Era necesario que se mejoraran radicalmente las condiciones de salud y educación de toda la población. Durante el fatídico episodio de la fiebre amarilla, el presidente de la República era Domingo F. Sarmiento<sup>77</sup>, bajo su mandato comenzaron algunas de estas obras. La realización del proyecto de una república moderna bajo el ideario del progreso era imposible si no se lograban dejar atrás las epidemias recurrentes y la transmisión de enfermedades infectocontagiosas. El Estado se volvía entonces el responsable primero no sólo de realizar obras públicas sino también de propagar las ideas del discurso médico-higienista, y fue allí donde la escuela pública jugó un rol fundamental.

Sin embargo, algunas décadas después, entre 1918 y 1919, la pandemia de la llamada “gripe española”<sup>78</sup> puso al descubierto la impotencia del Estado y de los médicos

---

348 hasta encontrar el trágico fin, que Blanes retrató. Los médicos incorporados en la escena de cuadro, que no estuvieron en la escena real, son el Dr. Roque Pérez (médico) y el Dr. Manuel Argerich (abogado y médico), que poco tiempo después serían también víctimas de la epidemia que combatían. <http://mnav.gub.uy/cms.php?o=77> (consultada el 19 de julio de 2019).

77 El citado texto de Amigo (1994) hace referencia a cartas, artículos y discursos de Sarmiento tanto en torno a mismo cuadro de Blanes como, obviamente, al acontecimiento de la epidemia de fiebre amarilla que sacudió la ciudad durante su presidencia.

78 La pandemia de esta gripe fue una de las más devastadoras de la historia. Se presentó en dos grandes oleadas en 1918 y 1919, ocasionando más de 50 millones de muertes en todo el mundo (aunque hay quienes estiman que fueron cerca de 80 millones). “En general, la muerte no ocurría como consecuencia directa de la gripe, sino por bronconeumonías bacterianas, para las que se carecía de tratamiento. Hubo, además, una mayor mortalidad en enfermos con tuberculosis preexistente con respecto al resto de los afectados de influenza.” (Lüthy, Ritacco, Kantor, 2018). Se la llama “española” porque España al no participar de la primera guerra mundial no tenía censura y fue la prensa española la que publicó la primera información oficial. Se estima que el virus empezó a circular en 1917 en Europa y EE.UU. y el movimiento de tropas durante la guerra facilitó su dispersión rápida en Europa, África, Asia y América. La gripe llegó a Buenos Aires en 1918 en los barcos de inmigrantes que venían desde Europa sobre el final de la guerra huyendo de la miseria y la muerte. Con respecto a la mortalidad en Argentina “los registros del Departamento Nacional de Higiene mostraban que la gripe había pasado de ocasionar el 0.7% de las muertes por afecciones respiratorias en 1917 a ocasionar el 19.1% en 1919, mientras que, en los

ante el fenómeno de una epidemia que sacudió al mundo y fue difícil de combatir (Carbonetti, 2010). Al principio la epidemia parecía un fenómeno lejano que impactaba sobre los países europeos devastados por la guerra, pero en octubre de 1918 la epidemia llegó al país.

Como en Europa, la epidemia se presentó en dos oleadas principales. La primera, ocurrida en la primavera de 1918, provocó 2237 muertes, número no habitual, ya que en la epidemia estacional anterior solo se habían registrado 319. Pero en la segunda oleada, en el invierno 1919, fueron 12 760 las muertes registradas. La gripe afectó más a las provincias pobres del Norte, hacia donde se fue extendiendo, al parecer por tren, desde Buenos Aires.

[...]

En octubre de 1918 se decidió emprender la limpieza del Riachuelo, efectuar exámenes de salud a los inmigrantes que llegaban en barcos procedentes de Europa, e internar en cuarentena en un lazareto en la isla Martín García a aquellos que presentaran síntomas de gripe. Además de evitar reuniones en lugares cerrados, se suspendieron las clases en escuelas primarias y secundarias, se prohibieron los espectáculos públicos, se clausuraron music halls y circos. (Lüthy, Ritacco, Kantor, 2018: 115)

Las clases se suspendieron, primero, “dadas las inasistencias de maestros y alumnos a las escuelas primarias de la Capital” hasta el primer día hábil del mes de noviembre de 1918<sup>79</sup>. Pero luego se resolvió la suspensión y clausura de “las clases de todos los establecimientos de enseñanza primaria, secundaria, normal y especial, tanto oficiales como particulares” por lo que restaba del año<sup>80</sup>, así como la promoción de los alumnos<sup>81</sup>. Al año siguiente las clases fueron suspendidas en algunas provincias, como Jujuy y Tucumán, donde la epidemia impactó fuertemente durante el invierno de 1919 (Carbonetti, 2010: 173).

En el libro autobiográfico sobre sus años de estudiante en el colegio Nacional Buenos Aires, Florencio Escardó dejó testimonio de su experiencia como alumno durante la epidemia de “gripe española” en 1918. Allí cuenta que promocionaron el año sin exámenes finales, que las repercusiones de la epidemia fueron paulatinas y generaron gran desconcierto. Primero comenzaron a faltar algunos profesores y luego estudiantes, a los que se sumaron el personal administrativo y no docente, al punto que, antes de la suspensión oficial de clases, había cursos donde el 80% de los alumnos había dejado de asistir (1963: 114-115). Narra como una atmósfera de desolación y resignación se fue apoderando de la ciudad, y agrega que “la clausura de las escuelas complicó mucho la vida familiar de los niños, pues, el miedo, hacía que se les mantuviera encerrados en las casas” (Ibídem: 115). Finalmente, cuenta,

---

mismos años, la TBP había causado 26.7% y 19.1% de esas muertes, y otras afecciones broncopulmonares, 29.8 y 28.0%, respectivamente.” (Ibídem: 114).

79 Circular N°270 del CNE, Buenos Aires 22 de octubre de 1918, en *El Monitor de la Educación Común*, Año 36, N°550, 31 de octubre de 1918.

80 Circular N°291 del CNE, Buenos Aires 31 de octubre de 1918, en *El Monitor de la Educación Común*, Año 36, N°551, 30 de noviembre de 1918.

81 Circular N°295 del CNE, Buenos Aires 22 de octubre de 1918, en *El Monitor de la Educación Común*, Año 36, N°551, 6 de noviembre de 1918.



La gripe pasó, pero pienso que en algunos aspectos la enseñanza padece aún sus secuelas. Al reanudarse las clases al año siguiente, no recibimos información alguna sobre la experiencia que la población entera acababa de pasar. (Ídem).

Es muy interesante este silencio que Escardó señala en torno a la epidemia de “gripe española” y que percibimos también en los libros de lectura. Cuando, décadas después, aún se seguía hablando de la epidemia de fiebre amarilla de 1871, no sucedió lo mismo con esta epidemia. Como si, al poner en evidencia la impotencia del Estado y de los médicos higienistas, hubiera sido necesaria ocultarla, olvidarla y no volver a hablar de ella. Como si así fuera posible conjurarla para que no volviera a repetirse. Pero también es posible intuir que este “olvido” pudo estar vinculado al hecho de que la epidemia no tuvo sus mayores índices de contagio y mortalidad en la capital del país.

En *El Monitor de la Educación Común* correspondiente a noviembre de 1918 se difundieron un conjunto de “Reglas de profilaxis contra la gripe” -así se denominaba también a la “gripe española”- formuladas por la Liga Argentina contra la Tuberculosis, para evitar la propagación de la enfermedad, que incluían: respirar por la nariz y no por la boca en lugares cerrados, no fatigarse en el trabajo, no beber ni comer en exceso, bañarse diariamente, la supresión del beso, el mate y el dar la mano, toser y estornudar usando un pañuelo, “si se siente atacado, métase en la cama y cuídese, y no salga a la calle hasta la curación de su tos”, si se tenían condiciones de salud previas en los pulmones, corazón, etc. no salir a la calle, y además no escupir en el suelo, aseo y ventilación de las casas habitualmente (Íbidem: 99-100). Algunos meses después, en el número de *El Monitor de la Educación Común* de junio de 1919 se ampliaron estas reglas de profilaxis con la información sobre la gripe difundida por el Departamento Nacional de Higiene por su utilidad en las escuelas. Allí indicaban que las personas enfermas o “sospechosos de enfermedad” se quedarán en sus casas, no asistieran a sus trabajos ni deberes fuera del hogar, como la escuela, y consulten al médico, y además que en la desinfección cotidiana de establecimientos debía suprimirse el barrido y el sacudido, y limpiarse los pisos, muebles y paredes con trapos húmedos (Íbidem: 241-243).

Sin embargo, aún con todas estas medidas profilácticas, de higiene, desinfección, y suspensión de actividades, el impacto de la segunda ola durante el invierno de 1919 fue muy fuerte. Carbonetti remarca que en las provincias del norte algunas llegaron a multiplicar sus tasas de mortalidad entre 11 y 133 veces, como fueron los casos de Jujuy, Salta y San Juan (2010: 163). Esto puede ser explicado por la combinación de tres factores: los ecológicos, como las condiciones climáticas de la segunda ola; los sanitarios, las provincias del norte no tenían las condiciones sanitarias que tenían las provincias del centro; y los socioeconómicos, el impacto de la epidemia fue mucho mayor en las poblaciones que vivían en condiciones socioeconómicas críticas (Íbidem: 163-164). Sin embargo, en el caso de esta epidemia, el factor decisivo fue este último, “la gripe tendería a atacar a todas las clases sociales por igual, pero impactaría en la mortalidad de los sectores más humildes” (Íbidem: 164), pues estos tienen menos herramientas tanto inmunológicas como sanitarias. El autor agrega aquí otro componente, el de la alfabetización, que nos interesa particularmente, y establece

una relación directa entre porcentajes de analfabetos y tasas de mortalidad por gripe. Los niveles de analfabetismo impactan directamente sobre las estrategias que una población puede desplegar para evitar, prevenir y curar una enfermedad. En las provincias del norte el analfabetismo era mucho mayor que la media nacional, por ejemplo, en San Juan era del 44,2%, en Salta del 53,6 y en Jujuy llegaba al 90,6% (Ibídem: 169).

Si el Estado y sus agentes higienistas se encontraron impotentes frente a esta pandemia se debió a que aquellas nuevas estrategias que se desplegaron después de la epidemia de fiebre amarilla de 1871, el desarrollo de condiciones sanitarias y materiales, infraestructura y salubridad, cantidad de médicos y hospitales por número de habitantes, así como la propagación del discurso médico-higienista, no llegaron a las poblaciones más humildes de la región norte del país, como sí lo hicieron en la región centro y en las zonas urbanas.

### 2.2.2. Muertes por vicios

Hubo representaciones de la muerte que eran especialmente educativas en términos morales. Lo hemos visto con *la muerte del mal niño*, y como una “mala vida” podía llevar directo a una *mala muerte*. Como si hubiera una estrecha relación de correspondencia entre el modo de vivir y el modo de morir. Esto vuelve a aparecer en las representaciones de *muertes por vicios*, que son, sin dudas, *malas muertes*.

En la primera década del XX aparecen pocas menciones a ellas en los libros de lectura, sólo algunas advertencias generales. Pero en la segunda década aparece con más fuerza y la condena pesa sobre los dos grandes vicios del período: el alcoholismo y el tabaquismo. Emerge aquí la imagen del niño fumador. Y otra vez, aparece aquí que la pobreza, asociada a la ignorancia, juega un rol fundamental. En “El fumador precoz”<sup>82</sup> de Juan Manuel Cotta<sup>83</sup> podemos ver cómo se representaban estos vínculos. El mensaje es claro, el fumador precoz es un niño de familia pobre que

ignora que así cultiva en su tierno organismo los gérmenes morbosos de muchas enfermedades fatales. [...]

El niño que fuma se suicida lentamente.” (1916: 89).

Y a continuación una diatriba sobre el alcoholismo que dice:

El alcohol favorece los gérmenes de las enfermedades más crueles; abre las puertas de la cárcel; tiende un lecho en el hospital; cava una vil fosa en el cementerio o inicia las ruinas más desastrosas del hogar.” (Ibídem: 91).

---

82 En el libro *Ejemplos. Lecturas morales para formar el carácter de los niños*, indicado para 4to grado y recomendado por el CNE hasta fines de la década del 20. Pizzurno había elogiado este libro.

83 Fue Profesor del Colegio Nacional de Dolores (Buenos Aires), y director de la Escuela N° 92 de Dolores también. Fue además colaborador de la Revista *La Obra* durante la década del 20.

En *El libro del escolar* (tercer libro) de Pizzurno hay un texto llamado “¿No crees que el tabaco es un veneno? Lee” (1921: 174-181). Se trata de una lección sobre los males del tabaco que está narrada por un alumno. Aquí sostiene que el tabaco es “un verdadero veneno que, si no mata violentamente, salvo en casos especiales, acorta la vida” (Ídem). En un diálogo entre alumno y maestro, este último le explica que el tabaco, como el alcohol, es un gran debilitador del sistema inmune que deja a las personas más susceptibles y vulnerables a enfermedades, hasta llevarlas a la muerte. Los vicios y las muertes por enfermedad tienen una íntima relación, pues

rodeados como nos hallamos de causas de contagio, un buen día nos sorprende una fiebre tifoidea, la escarlatina, la tuberculosis, una neumonía, la influenza, enfermedades que un hombre fuerte, que no fuma ni bebe, contrarresta y se salva, en tanto que otros, con un poder de resistencia insuficiente, sujetos por los brazos por ese cómplice silencioso y perseverante llamado tabaco o alcohol, luchan con desventaja, pierden a partida, mueren. (Ídem: 175)

Advierte lo inmensamente más nocivo que es el tabaco para los niños y cita las observaciones del Prof. Seaver de la Universidad de Yale, en Estados Unidos, que tras nueve años de observaciones sobre sus alumnos, concluyó que los fumadores llevaban más retraso en los estudios en comparación con los no fumadores, que tenían menos capacidad torácica y pulmonar, menos estatura a pesar de ser más grandes de edad que los no fumadores, por el retraso que llevaban en sus estudios, y menos peso. (Ídem: 176-177). A conclusiones similares, dice el maestro en su lección, llegó un director de escuela de Chicago, que agregaba que los niños fumadores tenían más problemas en sus estudios y eran más propensos a la “rabona”. La disposición para contraer enfermedades en los niños que fuman es muchísimo mayor, “y peor aún con los tabacos ordinarios que son los que fuma el pobre” (Ídem: 180). La cuestión moral y el problema higiénico no tienen límites claros, y están abiertamente atravesadas por la cuestión de clase. En el texto se menciona otro problema que, relacionado con el tabaco -aunque no con su consumo-, puede provocar la muerte de niños, se trata de la “tabacosis”, enfermedad que sufren quienes trabajan en fábricas de tabaco, de estos obreros, quienes son madres trabajadoras, “transmiten por la leche, a sus hijos afecciones graves gastro-intestinales capaces de producir hasta la muerte” (Ídem: 181). Agrega que por esta razón, en Francia, a las madres que están amamantando se les prohíbe trabajar en las fábricas de tabaco.

La condena de los vicios, de los excesos y la falta de moderación, era un punto en donde coincidían diversos sectores -anarquistas, socialistas, conservadores- y poderes -el del médico y el del maestro-. En las representaciones de muertes como consecuencia de abuso de estas sustancias hay una fuerte marca de clase, los alcoholistas y tabaquistas que se representan pertenecen, en su mayoría, a las clases populares, cuando no marginales. Este último es el caso del “viejo Martín” que encontramos en el libro *Sentimiento*<sup>84</sup>, de Aubín (1910).

El relato se llama “Una desgracia”, y comienza con un grupo de niños conversando

---

84 Con más de una decena de ediciones a lo largo de las décadas del 10 y del 20, y de entre sus libros es en el que más representaciones de la muerte se encuentran.

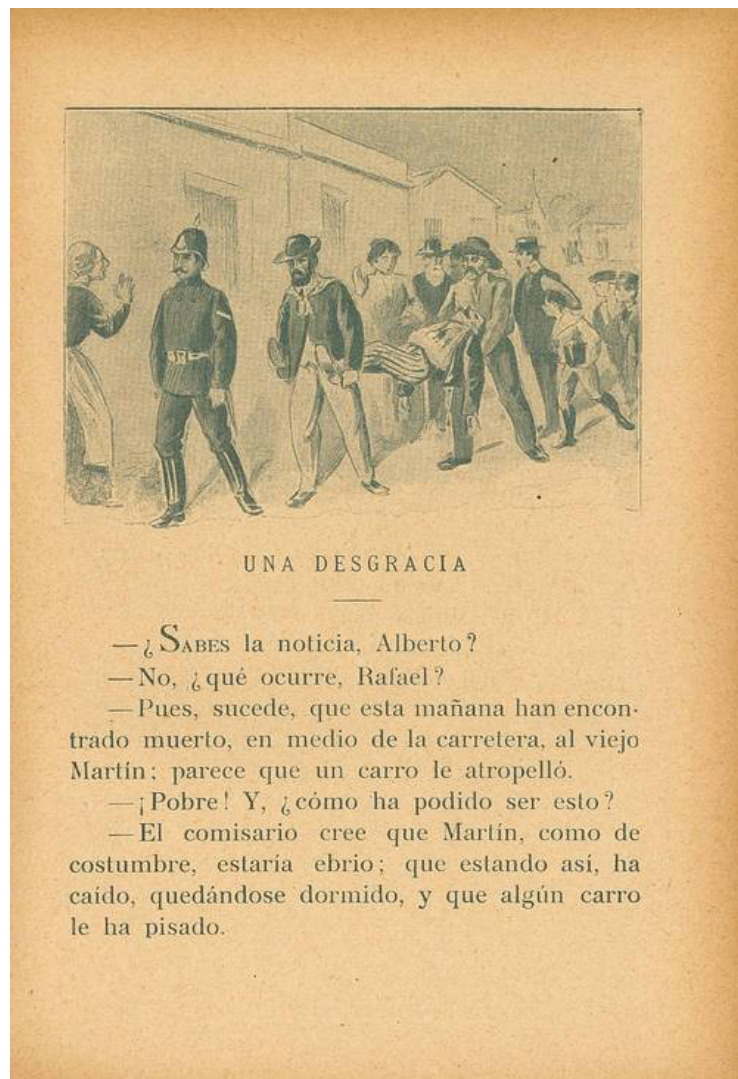
sobre la muerte de Martín, una especie de “viejo linyera” del pueblo, que al parecer ha muerto como consecuencia indirecta del alcoholismo, el mismo vicio que lo dejó solo en el mundo,

-Pues sucede, que esta mañana han encontrado muerto, en medio de la carretera al viejo Martín; parece que un carro le atropelló.

-¡Pobre! ¿Y cómo ha podido ser esto?

- El comisario cree que Martín, como de costumbre, estaría ebrio: que estando así, ha caído, quedándose dormido, y que algún carro le ha pisado. (1910: 143)

Una imagen de la “muerte bárbara” (Barrán, 2009) encabeza este relato, allí se ve a un par de hombres del pueblo cargando al viejo Martín, o su cadáver, con un policía al frente y los niños detrás del grupo participando de la escena, todo sucediendo en plena calle, a la vista de toda la comunidad,



“Una desgracia”, *Sentimiento* de José M. Aubín, p. 143 (1910)

Este relato es sumamente interesante, porque además de sus múltiples aristas, continúa luego con los niños llegando a la escuela y el director tomando posición al respecto de trágico suceso de la muerte de viejo Martín. Los niños llegan a la escuela hablando de

esto, todos en el pueblo hablan de la noticia de esta muerte, “y todos mostraban el mismo horror al detestable vicio, que ataca y destruye [...]: ¡la razón, el juicio!” (Ibídem: 145). Al empezar la clase, el director, “que daba muestras de estar muy afectado”, les dijo:

-Todos ustedes conocen la desdichada muerte del pobre Martín; quiero hablar de esta desgracia con ustedes, para que aprendan á odiar ese veneno moral y material que á tantos seres hunde en la miseria y la abyección: el alcohol.” (Ídem).

Las muertes por vicios representadas en los libros de lectura tienen una eminente función pedagógica. El fin es que los niños rechacen el abuso de sustancias que son “venenos morales”, que empujan a una *mala muerte*, luego de haber generado una *mala vida*. Esto es una vida de abandono y soledad, sin “un fin útil, ni haber servido para nada, ni á nadie” (Ibídem: 146).

En *El libro del escolar* (tercer libro) de Pizzurno hay varias referencias a la problemática del alcoholismo (1921: 58, 141-152)<sup>85</sup>, muchas de ellas haciendo hincapié sobre la salud, para pasar inmediatamente a su vínculo con el crimen y la *mala vida*. En el primer apartado “El alcohol”, parte de un extenso texto titulado “Un terrible enemigo de la humanidad” (Ibídem: 141-152), se cuenta, usando el recurso de hacerlo desde la voz de un alumno, pero reproduciendo lo que el maestro les ha enseñado al respecto de la “influencia nociva” de este “traidor veneno”,

no sólo sobre la salud, produciendo perturbaciones graves hasta llegar a la muerte y pasando por ataques terribles como el «delirium tremens», sino también la que ejerce sobre la inteligencia, la memoria y el juicio, originando, a menudo, el idiotismo y la locura.

El hombre pierde la voluntad, se envilece, cae en la conducta más despreciable, [...]; ocasiona la desgracia de su familia e influye hasta en la de sus descendientes. El bebedor concluye en la degradación vergonzosa y con frecuencia en el crimen. (Ibídem: 141-142)

Sectores populares asociados a vicios, muerte, enfermedad, criminalidad, ignorancia, excesos, abusos, debilidad del cuerpo. La condena al alcohol es tanto una cuestión moral como higiénica, pero es también, obviamente, un mecanismo de control social (Barrán, 1993). Este “enemigo de la humanidad” -moderna, civilizada y saludable-, que era tan peligroso como una enfermedad infecto-contagiosa, podía hacer

de una persona vigorosa, capaz de resistir a las enfermedades, un ser debilitado, que cuando una dolencia de importancia lo invade, lucha sin fuerza suficiente y es vencido. ¿Quién lo mató? ¿El alcohol? No; decimos que fué la nefritis, la neumonía, la fiebre tifoidea, la erisipela, la tuberculosis, la influenza complicada, etc. Pero estas triunfaron porque el riñón, el hígado, el estómago, el corazón u otro órgano, o más de uno de ellos, andaban mal, alterados de tiempo atrás por el alcohol traicionero.

Otras veces no sobreviene la muerte, pero nos vemos obligados, para retardarla, a someternos a un régimen de vida penosa, llena de privaciones y molestias, que hubiéramos evitado absteniéndonos de beber ese veneno lento, pero tenaz y seguro, que es el alcohol.

---

85 Además recomienda, recomendación dirigida a los maestros, el libro “La enseñanza antialcohólica en la escuela” de D. Cabred y M. de Toro y Gómez (Ibídem: 143).



Sus estragos son más visibles en la gente pobre porque sólo pueden pagarse bebidas ordinarias y porque entre ellas existen otras causas de debilitamiento: habitación antihigiénica, alimento escaso, trabajo excesivo, etc.” (Ibídem: 142-143)

El alcoholismo es entendido como un “mal social” que, así como las enfermedades, que en parte también lo eran, afecta principalmente a las clases bajas, y desde allí se vuelve amenaza para las clases altas<sup>86</sup>. Alcoholismo y enfermedad aparecen íntimamente relacionados, con la muerte como su horizonte común. En el segundo apartado de este mismo texto de Pizzurno, que se titula sin eufemismos, “El alcohol y la mortalidad”, comienza contando que en Glasgow, Escocia, entre 1847 y 1849, hubo una epidemia de cólera, y que un tal médico Adams, basándose en observaciones y estadísticas, comprobó que “de cada 100 personas que bebían alcohol y que fueron atacadas por el cólera, fallecieron 91” (Ibídem: 143). Remarca que higienistas de todo el mundo han realizado observaciones similares, verificando que la mortalidad por enfermedades como tuberculosis, fiebre tifoidea y otras infecciosas es mucho mayor entre quienes beben alcohol. Cita médicos de Francia y Estados Unidos, que afirman que el alcoholismo es causa eficaz de un tercio de la mortalidad general (Ibídem: 144). De uno de estos médicos, el Dr. Luciano Jaquet, de París, se reproduce la siguiente cita: “El alcohol llena la mitad de nuestros manicomios y casi la mitad de nuestras prisiones; el alcohol forma la cuarta y hasta la tercera parte de la mortalidad general, es el productor de la mitad de la tuberculosis, que mata anualmente en Francia unas 150.000 personas. Además, el alcoholismo de los padres produce la mitad de la mortalidad infantil” (Ídem).

El tercer apartado del texto se llama “El alcohol, la locura y el suicidio”, relación que también encontramos en otros textos de distintos autores e incluso en el informe del censo de 1914 (1917: 602, Vol. IV). En este apartado se afirma que la mayoría de los recluidos en Open-Door, Luján, Provincia de Buenos Aires, “deben la locura al alcohol” (Ibídem: 145). Con el consumo de alcohol observan que la locura aumenta, llegando a un 30% del total la derivada del alcoholismo. Destaca que en los países donde se ha legislado en contra del alcohol -como Noruega o Suecia-, este porcentaje ha disminuido. Una relación similar a la del alcoholismo con la locura se encuentra entre el consumo de alcohol y el suicidio. Cita aquí al Dr. Von Octtingen, quien informó que, “de 28199 suicidios, en diversos países, 3562 fueron debidos a la intemperancia” (Ídem). A continuación ofrece las siguientes estadísticas e interpretaciones sobre el suicidio:

En Suiza se comprobó que eran más frecuentes en los dos primeros días de la semana, que siguen a los excesos del domingo. En los países antes alcoholizados y hoy temperantes (Suecia y Noruega), de 1821 a 1845 había de 50 a 60 suicidios por cada 100.000 habitantes, y en el período de 1878 a 1889 no pasaron de 10 por 100.000 habitantes. (Ídem).

---

86 “Los sectores populares eran para el saber médico -aún para el de izquierda- focos de enfermedad. Desde ellos se difundían para el resto de la sociedad, la tuberculosis, la sífilis y todas las enfermedades infecto-contagiosas, [...]. O por sucios, ignorantes, promiscuos y alcohólicos -así culpabilizaban a los pobres los médicos de derecha-, o por explotados por el sistema capitalista -así señalaban a los pobres los médicos de izquierda-, los sectores populares eran los protagonistas de la enfermedad y causaban su difusión.” (Barrán, 1993: 12-13)



El siguiente apartado es “El alcohol y la criminalidad”, donde continúa con las estadísticas y sostiene que en Europa entre el 43% y el 75% de los delitos eran producidos por el alcohol, “delitos por embriaguez” (Ibídem: 147) e incluso cita el caso de Austria donde la mitad de los detenidos eran alcohólicos y los delitos se habían cometido en su mayor parte en días domingo y de fiesta (Ídem), donde se bebe en exceso. Se establece la misma relación que con la locura en cuanto a la reducción de la tasa en los países donde había prohibición, allí había descendido tanto la locura como el delito. Esta relación entre consumo excesivo de alcohol, criminalidad y muerte también aparece en la sección de policiales de la prensa del período<sup>87</sup>.

El apartado que sigue al dedicado a la criminalidad, preponderantemente masculina, es el que tiene que ver con el ser una *mala madre*. “El alcohol hiere a los hijos de los bebedores” refuerza la idea de la relación entre mortalidad infantil y madres que consumen alcohol. Cita el caso del Dr. Sullivan en Liverpool, Inglaterra, que

observó la progenitura de 21 madres dadas a la bebida y de 28 sobrias, pertenecientes unas y otras a la misma clase social. Las 21 intemperantes, madres, en total, de 125 niños, perdieron 60 que murieron antes de cumplir los dos años de edad. En cambio, de los 138 hijos de las otras sólo murieron prematuramente 33. (Ibídem: 147-148).

También resalta la relación entre “niños atrasados, idiotas o epilépticos” (Ibídem: 148) y progenitores bebedores, que asciende casi a la mitad de los casos<sup>88</sup>. Cita el caso del Prof. Demone, en Berna, que siguió el desarrollo de

10 familias de bebedores y 10 de abstemios durante 10 años, y publicó después los resultados. En las familias de bebedores nacieron 57 niños, de los cuales murieron 25 antes de las seis semanas de edad, 6 fueron idiotas, 5 raquícticos, 5 epilépticos, 5 contrahechos, 1 con el mal de San Vito y solo 10 sanos.

De las 10 familias de abstemios nacieron 61 niños. De ellos sólo 5 murieron en las seis primeras semanas; no hubo ningún idiota, ni epiléptico, ni raquíctico; hubo 4 enfermos, 2 contrahechos y 50 sanos. (Ídem)

Lo que da que gozaron de buena salud “17 por ciento entre los hijos de bebedores y

---

87 Algunos ejemplos de noticias que solían aparecer: en *La Nación* de 1905, 6 de marzo, “Los peligros del alcohol”, breve nota donde enumeran personas que aparecen heridas o gravemente accidentadas, a veces producto de riñas callejeras, por el consumo de bebidas alcohólicas. El 10 de mayo de 1910, “Muerte misteriosa” de un dependiente de almacén, de 18 años, se presume que a causa de intoxicación alcohólica.

88 Otra lectura que reúne varias de estas ideas es la de Sanches de Guzmán, “Consecuencias de la embriaguez”, capítulo de *Historia de un niño*. Aquí donde refleja también este discurso y hace notar otro problema de alcoholismo y los *malos padres* que implica que estos mueren como consecuencia de los abusos del alcohol, dejando huérfanos y en la miseria a los hijos. En este texto, una mendiga, inmigrante italiana, con dos hijas, narra cómo llegó a esa terrible situación de pobreza extrema. Cuenta que había desobedecido a su padres al casarse con un joven al que “le gustaba mucho la bebida” (1908: 58). Cuando emigraron a Argentina, el joven retomó sus estadias en bares, volvió a tomar, y su conducta se tornó agresiva, perdió su estabilidad financiera y “su misma razón comenzó a perturbarse como consecuencia de sus continuos excesos, acabando por manifestarse el *delirium tremens* con síntomas de locura furiosa” (Ibídem: 61). Finalmente, sumidos en la más profunda miseria, el esposo falleció y las dejó sin recursos, con sus hijas en estado de salud delicado (menciona la tos convulsa) y en la calle. Hacia el final del capítulo se remarca que el alcoholismo de su marido fue la causa de su muerte, “el vicio de la embriaguez afecta primero los intereses del hombre, lo degrada enseguida, y acaba, por fin, por acarrearle la muerte” (Ibídem: 63).

de 81 por ciento entre los de no bebedores” (Ídem). Nuevamente, se sostiene además que la tasa de mortalidad infantil desciende a menos de un 10 por mil en países donde existe prohibición sobre el alcohol -contra 300 por mil en países donde se bebe-.

Hacia el final del texto, el maestro les explica a los alumnos que, al contrario de lo que se podría suponer, la prohibición del alcohol, como en Estados Unidos, es muy beneficiosa para los Estados y estos no pierden dinero, al quedarse sin el impuesto sobre el alcohol. Es un beneficio para toda la sociedad pues permite invertir en instituciones que la benefician, como escuelas, bibliotecas y sanatorios, además mejora la salud pública y el rendimiento “en la producción del trabajo de los obreros” (Ibídem: 150).

El último apartado se titula “Declaración de guerra al alcohol” y es un diálogo entre los niños sobre qué harían ellos con “los millones ahorrados” con la prohibición del alcohol, dicen que construirían “casas higiénicas para los pobres”, plazas y parques, bibliotecas y salones, incluso bandas de música, para que la gente esté alegre y sana y se aleje de las tabernas (Ibídem: 151). Además se proponen contar lo que han aprendido y declararle una “guerra a muerte, sin cuartel” (Ibídem: 152) al alcohol.

### **2.2.3. Enseñanzas higiénicas para vivir sano y evitar la muerte. El poder del médico**

Como he dicho anteriormente, la escuela libró hasta bien entrada la década del 20 su propio combate contra la muerte. Uno de los más importantes frentes de este combate fueron las enfermedades y el cuidado de la salud de la población. En los libros hemos encontrado expresada la visión del maestro y de la educación misma como aquellos capaces de “vencer” a la muerte, junto con la figura del médico. La lucha de la escuela contra la ignorancia es también una lucha contra la muerte, especialmente las provocadas por enfermedades. La responsabilidad de combatir la ignorancia la tenían, en la línea del frente, los médicos y los maestros -sus roles y lugares se solapaban a menudo<sup>89</sup>, pero también, detrás, los gobiernos proveyendo los recursos humanos y materiales necesarios, y, por último, las familias obedeciendo y siguiendo los preceptos que la medicina y la escuela enseñaban.

Las espantosas epidemias que antes asolaban las poblaciones, sólo pueden producirse ahora por culpa de las autoridades y de la ignorancia de las gentes. Por ello en la mayor parte de los países civilizados la vacunación es obligatoria [...].

El que no se vacuna conspira contra sí mismo y contra la salud y la vida de los demás. (Pizzurno, 1921: 18).

Este fragmento es del texto “Vacúnate”, donde Pizzurno narra la historia del

---

89 “La pregonada alianza entre el discurso médico-pedagógico impregnó las prácticas educativas a la hora de enseñar a niñas y niños asignaturas de contenidos más prácticos como la Higiene. [...]

Como una forma de asegurar que aquellas ideas del higienismo fueran difundidas dentro de la escuela, se creó, en 1888, la figura del Cuerpo Médico Escolar.” (Lionetti, 2011: 40)

descubrimiento de Jenner, la vacuna, en Inglaterra a fines del XVII<sup>90</sup>, y también narra un caso de epidemia en Nueva York en 1902, como ejemplo de la acción de la vacunación en los países civilizados (1921: 18-20). El texto comienza describiendo una cuestión de época, que en los tranvías, trenes y en las calles de la ciudad se podía leer un aviso de prevención de la viruela, “horrible enfermedad, repugnante y a menudo mortal” (1921: 18), que decía:

*Vacúnese Ud. Haga vacunar a los suyos. La viruela existe por culpa exclusiva de los que no se vacunan. Los niños deben vacunarse antes de cumplir los tres meses. Los adultos cada diez años.* (Ídem, el resaltado es de original)

La viruela era una de las enfermedades que causaba grandes epidemias, periódicamente, y que atacaba fuertemente a los niños. Pero estaba siendo dominada gracias al descubrimiento de Jenner, y la intervención de las autoridades de los países civilizados. Los autores le hablan directamente a los niños destinatarios del libro, explican que el invento de Jenner se propagó rápidamente “en el mundo civilizado” y los gobiernos han hecho obligatoria la vacunación y revacunación contra esta enfermedad que podía causar la muerte. El niño escolarizado tiene el deber de transmitir a su familia esta información en torno a la vacuna,

Por estas consideraciones, ustedes, niños, deben recordar a toda persona de vuestra casa que hay que vacunarse, como el medio único de que la viruela no haga estragos y ponga en peligro la vida de alguno de vuestra familia.

La vacuna no produce dolor, ni ofrece riesgo alguno. Si todos se vacunaran y revacunaran no habría enfermos de viruela. (Suárez y de Rodríguez Quiroga, 1916: 12-13)

Las acciones higiénicas de prevención y control de enfermedades son responsabilidad tanto individual como colectiva, es crucial la acción pedagógica del médico y el maestro, y son fundamentales las obras de infraestructura estatales. El discurso higienista que se despliega en los textos coloca a las enfermedades como una amenaza permanente, peligro inminente para la vida. En *El libro del escolar* (tercer libro), Pizzurno tiene muchos textos de corte higienista, uno de ellos llamado “Los enemigos invisibles de la salud” (1921: 230). Estos “enemigos invisibles” son los microbios causantes de un sinnúmero de enfermedades. El disparador del texto es la pregunta sobre cómo llegan a introducirse los microbios en nuestro organismo, Pizzurno escribe:

¿Ves esa mosca que acaba de pasar por tu ventana? ¿De dónde viene? Viene de casa de tu vecino o de más lejos, donde hay un enfermo o un foco de infección cualquiera. Estuvo posada sobre el esputo de un tuberculoso, sobre las materias fecales de un tifoideo, sobre las llagas o heridas de otro enfermo, sobre diversas materias descompuestas peligrosas. Ha recogido en sus patas la mala semilla y al entrar en tu casa la deja sobre tu pan, sobre cualquier alimento que está ahí a su alcance, sobre tu plato, sobre la servilleta que pasa por tus labios, sobre el azúcar que está al descubierto, sobre una pequeña herida que tú tienes y que no has

---

90 En *Faro*, libro de lectura para segundo grado, de Suárez E. y de Rodríguez Quiroga, P.S. (1916) encontramos un texto muy similar al de Pizzurno, titulado “La vacuna”. También dedicado al Dr. Jenner y su invento, remarca la importancia de los hombres de ciencia y sus desarrollos para “la conservación de la humanidad, con respecto a los males que atacan a su físico” (Ibidem: 11).

protegido en ninguna forma, y así puedes ser tú víctima de la tifoidea, la disentería, el cólera, la tuberculosis, el grano malo, etc.

El enemigo invisible llega en tu propia ropa que por la calle, en el tranvía, en un lugar cualquiera, o expuesta al polvo que el viento levanta, ha recogido el veneno que pasa a tus manos, que te llevas a la boca o con las que tocas tus alimentos, sin lavártelas inmediatamente antes de comer.

Llega en el sucio papel moneda que tanto aprecias. (Ibídem: 231)

Hay otras fuentes posibles por las que Pizzurno advierte que se pueden contraer enfermedades, entre ellas, el mismo aire que respiramos en el que puede haber “gérmenes de enfermedades”, los animales domésticos con los que convivimos, las frutas y verduras que compramos al verdulero ambulante “que muchos han manoseado, que han sido tal vez regadas con aguas contaminadas, y que comes crudas, también son portadoras del enemigo” (Ibídem: 232). Recomienda lavar los alimentos, frutas, verduras y legumbres, muy bien y varias veces con “agua pura”<sup>91</sup> y no comprar artículos alimenticios a cualquier vendedor ambulante porque pueden haber estado expuestos a “contactos y manoseos infectos” (Ibídem: 232-233).

Debemos protegernos a nosotros mismos de estos enemigos invisibles y “asegurar la salud”, Pizzurno lo expresa con una interesante metáfora donde dice que para estar prevenido contra las enfermedades que nos amenazan debemos proceder “como el viajero que ha de atravesar forzosamente una zona en la cual le acecha un forajido para robarle y atentar contra su vida” (Ibídem: 237). Tenemos que hacer nuestro viaje por la vida estando prevenidos, y en esto juega un rol fundamental la escuela y la educación higienista, y “armados” para responder a la agresión de los microbios. Las recomendaciones son: vigorizar el organismo desde la niñez, no beber alcohol ni fumar, alimentarse racionalmente y masticar bien la comida, cocinar bien los alimentos, hervir el agua y la leche<sup>92</sup>, amar el aire puro, la vida al aire libre y el ejercicio físico, también el trabajo y el reposo apropiado, “sin excesos; haciendo, en fin, vida higiénica y moral, sencilla, tranquila contento con tu suerte”, y de este modo, si las enfermedades atacan “tú estarás siempre listo para luchar y vencer” (Ídem). La lucha contra la ignorancia, difundiendo los preceptos básicos de higienismo, es la lucha contra las enfermedades y la muerte. En contraposición con la mansa resignación de siglo XIX, a partir de comienzos de siglo XX, la posibilidad de “luchar y vencer” a la enfermedad se comenzó a

---

91 En el texto siguiente cita un estudio de dos doctores sobre la cantidad de microbios hallados en la superficie de frutas y legumbres compradas a vendedores callejeros, contando los microbios por cm cúbico del agua en que fueron lavados, cuatro veces sucesivas (Ibídem: 233).

92 Con respecto al consumo de leche, se comenta aquí que “en muchas ciudades se halla establecida una inspección municipal de la leche” (Ibídem: 52) para evitar el riesgo de mortalidad infantil. Se cita el caso de la ciudad de Rochester donde en 1892 murieron mil niños menores de cinco años y que con la implementación de la inspección municipal y de estaciones municipales para el expendio de la leche, esa cifra fue bajando año a año, descendiendo a 400 niños fallecidos cinco años después (Ídem). Luego, recomienda, para el consumo de agua, tener filtros, hervirla y ventilarla, y si no se puede prescindir del uso de aljibes, verificar que estén bien contruidos y sus paredes sean impermeables. Estas recomendaciones son debido a que el agua “puede ser rica en microbios” (Ibídem: 55) y transmitir enfermedades, siendo la más peligrosa “la de los ríos pequeños y arroyos que atraviesan poblaciones con fábricas, sin obras de salubridad” (Ídem). Nuevamente, para imprimirle veracidad al texto, cita el caso de la ciudad norteamericana de Cleveland donde “murieron en 1904 de fiebre tifoidea 45 personas en Febrero, 50 en Marzo y 27 en Abril. Se cambió al año siguiente el agua, y en los mismo meses sólo murieron 2, 5 y 7 personas, total 14 contra 122.” (Ibídem: 56).

instalar en la sociedad como una posibilidad real.

En este mismo libro de Pizzurno encontramos la reproducción de un particular relato breve de Thomas Grimm, llamado “Lavaos las manos” (1921: 8), donde construye rápidamente una cadena de significantes a partir de esa expresión “uñas de luto”, para referirse a las uñas sucias, hasta llegar a la posibilidad de la muerte,

Y esas uñas, mal cortadas y de luto... ¿Sabéis cuántas enfermedades lleváis en esa mugre negra y húmeda, debajo de las uñas y en los poros de la piel? Reflexionad ¿Sabéis por donde han andado vuestras manos todo el día? [...]

Así se carían los dientes, llueven las anginas, sois la presa incesante de esas mil pequeñas cosas, de todas esas enfermedades que os sitian y se curan solas, hasta el día en que con las manos sucias, introducís en vosotros el horroroso bacilo de la fiebre tifoidea, de la tuberculosis o de la influenza, y de lo cual morís. (Ídem)

Luego recomienda lavarse bien las manos, con cepillo, y recortar las uñas, como hace “el cirujano avisado”. Y en la sección al pie de la página, llamada “Recuerda y medita” Pizzurno escribe tres máximas, la primera, que “las enfermedades vienen a caballo y se van a pie”, llegan rápido, pero demoran en irse; la segunda, que la “precaución vale más que arrepentimiento”, otra versión de “más vale prevenir que lamentar”; y la última, que “quien tiene salud tiene riqueza” (Ídem).

\*\*\*

La medicalización de la sociedad, de sus formas de vivir y de morir, en pos de vivir sano y prolongar la vida, se apoyó y retroalimentó en lo que Barrán llamó el *poder* y el *saber médico* (1994).

El poder médico fue uno de los primeros poderes que en el Novecientos emanó del saber, de la ciencia, es decir, de la forma cultural que asumió la verdad. [...] aludía a la conservación de la vida y permitía eludir cuidadosamente el dolor y la muerte, [...]. (Ibídem: 13)

El poder médico se consolidó durante las tres primeras décadas del siglo XX. El médico adquirió el “monopolio del curar”, un rol cada vez más importante en el tratamiento de la enfermedad. El vínculo “entre curación y obediencia al que sabe” fue muy claro (Ibídem: 150), pero no sin resistencias, principalmente de las familias, pues estas continuaban puertas adentro con sus prácticas “bárbaras”, como la automedicación y la consulta a curanderas en busca de sanación.

Encontramos estas ideas expresadas en una fuente muy particular de la que Roberta Paula Spregelburd (2004) ha trabajado profundamente su itinerario en Argentina. Se trata del libro *Corazón* del italiano Edmundo De Amicis, de 1886, y su adaptación “argentinizada” hecha por el Prof. Isidoro Vera Burgos, *Corazón (diario de un niño)*, de 1932<sup>93</sup>. Es en

93 *Corazón* es un libro dirigido a niños de entre 9 y 13 años, donde el personaje principal es un alumno de 3er grado de una escuela municipal italiana. Fue leído, completo o por fragmentos, en las escuelas argentinas

esta adaptación -producto de las mismas prohibiciones que había sufrido el original-, que encontramos representadas -en una versión estereotípica-, resistencias al discurso médico-higienista, acompañadas por una fatal lección final. En esta “versión nacional” de la obra, se modifican los lugares geográficos y nombres propios de los personajes, “argentinizándolos”. Pero también se amplía el tratamiento que se le da a algunos temas. Entre los ejemplos que Spregelburd ofrece de estas incorporaciones de temáticas por medio de la ampliación de capítulos figura uno que es especialmente interesante. Se trata del capítulo que en el original de De Amicis se titula “El chiquitín muerto” y donde sobre la muerte del niño sólo se dice que “estaba bien y a los cuatro días murió” (1978: 156). Pero en la versión de Vera Burgos este capítulo es modificado sustancialmente, Spregelburd aclara que

El relato de este acontecimiento [la muerte de niño] es utilizado por Vera Burgos para introducir concepciones moralizantes y combatir la irracionalidad, oponiéndole la supremacía del conocimiento científico. Aquí el capítulo se titula *Una víctima de la ignorancia* (2004: 244).

Lo que sucede en este capítulo es que el niño protagonista enferma de fiebre tifoidea y su madre, en vez de recurrir a un médico, recurre a la curandera de su vecindad. El niño sólo empeora, los procedimientos de la curandera -cinta, brebajes, emplastos y ungüentos- no dan resultados, y su diagnóstico siempre es errado. Sin embargo, esta curandera no cesa de atacar las prácticas y conocimientos de los médicos diciendo que “no entienden la enfermedad” y que como la familia es pobre y no van a poder sacar dinero de ellos no harán más que “despachar” al niño enfermo sin curarlo, a lo sumo le pondrán una “inyección” [sic] (Vera Burgos, 1932: 195). Como el niño no mejora lo llevan con una curandera de “mayor poder”, pero el niño no deja de empeorar. En última instancia lo llevan a que lo vea un médico, pero ya era demasiado tarde y el niño, muere.

Además de las notables modificaciones que Vera Burgos introduce a este capítulo en particular, él mismo, como “adaptador” toma la palabra en algunas notas e interviene directamente en el relato a través de ellas<sup>94</sup>. Se refiere a las curanderas como “embaucadoras” (Ibídem: 195), y hacia el inevitable final del cuento aclara en una de estas notas:

El adaptador de este libro ha comprobado, en más de una ocasión, y alguna muy reciente, la aplicación de estos «remedios», a los que se debe tantas muertes -especialmente de niños-, que hubiera sido fácil evitar con la asistencia de un médico y un método racional. (Vera Burgos, 1932: 196)

---

desde principios del siglo XX y tuvo amplia circulación hasta la década del 50, aún con sus prohibiciones y cuestionamientos. A pesar de no haber sido un libro escrito para uso escolar, fue utilizado profusamente en las escuelas.

94 Spregelburd señala además que este tema debe tener una gran relevancia para Vera Burgos porque esta es la única oportunidad en que interviene firmando con su nombre (2004: 245).



El poder de curar del médico tenía que dispersarse por toda la sociedad, pero sobre algunos sectores tenía que llegar con más énfasis, los sectores populares e inmigrantes, y en ellos, especialmente, sobre las mujeres y los niños. Con respecto a los niños, la escuela tenía la función de “fundir en el molde nacional” al extranjero y para ello debía transformar desde el lenguaje hasta los hábitos de higiene del niño inmigrante o hijo de inmigrantes (Puiggrós, 2006: 123). Respecto a las mujeres, Nari destaca en su trabajo cómo las mujeres trabajadoras eran específicamente sujeto a ser formado para convertirse en una “buena madre” (2004: 141-142). Las mujeres-madres trabajadoras suelen aparecer representadas como proclives al descuido y portadoras de una ignorancia tal que les dificulta la tarea de criar hijos sanos y fuertes. A veces su ignorancia es tal que les cuesta la muerte de su hijo. Resistir al poder del médico -moderno y civilizado- para someterse al poder de la curandería -irracional y bárbaro- podía tener consecuencias temibles. La recomendación médica debía ser la primera en buscarse ante la presencia de la enfermedad, y la palabra del médico debía ser obedecida.

En el segundo libro de la serie *de El libro del escolar*, hay una serie de relatos “El enfermito” (1920: 159-161), “El gatito enfermo y el médico” (Ibídem: 181-184) y “Jugando á las visitas” (Ibídem: 207-212), donde aparece la figura del médico como una figura de poder, nada menos que poder sobre la vida y la muerte, al que hay que obedecer,

cuando se llama al médico, hay que hacer las cosas como él las manda, aunque los medicamentos no sean dulces; porque si no lo hacemos así el enfermo no se mejorará y nosotros tendremos la culpa. (1920: 160).

El texto está abiertamente dirigido a los adultos a cargo de los niños<sup>95</sup>, madres y padres, abuelos y abuelas, con el objetivo de que obedezcan lo que el médico indica, sin hacer lugar a los berrinches de los niños, pues si desean su bien deben recurrir al médico y seguir su consejo. Ya vimos que si no se consulta al médico a tiempo o se desconoce su saber, la consecuencia fatal puede ser la muerte de los niños.

Los avances científicos de la medicina fueron tan impactantes que se les atribuyó el descenso de índice de mortalidad y el aumento de la esperanza de vida al nacer. El poder del médico era imponente, era un poder sobre la enfermedad y la muerte. Sin embargo, como hemos visto en Grushka (2014) y Nari (2004), y también lo señala Barrán (1994), aunque con matices, el descenso en los índices de mortalidad no se debió exclusivamente a los avances de la ciencia médica sino también se ha debido, y en gran medida, a los avances en el nivel de vida de la población, el acceso a agua corriente y cloacas, disminución en el hacinamiento habitacional, y una mayor higiene general. En la difusión y transmisión de nuevas prácticas higiénicas, y pautas de comportamientos ante la enfermedad y la posibilidad de una muerte, ya no inevitable, la escuela jugó un rol central a través de los libros escolares. La modernización

---

95 Es el “sujeto lector ampliado” que analiza María Cristina Linares (2012), que incluye más que el niño escolarizado. Este potencial lector son los padres de familia (a los que se refieren explícitamente algunos libros de lectura) y, en última instancia, todos los adultos que formen parte de entorno de niño en edad escolar. De entre ellos, el inmigrante es un destinatario destacado, junto con sus hijos. (Ibídem: 242-248)

de la sociedad tenía como condición la aceptación de la cultura de la higiene por parte de la población (Armus, 2002; Barrán, 1993).

El discurso médico-higienista logró rápidamente un gran consenso social, respondiendo a preocupaciones y objetivos diversos. Desde los conservadores hasta los anarquistas adherían a él. Este respondía a las urgencias que trajo la urbanización, la modernización de la nación y el crecimiento poblacional (Armus, 2000, 2002). Desde la escuela, especialmente, se desplegaba con “naturalidad” un sistema disciplinario, con una clara articulación de lugares sociales y rangos, que mezclaba a su vez cuestiones de la salud con comportamientos de índole moral (Puiggrós, 2006: 117-119). Lionetti ha señalado la centralidad de la educación del cuerpo en los albores del siglo XX, a pesar de que se ha tildado a aquella escuela como enciclopedista, esta “promovió desde su puesta en marcha una formación integral en la que no estuvo ausente la idea de preservar la salud y garantizar el armónico desarrollo del cuerpo de las niñas y niños” (2011: 33). Para construir una nación moderna que fuera en la senda del progreso y el crecimiento económico era necesario resolver las malas condiciones sanitarias al mismo tiempo que formar y educar los cuerpos y las mentes de los niños y sus familias en los preceptos del higienismo. No se podía proyectar un país rico y próspero sobre cuerpos enfermos e insalubres, pero tampoco sobre sujetos ignorantes y desobedientes. Había que transformarlos en futuros ciudadanos productivos y civilizados a través de la del disciplinamiento social y político, que implicaba necesariamente en los albores del siglo XX el consenso en torno al discurso del higienismo y la obediencia al saber médico.

### 2.3. Muertes por sacrificio

De las representaciones de la muerte que se encuentran con mayor insistencia en los libros de lectura, las *muertes por sacrificio* son las que tienen más sostenida presencia a lo largo de período estudiado (Aguiar da Costa, 2017)<sup>96</sup>. El sacrificio se hace, principalmente, por la patria o la bandera -pocas veces por Dios-. Muchas veces se trata de una muerte heroica, la de aquellos que desafían a la misma muerte en pos de un bien mayor. Quienes mueren de esta manera son “héroes”, el bombero, el policía, el militar, el soldado. Pero también están los héroes anónimos, que se sacrifican por altruismo o deber, o los héroes inesperados, como los músicos del *Titanic*. El sargento Cabral es el arquetipo que aparece repetidamente. Las muertes heroicas son, además, casi siempre, muertes varoniles<sup>97</sup>.

En la introducción de *Idea de la muerte en México*, el antropólogo Claudio Lomnitz retoma una serie de ideas en torno a la formación temprana de los Estados-nación y su estrecho vínculo con la muerte que me han resultado muy útiles para profundizar el análisis de *las muertes por sacrificio*. Primero retoma aquella idea que Nietzsche expresaba en *La*

---

96 Aunque también notamos un gran descenso en su presencia hacia fines de la década del 20.

97 Encontramos en los textos dos excepciones a la expresión varonil de la muerte por sacrificio, heroica, con nombre propio de mujer. Uno es el texto “El complot de los fusiles” del Mariano Pelliza (González Acha de Corrales Morales, 1916: 304), y el otro es un texto sobre Policarpa Salvaterra (Suárez y de Rodríguez Quiroga, 1916: 187), sobre los que volveremos en el punto 3.1.2 del siguiente capítulo.

*genealogía de la moral*, que el poder de la nación se expresa y se representa en la figura de la deuda con los antepasados fundadores, el héroe patrio, los muertos ilustres<sup>98</sup>, aquellos que han sacrificado su vida, literal o metafóricamente, por la patria (Lomnitz, 2006: 27-28). El culto a la muerte -en general y de ciertas figuras en particular- reside en el corazón mismo del imaginario nacionalista, “después de todo, el nacionalismo se funda siempre en un culto a la muerte” (Ibídem: 27). En este mismo sentido apuntaron, agrega Lomnitz, tanto Benedict Anderson<sup>99</sup>, al remarcar la importancia del sacrificio en la formación temprana de la nación, como Michael Taussig<sup>100</sup>, cuando argumentó que la propia imagen del poder del Estado, su legitimidad y autoafirmación, se funda en el encauzamiento del espíritu de los héroes muertos, y en toda una simbología que se despliega material y cotidianamente, en la monedas y billetes, en lemas políticos, en la narrativa nacional, la arquitectura, en las prácticas para poner sus nombres a instituciones significativas del Estado, como escuelas y hospitales (Ibídem: 28). Estas ideas son un gran aporte a la hora de comprender el rol de las muertes por sacrificio y la figura del héroe en la configuración de los Estados-nacionales, son particularmente relevantes para este trabajo, ya que la Argentina de principios del siglo XX era un Estado nacional consolidado apenas unas décadas atrás, que estaba en plena expansión y modernización.

En el contexto de consolidación y posterior desarrollo del Estado-nación argentino, este se vincula con la muerte de múltiples maneras. Primero, se consolida fundándose sobre la sangre y la muerte, sostenido en décadas de guerras civiles y genocidios de pueblos originarios, pero también atravesado por la experiencia de las pestes. Luego, cuando la premisa del Estado fue el desarrollo y la modernización, se vinculó con la muerte de otro modo, para combatirla y alejarla. Se había vuelto necesario bajar los índices de mortalidad general, pero principalmente infantil. Lomnitz advierte esto para el caso de México, ya que fue uno de los primeros Estados-nación del mundo -conocidamente fundado sobre la sangre-, en “estremecerse ante el espectáculo de una muerte prematura” (Ibídem: 29).

En la primera parte de esta sección analizaré un discurso que se despliega a lo largo de los textos con mucha insistencia, el del morir por la patria o la bandera. Luego ahondaré en una clara distinción moral que existe entre quiénes mueren, cómo y por qué. Pues están las *muertes heroicas*, producto de un sacrificio por algo tan superior que vale más que la propia vida, donde hay loas al altruismo, y donde, a pesar de tratarse de una muerte trágica, se la considera “valiosa”. Pero también existe la *mala muerte* por sacrificio, que encontré representada en otro discurso que distingue, y condena, el sacrificio estéril, el de aquel que da la vida por algo que no lo vale y obtiene a cambio una *mala muerte*. Quien se sacrifica aquí no es un héroe, sino más bien un imprudente, necio o sencillamente, un tonto, cuando no es además un sujeto *peligroso*. Finalmente, dedicaré el último apartado de esta sección al problema de la guerra, que tendrá su propio y particular devenir histórico en este convulsivo período para Occidente.

---

98 Trabajaremos específicamente sobre las representaciones de los muertos patrios e ilustres en el siguiente capítulo.

99 En *Imagined Communities* (1983), citado por Lomnitz (Ibídem: 28).

100 En *The Magic of the States* (1997). citado por Lomnitz (Ídem).

### 2.3.1. Morir por la patria y la bandera

En *El buen lector* (libro tercero) de Julia de Curto, el texto llamado “Diálogo patriótico” define la patria de la siguiente manera:

Ese suelo surcado ahora por el arado del labrador y que tantas veces fué regado con la sangre noble y generosa de esclarecidos ciudadanos, que se sacrificaron por conquistarle ¡Independencia! y ¡Libertad! Esa es la Patria, [...]; pero ¿qué digo! no es solo eso. Ese hermoso cielo que nos cobija, [...], los seres queridos que nos rodean, y los que ya descansan en la tumba fría y, en fin, ese conjunto de seres y cosas que amamos desde nuestra tierna infancia, esa es la Patria!...” (ca.1910: 158-159)

La Patria se construye por y sobre los muertos. La Patria es “allí, donde en tierra/ bendita y sagrada/ de abuelos y padres/ los restos descansan”, como dice el poema de Ventura Ruiz Aguilera (García Purón, 1910: 146). No existe Patria sin sacrificio de patriotas y cadáveres del enemigo. Esta ha sido posible gracias a todos aquellos que se sacrificaron por ella, y gracias a todos los que abonan su suelo, incluidos sus adversarios.

Muchas frases célebres asignadas a próceres, y que van en el sentido de dar la vida por la patria, se encuentran reproducidas en casi todos los libros de lectura. Obviamente, entre ellas está la famosa frase de Cabral “Muero contento; hemos batido al enemigo” (Rapallini de Arroche, 1921: 85), y la de Mariano Moreno, “¡Viva mi patria aunque yo perezca!” (Ídem; Outón, 1923: 11). Son palabras que “Todo buen argentino las grabará en su corazón” (Rapallini de Arroche, 1921: 85)

Lecciones dedicadas a la patria atraviesan los textos escolares -con mayor énfasis durante la década de 10-, y en la mayoría de ellas la mención a la muerte está presente,

Hemos de ser un pueblo unido y fuerte,  
una nación de amigos y de hermanos;  
y al peligro y rigores de la suerte  
oponer juntos corazón y manos.  
Cual nuestros padres, preferir la muerte  
á sufrir el baldón de los tiranos; [...] (poema de Arsenio Esguerra en García Purón, 1910: 143).

En “La Patria”, de Fuentes y Bentancourt, en la primera y en la última estrofa dice:

Oh, Patria querida  
¡Mi grato embeleso!  
¿Qué exiges de mí?  
¿Mi sangre, mi vida?  
Gustoso todo esto  
Daré por ti.

[...]

La muerte apartarme

Podrá despiadada,  
¡Oh, Patria, de ti!  
Mas nadie arrancarme  
Podrá, idolatrada,  
Tu imagen de mí! (Aubín, 1925: 142-143).

Este demandante amor de la Patria tiene su súmmum en el “pago” de la “deuda” que se contrae con ella desde el nacimiento. “Deuda” que, finalmente, sólo se puede pagar con la propia vida. Un fragmento de Deán Gregorio Funes -quien participó de la Revolución de Mayo de 1810-, transcrito en una lección dedicada a la patria en *Lector nacional de Estrada* de García Purón, expresa también esta idea,

¡Felices aquellos que pagan á la patria la sagrada deuda que han contraído desde la cuna!  
¡Oh, Patria amada! ¡Escucha los acentos de una voz que no te es desconocida, y acepta con agrado los últimos esfuerzos de una vida que se escapa! (García Purón, 1910: 144)

Quien da la vida por la Patria lo hace felizmente, encontrará la gloria. Como el sargento Cabral que murió contento, o Leónidas que, luchando por Esparta, la leyenda cuenta que dijo: “El que se sacrifica por la patria, muere contento y con gloria.” (Berrutti, 1925: 196). Las “máximas morales” eran breves secciones que se encontraban en varios libros del período, donde se sintetizaban en frases cortas sentencias que debían servir de guía para el desarrollo moral del niño. En *Un buen amigo*, de Figueiras, encontramos una sección de “máximas morales” donde la primer máxima dice: “I - La patria te dió la vida; Dásela cuando la pida.” (1917: 122).<sup>101</sup> Ese mismo libro lo cierra el texto “La Patria”, donde expresa:

Si fuere necesario, deberá sacrificar su vida y su fortuna por la defensa de la patria. Así lo hicieron Moreno, Belgrano, San Martín, Rivadavia, Sarmiento y tantos otros patriotas de que nos habla la historia, y en cuyo ejemplo debemos inspirarnos siempre. (Ibídem: 274).

Los héroes que sacrifican su vida por la patria eran reconocidos, recordados y honrados en fiestas nacionales como la del Día de los Muertos por la Patria<sup>102</sup>.

Otra representación de *muerte por sacrificio* que se repite, expresada en poemas, es la muerte por la bandera y en ella por la patria. *Oh juremos con gloria morir!* se entona en el himno nacional repetidas veces. Himno cuya letra aparece en casi todos los libros de lectura y que se canta hacia la bandera.

La historia de Falucho, como la de sargento Cabral, es de las que atraviesan décadas y textos, se cuenta incluso en libros destinados a los alumnos de los primeros grados, cuando los niños están aprendiendo a leer y escribir. En el cuento breve “Muertos por la patria”, del libro para primer grado superior de lantorno de Nasino, el hermano mayor les dice a los más pequeños que “Falucho prefirió morir antes que hacer traición a su bandera” (1926: 18). A

---

101 Esta máxima se encuentra también en el libro *Mi primer libro* de Victorina Malharro (1930:85).

102 Analizaré esta conmemoración y las prácticas que la rodeaban, específicamente las escolares, en el capítulo V.

pie de página la siguiente máxima moral: “Debemos *venerar* la memoria de los hombres que han sacrificado su vida para darnos patria y libertad” (Ídem, el resaltado es del original). En el poema de Rafael Obligado, “El negro Falucho”, dice que la bandera cayó sobre Falucho

como gloriosa mortaja.

[...]

Y en la bandera del muerto

Nuestro sol resplandecía. (Berrutti, 1925: 199)

El texto “Mi bandera”, de Pizzurno, narrado en primera persona por un niño dice,

Papá dice que yo no puedo comprender todavía lo que significa la bandera; pero yo sé que debe ser algo muy importante.

Lo sé porque él mismo me ha contado de soldados y oficiales que han muerto en los campos de batalla por no dejarse arrebatar la bandera. Y muchos más morirían, si fuese necesario, para defenderla. (1920: 46)

En otro de los libros de Pizzurno, reproduce el poema de J. M Gutiérrez llamado “Mi bandera”, donde dice en sus últimas estrofas

Y si a silbar volvieran las metrallas  
En torno de tus bravos defensores,  
Que me conceda el Dios de las batallas  
Morir bajo tus pliegues bicolores.

Te juro que al caer ¡bandera mía!  
Por muerte honrosa el pecho destrozado,  
Aún te podré cantar mi poesía  
Con mi último suspiro de soldado. (1921: 167)

Existe además toda una serie de poemas que son las “oraciones a la bandera”, la de J. V. González que reza “juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada” (Berrutti, 1925: 185), o la poesía “A mi bandera” de Juan Chassaing:

¡Cuando el rugido del cañón anuncia  
el día de la gloria en la batalla,  
tú, como el ángel de la inmensa muerte  
te agitas y nos llamas! (Ibídem: 186).

Este mismo poema está también en el libro *Cien Lecturas*, para 5to y 6to grado, de J. Mazzanti y Mario Flores<sup>103</sup> (1926: 67-68). Es una imagen impactante la de la bandera como “ángel de la inmensa muerte” a cuyo llamado se responde inmediatamente, sin importar si el destino que se va a encontrar es la muerte en el campo de batalla. La última estrofa de este poema sentencia:

---

<sup>103</sup> Este libro de lectura tuvo ediciones hasta los primeros años de la década del 40. Sus autores son presentados como “Director y Vice de las Escuelas de la Capital”, respectivamente.



¡Ah, que la sombra de la noche eterna  
me anuble para siempre la mirada,  
si un día triste te verán mis ojos  
huyendo en la batalla...  
página eterna de argentina gloria,  
melancólica imagen de la patria! (Ibídem: 68)

Pizzurno tiene un texto sobre la guerra, “El maestro y la guerra”, donde el escenario es la escuela de una aldea “no muy distante de la línea de fuego” (Pizzurno, 1921: 87). En ella enseña un viejo educador, ya jubilado, que se hizo cargo de la escuela cuando “el maestro titular debió partir a la guerra” (Ídem). El educador jubilado tenía siempre una expresión de tristeza, debido al contexto bélico que estaban atravesando, aun cuando estaba en el aula con los alumnos, no podía evitar su desconsuelo.

Este es ahora mi campo de batalla, decía. Aquí puedo ser útil todavía. No he de morir de fatiga. Y si muriese, ¡qué importaría! ¿No están muriendo todos los días frente al enemigo millares de hombres jóvenes, vigorosos, más útiles que yo?

Los alumnos lo sabían, y ni los más traviosos se hubieran animado a faltarle el respeto. No ignoraban tampoco que él también se había batido, y valerosamente, contra el tirano Rosas. La lección en ese momento era de Instrucción Cívica. Se trataba justamente de los deberes para con la patria, y se había hablado del servicio de la armas.

Terrible cosa es la guerra, había dicho el maestro: los hombres matándose bárbaramente entre sí, si conocerse: padres de familia, hijos necesarios al sostén de sus padres o hermanos, sabios ilustres, artistas distinguidos, profesores, industriales, agricultores, obreros honestos y laboriosos, estudiantes llenos de esperanzas, hombres jóvenes todos, en plenitud de sus fuerzas, que van a luchar y a morir como hormigas aplastadas en la mitad del camino.

¡Terrible, terrible y por desgracia inevitable cosa!

Sólo la educación de todos en otras ideas podrá impedirla. Pero, ¿cuándo?

Horrendo es tener que matar a un semejante. Sin embargo, vivís tranquilo en vuestro hogar; os encontráis trabajando para vuestra felicidad y la de vuestra familia, cuando de pronto atropellan vuestra propia existencia y la de vuestros hijos, sin que vosotros hayáis provocado. ¿Qué hacer? ¡Defenderse, es natural! Y si para salvar vuestras vidas no os queda más recurso que tirar contra el que os ataca, tiraréis.

La patria es la gran familia de todos, cuya existencia es menester salvar a toda costa, aún sacrificando la vida, muchas vidas.

Y escribió en el pizarrón:

«Morir por la patria

¡Qué bello morir!» (Ídem: 87-88)

El relato continúa contando que en este preciso momento de la lección del viejo educador apareció en la escuela el joven maestro que había ido a pelear en la guerra, andando con muletas, demacrado y pálido, “pero con expresión alegre en los ojos” (Ibídem: 89). Había sido herido en una pierna y le permitieron ir a visitar a su familia, como la escuela estaba de camino y sus discípulos “eran también su familia” (Ídem), pasó a saludarlos. El maestro suplente le pidió que diera él la lección sobre la patria y la guerra, entonces el joven maestro comenzó a hablar

de la guerra, del heroísmo de los soldados, de la entereza con que resistían a las fatigas, al hambre, al frío, a las privaciones y peligros de todo género; de los heridos que, sufriendo dolores espantosos, pedían que los ultimaran, de los que al expirar, sin una queja, [...] de los que, derribados violentamente por una bala, un casco de metralla o un bayonetazo, morían gritando: ¡viva la patria!

[...]

Hablaba como nunca lo había hecho. Las palabras subían fáciles del corazón a los labios, y las decía sencillamente, con una seguridad y una emoción dominada, más impresionante que un discurso lleno de vehemencia. (Ibídem: 89-91)

Los niños le preguntaron si volvería pronto a la escuela, a lo que el joven maestro les respondió que en cuanto se recuperase volvería al campo de batalla, pues allí estaba su deber, y que entre tanto estaba muy bien reemplazado por el viejo educador. Entonces les mostró a los niños la cicatriz que tenía en su frente el maestro jubilado, contándoles que “la recibió en Caseros, por no dejarse arrebatar la bandera. Ya lo véis: ¡él tampoco volvía la espalda al enemigo!” (Ibídem: 91)

En la escuela, el niño, el varón principalmente, aprendía cuándo y cómo morir por la patria. A través de estas imágenes, poemas y lecciones sobre la patria, se instalaba la idea de que, en nombre de su protección y defensa, los “buenos ciudadanos” debían estar a disposición (Aguilar da Costa, 2017: 54). Son deberes de ciudadano “amarla, servirla y morir por ella, si es preciso” (Berrutti, 1925: 200). En el poema llamado “La escuela”, de José Echegaray, impreso tanto en el libro de Ferreyra, *Aventuras de un niño* (libro segundo), y en *El Lector Moderno de Appleton*, de García Purón, dice en su anteúltima estrofa:

Dile cómo ha de vivir  
si la ley divina rige,  
y si la patria lo exige  
dile cómo ha de morir. (Ferreyra, 1927: 12; García Purón, 1919: 149-150).

En la escuela, pero en un contexto que ya no era eminentemente bélico en el territorio argentino, el niño aprendía cómo morir por la patria, si esta lo exigiese. Sin embargo, como abordaré en el último apartado de este capítulo con “las guerras” (2.3.4), esta idea va a perder hegemonía durante 1920 y tendrá que compartir espacio en las páginas con otras ideas sobre cómo amar y servir a la patria. La experiencia de la primera guerra mundial abriría el espacio para el despliegue de otras ideas sobre el amor patriótico.

### 2.3.2. Muertes heroicas: el buen sacrificio

Entre las *muertes por sacrificio*, el caso ejemplar y repetido en la mayoría de los libros de lectura, que condensa heroísmo y amor a la patria, es el del sargento Cabral<sup>104</sup>. En el libro

---

104 El caso de la muerte ejemplar de Cabral aparece repetidamente, por mencionar algunos ejemplos: en otro libro de Berrutti, *Lecturas morales e instructivas*, pero en este caso es un fragmento de la autoría de Bartolomé Mitre (1925: 80); también en el libro de Rogelio Outón, *Nuestro libro* (1923: 10-11); y en el texto “Uno de nuestros

*Estudio* de José J. Berrutti<sup>105</sup> encontramos un capítulo dedicado al soldado heroico, donde el maestro narra a sus alumnos el momento de la muerte de Cabral, y explica cuán valioso fue su sacrificio, pues fue por las razones correctas,

El sargento Cabral pagó con la vida su acción heroica, exclamando pocos momentos antes de morir: ¡Muero contento! Hemos batido al enemigo!

Este humilde sargento, queridos niños, nos enseña cómo se muere por la patria cuando lo exige su libertad. (1918: 64)

Pero una muerte heroica podía tener otros motivos, no necesariamente el amor patriótico, y continuar siendo un *buen* sacrificio de la propia vida, “El hombre que expone su vida para salvar la de su semejante, es más héroe que el que la arriesga en los combates con el noble afán de la gloria” (Sánchez de Guzmán, 1908: 178). Aun cuando sea el sacrificio de la vida infantil y no la de un hombre, como en se narra en “Los indiecitos” del libro *Isondú* (González Acha de Corrales Morales, 1916: 20). Estos “indiecitos” son “un batallón de 60 niños calchaquíes en la época de la conquista” (Ídem). Son retratados como “hermosísimo ejemplo” de la historia, por su heroísmo, su aceptación de la muerte como destino. Como cuando durante la conquista fue vencida la ciudad calchaquí y los curacas sostuvieron que era preciso huir, “huir de la esclavitud y la deshonra, salvar a los futuros guerreros, para criarlos nutriéndoles el alma con un odio a muerte al conquistador.” (Ibídem: 22). Pero los niños se revelan ante la indicación de los curacas y declaran “que no son cobardes” y que van a ir con sus arcos y flechas “a morir al lado de sus guerreros, que son sus padres, hermanos y amigos.” (Ídem). Las madres no se atrevieron a detenerlos, era imponente ver venir al batallón de niños resuelto a ir a la batalla y dar la vida junto a sus guerreros. El relato narra que el jefe español los vio venir y mandó preguntar qué querían, a lo que los niños respondieron:

Venimos por nuestros padres, dádnoslos o dejadnos morir con ellos.

Al conocer tan viril respuesta, el asombro cundió entre los vencedores y enterneció los corazones, haciendo cesar la carnicería y dar libertad a los indios que quedaban vivos. (Ibídem: 23)

Propone como ejercicio final “comentar el suceso: ¿Por qué llama la atención que los niños fueran a la ciudad? El valor, diversas clases: militar, cívico, valor del médico durante las epidemias. - Por qué llaman la atención los actos de heroísmo.” (Ibídem: 23). El valor de aquellos que están abiertamente dispuestos en sus tareas y roles a dar la vida, sacrificándola en cumplimiento de su deber.

En el mismo libro de González Acha de Corrales Morales, encontramos otro relato basado en hechos verídicos que valoriza la muerte heroica de un joven. Esta vez se trata de “Alejandro Cumine Rusell”, joven oficial de 17 años del buque del ejército inglés *Birkenhead*, quien “llevó a cabo uno de los actos más sublimes que pueden registrarse en la historia de la

---

héroes” (Lantorno de Nasino, 1926: 81-82). Este último incluye una imagen no muy nítida de San Martín bajo el caballo y Cabral recibiendo el disparo.

105 Es presentado en sus libros como ex Inspector Técnico General de Escuelas, Además de haber sido un reconocido pedagogo argentino, fue escritor de obras de teatro.

humanidad” (Ibídem: 17), sacrificar su propia vida por altruismo. La historia narra que cuando este buque chocó contra una roca submarina y comenzó a naufragar, el 26 de febrero de 1852, el capitán comprendió que la nave y su tripulación no iban a salvarse, y ante la tragedia inminente les ordenó a sus oficiales salvar a mujeres y niños. A Alejandro se le encomienda un bote con mujeres y niños, él se ocupa del timón entre lágrimas al escuchar los gritos de los naufragos, sus compañeros, “al ser atacados por feroces tiburones” (Ibídem: 18). Uno de los marineros queda vivo en el agua y quiere subir al bote que timoneaba Alejandro, era el marido de una de las mujeres y padre de unos niños en la embarcación, pero no daba ni el espacio ni la carga, entonces Alejandro se tira al mar, lo ayuda a subir al bote y le cede su lugar, dando su vida en un acto de “abnegación tanto más rara, cuanto que se producía en favor de personas para él casi desconocidas” (Ídem). Al final del texto se reproducen las palabras que se inscribieron en la placa en su memoria y que se encuentra en la capilla del colegio militar donde estudió, en Escocia, allí dice: “Afrontó muerte de héroe” (Ibídem: 19). No es cualquier muerte la del que se sacrifica, al fin y al cabo voluntariamente, esta no es considerada ni juzgada moralmente como una *mala muerte*, aun cuando se trate de una muerte violenta como la del Alejandro. Una *muerte heroica* está muy cerca de la del mártir.

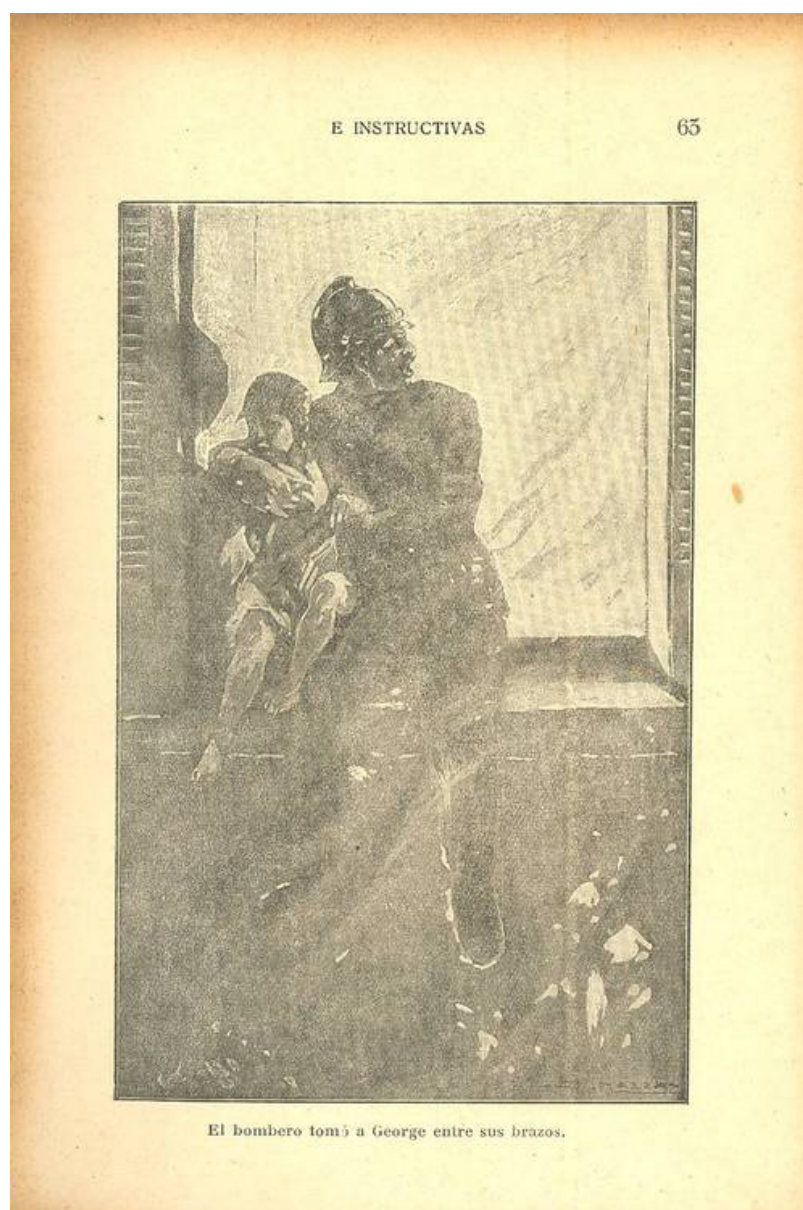
Se suele destacar, en general cuando se habla de *muertes heroicas* -y en este caso en particular-, la actitud serena de los hombres ante la muerte, “los soldados formaron en orden de parada y esperaron la muerte, la muerte que venía a pasos agigantados” (Ibídem: 17). Dice además que cuando se supo de esta actitud ante la muerte y de la condición de jóvenes de la tripulación en este naufragio, esto “hizo de temblar de emoción a toda Europa” (Ibídem). Al final del texto se proponen una serie de ejercicios y un tema de composición, en este caso, “La Abnegación” (Ídem).

La historiadora María Alejandra Fernández ha señalado la importancia de la “pedagogía política que podía desplegarse a través de las circunstancias y rituales que rodean a la muerte”, principalmente en la construcción de la figura de la muerte heroica (2015: 33). En esta figura se condensan los sentidos del valor del guerrero, el soldado y el militar, aquellos que mueren en el campo de batalla, luchando por la causa, y serán merecedores de la gloria eterna que viene de haber dado la vida por la Patria. Esta pedagogía política de la muerte heroica se inscribe en una larga tradición que tiene sus orígenes en el período revolucionario iniciado en 1810, Fernández comprende que

A través de diferentes recursos, como la prensa, el púlpito, la poesía patriótica, las marchas, las ceremonias, las distinciones o las honras fúnebres, la Junta exaltaba sistemáticamente el valor militar y desplegaba una pedagogía acerca del buen morir, centrada en la construcción de la muerte heroica. (Ibídem: 35)

Esta pedagogía de la muerte heroica como una *buena muerte* incluyó otras formas y figuras a comienzos del siglo XX. Así como Cabral es el arquetipo de la muerte heroica con nombre propio y un lugar especial en la historia nacional, existe otra figura que ocupa un lugar importante en el imaginario colectivo del héroe, más allá de las fronteras, el bombero. Hay una historia ejemplar se repite tanto en el libro de Aubín, *Sentimiento*, con el nombre

“Héroes humildes. El bombero de Nueva York” (1910: 136-139), como en *Lecturas morales e instructivas*<sup>106</sup> de Berrutti, aquí bajo la autoría del Miguel Cané, con el título “Un héroe” (ca.1935, p. 61-64). En ambos relatos se destacan los nobles sentimientos del héroe, más memorables y dignos cuando se desenvuelven en un contexto de pobreza y humildad. El hecho es que un edificio se incendió en Nueva York, “uno de esos enormes cuadrados en los que se aglomeran multitud de familias de obreros” (Ibídem: 61), y queda atrapado dentro un niño de 7 años. Un bombero se dispone a salvar al niño y cuando está saliendo, la cornisa de la ventana se desprende y rompe la escalera por la que iban a bajar. Una imagen del este dramático momento acompaña el texto a página completa



“Un héroe”, en *Lecturas morales e instructivas*, Berrutti, p. 63, (ca.1935)

106 Libro con más de 45 ediciones para la década del 30



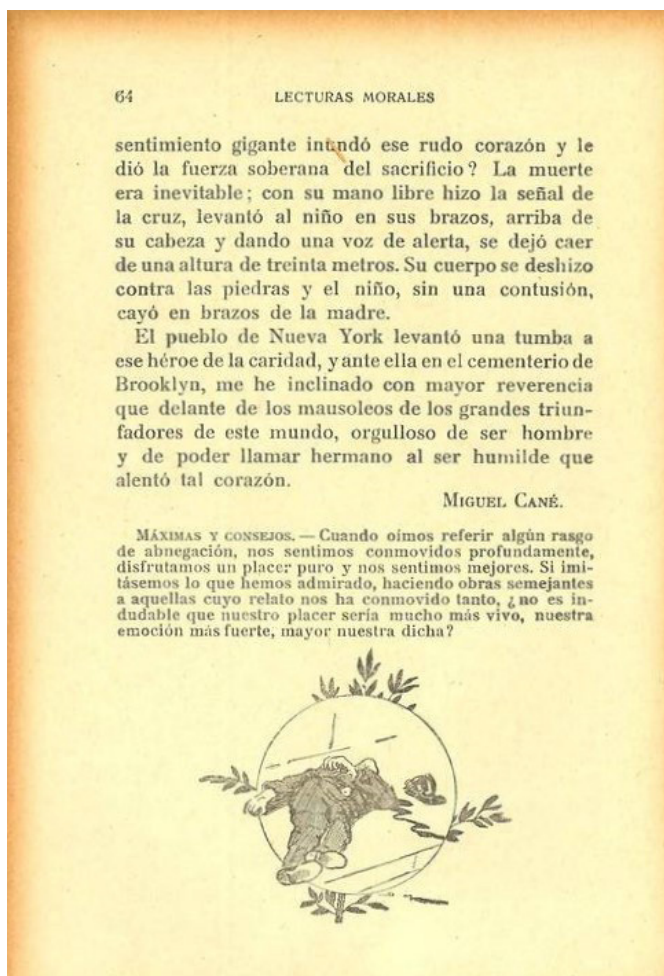
Miguel Cané se pregunta qué pasó por el alma de aquel hombre en ese terrible momento, “¿Qué sentimiento gigante inundó ese rudo corazón y le dió la fuerza soberana del sacrificio?” (Ibídem: 62, 64). Entonces, en el instante en que este bombero comprendió que debía sacrificar su propia vida para salvar la del niño,

La muerte era inevitable; con su mano libre hizo la señal de la cruz, levantó al niño en sus brazos, arriba de su cabeza y dando una voz de alerta, se dejó caer de una altura de treinta metros. Su cuerpo se deshizo contra las piedras y el niño, si una contusión, cayó en brazos de la madre. (Ibídem: 62, 64)

El relato finaliza destacando que:

El pueblo de Nueva York levantó una tumba a ese héroe de la caridad, y ante ella en el cementerio de Brooklyn, me he inclinado con mayor reverencia que delante de los mausoleos de los grandes triunfadores de este mundo, orgulloso de ser hombre y de poder llamar hermano al ser humilde que alentó tal corazón. (Ibídem: 64)

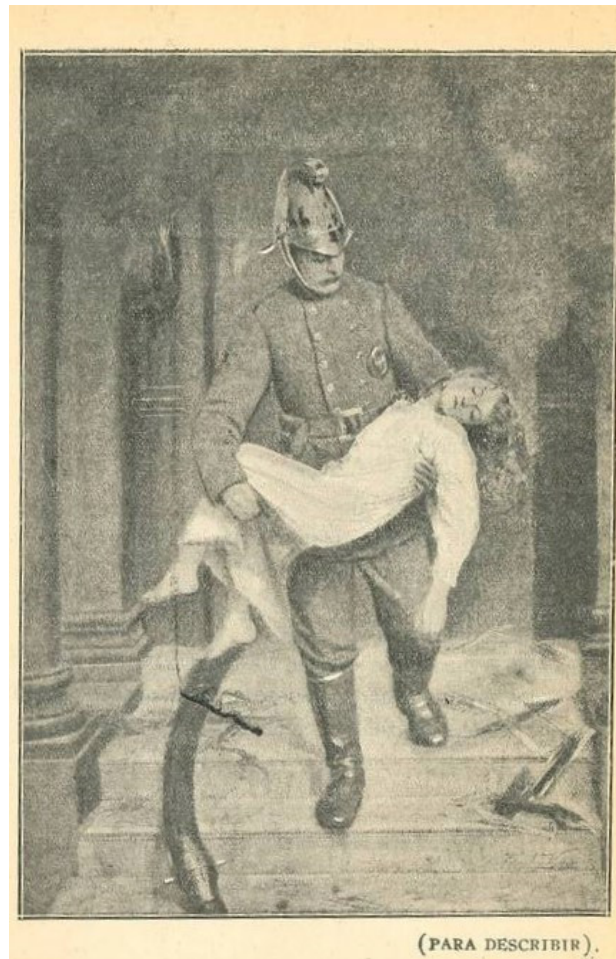
La imagen del cuerpo del heroico bombero “sin vida, destrozado contra las losas de la calle” (Aubín, 1910: 138) cierra el texto,



Página completa y fragmento de “Un héroe”, en *Lecturas morales e instructivas* de Berrutti, p. 64 (ca.1935)



En el libro *Horas felices* de Teresa Rapallini de Arroche<sup>107</sup> (1921), hay dos textos seguidos dedicados a la abnegación, “Un hecho emocionante” (Ibídem: 88-90) y “Los premios a la abnegación” (Ibídem: 91- 93), y a continuación está el cuento “Un incendio” (Ibídem: 95), que se encuentra precedido por una ilustración a página completa de un bombero sacando de un incendio en sus brazos a una niña desmayada, como “moribunda”, con la propuesta preparatoria de la lectura “para describir”<sup>108</sup> (Ibídem: 94).



“Un incendio”, en *Horas felices* de Rapallini de Arroche, p.94 (1921)

El breve texto es un llamado de atención sobre el trabajo de los bomberos,

¡Pobrecitos! ¡qué vida arriesgada! Muchos reciben horribles quemaduras, algunos se caen de gran altura rompiéndose un brazo o una pierna y otros pierden la vida muriendo asfixiados por el humo.

[...] Algunas veces reaparecen triunfantes trayendo en brazos al que han salvado; otras, que felizmente son las menos, no aparecen jamás, pues mueren carbonizados. (Ibídem: 95).

---

107 Es presentada en el libro como Directora de la Escuela General La Madrid N°10 del D.E. IV

108 Este tipo de propuestas para describir imágenes o crear composiciones orales o escritas se consideraban espacios para la libre expresión, el mejoramiento del lenguaje y de la creatividad, sin embargo, como bien señala Puiggrós, era necesario ponerle un “corset” a estas producciones para que el lenguaje de la composición fuera aceptado por el maestro (2006: 272).

La figura del bombero ocupa un lugar destacado entre aquellas que exponen su vida para salvar la de otros. No es como el soldado, pero tampoco un civil corriente y completamente anónimo. Los bomberos son “los servidores de la sociedad que se exponen a la muerte para salvar vidas e intereses ajenos” (Malharro, 1930b: 159). El cuerpo de bomberos está siempre dispuesto a arriesgarse, “van a salvar a sus semejantes de la ruina y de la muerte, exponiendo la propia vida”, dice Pizzurno (1921: 17), en un texto que es una crónica del incendio de un almacén en 1897 en Buenos Aires, en la calle 25 de Mayo. El autor da cuenta aquí de una problemática de la época que también está presente en la prensa, los incendios de viviendas de familia, negocios y fábricas. Hacinamiento, sistemas precarios de calefacción y cocina a leña, explosiones de combustibles, hacían que el fuego fuera un peligro siempre inminente. Volveremos sobre esta cuestión en el cuarto capítulo.

### 2.3.3. El sacrificio estéril: la mala muerte

Ahora bien, no todo sacrificio de la propia vida era entendido como un acto altruista y valioso, menos aún heroico. En el libro de Natale, *Padre Mío* (1921-1922) hay un extenso texto llamado “Frente al Evangelio de Mayo” que describe una Buenos Aires, metrópolis del Virreinato del Río de la Plata, sumida en la atmósfera de “entusiasmo marcial” (1921-1922: 80) entre las invasiones inglesas y el proceso de la Revolución de Mayo y sus devenires inmediatos. Para el año 1812 la Revolución atravesaba una grave crisis y se hacía muy difícil contener y vencer los levantamientos españoles. El texto narra el acontecimiento que se conoce como “la conspiración de los españoles de 1812”. En este texto se cuenta cómo el esclavo negro de una de las patriotas criollas se entera de una gran conspiración española para tomar Buenos Aires, donde “se pasaría a cuchillo durante la refriega a todos los criollos existentes en esta Capital, no salvándose ni aún sus mismos hijos” (Ibídem: 86), y se lo relata todo a su patrona para que haga llegar la noticia al Alcalde de Barracas, donde vivían. Este esclavo, “el negro Ventura”, es descrito como un verdadero patriota, que “odiaba mucho a los españoles, suponiéndolos el origen y la causa de la esclavitud a que estaban condenados los de su raza” (Ibídem: 85). Gracias a la denuncia del negro Ventura, el Gobierno actuó deteniendo y juzgando a todos los conspiradores contra la causa de la revolución,<sup>109</sup> entre ellos Martín de Álzaga, “cabeza principal de los conspiradores, reo de alta traición” (Ibídem: 90).

En la plaza de la Victoria, cerca de la Pirámide, «se levantó una grande horca con capacidad para tres ajusticiados y a pocas varas otras dos más». [...]

El pueblo acudió a presenciar las ejecuciones de los reos.

A las 12 del día 4 de julio de 1812, los cadáveres de Lacar, Latorre y Cámara, pendían de la horca, «en tanto los pilluelos se befaban [sic] de ellos». (Ídem)

---

109 La represión que se inició en la ciudad para detener la conspiración de los contrarrevolucionarios fue inédita, “29 acusados fueron condenados a la pena de muerte, 23 enviados a presidio y 11 fueron desterrados de Buenos Aires” (Fernández, 2015:42), y registró una intensidad excepcional ya que no volvieron a haber encarcelamiento y condenas a muerte masivas de españoles europeos por parte del gobierno.

La presencia de los niños burlándose de los muertos por traición a la patria y su gobierno, y del pueblo todo presenciando la sentencia a muerte en la plaza, junto con la exhibición pública de los cadáveres, es una escena de la cultura “bárbara”, distinta de aquella en la que estaban inmersos los niños que leían este texto, aun cuando todavía había pena de muerte en 1920.

En esta escena de castigo público se remarca el carácter de *mala muerte* de estos contrarrevolucionarios y enseña cuál es el destino que les espera a quienes se quieran alzar contra la patria. En la misma extraordinariedad del acontecimiento y la disposición pública de penas y castigos a los traidores, está encarnado el poder de aquel nuevo orden político que había emergido en 1810, pero también la potencia de la lección ejemplar.

El texto termina con la detención y condena a Martín de Álzaga, dos días después. Fue fusilado, y este pidió que no se le venderán los ojos y que los tiradores le apuntaran al pecho, salvando su rostro,

Los tiros sonaron y el cuerpo de Álzaga se desplomó al suelo. Su cadáver fué, después, colgado de la horca y expuesto en la plaza pública.

El Evangelio de Mayo, con la sangre de los conspiradores, recibía en la propia cuna su consagración. En adelante, el escarmiento evitaría otras efusiones de sangre y muchos espíritus desprevenidos e irresolutos, ganaban el camino de la luz, evitando así el sacrificio estéril de sus vidas. (Ibídem: 91)

Del aquí el concepto del *sacrificio estéril*, aquel realizado por una causa que quien narra no considera justa, es un sacrificio en vano, no vale la pena ni la vida. Además este tipo de *muerte por sacrificio* (uno estéril) es una *mala muerte*. Tanto como lo puede ser una muerte violenta, exhibida públicamente como castigo ejemplar y aleccionador. Fernández analiza este período y sostiene que

el momento revolucionario es, entonces, un momento también de reflexión sobre el significado de la buena y la mala muerte, en el sentido de las concepciones culturales acerca del buen o el mal morir, vinculadas no sólo a las condiciones concretas de la muerte, sino también a los rituales fúnebres que se estimaban merecidos y esperables. (2015:34)

Un siglo después del período revolucionario serían otras las muertes señaladas como consecuencia de un *sacrificio estéril*. Los conflictos sociales que se venían sucediendo desde finales del siglo XIX ponían en escena un nuevo tipo de “traidor a la patria”, el socialista, el anarquista y el comunista. Hubo un texto bastante anómalo, pero que daba cuenta de una sensibilidad que se deseaba modular, sobre una *mala muerte* producto de un *sacrificio estéril*, en el libro *Historia de un niño* de Sánchez de Guzmán<sup>110</sup>. Anómalo por hacer referencia directa a las “ideas de izquierda” o revolucionarias vinculando la causa de muerte a la defensa de este ideario. El libro comienza contando la historia de una familia inmigrante francesa,

---

110 El libro fue publicado a principios del siglo XX, contaba con una 7ma edición para 1908 y, según su autor dice en el prólogo, las primeras cinco ediciones completamente agotadas. Libro aprobado no sólo por el Consejo Nacional de Educación, sino por distintas autoridades escolares del país, como el Consejo de la Provincia de Buenos Aires. Su autor, además, había sido inspector de Escuelas de la Provincia de Santa Fe.

conformada por una madre viuda y sus dos hijos varones, que llega a Buenos Aires, donde los espera el hermano del marido fallecido. Este murió en París, y cuando la mujer dice que su marido se quejaba de que “para uno todas las comodidades, para otros nada” (1908: 7), su cuñado le responde que su hermano “debió á esas ideas su infeliz vida y su temprana muerte” (Ídem) y que precisamente para evitar que suceda lo mismo con sus hijos es que los trajo a vivir a Santa Fe, Argentina.

Esta asociación de las ideas revolucionarias como causa de una *mala muerte*, por estéril, prematura, e inútil, haciendo el mayor de los sacrificios -el de la propia vida- por las razones equivocadas, aparece en distintos lugares a lo largo de este libro<sup>111</sup>. Se refiere al hombre muerto como “infortunado”, “trágicamente fallecido” (Ídem: 15). De sus ideas se dice que eran “contra la sociedad” (Ídem: 13) y también contra los gobiernos, y eran manifestadas no sólo por el muerto sino por su viuda e hijos, ideas con las que la parte argentina de la familia no comulgaba (Ídem: 15). Para el tío era “preciso arrancar á sus sobrinos de aquella influencia perniciosa, si quería hacer de ellos hombre de provecho y útiles á la sociedad” (Ídem). El tío expresa no querer faltar a la memoria de su hermano muerto, pero le dice a sus sobrinos: “no puedo dejar subsistir en vuestros corazones esas ideas de injusticia y de odio que él profesaba contra el rico” (Ídem: 40), justificando que uno tiene que estar agradecido de su patrón y la confianza que deposita en uno como trabajador, más allá del pago del salario. Porque “el hombre no necesita sólo de las cosas materiales de la vida, que necesita también sentimientos que ocupen su corazón y eleven su alma” (Ídem). En otra escena del mismo libro, cuando uno de los niños visita una iglesia, se aclara que era algo que no había hecho debido a “las ideas anarquistas de su padre, la falta de religión de su madre y el medio social en que había vivido” (Ídem: 147).

Una pedagogía política se expresaba así a través de las definiciones de *buenas y malas muertes* según cuáles fueran las causas por las que se había dado la vida. El sacrificio de la propia vida no siempre era valorable ni iba a conducir al honor *post-mortem*.

#### 2.3.4. Las guerras

Con el acontecimiento de la Gran Guerra en Europa, algunas concepciones sobre la *muerte heroica* y por la patria sufrieron notorias modificaciones. Con la Primera Guerra Mundial esta perspectiva del morir por la patria cambia, ya no ocupa un lugar central, ni la valoración del dar la vida por la bandera y defender la patria es la misma que antes. La Guerra había dejado un tendal de muertos, en su mayoría jóvenes, y el impacto de estas millones de muertes fue dramático. No habían sido producto de enfermedades y epidemias, eran muertes del hombre provocadas por el hombre, en el centro mismo del desarrollo y la civilización, Europa, el “faro del progreso”, donde Argentina había tenido siempre un ojo puesto.

En 1915, a meses de comenzado el enfrentamiento bélico, Freud escribe una serie

---

111 Un libro que se describe en su portadilla como “Libro de lectura corriente para las Escuelas y de instrucción agradable, útil, práctica y moral para el pueblo” (Ídem, s/n).

de ensayos, entre ellos el famoso *De guerra y muerte. Temas de actualidad*, donde comienza hablando sobre la enorme desilusión que la guerra, que habían creído imposible, había traído inequívocamente (1992: 277-289). Pero también escribió un ensayo menos popular, *La Transitoriedad*, donde explora el impacto que estaba teniendo la guerra sobre la sensibilidad europea. Es interesante citarlo aquí, al comienzo del apartado sobre la guerra, para ilustrar lo que un intelectual de su talla estaba pensando y experimentando en el mismo momento en que los acontecimientos se sucedían, aniquilando los sueños del progreso y la civilización,

estalló esta [la guerra] y robó al mundo sus bellezas. No sólo destruyó la hermosura de las comarcas que la tenían por teatro y las obras de arte que rozó en su camino; quebrantó también el orgullo que sentíamos por los logros de nuestra cultura, nuestro respeto hacia tantos pensadores y artistas, nuestra esperanza en que finalmente superaríamos las diferencias entre pueblos y razas. Ensució la majestuosa imparcialidad de nuestra ciencia, puso al descubierto nuestra vida pulsional en su desnudez, desencadenó en nuestro interior los malos espíritus que creíamos sojuzgados duraderamente por la educación que durante siglos nos impartieron los más nobles de nosotros. Empequeñeció de nuevo nuestra patria e hizo que el resto de la Tierra fuera otra vez ancho y ajeno. Nos arrebató hartos de los que habíamos amado y nos mostró la caducidad de muchas cosas que habíamos juzgado permanentes. (1992: 311)

La Primera Guerra Mundial significó “un auténtico quiebre civilizatorio en todo el mundo occidental” (Terán, 2010: 191), las promesas de la ciencia positivista, el ideario del progreso permanente, y el desarrollo de la cultura y la educación, habían fracasado ante la reviviscencia de la barbarie, la muerte en masa y la destrucción.

*El lector americano* (libro segundo)<sup>112</sup>, de José Abelardo Núñez<sup>113</sup>, en su nueva edición corregida y reformada de 1923 aborda el problema de las muertes por armas de guerra tomando referencias de los avances bélico-técnicos de la Gran Guerra, retomando la crítica que emergió con la primera guerra mundial sobre el destino al que nos había arrojado la civilización -crítica que llegará a su punto más alto con la segunda guerra mundial-

En muy poco tiempo se perfeccionó el dirigible y se quiso utilizar como un factor moral para ganar la Gran Guerra, enviándolo a arrojar bombas explosivas a poblaciones del campo enemigo, en donde causaban daños a la propiedad y mataban seres indefensos, mugeres [sic], ancianos y niños. Algunas cayeron en iglesias y hospitales.

Lo mismo hacían los aviones.

Horrible cosa es referir que el hombre aproveche su maravillosa inteligencia para matar a sus semejantes y que todavía en estos tiempos de alta cultura y civilización se reproduzcan las escenas de las épocas bárbaras y salvajes. (1923: 92)

Hacia el final dice: “Roguemos fervientemente que el ruido provocado por las hélices de los motores de los dirigibles y aviones, no anuncien más que son los heraldos de la

---

112 Texto que tuvo múltiples ediciones desde fines del siglo XIX, desde 1885 fue editado por la editorial D. Appleton y compañía. De hecho, esta edición es posterior a la muerte del autor, quien murió en 1910, antes de comenzada la Primera Guerra Mundial. Por lo que fue corregida por sus editores.

113 Fue un educador y abogado chileno, promotor de la enseñanza primaria, e Inspector General de las Escuelas Normales en su país.



muerte ciega y artera” (Ibídem: 92-93) y traigan mejoras, “un servicio trascendente y útil a la Humanidad.” (Ibídem: 93)

Más adelante, en una lectura sobre avances tecnológicos como el telégrafo, el autor sostiene que así como nos acercamos a la perfección, guiados por la Divinidad, cuando avanzamos por la senda del progreso gracias al desarrollo científico y los inventos que nos unen “por lazos de común interés” y que a través de los cuales se logra engendrar “cada día más afectos, cariños” entre los pueblos y los países (Ibídem: 108), otras veces nos alejamos de la perfección, como “cuando se entregan a guerras fratricidas como la última ocurrida en Europa que nos causa pavor por los millones de combatientes que en ella perecieron” (Ibídem: 106).

Sin embargo, ya antes del advenimiento de la Gran Guerra, se comienza a ver en los libros una transición y superposición entre perspectivas de la guerra. Argentina había atravesado muchas décadas de guerras internas y externas a lo largo del siglo XIX, en nombre de la patria y la bandera, y la experiencia de la Gran Guerra vino a darle más relevancia y visibilidad a otras posturas ante el amor patriótico y la guerra. Por ejemplo, en *Estudio de Berrutti*<sup>114</sup>, para tercer grado, hay un relato adaptado -aclara el autor-, que se titula con la siguiente pregunta “¿Qué es lo que constituye la patria?”. Allí dice:

Los actos de patriotismo pueden realizarse en todos los tiempos y por todos los hombres. No es necesario que uno vierta su sangre por la patria para conducirse como un verdadero patriota. En la paz también hay hombres que se sacrifican por su patria dedicando sus esfuerzos, su inteligencia y su fortuna al bienestar general. (ca.1918: 22)

Dar la vida por la patria no es el único sacrificio que vale la pena, capaz de saldar la “deuda” que se contrae en la cuna, y definir a un “buen ciudadano”. A partir de la primera Guerra Mundial comienzan a aparecer en los libros, cada vez más, otras definiciones del amor patriótico, del rol del ciudadano, y del sacrificio mismo. No desaparece la muerte heroica, pero ya no es el único modo de afirmar la patria. Siendo los deberes del ciudadano “amarla, servirla y morir por ella, si es preciso” (Berrutti, 1925: 200), a partir de la Gran Guerra, “amarla y servirla” cobran otra dimensión. Ser patriota no implicaría necesariamente morir por la patria. Aparece la mención a otros tipos de sacrificios que no son la muerte, pero de comparable dedicación a algo superior, al aporte al bien común. El único modo de “dar la vida” no es morir, sino más bien forjar una vida que aporte al bienestar general. La vida también se puede “dar” siendo “útil” -la cuestión de la utilidad, como cuando se condena los vicios, aparece acá también-, viviendo una vida útil para nuestra sociedad. El “buen ciudadano” debe ser útil y aportar al bien general de la nación.

En *El arca de Noé*, para tercer grado, de las hermanas Julia y Delfina Bunge<sup>115</sup>,

---

114 Decimonovena edición de ca.1918.

115 Delfina Bunge fue una figura relevante de la intelectualidad argentina de la primera mitad del siglo XX, al igual que varios miembros de su familia. Fue escritora, poeta, periodista y ensayista, su inclinación espiritual católica es visible en sus textos. De Julia, sin embargo, solo he encontrado que era su hermana, sin referencias a su formación. A excepción de que ambas, Julia y Delfina, abandonaron los estudios secundarios, pero al



encontramos el relato “Servir a la patria” donde un alumno le expresa a su maestra su deseo de que haya guerra para así pelear por su patria y defenderla. La maestra le dice que “la guerra es terrible, cruel” y que “una guerra no debe desearse jamás; todo país sufre mucho con ella” (1920: 54). Y agrega que pelear por la patria no es la única manera de servirla, que se puede servir a la patria también “con la pluma, con el arado... Todo hombre que trabaja sirve a la patria. La sirve todo buen ciudadano; y no solo los que pelean son buenos ciudadanos.” (1920: 54) Aparecen aquí otros modos estimables, valiosos, de “servir a la patria” que no son dar la vida en sacrificio muriendo por ella.

Así como se modifican las concepciones sobre la guerra a lo largo de las primeras décadas del siglo XX, aunque con mayor énfasis después de la Primera Guerra Mundial, también las concepciones sobre la patria sufren algunos cambios, aunque más sutiles. En el libro *Vida* de Figueira nos encontramos con un extenso fragmento de “La ciencia de la felicidad” de Jean Finot, titulado “La patria” (1925: 96-98). En este apartado el tema principal es la guerra, pero antes se dan algunas definiciones de la patria como “el engrandecimiento de la familia” (Ibídem: 96), lo que da al hombre “la facultad de salir de sí mismo, de traspasar su vida estrecha, para unirse a la vida de los demás.” (Ídem). A la vez que distingue un viejo patriotismo, “rencoroso y exclusivista”, pero que ha ido cambiando junto con la vida moderna, para volverse en esencia más “pacífico y consciente de la dignidad humana” (Ídem). El amor a la patria se describe como uno de los más altos placeres, una pasión provechosa cuando se trabaja por la patria, porque esta nos recompensa con su idioma, sus instituciones, su protección, su pensamiento, en suma, “su grandeza moral e intelectual” (Ídem). La experiencia de la guerra modificó la sensibilidad patriótica, “la humanidad es un escalón más alto que la patria.” (Ibídem: 97), porque:

Después de las guerras homicidas, los pueblos se van convenciendo de los horrores de la guerra y de las crueldades de las conquistas. [...]. Sin duda, habrá nuevas guerras; pero serán como las últimas llamaradas de una hoguera que se extingue. Y como los que en lo sucesivo provoquen tales guerras serán conceptuados como bárbaros por aquellos que tengan que repelerlas, es necesario que seamos bastante fuertes para dominar esa nueva invasión de elementos antihumanos. (Ibídem: 97)<sup>116</sup>

Aclara luego que se llega al amor a la humanidad a través del amor por la patria y la comprensión profunda de la dicha que depende de la solidaridad humana, entre pueblos, razas y creencias. Sin embargo, da cuenta de que para “llegar a ese paraíso, tenemos que recorrer un camino largo y penoso.” (Ídem)<sup>117</sup>. Figueira introduce sus propias aclaraciones al respecto en las notas y bibliografía recomendada para los maestros al final del fragmento de

---

pertenecer a una familia privilegiada pudieron continuar su trayectoria por otros medios.

116 En la sección “Nota. - Estudio de palabras”, que agrega Figueira al final del apartado aparecen definiciones de “homicida, adj. Que ocasiona la muerte de una o más personas.” y “antihumano, adj. Contrario u opuesto a los sentimientos e intereses de los hombres.” (1925:98)

117 Es llamativo que cierra el fragmento seleccionado del Finot con una frase que nos llama la atención por su diálogo directo con el clima de época más “revolucionario”, ya que no solemos encontrar este tipo de referencias en los libros de lectura escolares: “La patria es como la propiedad privada. Su destrucción puede ser un sueño; pero hoy sería peligroso destruir sus fuerzas bienhechoras, necesarias para el progreso de la humanidad. (Ibídem: 97-98).

Finot. Encontramos allí algunos libros recomendados “para el estudio de la idea de patria”, así como de “guerra y paz”, con un extenso párrafo sobre la primera guerra mundial y el marxismo -en medio de la Primera Guerra Mundial había acontecido la revolución rusa de 1917-. Vale transcribirlo aquí por su condición anómala, excepcional, pero que da cuenta de debates que estaban circulando en la atmósfera de la época y que formaban parte de las discusiones en torno a la educación, como aquella premisa del escolanovismo de que la guerra era la muestra del fracaso del modelo educativo con el que se formaron las generaciones que participaron de esta,

La cruel guerra europea de 1914 a 1919 hizo vacilar los ideales de la moral y la política contemporáneas, particularmente cuando se difundieron las doctrinas del historiador TREITSCHKE y del economista CARLOS MARX. Con tal motivo, numerosas publicaciones se han dado a luz, sobre todo, en Alemania, Inglaterra y Francia. Será conveniente que los maestros lean las más importantes, [...]. (1925: 98)

Aquí recomienda textos de Heinrich von Treitschke, historiador y politólogo alemán de carácter fuertemente patriótico, Woodrow Wilson, abogado y político norteamericano, presidente de E.E.U.U. durante la guerra, Friedrich von Bernhardi, general prusiano, teórico e historiador militar alemán. Llama la atención que todos ellos eran de tendencia nacionalista, incluso segregacionistas -Wilson- y pro-belicistas -Bernhardi-, en contrapunto con la perspectiva que propone el texto seleccionado de Finot. Entre las últimas sugerencias de lecturas están las interpretaciones “del *marxismo* y del *bolchevismo*, etc.” (1925: 98). Para dar un cierre a estas notas destinadas a los maestros, les dice a modo de recordatorio sobre el mejor modo de actuar del docente:

*Conviene recordar que en los asuntos políticos y religiosos, la neutralidad del maestro debe ser absoluta respetando siempre los principios de Relatividad, Libertad y Tolerancia, que constituyen una de las mayores conquistas de la civilización moderna. Aunque la gran guerra europea ha encendido en los estados los sentimientos de egoísmo nacionalista, es deber del maestro americano cultivar en los alumnos las ideas y los sentimientos de unión panamericana y confraternidad internacional. (1925: 98, el resaltado es del original)*

Sobre todo en los libros de lectura editados hacia fines de la década de 1910 es donde se empiezan a encontrar más cambios en la perspectiva belicista y la valoración del morir en un acto de sacrificio por la patria, defendiendo la bandera. Con el acontecimiento de la guerra mundial, los millones de muertos -militares y civiles- que dejó, la muerte masiva de combatientes varones-jóvenes, el discurso sobre la *muerte por sacrificio* y algunas concepciones sobre la *muerte heroica* y por la patria representadas en los libros sufrieron notorias modificaciones. Principalmente, además de una marcada disminución de la presencia de *muertes por sacrificio* en general, se fue dejando a un lado aquella visión que colocaba como el mayor acto de sacrificio el morir por la patria en el campo de batalla, y comienza a aparecer esta idea más “humanista” que no encontrábamos previamente tan a menudo, que el único modo de “dar la vida” por la patria no es morir, sino más bien forjar una vida que aporte al bienestar general de la Humanidad.

## 2.4. Conclusiones: Lo que se decía y lo que se mostraba sobre la muerte en los libros de lectura

En este capítulo se analizó, a través de las representaciones de la muerte que con más insistencia aparecían en los libros de lectura -las *muertes infantiles*, las *muertes por enfermedades*, y las *muertes por sacrificio*-, qué se decía y qué se mostraba sobre la muerte, para comprender cuáles eran las problemáticas a las que se enfrentaba y que estaba intentando resolver aquella sociedad de inicios del siglo XX. En el marco de un Estado-nación que buscaba inscribirse en el camino del progreso y la modernización, a la vez que recibía las más grandes oleadas migratorias de su historia.

Las *muertes infantiles* adquirieron su estatus de “problema” durante fines del siglo XIX, en un contexto donde, a pesar de los altos índices de natalidad, morían alrededor de la mitad de los niños antes de llegar siquiera a la escuela primaria. Estas muertes eran un fenómeno cotidiano, que pasó, en el transcurso de las primeras décadas del siglo XX, de ser prácticamente inexorable a volverse evitable. En una sociedad con altas tasas de mortalidad, como era la del novecientos, la experiencia de la muerte era frecuente en la vida de cualquier persona. Pero lo era especialmente, tanto para la experiencia de la maternidad/paternidad como para la experiencia de la infancia, que estaban atravesadas y constituidas por la experiencia de la muerte.

Para los niños el fenómeno de la muerte era algo cercano y usual, con mayor intensidad para los niños de las clases populares. La experiencia de la muerte de otro niño durante la infancia era una experiencia común. Aquella infancia estaba hecha de quienes habían sobrevivido y quiénes no. La hermana muerta, el “asiento vacío” al comienzo del ciclo escolar, el hijo que falleció trágicamente, o fue arrebatado por una enfermedad, eran representaciones recurrentes. Para las madres, además, la posibilidad de morir en el parto era tan real como la de perder uno o más hijos en los primeros años de vida. La experiencia de la muerte de un hijo, o más, formaban parte constitutiva de la experiencia de la paternidad y la maternidad del novecientos.

Sin embargo, durante las primeras décadas del siglo XX, la relación de los niños con la muerte atravesaría profundos cambios. La familiaridad que la muerte tenía con la infancia, se convertiría en una relación más distante, dejaría de ser permanente amenaza, y se ocultaría cada vez más de la mirada del niño. La *sensibilidad de transición* que ocupó este período, y la aparición de una sensibilidad ante la muerte mucho más moderada y contenida en la expresión de sentimientos y emociones, junto con un marcado descenso de la mortalidad, afectaron de maneras distintas las experiencias de la maternidad y la paternidad.

Los libros de lectura abordaron estos tópicos con notable insistencia, y múltiples propósitos. A través de representaciones de *muertes infantiles* se enseñaba a lidiar con el dolor que provocaba esta pérdida, aceptarla, y practicar los rituales mortuorios desde el velorio a la visita regular al cementerio y la tumba. Esto estaba dirigido tanto a los niños,

como a los padres, y también los maestros. Ahí donde los niños perdían un hermano o un compañero, los padres perdían un hijo y los maestros, un alumno –y muchas veces también un hijo-. Cuanto más cerca de comienzos del siglo XX, con mayor naturalidad y frecuencia estas representaciones aparecían.

A su vez, muchas de estas representaciones de *muertes infantiles* se utilizaban para desplegar discursos morales, que enseñaban a los niños a obedecer y ser “buenos”. Si en los textos el niño muerto era definido como bueno, entonces era también bello, justo y cariñoso, era el “niño ejemplar”. Su muerte lo elevaba moralmente, su bondad y vida ejemplar se convertían en “legado” para otros niños, modelo de comportamiento en una corta vida. En contrapunto, las representaciones de muertes de niños descritos como desobedientes y malos, ayudaban a desplegar un discurso aleccionador con el fin de educar el hábito de la obediencia en los niños. El mensaje era que el niño desobediente podía encontrar la muerte como consecuencia de sus actos imprudentes, para peor una *mala muerte*, o provocar incluso la muerte de un ser querido, además de generarle un horrible dolor a su familia.

Este discurso que condenaba la desobediencia está íntimamente vinculado con un llamado a la moderación en todos los aspectos de la vida, y con respecto a los niños, la necesidad de contener sus tendencias instintivas y encauzarlos en el camino como futuro adulto a través de la educación. El llamado a la obediencia, la prudencia y la moderación, aun cuando venía acompañado de amenazas, es, en última instancia, un llamado a un comportamiento “normal”, que no se desviara de la norma. Los destinos para quien no se ajustara a la “normalidad” y a la cultura civilizada eran todos ellos oscuros y dolorosos, cuando no terminaban a una *mala muerte*.

Por último, las representaciones de las *muertes infantiles* servían también a la lucha que se libraba contra la omnipresencia de la muerte entre los niños. Para la expansión misma del sistema educativo nacional era indispensable que los niños *sobrevivieran*. La enfermedad, sobre todo las infecto-contagiosas, y la muerte, afectaban particularmente a los niños. Sin embargo, durante este período, muchas de ellas se volvieron *evitables*, y quedaba en evidencia para el Estado que estas estaban profundamente relacionadas, por un lado, con el desconocimiento y la ignorancia sobre cuidado de la salud, y por el otro, con las paupérrimas condiciones de vida de la población, principalmente, la mayoría más pobre.

Si había muertes que se volvían *evitables*, lo era en gran parte por la intervención de la medicina, el desarrollo de conocimiento científico sobre enfermedades infecciosas, y el consenso social que se fue construyendo en torno al discurso higienista y las pautas de prevención. Cuando los libros abordaban estos tópicos se hace visible que la lucha contra la ignorancia es también una lucha contra la muerte, y la escuela jugaba un rol fundamental difundiendo el discurso médico-higienista. Las pautas de prevención que proponía el higienismo estaban presentes en las lecciones escolares, pero también el llamado a la divulgación de información y conocimientos sobre higiene y medicina familiar.

Hacia fines de la década de 20, el niño escolarizado ya no encontraba representaciones

en cada libro sobre niños como él que morían a causa de una enfermedad o de manera trágica. Junto al descenso sostenido en las tasas de mortalidad infantil, las representaciones de *muertes infantiles* en los libros de lectura fueron desapareciendo. La *estética escolar* en torno a la muerte infantil estaba cambiando. Ante el abrupto descenso de las tasas de mortalidad infantil, esta ya no era un problema alarmante que debía ser resuelto con urgencia. Esta ausencia de representaciones de *muertes infantiles* hacia la década de 30 hace visible en parte el éxito que había tenido el Estado en la lucha contra la mortalidad infantil. Esta lucha se había librado principalmente en dos frentes, uno relacionado con la expansión de la infraestructura de los servicios como el de agua corriente, cloacas, y recolección de residuos, y el otro vinculado directamente a la expansión de la educación común y la difusión del discurso médico-higienista así como prácticas de cuidado de la salud, tanto del cuerpo individual como el “cuerpo social”.

Las representaciones de *muertes por enfermedades*, no sólo entre los niños, ocuparon un espacio considerable en los libros de lectura. A través de las propuestas de lectura y actividades se difundían la cultura de la higiene y los avances de la Medicina moderna. Se elogiaba allí la vacunación obligatoria y las obras de salubridad que llevaban adelante los Estados, se enseñaba la obediencia al médico y se condenaba la automedicación. Los avances científicos y médicos -las vacunas, los rayos X, la bacteriología moderna, los tratamientos efectivos y el control en la transmisión de enfermedades, etc.-, la posibilidad cada vez más real de prolongar la vida, y de tratar y curar enfermedades, impactaron en la sensibilidad de aquella sociedad que fue fuertemente *medicalizada*, tanto en sus formas de vivir como de morir. Al tiempo que el discurso médico-higienista se difundía entre la población y lograba cada vez mayor consenso social, otras formas de sanar y curar, sobre todo las vinculadas a los saberes populares e indígenas eran tachadas de “supersticiones” y prácticas “bárbaras”, que podían tener consecuencias fatales.

La sociedad del novecientos estaba aún marcada por la experiencia de la muerte colectiva causada por las epidemias en Buenos Aires a principios la década de 1870. La historia de la peste era narrada a las nuevas generaciones a través de los libros de lectura. El temor social de que se volviera a producir un escenario como el de la epidemia de fiebre amarilla atravesaba a la sociedad como una amenaza latente. Además, las epidemias ponían en crisis las prácticas y rituales asociados a la muerte. El escenario más terrible de la peste era el de la muerte arrasándolo todo, la incertidumbre por no conocer los modos de contagio, el miedo el dolor y sufrimiento físico, la imposibilidad de despedir a los seres queridos con los rituales mortuorios apropiados, el destino del cadáver en una fosa común o incinerado con otros cientos de cadáveres sin nombre.

A pesar de que durante las primeras dos décadas del siglo XX las oleadas de epidemias eran un fenómeno con el que se convivía, fueron la epidemia de fiebre amarilla en 1870-1871, y la de “gripe española” en 1918-1919 las que impactaron más fuertemente y enseñaron violetas lecciones a la nación. La realización del proyecto de una república moderna bajo el ideario del progreso era imposible si no se lograban dejar atrás las epidemias recurrentes

y la transmisión de enfermedades infecto-contagiosas. Era necesario que se mejoraran radicalmente las condiciones de salud y educación de la población toda. El Estado se volvía responsable primero no sólo de realizar obras públicas -hospitales, agua corriente, cloacas, recolección y tratamiento de residuos, etc.-, sino también de propagar las ideas del discurso médico-higienista de modo que llegara a toda la población, y fue allí donde la escuela pública jugó un rol fundamental. Sin embargo, a pesar de las estrategias que se pusieron en marcha, hacia fines de la década del 10, la llamada “gripe española” puso al descubierto la impotencia del Estado y de los médicos ante el fenómeno de una epidemia que sacudió al mundo y fue difícil de combatir. El Estado y sus agentes higienistas se encontraron impotentes frente a esta pandemia pues aquellas nuevas estrategias que se desplegaron después de la epidemia de fiebre amarilla, así como la propagación del discurso médico-higienista, no llegaron a las poblaciones más humildes de la región norte del país -donde ocasionó la mayor cantidad de muertes esta epidemia-, como sí lo hicieron en la región centro y en las zonas urbanas. La marcada desigualdad en la distribución de los recursos del Estado a lo largo y ancho del territorio tuvo efectos concretos sobre la vida y la muerte de la población más vulnerabilizada. Las epidemias y las enfermedades en general, no impactan de la misma manera en las distintas clases sociales. Lo estamos viendo actualmente con la pandemia del Covid-19, la muerte no es de ninguna manera una “igualadora”.

La acción pedagógica del maestro y del médico eran fundamentales para combatir la ignorancia y “vencer” así a la muerte. El discurso médico-higienista que se desplegaba en los textos colocaba a las enfermedades como una amenaza permanente, y un peligro inminente para la vida individual y colectiva. Se le demandaba a la población una obediencia total al poder del médico. El mensaje era que si no se aprendían y seguían los preceptos del higienismo, que incluían preceptos morales que indicaban, por ejemplo, llevar una vida moderada, sin excesos, y si no se obedecía la palabra del médico, no sólo se ponía en riesgo la propia vida o la de un ser querido, sino también la de toda la población. La contracara de este mensaje era que resistirse al poder del médico -científico y civilizado- para someterse al poder, por ejemplo, de la curandería -irracional y “bárbaro”-, podía tener consecuencias fatales. El médico se convirtió finalmente en el sujeto que tenía el monopolio de la cura, para “salvarse” había que obedecer a su poder.

En los libros de lectura, los preceptos higienistas más vinculados al comportamiento moral eran los que abordaban la problemática de los vicios, principalmente, el alcoholismo y el tabaquismo. Estos eran considerados “venenos morales” que llevaban a las personas a tener una *mala vida* y una *mala muerte*. El abuso de estas sustancias, los excesos, era representado como algo tan peligroso como una enfermedad infecto-contagiosa. En los relatos, la condena estaba dirigida directamente a los sectores populares, con el presupuesto de que estos eran focos de contagio de enfermedades, y asociados a los vicios aparecían la muerte y la enfermedad, la criminalidad, la ignorancia, y la debilidad del cuerpo. La moral civilizada demandaba moderación y sobriedad, y decía que los excesos y el desorden -en los hábitos, en la alimentación, en las *formas de sentir*- hacían de la vida algo inútil e incluso peligroso, para uno mismo y para la sociedad, que podía traer, finalmente, una *mala muerte*.



Así como era necesario para la expansión del sistema educativo nacional que los niños sobrevivieran, era indispensable para construir una nación moderna resolver las malas condiciones sanitarias al mismo tiempo que se formaban y educaban los cuerpos y las mentes de los niños y sus familias en los preceptos del higienismo y la Medicina. Se desplegaron así fuertes mecanismos de control social en nombre de la salud. Proyectar un país que marchara en la senda del progreso se volvía una tarea inconcebible si se pretendía realizar sobre cuerpos enfermos e insalubres, que murieran jóvenes, y sobre sujetos que eran considerados ignorantes y desobedientes. Había que transformarlos en futuros ciudadanos productivos y “civilizados”, que implicaba, en los albores del siglo XX, que hubiera consenso en torno al discurso del higienismo y la obediencia al saber médico.

Sin embargo, a la muerte no sólo se la combatía, también se la exaltaba o se la condenaba, dándole forma a la sensibilidad ante la muerte. Entre las representaciones de *muertes por sacrificio* encontramos que había una clara distinción entre *buenas y malas muertes*. Había muertes gloriosas, destacables, *buenas muertes*, y muertes violentas, vergonzosas, *malas muertes*. Entre las muertes con gloria estaban las de los héroes nacionales, aquellos que habían muerto por la bandera y la patria. Ejemplo de muerte heroica y varonil, de aquellos que no temen enfrentar la muerte en pos de un bien mayor o para salvarle la vida a otro. La imagen de Cabral dando su vida para salvar la de San Martín y la del bombero que recata a un niño del incendio son las más se repiten a lo largo de los textos.

El culto a la muerte de los héroes de la patria es fundamental en el imaginario nacionalista. El poder del Estado también se expresa a través de este culto, es la práctica de la memoria viva de los padres fundadores de la patria, sus héroes y sus figuras ilustres. La patria se levantaba apoyada sobre sus muertos, los que sacrificaron la vida por ella. A estos les rendía culto, serían reconocidos, recordados y honrados en fiestas nacionales como la del “Día de los Muertos por la Patria”. La muerte por la patria, era un *buen morir*, bello, con gloria. Así como la muerte heroica de quien da la vida para salvar a un semejante. En la escuela, el niño aprendía que el valor de morir por la patria o hacerlo heroicamente cumpliendo con el deber, eran parte del ser “buen ciudadano”. Esta era el discurso nacionalizador que difundía la pedagogía de la muerte heroica.

Pero este discurso tenía una contracara, había otras *muertes por sacrificio* que eran condenadas, y nada tenían de bello o digno de honores *post-mortem*. Estas eran las que significaban un sacrificio en vano, estéril, por las causas incorrectas. Una pedagogía moral y política se expresaba así a través de las definiciones de *buenas y malas muertes* según cuáles fueran las causas que habían llevado a poner la vida en riesgo. El “traidor a la patria” aparece aquí como caso ejemplar, alguien que está dispuesto a dar la vida por lo que cree, aunque esté así traicionando al país que habita. En este discurso nacionalizador hay una clara advertencia para los inmigrantes y su participación en la construcción del movimiento obrero que comenzaba a ser percibido como amenaza por el Estado.

Esta pedagogía de la *muerte heroica* sufrió algunos cambios a partir del punto de inflexión que significó la Primera Guerra Mundial. Sobre todo en los libros de lectura editados hacia fines de la década de 1910, el discurso nacionalizador del morir por la patria ya no ocupaba un lugar central, ni la valoración del dar la vida por la bandera y defender la patria se sostenía con el mismo énfasis. Otras formas de “dar la vida” por la patria y ser un “buen ciudadano” comenzaron a ocupar el espacio en los textos escolares y compartirlo con la muerte heroica. Aparecen entonces otras referencias válidas a sacrificios que no implicaban la muerte, sino la dedicación a algo superior, al aporte al bien común de la sociedad argentina e incluso la humanidad. El único modo de “dar la vida” no era ya morir, sino más bien el volverse un sujeto productivo que aportara al bienestar general, ser “útil” para sí mismo y para la sociedad.

### Capítulo III. La insistencia de algunos muertos: sobre los muertos que se representaban, y su relación con los vivos

Junto a las muertes de las que se hablaba en los libros de lectura escolar había algunos muertos en particular que también aparecían representados repetidamente. Hay alguien que ha muerto, que tiene una historia, un rol y, en muchos casos, un nombre propio. Aparecen representados *muertos ilustres y patrios*, pero también *muertos escolares*, y *moribundos*. Aquí se hace presente el panteón nacional y los muertos de la patria. Moreno aparece en todos los libros, junto con San Martín, Sarmiento y Belgrano. También son mencionados los héroes anónimos que han ayudado a construir la nación. Este tipo de representaciones están íntimamente relacionadas con la importancia de la memoria y el fomentar sentimientos de “amor patriótico”, por ejemplo. Hay muertos que han ayudado particularmente, a través del tratamiento que se les da *post-mortem*, a construir una imagen fuerte y gloriosa del Estado, así como realzar una serie de valores en la sociedad (Huntington y Metcalf, 1979: 122-123).

En este capítulo, el análisis comenzará por los *muertos ilustres*, que no sólo tuvieron una presencia sostenida a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX sino también más allá. Aún hoy el calendario escolar está marcado por los aniversarios luctuosos de *muertos patrios*, conmemorando su “paso a la inmortalidad”. A principios del siglo XX, en la escuela argentina se conmemoraba además, cada 2 de noviembre, el “Día de los Muertos por la Patria”. El “Día de los Difuntos” fue convertido para las escuelas argentinas en el “Día de los Muertos por la Patria”, con su propio contenido curricular y formando parte del calendario escolar<sup>118</sup>. La primera parte de este capítulo ahonda sobre quiénes eran estos *muertos por la patria* que se representaban. Analizaré aquí la presencia que tenía en los libros de lectura la muerte de ciertas figuras en particular. Luego me ocuparé de la excepcionalidad con la que las mujeres aparecen representadas entre los *muertos ilustres*, a pesar de haber participado activamente en la construcción de la nación. Así como las *muertes por sacrificio* son mayoritariamente masculinas, los *muertos ilustres* y los *muertos patrios* que componen el panteón nacional también son casi todos varones. Pero existieron excepciones femeninas e ilustres representadas en los libros de lectura, principalmente relacionadas a mujeres que pelearon en las independencias Latinoamericanas. Por último, abordaré una figura central para este trabajo, pues interpela directamente a la historia de la educación, la de Sarmiento. Su representación en los textos escolares reúne en sí misma al *muerto ilustre*, al *de la patria*, y también al *muerto escolar*. Su muerte en Paraguay<sup>119</sup> y todo el cortejo fúnebre que

118 Hemos visto en el primer capítulo un fragmento de la resolución del CNE del 2 de julio de 1908, firmada por José María Ramos Mejía y Alberto Julián Martínez, donde se indica que las escuelas conmemoran “el recuerdo de los muertos en defensa de la patria durante las luchas de la Independencia y de la tiranía, y el de todos aquellos servidores que, en los mismos periodos históricos, hayan realizado hechos ó producido esfuerzos que justifiquen la gratitud de la posteridad” el 2 de Noviembre (Informe de la Educación Común de 1908, Apéndice, p. 33). Volveré sobre esta práctica escolar en el Capítulo V.

119 Es interesante destacar que existen al menos dos fotografías *post-mortem* de Sarmiento, retratos fotográficos del difunto en el sillón de su casa de Asunción del Paraguay. La escena que se monta y dispone para estos retratos póstumos y los sentidos que condensan las fotografías *post-mortem* de una figura pública como Sarmiento son analizados por Diego Guerra en su tesis doctoral (2015: 129-156). En esta tesis se pueden encontrar también los retratos póstumos de Sarmiento y diferentes reproducciones (Ibídem: 353-357); así también las fotografías y

acompañó su ataúd a lo largo del río Paraná hasta Buenos Aires, es un acontecimiento, un rito funerario colectivo, que fue narrado en los textos. Su figura y su muerte condensan una serie de sentidos y sentimientos que la vuelven de gran importancia para esta investigación.

La de los *muertos escolares* es otro tipo de representación sobre la que trabajaré en este capítulo, dado que aparece con insistencia y en lugares especiales de los textos escolares, como al comienzo o al final. Con esta categoría hago referencia a alumnos, maestros y directores que aparecen representados en el momento de su muerte y exequias –que muchas veces transcurrían en el espacio de la escuela-, o bien son mencionados en tanto su muerte ha sido un acontecimiento reciente o en el porvenir inmediato. Distintos libros cuentan entre sus primeras páginas con alguna mención al “asiento vacío”, como imagen de ese compañero de escuela que falleció recientemente. Así como aparece esta mención de alumnos que han muerto al principio de algunos libros de lectura, cuando el ciclo lectivo comienza, aparecen hacia el final, al mismo tiempo que el ciclo escolar llega a su fin, relatos sobre la muerte de maestros y directores, y su funeral en la escuela. Es una especie de “marca del época” en los libros de lectura del periodo esto de que comienzan con una muerte, que en muchos casos del trata de una muerte de un niño-alumno. Por ejemplo, el ya mencionado *Isondú* del Elina González Acha de Corrales Morales, que comienza con el texto “El legado de Ana María” (1916: 1), una niña que ha fallecido y que debe ser ejemplo de bondad para todos los niños que comienzan su ciclo lectivo.

Por último en este capítulo abordaré aquellas representaciones en torno a los *vivos* que son definidos por su relación con los muertos, como los *huérfanos y viudos*, y aquellos que están en una relación fronteriza con la vida y con la muerte, como son los *moribundos*. Estos no pertenecen completamente a ninguno de los dos mundos, ni al de los vivos ni al de los muertos, aún. Una serie de comportamientos y rituales se establecen alrededor de este estadio independiente (Huntington y Metcalf, 1979: 9).

Las representaciones insistentes sobre algunos muertos nos hablan, desde la individualización de la muerte y a través de las prácticas y rituales que se despliegan a su alrededor, de formas de recordar y de expresar la pérdida de un miembro de la comunidad, relativamente cercano, como una compañera de clase, pero también de una figura pública, sobre todo aquellas que forman parte de la historia nacional que se quiere transmitir.

### **3.1. Muertos ilustres**

En el capítulo anterior mostré cómo ciertas representaciones de la muerte han cumplido funciones pedagógicas. El interés en este capítulo está en enfocar esta cuestión desde la perspectiva de los muertos que se representaban, comenzando por los *muertos ilustres*. Aquellos cuyo destino es ser recordados por la sociedad.

---

múltiples ilustraciones de Mitre en su lecho de muerte y en el féretro (Ibidem: 358-365).

En el trabajo de Joaquim Pintassilgo y Rui Afonso da Costa presentado en el Simposio *La Pedagogía ante la Muerte* (Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L., 2015: 153-159), ellos afirman -están pensando el caso portugués, pero es válido también en nuestra región-, que el culto cívico a los muertos, entre fines de XIX y principios de XX, está fuertemente articulado con el afianzamiento de los nuevos Estados-nación,

en particular, con la reinención de las memorias colectivas que son indispensables tanto para su legitimación como para su proyección hacia el futuro. Los «grandes muertos» objeto de la consagración cívica pasan por un proceso de idealización, sus eventuales defectos se olvidan y se enfatizan sus virtudes propagadas. Se convierten en figuras ejemplares para el resto de la comunidad. (Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L., 2015: 154, traducción propia)<sup>120</sup>

El culto a los “grandes hombres”, con un marcado tinte positivista, atravesó el período que aquí interesa. Este llamaba a mostrar respeto, de múltiples maneras, por aquellos que se consideraba habían contribuido no sólo a la nación sino a la humanidad, a su progreso y desarrollo, más allá de las fronteras de la propia patria. No sólo la vida, sino la muerte de estas grandes figuras se volvían una parte notable del relato que se armaba en torno a ellas. No porque se tratara necesariamente de muertes heroicas, sacrificiales o violentas, que las hay entre algunos de los héroes patrios, como Cabral o Falucho. Sino que eran muertes que podían haber sido trágicas o naturales, pero formaban parte sustancial de relato, aportando sentidos que eran aprovechados pedagógicamente y utilizados para destacar virtudes valoradas por la sociedad o que se buscaba poner en valor. Honrar a los *muertos ilustres* fue frecuente en el período finisecular, pues así se recordaba a los grandes ciudadanos que habían ayudado a construir la nación. Se difundía a través de su memoria, e incluso través de los funerales de Estado o repatriación de restos (Gayol, 2012), una tradición y una historia nacional para todos los habitantes del territorio<sup>121</sup>.

Generalmente, estas representaciones se encuentran en los textos escolares que son biografías de personajes ilustres, donde se narra la vida y muerte de estas figuras, y se le da a la muerte un espacio particular, más allá de la mera mención del lugar y fecha. Antes del ahondar en las representaciones del *muertos ilustres* sobre las que más se insistía, quisiera ilustrar esto con el ejemplo de un *muerto ilustre*, que es también *escolar*, pero no pertenece al panteón nacional: Pestalozzi. El último apartado del capítulo “El gran amigo de los niños. Enrique Pestalozzi”, se llama “El corazón del maestro. El rosal de su tumba” (Aubín, 1913b: 187-189), y narra brevemente la muerte del ilustre maestro, a los 81 años, en la pobreza, pero dignamente, porque a pesar de las infamias y críticas, él murió perdonando a todos sus enemigos “y pidió a los niños que buscasen siempre la tranquilidad y la ventura en el círculo bienhechor de la familia” (Ibídem: 189). El *muerto ilustre* tiene el corazón limpio de malos sentimientos, es bondadoso, y aún en su misma muerte está educando con una última lección.

---

120 En el original dice: “em particular, com a reinvenção das memórias coletivas indispensáveis tanto para a sua legitimação como para a sua projeção para o futuro. Os «grandes mortos» alvo de consagração cívica passam por um processo de idealização, sendo esquecidos os seus eventuais defeitos e enfatizadas as suas propaladas virtudes. Passam a ser figuras exemplares para os restantes membros da comunidade.”

121 Para el estudio histórico de los funerales de *grandes hombres* organizados por el Estado, y especialmente el de Bartolomé Mitre, referimos al trabajo de Sandra Gayol (2012).

El relato cuenta, además, que fue enterrado al lado de la escuela como lo había deseado, “anhelante quizás de que velasen su eterno sueño, los niños, norte de sus esfuerzos y sus ilusiones” (Ídem), y que sobre la tumba del aquel hombre “generoso y puro” creció un rosal.

### 3.1.1. El panteón nacional: los muertos patrios

No todos los *muertos patrios* que constituyen el panteón nacional murieron peleando por la patria o la bandera, dando su vida en sacrificio. Este panteón lo constituyen las figuras consideradas de relevancia para la historia nacional, y es expresión de disputas políticas, vinculadas a la configuración de una identidad nacional. Algunas figuras se construyeron como héroes, como José de San Martín, y otras se negaron o descalificaron, como Juan Manuel de Rosas. La élite dirigente de aquella Argentina oligárquica instauró un panteón de héroes patrios, en línea con la historia oficial de Bartolomé Mitre, donde se ofrecieron como modelos de patriotas, “próceres elegidos entre quienes nunca representaron facciones en pugna. Efemérides, imágenes y rituales patrióticos se imponen en la escuela y, a través de ella, a toda la sociedad.” (Aguilar & Cerdá: 2008: 13).

Mariano Moreno, José de San Martín, Domingo F. Sarmiento y Manuel Belgrano son representados una y otra vez en los libros, en biografías más o menos breves. Anécdotas y diferentes episodios de sus vidas son narrados, y en varios casos, especialmente, los de la muerte y exequias. Especialmente en el caso de Sarmiento. No necesariamente estos *muertos patrios* han muerto dando la vida por la patria en un campo de batalla, aunque hayan estado allí y hayan puesto efectivamente su vida a disposición de la patria. Esto último es un valor fundamental.

Retomo aquí la perspectiva de María Alejandra Fernández, en su trabajo *Muerte y pedagogía política durante la Revolución: Buenos Aires, 1810-1812* (2015: 33-59), que propone ver más allá de quiénes son los *muertos patrios* que conforman el panteón, y pensar también qué sociedad los colocó ahí y en qué contexto, o sea, cuándo es que son recuperados estos muertos y para qué (2015: 55). Preguntar, de otra manera, qué relación entablan la comunidad de los vivos con *sus muertos patrios*. Cuando se analiza el período que abarca las primeras décadas del siglo XX argentino esta perspectiva es de gran aporte para comprender mejor la conformación y los sentidos del panteón nacional.

Las representaciones de los *muertos patrios* están ligadas a la construcción de una identidad nacional, una memoria histórica común, y a la generación de sentimientos de amor hacia Nación Argentina. Cuestiones que la élite gobernante consideraba de suma importancia en un Estado con la mitad de su población constituida por inmigrantes.

Hay acontecimientos históricos que son de notable relevancia para el período y tópicos que estudiados aquí, uno de estos acontecimientos es el primer centenario, en 1910, de la Revolución de Mayo de 1810. La historiadora Sandra Gayol ha hecho un excelente trabajo en torno a los funerales de los *grandes hombres* que se llevaron a cabo en los años alrededor



de los festejos del Centenario, entre 1906 y 1914 (2012), su trabajo ha sido fundamental para esta investigación.

Alrededor del Centenario, con Ramos Mejía como Presidente del Consejo Nacional de Educación, se dieron fuertes debates sobre la necesidad de una mayor orientación nacional de la educación y se dispusieron acciones ante los peligros de cosmopolitismo y la difusión de sentimientos patrióticos hacia las patrias “incorrectas”<sup>122</sup> (Puiggrós, 2006: 111-112). El lugar que ocupaban los *muertos patrios* del panteón nacional en el proyecto de *nacionalización* de la educación era fundamental, no sólo en los libros sino también en los actos escolares en su nombre.

En el libro de Aubín, *Los cuentos de la abuelita* (libro segundo) -con más de una veintena de ediciones entre 1900 y 1925-, hay un diálogo llamado “Los muertos por la patria”. Allí, el nieto de esta abuelita le cuenta, cuando vuelve de la escuela, que esa mañana habían recordado a los muertos por la patria, a quienes había que agradecer y respetar (1925: 114-115). La abuelita le pregunta si recuerda quiénes han sido estos héroes, a lo que el niño responde con una perfecta lección sobre los muertos patrios, los que tienen nombre propio y los que no:

Me acuerdo de Moreno que, al expirar, dijo: “¡Viva mi patria, aunque yo perezca!”; de Güemes, que mandando á los bravos salteños, rechazó siempre á los españoles; de Brandsen y de Besares que murieron peleando contra los brasileños, [...].

[...] tengo muy presentes á Cabral, un sargento herido mortalmente en San Lorenzo, que, al caer, dijo: “¡Hemos triunfado, muero contento!; y á Falucho, un pobre negro que prefirió morir á renegar de su patria.

La señorita nos dijo que aun cuando tuviéramos memoria suficiente, no podríamos recordar á todos los que dieron su vida por la patria, pues de muchos millares de ellos, ni se sabe siquiera cómo se llamaban ni dónde nacieron.

Pero, también nos dijo que debemos pensar en ellos siempre, y que, al tributar un homenaje á los grandes, debemos hacerlo extensivo á los ignorados; á los humildes y sencillos.” (Ibídem: 115-116)

En este relato están presentes algunos nombres patrios que más se repiten, Moreno, “el alma de la Revolución de Mayo, murió en alta mar” (Mercante, 1924: 118), y Cabral, “el sargento heroico de San Lorenzo, sacrificó su vida para salvar la de San Martín” (Ibídem: 118). Casos ejemplares, y a su vez bastante trágicos, de ellos se dice que han puesto a la patria por sobre su propia vida, y así lo enunciaron incluso antes de morir. Cabral exclamando que muere contento debe ser una de las frases más recurrentes de los libros de lectura. Así como la representación de Moreno viviendo a la patria, moribundo en un buque en altamar, envenenado -puede que intencionalmente-, yéndose de Buenos Aires a Gran Bretaña en un “exilio diplomático”.

---

<sup>122</sup> Perspectiva que llevó, como bien lo ha trabajado Spregelburd (2004), a proponer la prohibición del libro *Corazón* de De Amicis, por ejemplo, porque podía despertar en los niños sentimientos del amor patriótico hacia Italia.

El niño que le contaba a su abuelita sobre los muertos de la patria, también nombra aquí a los “ignorados”, todos aquellos que han dado su vida en el anonimato absoluto. Pues a estos también se los debe recordar con respeto e incluirlos en los homenajes. El monumento al soldado desconocido es un homenaje bastante común adoptado por los Estados modernos para honrar la memoria de aquellos soldados anónimos que dieron la vida por la patria. A veces ese monumento es una tumba simbólica -cenotafio-, y otras veces contiene los restos mortales de los caídos, como la urna con restos de combatientes de la Batalla de San Lorenzo que tiene una llama eterna en su memoria.

En el libro *Lecturas Selectas*, compilado por Calixto Oyuela (ca.1900), se reproduce una semblanza de Mariano Moreno escrita por José Manuel Estrada (Ibídem: 26-28). El texto comienza diciendo: “Ungido por la muerte que le sorprende en el lleno de su esplendor, un hombre legó á la posteridad la memoria pura de su acción rápida y fértil” (Ibídem: 26), y hacia el final agrega: “Muere joven, puro y lejos...en la soledad del mar que traga sus cenizas para que nos quedará sólo el recuerdo de su paso” (Ibídem: 27). No hay mausoleo ni lugar en el cementerio donde ir a conmemorar la memoria de Moreno, su última morada fue el mar, por eso, los niños arrojaban flores al mar para honrar su recuerdo.

A continuación de este texto sobre Moreno hay uno llamado “San Lorenzo”, de Bartolomé Mitre, donde se narra la acción sacrificial de Cabral en la batalla homónima. Cabral es el arquetipo de la *muerte heroica nacional*, el soldado raso –y mestizo- que da la vida en un acto de sacrificio por su superior, el General San Martín, el “Padre de la Patria”. En este texto, Mitre narra en detalle como San Martín quedó con una pierna atrapada bajo su caballo derribado en la batalla,

Imposibilitado de hacer uso de sus armas, San Martín habría sucumbido al fin en aquel trance, si otro de sus soldados no hubiera venido en su auxilio, echando resueltamente pie á tierra y arrojándose sable en mano en medio de la refriega. Con fuerza hercúlea y con serenidad, desembaraza á su jefe del caballo muerto que le oprimía, en circunstancias en que los enemigos, reanimados por Zavala á los gritos de ¡Viva el rey! se disponían á reaccionar; y recibe en aquel acto dos heridas mortales, gritando con entereza «¡Muero contento! ¡Hemos batido al enemigo!» Llamábase Juan Bautista Cabral este héroe de última fila; era natural de Corrientes, y murió dos horas después, repitiendo las mismas palabras... (Ibídem: 31)

El más ilustrativo ejemplo del panteón nacional se halla en uno de los libros de Aubín, *Destino*, para 4to grado, donde hay un extenso capítulo llamado “Rincón Sagrado” -haciendo referencia al espacio del cementerio- en donde hace una exhaustiva enumeración de los *muertos ilustres y patrios*, y los define, nada menos que a través de un paseo por el sitio sacrosanto en donde están esos muertos, el cementerio de la Recoleta. Es también, obviamente, un recorrido histórico por el derrotero nacional del siglo XIX y la afirmación de una tradición patria. Transcribo aquí casi íntegro este diálogo entre un adulto, el Sr. Montaña, y un niño, Bertito, durante el paseo por el cementerio, porque son muy interesantes, además del histórico listado, los sentidos otorgados a los muertos patrios, y las observaciones sobre las sepulturas y la necrópolis misma:

- Tú, Bertito, que visitas por primera vez este campo de reposo, has de leer á cada paso nombres excelsos, grabados en los mármoles que el respeto y la piedad de los vivos ha dedicado á la memoria de los muertos; porque, debajo de estas losas duermen para siempre, muchos de los grandes argentinos que con sus gloriosos hechos abrieron los cimientos de nuestra nacionalidad; figuras radiantes que llenan las páginas más bellas de nuestra historia, y que son, para nuestro pueblo, objeto de veneración, de respeto y de perenne orgullo.

Mira: como centinelas guardando el ingreso de una morada augusta, salen á recibirnos tres héroes: Soler, Alvear y Brandsen, ennoblecidos, el primero, por los laureles inmarcesibles de Chacabuco; y los dos últimos por los esplendores de Ituzaingó.

Unos pasos más allá, muy unidos, formando una pequeña legión de inmortales, están: Saavedra, el primer coronel de los legendarios *Patricios* y presidente de la Primera Junta; el deán Funes, su inspirador y amigo; el doctor Antonio Sáenz, legislador insigne, uno de los que en Tucumán declararon libres é independientes de todo poder extraño á las Provincias Unidas; Gregorio Perdriel, soldado de Las Piedras, Tucumán y Salta; Álvarez de Arenales, hijo del triunfador de la Florida, bizarro militar él mismo, hombre de ciencia y patriota insigne; y Marcos Balcarce, miembro de una altísima y preclara familia en la que el civismo y el amor patrio, más que virtudes, fuera una religión.

Y cerca de ellos, el gran Rodríguez Peña, el numen de la gloriosa Revolución de Mayo, y otro Balcarce, Juan Ramón, el animoso luchador de la Defensa y de Tucumán y uno de los miembros de la inmortal Asamblea del año 13. [...]

- ¡Oh!, vea usted, señor Montaña: qué hermosa sepultura; parece una gruta fresquísima, un rincón hecho para recordar y meditar: ¿de quién son los restos encerrados en esta clara y armoniosa urna?

- De un abnegado patricio, del amigo íntimo de San Martín: del general don Tomás Guido.

Mira, mira ahora a la izquierda, lee y detén tu paso.

- ¡Rivadavia!

-Sí, aquí descansa la envoltura mortal del Padre la de República Argentina; del gran civilizador, y en las urnas que están junto á la suya, duermen un sueño de gloria el general Rodríguez, el gobernante modelo y Lavalle, el león de las batallas, cuya vida entera fué un constante holocausto á la independencia y á la libertad de la Patria.

Y continuando nuestro camino saliéronnos al paso nombres que son foco de luz y de virtud: Dorrego, Alberdi, Rawson, Mitre, Vélez Sársfield, Alsina, Sarmiento, y Avellaneda. ¡Tantos y tan gloriosos muertos, que se fatigaría uno antes de contarlos!

Bien había dicho mi complaciente amigo y guía: en los nombres esculpidos en aquellas piedras, estaban, indeleblemente escritas, incontables páginas de nuestra limpia y gloriosa historia.

-En las virtudes de esta legión de grandes figuras ha de buscarse el secreto de nuestra grandeza, de la seguridad de nuestro paso en la senda del progreso, y de la facilidad con que hemos conquistado el derecho de llamarnos “una nueva, gloriosa y potente nación”. (1913: 125-127)

Estos son los nombres propios de la historia nacional oficial, el panteón de *muertos ilustres*, caros al sentimiento patriótico. En esta tradición se sostenía la construcción de una identidad nacional que se transmitía en las escuelas. Pero además, y esto es también fundamental en la configuración de una identidad nacional, esa tradición patria se legitimó como proyecto futuro, como destino de grandeza. Aubín dice en este mismo relato, en boca de Montaña, que es justamente ese sentimiento de “confianza en el porvenir de la Patria y

en la nobleza de su destino” (Ibídem: 127) lo que estos grandes hombres le han legado a la sociedad. Sobre los *muertos patrios* no sólo se apoya la tradición nacional como pasado común y heroico sino como proyecto futuro, destinado al éxito y al progreso.

María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y Eugenia Roldán Vera han trabajado sobre la construcción de los héroes patrios y el mito heroico en los libros escolares, para el caso mexicano, como pieza fundamental en la constitución de la identidad nacional (2016). Sus análisis son en gran parte válidos también para el caso argentino también. Ellas sostuvieron que

La introducción de la enseñanza de la historia nacional iba en paralelo (como en la mayoría de los países en ese periodo) con la conformación de un estado nacional y la promoción estatal de un sistema educativo con pretensiones de homogeneidad. Por medio de los sentimientos y emociones en los contenidos de estos libros, agentes del estado transmitían su ideología en un momento en que era necesario adjudicar al concepto “Patria” un sentimiento de unión y de orgullo. (2016: 758)

La construcción del panteón nacional y sus héroes ha servido para fortalecer la identidad nacional, y transmitir sentimientos de amor patrio, con la intención de dar unificación y homogeneidad a una sociedad que estaba compuesta por individuos de muy diferentes patrias, culturas, idiomas y costumbres -cuestiones que preocupaban inmensamente a la élite dirigente-. Las autoras citan la tesis de Kira Mahamud Angulo (2012), donde esta señala la importancia de la formación de sentimientos nacionales en la conformación de la dinámica social de la infancia (2012: 35). Mahamud propone la categoría “pedagogía del heroísmo” para dar cuenta de aquella pretensión escolar de “forjar los sentimientos de orgullo nacional, de amor patriótico” (Ibídem: 418), situando a la patria por sobre el individuo, a la vez que intenta convocar “comportamientos de obediencia y devoción: agradecimientos, respuesta y pago de la deuda contraída con los antepasados de la patria que defendieron” (Ibídem).

Recordar y conmemorar a los *muertos patrios* es una de las instrucciones emocionales más frecuentes en los libros. Tanto a los anónimos, “almas sublimes”, “corazones entusiastas” (Aubín, 1910: 23), que dieron su vida por la patria cuando esta estaba naciendo, como a aquellos que tienen nombre propio. En los libros de lectura la muerte de los próceres ocupa un lugar central en los relatos, aun cuando esta muerte no haya sido en el campo de batalla ni una muerte trágica necesariamente, es un momento central en la biografía del héroe. En la narración de su biografía, el momento de la muerte es vinculado a su patria de uno u otro modo. Un ejemplo muy claro de esto lo encontramos en el texto de Aubín “¡Nuestra alma será un altar!”, donde de hecho solo menciona el nombre y la circunstancia de la muerte: Moreno, “que al morir en el mar le dedica sus últimos pensamientos” (Ídem), San Martín, Rivadavia, Rodríguez Peña, “que cerraron los ojos lejos de ella” (Ídem), Arenales, “cuyos huesos no se sabe donde reposan” (Ibídem: 24). Y finaliza el texto sosteniendo “nuestras almas serán altares consagrados a su culto, y nuestros corazones, urnas sagradas llenas de su santo recuerdo” (Ídem).

Bajo el título “La muerte del General San Martín”, en el libro *Instrucciones morales e instructivas* de Berrutti (ca.1935), se reproduce una carta de Félix Frías fechada en París, el 29 de agosto de 1850, donde este dice que cumple con “el doloroso deber de comunicar la más triste noticia que puede transmitirse a las repúblicas de la América del Sud” (Íbidem: 243) e informa detalladamente la convalecencia y muerte del General, que le fue contada a su vez por el yerno del general, “con el corazón destrozado por el dolor y bañados los ojos en lágrimas (Ídem). Frías, que estaba en Paris durante estos días, dice en su carta:

En la mañana del 18, tuve la dolorosa satisfacción de contemplar los restos inanimados de este hombre, cuya vida está escrita en páginas tan brillantes de la historia americana. Su rostro conservaba los rasgos pronunciados de su carácter severo y respetable. Un crucifijo estaba colocado sobre su pecho; otro, en una mesa, entre dos velas que ardían al lado del lecho de muerte. Dos hermanas de caridad rezaban por el descanso del alma que abrigó aquel cadáver. Bajé en seguida a una pieza inferior, dominado por los sentimientos religiosos que se levantan en el corazón del hombre más incrédulo al aspecto de la muerte. (Berrutti, ca. 1935: 245).

Termina contando en esta carta un evento extraordinario, como la vida del mismo General, tanto el reloj de bolsillo y el de la casa se detuvieron ambos a las tres de la mañana, “hora en que había expirado el general San Martín.” (Ídem).

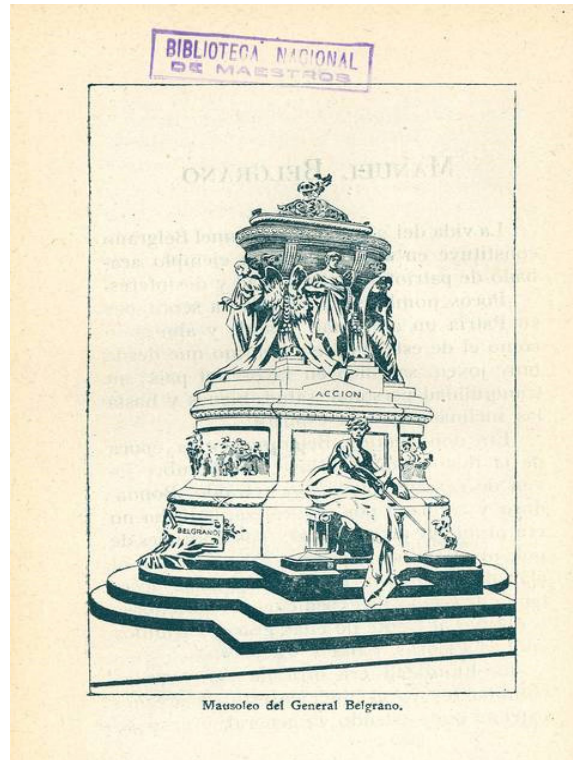
Otras veces la mención de los *muertos patrios* es a través de una imagen, como en la biografía de Manuel Belgrano del libro de Ricardo Ryan<sup>123</sup>, *Bajo nuestro sol*, que está precedida por una ilustración del Mausoleo de Belgrano<sup>124</sup> a página completa, la monumentalidad al servicio de la memoria y el reconocimiento -tardío en este caso-, pues el lugar que ocupaban los *muertos patrios* era afirmado también a través de monumentos.

---

123 Escribió varios libros escolares tanto de lectura, como *Bajo nuestro sol* o *Linterna mágica*, como compilaciones, como *Prosistas* y *Poetas*.

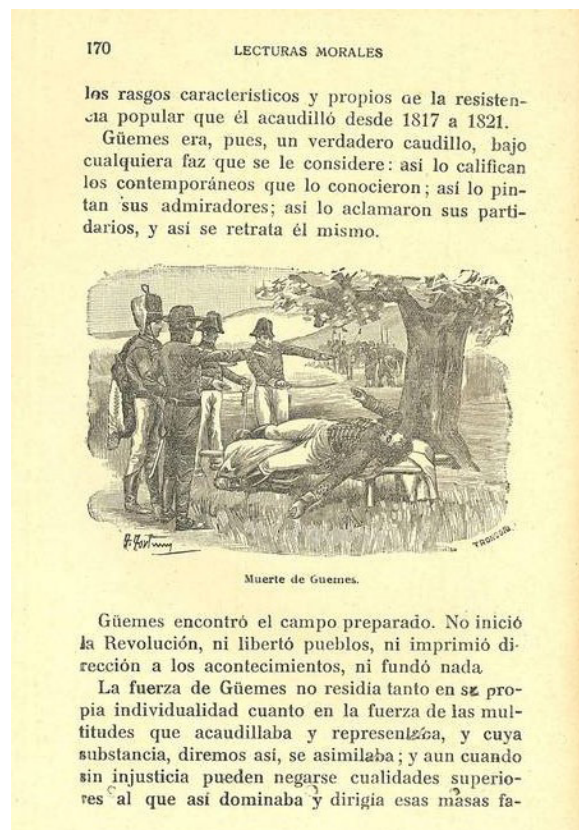
124 Manuel Belgrano murió en 1820, a los 50 años, sumido en la pobreza y el olvido. En su testamento expresó el deseo de ser enterrado en la entrada de la Iglesia del Rosario del Convento de Santo Domingo, en el actual barrio de Monserrat en Buenos Aires. Recién en 1903, por iniciativa de un grupo de estudiantes y la recaudación de fondos públicos y privados, se inauguró en el mismo sitio el mausoleo que contiene sus restos.



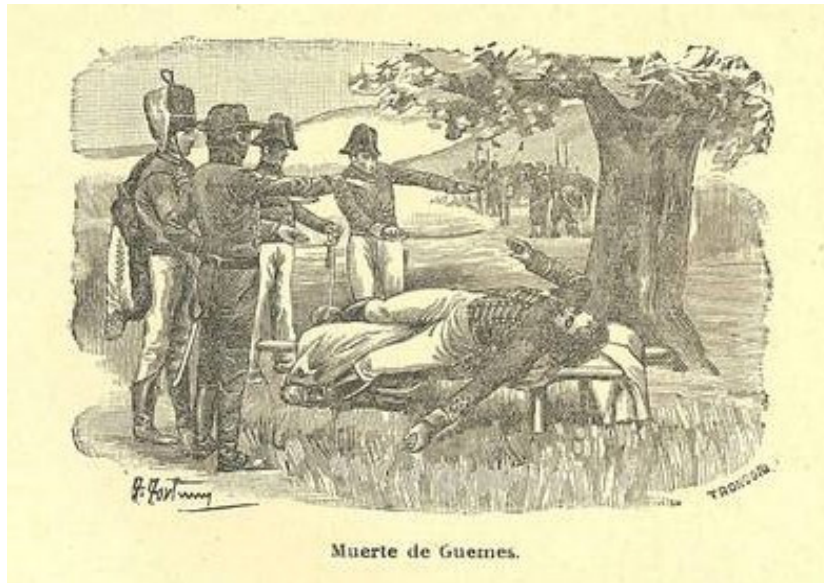


“Mausoleo del General Belgrano”, en *Bajo nuestro sol* de Ryan, p. 240 (ca. 1930)

Entre los *mueftos patrios* encontramos también a Güemes, el caudillo nombrado en Salta “padre de los pobres” por sus propios compañeros, escribe Mitre, quien le reconoce defectos y errores, pero muchas más destacables virtudes (Berrutti, 1925: 169). En medio de esta breve biografía del caudillo se halla la siguiente ilustración,







Página completa y fragmento de "Güemes", *Lecturas morales e instructivas*, de Berrutti, p. 170 (1925)

En su trabajo sobre los funerales gloriosos y las trayectorias *post-mortem* de los grandes hombres, Gayol (2012) hace explícito que "la conversión de la muerte y el uso de algunos cuerpos muertos como vehículo políticos tampoco eran una invención de los albores del siglo XX" (Ibídem: 5), se había dado también en la época de la colonia, bajo dominio español y durante el siglo XIX alrededor de figuras como Belgrano, Rivadavia, San Martín y Sarmiento. Sin embargo, el despliegue que tuvo el uso de *muertos patrios* a principios del siglo XX fue notable, y condensaba nuevos sentidos y usos

No se trataba, como en el siglo XIX, de convertir el cuerpo muerto en instrumento que marcaba y encarnaba la autoridad y las fronteras del nuevo Estado, sino de ofrecerlo como albergue de la nación y del orden. (Ídem)

Durante el período abordado aquí se dieron algunos fallecimientos de grandes hombres de la patria<sup>125</sup> que, a diferencia de aquellos que pertenecen al período revolucionario e independentista, "tuvieron una «buena muerte», no mueren solos y en el extranjero sino en su país y con el calor y acompañamiento popular" (Gayol, 2012: 5). Uno de estos hombres, quién Gayol señala como el que inaugura un ciclo de grandes funerales de Estado entre 1906 y 1914, fue Bartolomé Mitre<sup>126</sup>.

En *Isondú* de González de Acha Corrales Morales, libro de lectura indicado para 4° grado, encontramos un extenso poema de Calixto Oyuela en honor a Mitre, se llama "Gloria. En la muerte de Bartolomé Mitre" (1916: 227-231). Allí Mitre es caracterizado como un "hombre

125 "El año de los "grandes funerales", como se definió a 1906, se inició en enero con el fallecimiento de Bartolomé Mitre, siguió en febrero con el de Francisco Uriburu, en marzo con el del presidente en ejercicio Manuel Quintana, en julio con el de Carlos Pellegrini y en noviembre con el de Juan Agustín García y Alberto Casares. La seguidilla continuó al año siguiente con Luis Sáenz Peña, volvió a aparecer en 1909 con la muerte de Miguel Juárez Celman, para "clausurarse" en 1914 con el fallecimiento de Roque Sáenz Peña en agosto, Julio Argentino Roca en octubre y José Evaristo Uruburu, también en octubre." (Gayol, 2012: 3)

126 Quien murió en 1906, a los 74 años, como consecuencia de una colitis y problemas intestinales que se agravaron.

excelso”, “gran varón que la Argentina llora”, quien combatió contra “la barbarie vencedora”, y su muerte es entendida como una gran pérdida para “Argentina, y América, y el mundo!” (Ibídem: 227-228). He aquí algunas estrofas del poema donde podemos ver representado no sólo al muerto y su estrecha relación con la idea de patria, sino también el valor del culto a los muertos ilustres:

Su poderosa mano  
Quedó inerte, mostrando la derrota.  
De su vida la muerte triunfa en vano:  
¡Su aliento soberano  
Sobre las cumbres de la patria flota!

Su vida está incrustada  
En la patria inmortal que en turbia hora  
Él forjó con su idea y con su espada:  
¡En su tumba sagrada,  
En el alma del pueblo que le adora!

[...]

¡Feliz quien por tal suerte  
En curva enorme la existencia abarca,  
Y un tiempo de su patria el héroe fuerte,  
le acoge, al fin, la muerte  
Siendo su Protector y su Patriarca!

Y al doblar la cabeza  
Sobre el eterno tenebroso arcano,  
Fué supremo esplendor de su grandeza  
La plácida entereza  
Y la fe redentora del cristiano.

[...]

En tí radiosa mira  
La Patria un servidor honesto y grande;  
Por ti segura en libertad respira,  
Y victoriosa gira  
Hacia el fulgor que la Justicia expande.

Ceñido el negro manto,  
Muda y temblando a tus despojos llega;  
«¡Adiós!...» Te dice en su mortal quebranto,  
Besa tu frente en llanto,  
Y a eterno culto tu memoria entrega.

¡No queda con tu ausencia  
Esta tierra que amaste, viuda y sola!  
¡Toda frente argentina, en rica herencia,  
Tendrá la refulgencia  
De un rayo de tu espléndida aureola!

Con religioso celo  
Ya tu nombre inmortal guarda la Historia.  
¡Rasgue la Muerte el funerario velo,  
Y vuele sobre el suelo  
De todo un pueblo, el cántico de la gloria! (Ibídem: 227-231)

El héroe de la patria en su muerte pasa inmediatamente a con-fundirse con ella, “Su vida está incrustada / En la patria inmortal que en turbia hora / Él forjó con su idea y con su espada” (Ídem). La tumba de Mitre está en el Cementerio de la Recoleta, *el panteón nacional* por excelencia, rincón sagrado de la patria. Como los otros muertos de la patria, es inmortalizado en la historia misma de la nación que ayudó a forjar. La figura que pasa a formar parte del panteón nacional trasciende la muerte para convertirse en memoria de la patria. Esta memoria que debía mantenerse viva a través del recuerdo y la conmemoración de sus muertos, tanto aquellos que tenían un nombre propio como los anónimos.

En ese trabajo de mantener la memoria viva, celebrar y conmemorar a los *muertos patrios*, así como difundir su ejemplo, la escuela y los libros de lectura que en ella circulaban jugaban un rol crucial. Sus propuestas de lecturas están repletas de biografías y relatos sobre los muertos de la patria. Se narran sus vidas, sus hazañas, sus actos de sacrificio. Ellos se mostraban como el ejemplo de entereza, sabiduría, templanza, sacrificio y voluntad que se necesitó para construir esa nación que a principios del siglo XX comenzaba a dar muestras de modernización y progreso. No sólo se podía percibir esto en la impronta de los funerales de Estado sino también en los libros y prácticas escolares. Los tiempos del calendario escolar, que estaban marcados por diferentes conmemoraciones, reunían un gran número de ellas en la fecha de fallecimiento del prócer homenajeado. Los diferentes grados de primaria solían ir al cementerio el día de los muertos por la patria, o a orillas del mar a arrojar flores al agua para homenajear así a aquellos que murieron en alta mar, como Moreno<sup>127</sup>.

Los *muertos patrios* que aparecen representados en los libros fueron durante su vida parte activa de la historia del siglo XIX. Se los recuerda y se los conmemora en tanto que *muertos patrios*, hablando de su muerte, mostrándolos en el momento en que esta les llega<sup>128</sup>,

---

127 Volveré en el Capítulo V sobre estas y otras prácticas escolares del “Día de los Muertos de por la Patria”.

128 Sobre fotografía y retrato post-mortem en Argentina, el trabajo de Diego Guerra es sobresaliente. En su tesis doctoral, “*In articulo mortis*. El retrato fotográfico de difuntos y los inicios de la prensa ilustrada en la Argentina, 1898-1913”, Guerra no sólo trabaja sobre las fotografías post-mortem de Sarmiento, o los retratos mortuorios de San Martín, sino también las fotos en el lecho de muerte de Mitre, así como la amplia cobertura mediática que tuvo su agonía, muerte, funeral y entierro.

repatriando sus restos y llevando adelante masivas celebraciones<sup>129</sup>, y con grandes funerales de Estado (Gayol, 2009, 2012). Obviamente que el héroe de la patria para convertirse en tal debe morir, es una condición necesaria de la figura del héroe. Pero no necesariamente tiene que morir de una muerte violenta o trágica, el héroe puede morir de viejo, después de una agonía y sin demasiado dramatismo. El culto a los héroes se rendía, especialmente, a los *Muertos por (y de) la Patria*, cada 2 de Noviembre. No se conmemoran sus proezas y sus aportes indispensables en la construcción de la Nación en la fecha de su nacimiento sino en la de su fallecimiento. Es una cuestión para nada menor, el énfasis está puesto en su condición de muerto y es en esta condición que es representado el héroe que encarna los valores de la nación. En algunas oportunidades, incluso con una imagen del héroe muerto o en el mismo momento de su muerte, como en el caso de Güemes o Cabral.

A través de sus *muertos patrios* y del culto hacia ellos, sea en los libros escolares, actos, funerales, u otros rituales, el Estado construía la idea de un pasado, identidad y valores compartidos por esa sociedad de comienzos del siglo XX, “los cuerpos muertos en los albores del centenario eran el reservorio de la nación, eran una de sus expresiones materiales” (Gayol, 2012: 8). Pero además, a través de ellos se transmitía una idea de futuro prominente para la nación, ordenada y con vocación integradora. A través del culto a los muertos de la patria en los libros escolares y los rituales escolares en torno a ellos, la escuela y el Estado se proponían generar una mayor integración política e identitaria de los miembros de la sociedad.

Algo interesante que señalar es que no hay grandes diferencias en torno al panteón nacional en los libros de lectura a lo largo de las primeras décadas del siglo XX. Aun cuando los autores de estos libros adscribiesen a muy diferentes corrientes de pensamiento político y pedagógico<sup>130</sup>.

### 3.1.2. La excepción de las mujeres

Los *muertos ilustres* representados en los libros de lectura son, casi sin excepción -y como en prácticamente cualquier otro libro a principios del siglo XX-, varones. En los libros de lectura, el héroe, aquel que da la propia vida en pos de un bien mayor o de la vida de otro, el que hace la guerra o funda la nación, es varón.

Si bien son excepcionales las *muertas ilustres* representadas, se trata de casos notables. No por su repetición temática en distintos textos, como pasa con los varones, sino por su presencia en libros de lectura de alta circulación durante el período estudiado, como

---

129 Los restos de Bernardino Rivadavia, que también murió en el exilio, fueron repatriados en 1857 por el gobierno de Buenos Aires (contra su expresa voluntad de no ser enterrado en Buenos Aires), quien le rindió público homenaje. Los restos del general San Martín fueron exhumados y repatriados desde Francia en 1880, “la patria reclamó los restos del hijo querido” (de Curto, ca.1910: 118), bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda. El cadáver de Sarmiento fue inmediatamente repatriado luego de su muerte en Paraguay en 1888, y hubo actos públicos y masivos en todo el país.

130 Esta poca variación del panteón nacional a lo largo de la primera mitad del XX es algo señalado por Aguiar y Cerdá en su trabajo sobre la Historia como disciplina escolar en Argentina (2008: 20).

fueron *Isondú* (González Acha de Corrales Morales, 1916), *Faro* (Suárez y de Rodríguez Quiroga, 1916), y *Lecturas morales e instructivas* (Berrutti, ca. 1935). Los tres textos a los que no referiremos a continuación remiten a un pasado fundacional para los Estados-nación de América Latina, durante la primera mitad del siglo XIX, y evocan un intenso sentimiento patriótico. En dos de estos relatos este sentir es tan intenso que lleva a las protagonistas a ponerse en riesgo y sacrificar la vida y la fortuna.

Hay algunas excepciones a la expresión varonil del sacrificio y del patriotismo, donde son las mujeres las heroínas de la historia que se cuenta a los niños, ejemplo de coraje y valentía. Estas representaciones se vuelven excepcionales además porque se corren, en parte, y en algunos casos ambiguamente, de la imagen de la mujer recluida en la esfera del mundo privado. Una de estas es el texto “El complot de los fusiles” de Mariano Pelliza, reproducido en el libro *Isondú* (González Acha de Corrales Morales, 1916: 304-306). Se narra allí como, en 1812, un grupo de mujeres de la alta alcurnia porteña, “las más ilustres damas de Buenos Aires” (Ibídem: 304), congregadas en la casa de la señora doña Tomasa Quintana de Escalada, compraron fusiles a los ingleses con su propio capital (dado que el erario del gobierno estaba casi vacío), para armar a los voluntarios que partían a defender la causa de los pueblos.

Si hay un sentimiento que honra al corazón humano, es la veneración y el respeto que inspiran las grandes acciones.

Correr peligro de la vida y sacrificar la fortuna en servicio de la independencia de la patria, son títulos que enaltecen a los hombres. Ejercitadas por la mujer, esas mismas acciones deben considerarse aún más dignas de admiración y aplauso. (González Acha de Corrales Morales, 1916: 304).

La causa de la independencia reunía a estas mujeres de clase alta y renombre en el sentimiento patriótico, y el sacrificio de las propias vidas y riquezas en pos de la independencia. Exponían sus vidas al conspirar contra los españoles y daban sus “onzas de oro” para armarse contra ellos. Sin embargo, no dejan de imponérsele límites por su condición de mujeres casadas, y estos están muy “naturalmente” expuestos en el relato. La mayoría de ellas tiene doble apellido compuesto por un “de”, Quintana de Escalada, Quintanilla de Alvear. Una de las protagonistas, cuyo apellido no se dice completo y se usa sólo su inicial, desea apoyar también la causa de la independencia, pero está casada con un español, al que las otras mujeres describen como “godo acérrimo” (Ibídem: 305), por lo que no puedo poner su nombre en el donativo, aunque sí comprar el arma. Se lamenta por no poder poner su nombre, pero ella tiene que hacer otro tipo de sacrificio, “yo tengo que sacrificarme a la paz doméstica” (Ibídem: 306). Así como hay límites que se le presentan por estar casada con, esos límites se quiebran con la solidaridad de otras mujeres. Dos de las otras protagonistas, sin doble apellido esta vez, Petrona Cárdenas y Carmen Quintanilla, toman dos fusiles más a su nombre cubriéndose entre ellas. Conspiración y solidaridad entre mujeres en la lucha por una causa común.

La segunda de estas representaciones “anómalas” es el de una *muerta patria*. Se trata de Policarpa Salavarrieta, una colombiana patriota de 22 años que fue apresada, acusada de jefe principal de la conspiración y sentenciada a muerte por los españoles, “en aquella época de luchas y conspiraciones” (Suárez y de Rodríguez Quiroga, 1916: 186), en Colombia, en 1817. Policarpa se negó a revelar los planes o delatar a otros patriotas, entre los cuales estaba su prometido. Cuentan que “Pola” no imploró, tampoco pidió clemencia y “tranquila, serena, como si nada pasara en torno suyo, esperó la hora del martirio” (Ibídem: 187), no sin anunciarle a los españoles que la patria sería libre y “que pronto sus tiranos serían arrojados de ella” (Ídem). Con ella, muchos otros fueron conducidos al patíbulo, “en fúnebre procesión” (Ídem), y ante la angustia de la muerte inminente era Pola quien los alentaba y les repetía que sus muertes serían vengadas. La fusilaron, no sin antes someterla a una última vejación, obligándola a “arrodillarse dando la espalda. Era traidora... Una señal, luego una descarga cerrada, la heroína Pola caía muerta” (Ídem). Pero su nombre quedó grabado “en el corazón de los compatriotas, con esta inscripción: “Yace por salvar a la Patria.” (Ídem). Al final del texto se propone a los alumnos que hagan un resumen escrito del texto. Aunque su caso no fue el único en la historia de las independencias latinoamericanas, es el único que encontramos en los libros donde es una mujer quien está en la línea del frente, peleando por la independencia.

El último caso excepcional se trata de un escrito de Adolfo P. Carranza, “Dos patricias argentinas. María Sánchez de Thompson y Remedios Escalada de San Martín”, citado en *Lecturas morales e instructivas* de Berrutti (indicado para 4° y 5° grado, con múltiples ediciones desde fines del siglo XIX). Ellas son representadas aquí en su condición de *muertas patrias*, sin necesariamente haber dado su vida por la patria como Policarpa. Son ciudadanas ejemplares, *mujeres ilustres*. En estas breves biografías, a Doña Mariquita Sánchez de Thompson la describe como una mujer ejemplar, incluso adelantada a su época, en busca del progreso que trae la civilización. Una mujer culta, en sus salones se congregaban los defensores de la libertad de la República; viuda y dos veces casada, que fue la fundadora de la primera escuela normal, de la Sociedad de Beneficencia y de lazaretos (Berrutti, ca. 1935: 140-141). Como con los *muertos patrios*, en la biografía de Doña Mariquita, gran parte del texto de dos carillas y media, refiere a su muerte y a ciertas prácticas importantes, cuando se trata de *muertos ilustres*, como los discursos fúnebres,

Así no era un elogio cuando sobre su tumba expresó el inspector de escuelas, que ellas se habían enlutado al circular la noticia de su fallecimiento, porque su ausencia las dejaba en la orfandad, agregando que los “que siguen las huellas de sus pasos riegan con sus lágrimas la tierra que va a cubrir sus mortales despojos, porque pierden en ella la historia, la tradición y el consejo de la escuela argentina” (Ibídem: 141).

Edificios de Estado, como escuelas, en este caso, enlutados con crespones negros solía ser parte de los homenajes a los *hombres ilustres*, en este caso una mujer, que el Estado organizaba cuando estos morían (Gayol, 2012). Como Sarmiento, Mariquita murió en su vejez, a los 82 años, en 1868 (Berrutti, ca. 1935: 142). El texto concluye refiriendo al elogio fúnebre de otro de los presentes en sus exequias,



Al ser depositados sus restos, el Sr. José Tomás Guido fué uno de los que se hizo eco del dolor general en un discurso cuyo mejor concepto dice así: “Una imaginación viva y abierta a todas las impresiones de lo bello y de lo bueno, una indulgencia inagotable, y una urbanidad exquisita daban a su trato, a sus confidencias, a sus cartas, un encanto que constituía un amable imperio ejercido siempre para la virtud” (Ídem).

Así concluye la biografía de Sánchez de Thompson y a continuación en el texto está la de Remedios Escalada de San Martín, una joven tierna y obediente (Ídem: 144). Quien fue la esposa de San Martín e hija de una de las patricias argentinas que mencionamos anteriormente en “el complot de los fusiles”, Tomasa de la Quintana o Tomasa Quintana de Escalada (Ídem). La casa de los Escalada era “un centro de los patriotas de la Revolución” (Ídem: 143), y allí la conoció San Martín, cuando ella tenía 14 años y él veinte más. El texto explicita que el padre de Remedios aceptó los galanteos de San Martín para con su hija (Ídem). Otra vez, su muerte y ciertos rituales en torno a esta ocupan un lugar destacado en el relato, entrelazada con el destino del general, pues su vida pública “terminaría simultáneamente con los días de su esposa” (Ídem: 144). Remedios murió joven, en la quinta familiar, lejos de su esposo que estaba en campaña, y profundamente abatida por la muerte de su padre (Ídem: 144-145).

“Murió como una santa - nos decía una de las sobrinas, que rodeó su lecho en los últimos instantes - pensando en San Martín, que no tardó en llegar algunos meses después, con amargura en el corazón y un desencanto y melancolía que no le abandonaron jamás”.

En el cementerio de la Recoleta, hay un pequeño monumento de mármol que hizo levantar su esposo, en 1824, y que dice: *Aquí yace Remedios de Escalada, esposa y amiga del general San Martín*, y cubre los restos de la que fue digna hija, virtuosa esposa, madre amantísima, patricia esclarecida y mujer merecedora del respeto general. (Ídem: 145, el resaltado es del original)

Esta vez el relato acerca algunas prácticas en torno al lecho del moribundo o de aquel que estaba gravemente enfermo. Llevarse al enfermo al campo, rodeado de aire puro. El acompañamiento del moribundo por su propia familia. Enterrada en el cementerio de la Recoleta, como corresponde a una *muerta patria*<sup>131</sup>.

### 3.1.3. Sarmiento

La figura de Domingo F. Sarmiento condensa, de manera ejemplar, al ilustre miembro del panteón nacional y al *muerto escolar*. Prácticamente, no hay libro de lectura escolar donde no haya un texto al menos dedicado a la vida, obra y muerte del “padre del aula”, de quien se dice que “el amor á la patria, á la libertad y á los niños, fue el móvil de todos sus actos” (de Curto, ca. 1910: 56). El recuerdo de los muertos de la patria cada año, así como la repetición de gestos y rituales en torno a ellos, es una parte importante de la educación primaria, su

---

131 Volveré sobre algunas de estas prácticas en torno a la muerte que aparecen representadas en los libros en el Capítulo V.

columna vertebral. Pero el ejercicio de memoria y tributo a los *muertos ilustres* en la escuela argentina de principios del siglo XX ocupa un lugar particular cuando es Sarmiento ese muerto. En el aula es él quien, como dice un maestro a 3° grado, “merece vuestro recuerdo sincero, queridos niños, porque os dedicó su talento, sus energías y su corazón” (Berrutti, 1918: 95).

Se lo homenajea en el día de su muerte y se lo recuerda de diversas maneras. En *Horas Felices* de Rapallini de Arroche, por ejemplo, a través de un acróstico con su nombre. Donde la “T” de Sarmiento, es la primer letra de una frase que dice “Toda su vida es un ejemplo de labor, de lucha y de patriotismo” (1921: 121). Y la “O” final da comienzo a: “Oh! niños, hoy que es el aniversario de su muerte, honrad su memoria; él fué verdadero y desinteresado amigo de todos vosotros” (Ídem). Sarmiento es, de entre todos los próceres, el que ocupa un lugar destacado como modelo de vida para los niños que están transitando el sistema educativo nacional. A su vez, todos estos niños, más que cualquier otro ciudadano, están “en deuda” con él. Sarmiento es quien los ha sacado de la “barbarie” para acercarlos a la “civilización”, “gracias a sus esfuerzos, cientos de miles de argentinos saben leer y escribir” (Berrutti, 1918: 95).

Se enseñaba a estar especialmente agradecido con Sarmiento. Hacia el final de *Nuestro libro* de Rogelio F. Outón<sup>132</sup> -libro de lectura para 2° grado que se utilizó durante los años veinte- hay un breve texto, que comienza con el maestro contando que se colocará una estatua del prócer en la escuela Monumental Bernasconi (1923: 112),

¿Sabéis por qué?

Porque todas las escuelas, lo mismo que todos los niños de la República, tienen una deuda de gratitud para este gran maestro, que dedicó su vida a difundir la instrucción, fundando escuelas.” (Ídem)

Luego tiene una muy breve biografía -tres oraciones- con la fecha y lugar de su natalicio y de su muerte. El breve texto termina con un poema de D. Gervasio Méndez, “A Sarmiento”, donde la última estrofa dice:

¡Luchador invencible! Ni la muerte  
ha podido extinguir tu pensamiento  
y aún disipa las sombra de la patria,  
el sol que centelleaba en tu cerebro! (Ibidem: 13)

Sarmiento es recordado y enaltecido una y otras vez en las lecturas que se ofrecen a los niños. Entre las numerosas biografías de *grandes hombres* que encontramos en los libros de lectura, Sarmiento es, además de uno de los más presentes por obvias razones, de

---

132 En la página de presentación dice que el autor es “maestro normal” y que este libro fue aprobado por el H. Consejo Nacional de Educación y por el H. Consejo Nacional de Educación de la Provincia de Buenos Aires, también adoptado por los Consejos Generales de Educación de las provincias de Entre Ríos, Córdoba, Tucumán, Mendoza y Salta. Además aclara que esta se trata de una 8va edición (Outón, 1923, s/p). En la página siguiente dice “Sométidos ONCE TEXTOS similares a libre elección de los maestros. “NUESTRO LIBRO”, de acuerdo con los resultados, ha sido adoptado para TODAS LAS ESCUELAS dependientes del H. Consejo Nacional de Educación como TEXTO ÚNICO para segundo grado durante el año escolar de 1921. (Expediente 3447/ D-Año 1920)” (Outón, 1923: s/p, el resaltado en mayúsculas es del original).

quien más se describen su muerte y exequias -con bastante detalle algunos casos-. En estas biografías, su muerte el 11 de septiembre de 1888 en Paraguay es siempre mencionada, para luego agregar, por ejemplo, que “Sarmiento ha muerto, pero vive su obra colosal” (de Curto, ca.1910: 57), que su pensamiento es “inmortal”<sup>133</sup>. Gran parte de estos textos sobre Sarmiento van más allá de una mención de la fecha de fallecimiento al final, y narran a modo de crónica la repatriación inmediata de sus restos y los honores de Estado que se le rindieron desde Asunción a Buenos Aires (de Curto, ca.1910, 54-58; Pizzurno, 1921: 204-208), donde “los restos de este patriota ilustre descansan en el cementerio del Norte”<sup>134</sup> (Berrutti, 1918: 96).

Todos recuerdan el 11 de Septiembre de 1888. En ese triste día, falleció en la Asunción, D. Domingo F. Sarmiento, á la edad de 77 años.

Sus restos, reclamados por la madre patria, llegaron á Buenos Aires el 21 de mismo mes, siendo recibidos del modo más solemne, por el pueblo argentino en masa, y por los representantes de todas las naciones del mundo.

Los niños, que tanto deben al ilustre maestro, cubrieron de flores su tumba y los maestros, modestos obreros de la educación popular, harán de cada escuela un templo en donde se venerará ahora y siempre, la memoria del desinteresado protector y amigo de los niños. (de Curto, ca.1910: 58)

Encontramos un particular tándem de relatos sobre Sarmiento, su muerte y las ceremonias en su honor en *El libro del escolar* (libro tercero), de Pablo Pizzurno. El primero de ellos se titula “Anécdota de Sarmiento”, y se aclara que fue “publicada en «La Prensa» de la época” (1921: 204). La anécdota sucedió en Buenos Aires durante la procesión cívica que conmemoraba el centenario de Rivadavia. Sarmiento contemplaba el desfile desde los altos de la casa de un amigo suyo, cuando llegó el momento en que recorrieron la calle los niños de las escuelas, “habían pasado como dos mil niños”, y él se conmovió visiblemente, “brotaban lágrimas de los ojos del venerable anciano” (Ibídem: 204-205). En ese mismo momento, cuenta esta anécdota, Sarmiento

no pudo resistir tanta emoción, y, dirigiéndose a su nieto, le dijo:

-Vámonos. Lo siento mucho, pero vámonos.

-¿Qué le sucede?, se le interrogó cariñosamente.

-Nada, no es nada. Se me ocurre esto no más: ¿si me creerán digno, cuando me muera, de una manifestación infantil tan preciosa como esta? (Ibídem: 205)

Esta era la duda asaltaba a Sarmiento algunos años antes de su muerte, “que se le creyera digno de ser acompañado, después de muerto, por los niños en cuya educación empeñó tantos sacrificios” (Ídem). Pero, dice el autor al finalizar este relato de la anécdota, que el “viejo educacionista” (Ídem) no debió albergar tal amarga duda.

---

133 Resuena aquí la cita, esa *traducción argentinizada*, con la que Sarmiento abre el *Facundo*, “A los hombres se degüella; a las ideas, no”. Aunque Sarmiento no murió degollado, sus ideas han sobrevivido largamente a su muerte.

134 También conocido como cementerio de la Recoleta.

A continuación, como respuesta a la pregunta de Sarmiento -y respuesta a su vez para el lector- encontramos el segundo texto de este tándem, “El entierro del gran educador” (Ibídem: 205-208). El primer párrafo de este texto expresa de un modo particular que el viejo maestro no se tendría que haber turbado por aquella duda,

¡Oh!, si Sarmiento hubiese podido presenciar el homenaje que le fué tributado a su muerte, acaecida pocos años después de lo que se refiere en la anécdota precedente!...¡Qué satisfacción hubiera experimentado! (Ibídem: 205).

En este texto se cuenta que en mayo de 1888, Sarmiento se fue a Asunción, Paraguay, buscando que un mejor clima lo ayudara con su padecimiento, pero el 11 de septiembre de ese año “la muerte le sorprendía” (Ibídem: 205). Su cuerpo fue traído a Buenos Aires en el buque “San Martín” y fue acompañado por un inmenso cortejo a lo largo del río y en cada puerto desde Paraguay (donde el gobierno y el pueblo paraguayo le habían rendido sentido homenaje). En el puerto de Formosa su cuerpo fue cubierto de flores por “un centenar de niños vestidos de blanco” (Ibídem: 206). En La Palmas tuvo un humilde y conmovedor homenaje, subieron a la embarcación una corona de margaritas silvestres, “lo único que en la pobre población existía” (Ídem), envueltas en cintas blancas, usadas, pero lavadas cuidadosamente, se aclara, y en la orilla del río tres grupos se presentaron a rendir homenaje: “el primero lo formaban los indios trabajadores de la colonia; en el centro unos veinte ginetes [sic], y en la otra extremidad cuarenta o cincuenta niños de la escuela, con banderas argentinas. Al ponerse el vapor en marcha, los niños agitaron las banderas y cayeron de rodillas con la cabeza descubierta. Eso fue conmovedor hasta las lágrimas” (Ídem). En cada puerto el homenaje se repetía y los niños tenían el papel principal en la escena.

En Buenos Aires, el homenaje fué grandioso, como no lo fuera otra alguno hasta entonces. Más de cien mil personas acudieron a rendírselo a pesar del tiempo lluvioso. Por entre flores, las más arrojadas por millares de niños en todo el trayecto, llegaron a la Recoleta los sagrados despojos. (Ídem)

Hubo 27 discursos preparados para la ocasión, dice Pizzurno, entre ellos el de despedida de los escolares, el único que concentrará la atención en este texto. Pizzurno cuenta que el niño elegido para leer el discurso de los escolares era alumno de la escuela que él mismo dirigía, “la escuela graduada de Catedral al Norte” (Ibídem: 207), llamada luego “José M. Estrada”, y que el propio Sarmiento había inaugurado. A continuación reproduce el discurso:

«¡Sarmiento! ¡Benefactor de la infancia! ¡Aquí estamos!

Ayer nomás, cuando viste desfilas las escuelas que acudían a honrar la memoria de Rivadavia, una lágrima y un sollozo traicionaron el sentimiento sublime que el espectáculo tierno te produjo.

«¿Mereceré yo también, cuando muera, que estos ángeles rodeen mi tumba?» exclamaste en ese momento solemne.

Tú que nos conocías, no debiste dudar nunca.

Tu noble y justa aspiración está satisfecha. Aquí estamos. Somos los niños, tus niños queridos. Oímos tu voz, y acudimos a tu llamado. Venimos a depositar sobre tu féretro nuestra ofrenda de gratitud.

Pero no necesitabas llamarnos, porque nos atraías.  
Si te pudieras levantar un instante de la tumba cruel que ya nos separa, verías en torno tuyo a los niños de tu corazón, mudos, apagados, tristes, huérfanos.  
¡Son ellos Sarmiento! ¡Son tus predilectos!  
¡Levántate y bendícelos!  
Hoy han dejado el libro, el cuaderno y la pluma que Rivadavia puso en sus manos y que tú les enseñaste a usar.  
Han venido a decirte adiós en el lenguaje del corazón. Hoy deja cada uno aquí un pedazo del suyo que reemplazan con tu recuerdo querido, con el pedazo de tu corazón que les pertenece.  
¡Porque tú se lo diste!  
Viene a decirte: ¡Adiós, Sarmiento!...pero es un adiós que significa: ¡Hasta siempre!  
Es el adiós simbolizado en este ramo de siemprevivas que yo coloco sobre tu féretro a nombre de los niños argentinos, para quienes escribiste el *Catecismo* y la *Cartilla*.  
Tú arrojaste la simiente. ¡Aspira, pues, el perfume de las flores!» (Ibídem: 207-208, el resaltado es del original)

El temor que Sarmiento expresaba en torno a los honores que se le brindarían *post-mortem* parece que no tenía razón de ser. Allí estuvieron sus niños queridos, homenajeándolo a lo largo del río Paraná, mientras su cadáver era traído en un buque desde Asunción. También en Buenos Aires los niños fueron protagonistas de las ceremonias fúnebres, despidiéndose de su *maestro*.

Estas imágenes en torno a la repatriación de los restos, funeral y entierro de Sarmiento, narradas de diversas maneras en los libros de lectura, apelan a sentimientos tanto de profunda congoja colectiva, particularmente entre los niños, que estaban “apagados, tristes, huérfanos”. Pero también enuncian, una y otra vez, el sentimiento de gratitud que todos, en especial los niños, y por sobre todo los niños pobres, debían sentir hacia Sarmiento. Padre, maestro y ejemplo a seguir.

Las biografías que encontramos en los libros de lectura resaltan de este ilustre muerto ciertos aspectos que, así contados, lo hacían el modelo de ciudadano ejemplar para los niños, y como dijimos antes, sobre todo para los niños más humildes. En el libro de lectura *La lámina*, de Víctor Mercante, por ejemplo, la vida y muerte de Sarmiento está narrada por una maestra de 2do grado (1924: 87-88). Ella comienza su lección remarcándole a sus alumnos que los frutos del progreso de los que ellos gozan y se aprovechan se los deben a miles de hombres que “sacrificaron su vida y sus años” (Ibídem: 87) para que esto fuera posible. Destacando que “de esos mil, uno de los más eminente fué Domingo Faustino Sarmiento” (Ídem). Luego de mencionar dónde y cuándo falleció el prócer, ella les cuenta sobre las adversidades que tuvo que superar. Habiendo nacido en un mundo sin las comodidades de las que ellos gozaban en ese momento, “en una época en que no había ferrocarriles, telégrafos, teléfonos, escuelas ni gente instruida como hoy” (Ídem), y además en la pobreza, Sarmiento se convertía en el ejemplo a seguir. Este niño, que no tuvo otra opción que ir a “una escuela común” (Ibídem: 88), desde muy jovencito, siempre dedicado al estudio y al trabajo, realizó muy grandes sacrificios a lo largo de su vida para convertirse finalmente en un gran hombre para su país, “general, senador, presidente, director general de escuelas y orador” (Ídem). Si

Sarmiento, nacido en un contexto humilde y habiéndose formado en la escuela común, había podido convertirse en un gran hombre, que había dado lo mejor de sí en beneficio de la patria y el progreso de la nación, cualquier niño podía hacerlo también. Este era el mensaje, que también lo encontramos en el libro de Berrutti que vimos anteriormente donde la biografía de Sarmiento tiene esta moraleja final: “Y tú niño, si estudias, si trabajas, si eres bueno, también eres un pequeño patriota.” (1918: 96).

Inmediatamente a continuación de la biografía del prócer en el libro de Mercante encontramos una sección llamada “Cláusulas para leer”, donde hay una serie de oraciones sobre la vida de Sarmiento, casi como una serie de máximas a seguir por los niños:

1. Un niño aplicado y juicioso.
2. Respeta a su mamá y cumple con sus deberes.
3. El niño que estudia llega, un día, a ser sabio.
- [...]
5. Sarmiento quería a los niños y fundó escuelas.
- [...]
8. Dirigió la primera escuela normal de Chile.
12. A la inhumación de sus restos concurrieron representantes de todos los países; sobre su tumba hablaron Escalante, Pellegrini, Zorrilla, Wilde, Aristóbulo del Valle, Pablo Groussac, Guillermo Matta, José María Torres, Osvaldo Magnasco y otros más. (1924: 89)

Esta idea de Sarmiento como modelo de vida y conducta para los niños circulaba en los textos apoyada fuertemente en otra, la del *muerto patrio*, al que otros grandes hombres homenajean en su muerte y el pueblo entero recordará por siempre. En el texto dedicado a Sarmiento del libro de Julia de Curto que vimos anteriormente, la autora hace explícito el objetivo pedagógico de la biografía y también deja ver por qué se destaca su condición de muerto y se narran una y otra vez sus honras fúnebres,

en esta biografía aprenderán los niños, que por el esfuerzo propio, sin auxilio de nadie, el más pobre y humilde puede elevarse sobre todos; ocupar los puestos más distinguidos; asombrar al mundo por su saber é inteligencia; derramar á manos llenas el bien sobre la patria, y hacer en fin, que la patria y el universo entero lloren y se cubran de luto el día que su alma pase á la región inmortal. (ca.1910: 57-58)

Esto es lo que se mostraba como ejemplo en la figura de Sarmiento y es lo que se espera transmitir a los escolares. Y aun cuando habían pasado algunas décadas desde su muerte, se seguía manteniendo viva la memoria de las ceremonias *post-mortem* y el funeral a través de los relatos que se reproducen en los libros de lectura. Pero no sólo de las honras fúnebres en tanto aquellas que el Estado pone en marcha, sino también las que el pueblo moviliza, toda la gente que va a orillas del río para honrarlo a su paso, los niños pobres acercando su sentido homenaje, decenas de miles en el funeral. Una muy especial enseñanza se transmite con el caso de un *muerto ilustre* como Sarmiento, el tamaño de la tristeza y el luto expresados a la hora de tu muerte serán la medida de lo buen y útil ciudadano que fuiste en vida. Sarmiento es el caso ejemplar, homenajeados a lo largo de días y kilómetros entre



capitales de dos países hermanos. Este discurso reaparecerá a continuación con los *muertos escolares*, el buen ciudadano, aquel que sirve a su comunidad, será quien tendrá las más emotivas exequias, donde toda su comunidad se unirá para honrarlo.

### 3.2. Muertos escolares

Alumnos, maestros y directores aparecen representados en los libros de lectura desarrollando distintas actividades comunes y esperables para sus roles, en diferentes momentos de la vida escolar. Los maestros al frente de la clase explicando la lección del día, los alumnos ordenados y prestando atención en el aula o en alguna excursión. Los directores aparecen a menudo también, organizando la vida de las escuelas, y son aquellos que conocen la historia de cada uno de sus alumnos y maestros. Imágenes que no resultarían extrañas hoy. Sin embargo, alumnos, maestros y directores fueron también representados en los textos en el momento de su muerte y exequias –que en muchas oportunidades transcurrían en el espacio mismo de la escuela-, o bien son mencionados como aquel que recientemente ha muerto -esto último sucedía generalmente cuando se trataba de un estudiante-. Este tipo de representaciones sí resultarían muy extrañas en un texto actual para escuela primaria.

Las representaciones de *muertos escolares* han desaparecido completamente de los libros destinados a la educación primaria y se han vuelto casi totalmente ajenas a las sensibilidades contemporáneas. Cuando imágenes de alumnos, maestros o directores muertos aparecen en la vida de las escuelas hoy, lo hacen, lamentablemente, vinculadas a muertes violentas y profundamente injustas. Hay en nuestra historia recientes ejemplos de esto en las trágicas muertes del maestro Carlos Fuentealba,<sup>135</sup> durante una huelga docente en 2007 en Neuquén, o las de Sandra Calamano y Rubén Rodríguez<sup>136</sup> tras explotar una garrafa en la escuela N°49 de Moreno, Buenos Aires, en agosto de 2018.

Volviendo al período trabajado aquí, al abordar anteriormente las *muertes infantiles* encontramos que varios libros hablan sobre la muerte de un niño entre sus primeras propuestas de lecturas. Gran parte de estos niños que han muerto eran alumnos de escuela primaria. En algunas ocasiones aparecen mencionados como *alumnos muertos*, y se repite la referencia al “asiento vacío” entre las primeras páginas, el recuerdo de ese compañero de escuela que murió durante el receso escolar, que era un par de niño al que está destinado el libro<sup>137</sup>. La experiencia de la muerte, en general, pero de un par-niño en especial, no era algo fuera de lo común para las infancias de principios del siglo XX. Especialmente para los niños y niñas

---

135 Docente neuquino asesinado de un disparo de gas lacrimógeno por la espalda, ejecutado por la policía en el marco de una represión a la protesta social durante la huelga que llevaba adelante el sindicato docente ATEN - CTERA en Neuquén, el 4 de abril de 2007. El maestro murió al día siguiente en el hospital tras dos intervenciones quirúrgicas que intentaron salvarle la vida.

136 Directora y auxiliar docente de la escuela respectivamente, murieron ambos en la explosión al abrir la escuela la mañana del 2 de agosto de 2018, minutos antes del ingreso de los estudiantes.

137 Aunque la referencia al “asiento vacío” también podía señalar a aquel alumno que había dejado la escuela para ir a trabajar, pues este fue un período de alta deserción escolar, solía utilizarse a menudo para referirse al compañero de escuela que no ha vuelto porque ha fallecido, en general debido a una enfermedad infantil.

provenientes a las clases populares. Cuando no se trata de un alumno, el *muerto escolar* aparece representado entre las últimas páginas del texto. Este suele ser un maestro o un director que, hacia el final del libro de lectura, al mismo tiempo que el ciclo escolar llega a su fin, aparece representado muriendo y luego se da cuenta de los honores rendidos durante su funeral, generalmente en la escuela misma.

La asociación de maestros “El Magisterio”, informaba en *El Monitor de la Educación Común* de octubre de 1918, que inauguraba las obras del segundo panteón de maestros en el cementerio de la Chacarita<sup>138</sup>. Allí están depositados los restos de maestros de renombre como Juana Manso. *El Monitor* solía informar periódicamente sobre los fallecimientos de maestros y directores. Por otro lado, en este mismo número de la revista se comunicaban las disposiciones del CNE para el caso del fallecimientos de un maestro, con fecha del 25 de septiembre de 1918, que se adoptaban como resoluciones generales a partir del proyecto que había sido presentado por el Honorable Consejo del Distrito 12°. Estas disposiciones eran:

- 1°. Clausurar las clases de la escuela en que presta sus servicios un maestro fallecido, en el día en que deben inhumarse los restos.
- 2°. Facultar a la Dirección para que invite al personal y a los alumnos que voluntariamente quieran hacer acto de presencia en el acto del entierro.
- 3°. Publicar los avisos de práctica invitando en nombre del Consejo Escolar a todo el personal del distrito que se halle franco de servicio.
- 4°. Designar a los miembros del Consejo que deban representarlo en el acto del sepelio.
- 5°. Enviar nota de condolencia a los miembros de la familia del extinto, y
- 6°. Hacer uso de la palabra en la ceremonia fúnebre en caso de que lo creyera conveniente. (Circular N°248, 25 de septiembre de 1918)<sup>139</sup>.

Dar cuenta de estos anuncios y resoluciones permite darle un marco un poco más amplio a lo que abordaré a continuación sobre cómo se narraban las muertes de maestros y alumnos en los libros de lectura. Y de este modo entender que estas representaciones presentes en los libros, que pueden resultar muy ajenas a nuestra mirada actual, se daban en un marco institucional también.

### 3.2.1. Alumnos

Los alumnos que recientemente han muerto aparecen como una ausencia presente en el aula, y en la vida de los otros alumnos y de los maestros. El libro *Vida* de Figueira (libro quinto y último de la serie), comienza con el texto “Al empezar las clases”, que es una carta de una niña, Pilar, de doce años, donde le cuenta a su tía que al empezar el nuevo año escolar faltan algunas viejas compañeras, entre ellas una que murió (1925: 9-10). La carta está fechada el 1° de marzo de 1925, allí Pilar escribe que ha vuelto felizmente a la escuela, pero también da cuenta de su pena debido a las ausencias. Escribe a su tía:

138 *El Monitor de la Educación Común*, Año 36, N°550, 31 de octubre de 1918, pág. 53.

139 *El Monitor de la Educación Común*, Año 36, N°550, 31 de octubre de 1918, pág. 2 de la Sección Oficial.

Sin embargo, en mi clase faltan cinco compañeras: una está aprendiendo el oficio de modista, tres se fueron con sus padres a otra ciudad, y la última, la más buena, la más estudiosa, la que más queríamos, duerme para siempre en el cementerio. ¡Pobre Enriqueta! (1925: 9-10).

De las cinco alumnas que no han continuado en la escuela a la que asiste Pilar, una se debe a que ha fallecido. Pilar tiene doce años, no forma parte del grupo etario entre los niños con mayor porcentaje de muertes. Sin embargo, en los albores del siglo XX, los niños de cualquier edad podían experimentar la muerte de otros niños y jóvenes. El espacio-tiempo de la escuela no era ajeno a esto, y esta experiencia aparecía representada en los libros. Había ausencias que se recortaban sobre el fondo del aula en cada inicio del ciclo escolar, la compañera que de un grado a otro no ocupa más su pupitre. La ausencia de la amiga que se había movido con su familia para vivir en otro lugar. La falta de aquel compañero que había sido introducido en el mundo del trabajo, donde ya no había tiempo para el mundo de la escuela. La partida definitiva de aquella compañera que no volvería a ocupar su lugar en el banco del aula. Al pie de la carta de Pilar están las “Reflexiones” del autor:

He aquí algunas reflexiones sobre la carta preinserta [...]. En dicha carta se consignan emociones agradables: la vuelta a la escuela, el encuentro de Pilar con la mayor parte de sus condiscípulas, etc., al lado de una impresión triste: la noticia de la muerte de Enriqueta. (1925: 10)

Es interesante ver aquí que el autor señala, entre las cuestiones que destaca de la carta, las emociones que Pilar expresa al volver a clases. Felicidad y tristeza conviven en esta experiencia infantil del inicio del ciclo lectivo. Tanto la experiencia de la escuela como la de la muerte eran constitutivas de la infancia de principios del XX.

En otro de los libros de Aubín, *Vida Diáfana* (quinto libro de lectura), hay dos relatos -uno a continuación del otro- donde el autor narra cómo Manolito, quien fue uno de sus primeros alumnos, a quién él le tenía un “dulce y paternal afecto” (Ibídem: 28), muere. Dice Aubín de quien fue su alumno, “Vivió poco; pero su vida, más que corta, brevísima, dejó en el corazón de cuantos le conocieron, una dulce e imborrable huella” (1913b: 26). Manolito es descrito como un niño bondadoso, inteligente, alegre y bromista, pero sumiso a las palabras de su maestro y director de escuela, “¡ya ves como soy de obediente y bueno!” (Ibídem: 26; 30), le dice el pequeño cuando este lo va a visitar durante su enfermedad. Todos en la escuela lo querían, y él estaba siempre dispuesto a ayudar a sus compañeros “menos listos” (Ibídem: 27).

Aparece aquí también, como en el segundo capítulo con respecto a las representaciones de la *muerte del buen niño*, el discurso que hace hincapié en el legado de bondad, cariño y simpatía que el niño que ha muerto deja, no sólo para sus pares niños sino también para los adultos. Los alumnos y alumnas muertos, Enriqueta y Manolito, tienen todas las características deseables y esperables no sólo de un niño sino de un alumno. Los mejores alumnos, los más buenos y los más queridos. Por ello es que serán recordados.

El primer relato se llama “¡Flor de Almendro!”, allí Aubín describe a su alumno y narra que un día Manolito faltó a clase y su padre fue a avisarle que el niño había pasado una mala noche, “muy agitada” (Ibídem: 28) y que habían llamado al médico. El director le responde que ha hecho muy bien, pues “siempre es mejor precaver que lamentar” (Ibídem: 29), a lo que el preocupado padre responde:

-Sí, señor; además, por dolorosas experiencias familiares, tengo mucho miedo a las enfermedades de la infancia; los niños, son, desgraciadamente y con harta frecuencia, bellos y efímeros como la flor de almendro. (Ídem)

Las palabras de su padre resumen la experiencia de las muertes infantiles por enfermedad en la época. Muertes que no dejan de ser dolorosas, aunque se supiera, por la experiencia misma, que la vida de los niños era habitualmente efímera y corta.

El director fue a visitarlo a su casa. El pequeño Manolito no dejaba de empeorar, el médico les dice que el niño “estaba seriamente en peligro y había que esperarlo todo; ¡todo! hasta un desenlace funesto” (Ibídem: 30). Entonces el médico propone a “los aterrados padres” (Ídem) consultar a otro médico, “hombre de mucha ciencia y gran prestigio profesional”, pero nada podía hacerse ya, “¡la ciencia era en aquel caso ineficaz! ¡el niño se moría!” (1913b: 30-31). La vida del niño se extinguió suavemente, “se durmió dulcemente y para siempre, al atardecer de un bello día de primavera” (Ibídem: 31). Una muerte serena para un niño “adorable y bello”, pues los buenos niños tienen una *buena muerte*.

A continuación de este relato sigue otro llamado “El asiento vacío”. Una especie de halo de resignación ante la muerte como destino ineludible y ante la muerte infantil, especialmente, recorre estas narraciones, entre la cotidianeidad de esa experiencia y cierta inevitabilidad, acompañada de una profunda, inevitable tristeza. En este texto el director narra la vuelta a la escuela después de la muerte de Manolito. Él cuenta que se tomó un tiempo para recorrer la escuela recordando a su alumno con “punzante melancolía” (Ibídem: 32), y una profunda zozobra por su notoria ausencia. Luego sintetiza su experiencia, no sólo ante la muerte de Manolito sino de tantos otros alumnos muertos, con estas palabras,

[...] y, ya sereno y completamente dueño de mí, contemplé la realidad escueta y cruda. Es una ley de la vida; ¡bien dura por cierto!, la que nos obliga a dar a cada paso un adiós. No, no volvería más el amable niño; hoy él, y mañana otros, todos, sucesivamente seguirían yéndose; unos, porque, como Manolito, pasarían rápidamente por la tierra; otros, porque el tiempo y la suerte los irían dispersando [...]. Y pasando de esta reflexión á otras más consoladoras, pensé que esta misma brevedad de la existencia y que lo efímero de nuestro incierto vivir, nos obliga a ser siempre firmes y animosos; a no malgastar un minuto; a dar a nuestra vida un alto y generoso empleo. (1913b: 33)

Los compañeros de Manolito, “¡un inolvidable y querido ausente!” (Ibídem: 34), dejaron flores en su banco vacío todos los días, “¡Así verá cuánto le queremos y sabrá que nunca podremos olvidarle!” (Ibídem: 36). Enternecido, el director llora junto con sus alumnos. La entereza ante la muerte, la convivencia habitual con ella, no implicaba necesariamente un

ocultamiento de las emociones, aunque sí su moderación. Volveré sobre esto en el capítulo dedicado a la *educación sentimental*.

Este relato sobre Manolito condensa muchos de los discursos que atraviesan las representaciones de las *muertes infantiles*. El problema de las muertes de niños, su presencia en la vida cotidiana como parte innegable de la experiencia familiar y escolar, la relación entre *buenas y malas muertes* con las características morales de los niños y el discurso aleccionador presente en estos textos. Los *alumnos muertos* pintados como bondadosos, simpáticos, obedientes, lindos, gentiles, el niño al que todos quieren. Aparece también repetida la idea de que aunque se trate de una vida breve deja huella. Entre líneas, la advertencia aleccionadora para los alumnos, que sean buenos, obedientes, alegres y gentiles porque puede que vivan poco y los van a recordar por ello.

### 3.2.2. Maestros y directores

La importancia de la memoria *post-mortem*, el ser honrado cuando la muerte llega y el ser recordado en el corazón de la comunidad son características destacadas en estos relatos donde son representados los *muertos escolares*. Más aún cuando los protagonistas son, como en los relatos que siguen a continuación, *maestros y directores muertos*. Allí la relevancia de los rituales mortuorios y el recuerdo vivo de aquellos docentes ocupa un lugar especial. Muchos de estos relatos tienen la particularidad de que suelen estar hacia el final de los libros, coincidiendo las imágenes de *maestros muertos* con el fin del ciclo lectivo.

Existe también otro tipo de homenaje a la memoria del *maestro muerto*, en forma de dedicatoria del libro de lectura, al comienzo de este. Por ejemplo, *Isondú*, el libro de “lecturas variadas para las escuelas comunes”, de Elina González Acha de Corrales Morales, en la nueva edición corregida de 1916<sup>140</sup> tiene en sus primer página una fotografía de la escultura de un sepulcro, donde vemos a una mujer con un niño leyendo de pie a su lado. En el epígrafe se lee: “Educación” y debajo “Grupo del escultor Correa Morales en el sepulcro de la señora Emma Nicolay de Caprile, primera directora de la Escuela Normal de Profesoras”<sup>141</sup> (1916: s/n).

---

140 Es un libro que circuló desde los primeros años del siglo XX, y fue premiado en San Luis en 1904.

141 En la edición de 1926 además agrega que la Escuela Normal de Profesoras es la “Roque Sáenz Peña”.





“Educación”, *Isondú*, de Elina González Acha de Corrales Morales, p. s/n (1916)

Emma Nicolay de Caprile, de origen húngaro, fue una de las maestras que vino a la Argentina desde los Estados Unidos por iniciativa de Sarmiento, con el objetivo de abrir escuelas normales y expandir el sistema educativo nacional. Ella llegó al país en 1870, y tras su muerte en 1884, el gobierno de Julio A. Roca decretó honras nacionales. La escultura que vemos en la imagen se encuentra en su tumba en el Cementerio de la Recoleta, fue obra de Ernesto de la Cárcova -dentro del grupo escultor mencionado-, y fue una donación hecha por sus alumnas<sup>142</sup>. Esta fotografía de la estatua que forma parte de su tumba, a modo de homenaje, al comienzo del libro de lectura era lo primero que los estudiantes verían al abrir el libro. Es, además de un homenaje, una declaración, un modo de recordarles a los alumnos y maestros a quienes el libro está dirigido, aquellas personas que ya no están y que hicieron posible, no sin enormes sacrificios, que ellos pudieran educar y educarse en un sistema

142 <http://coleccion.narod.ru/argentina/recleyendas/Recleyendas29esp.htm> (consultado el 20 de abril de 2020).



educativo nacional, público y gratuito.

Este reconocimiento a las *maestras muertas* lo observamos también en el libro *Padre Mío* (para cuarto grado), de José A. Natale (1921-1922). Encontramos allí un extenso texto llamado “Gratitud”, entre paréntesis debajo del título dice: “en memoria de mi maestra de primeras letras” (1921-1922: 140). Aquí Natale recuerda a su primera maestra, que murió siendo una jovencita, al año siguiente en que el autor y sus compañeros pasaran por su primer grado. El autor la recuerda como la primera que despertó su “vocación de magisterio” al transmitirles la idea de “aprender para enseñar” (Ibídem: 142), tratándolos como pequeños “maestros” e incluso advirtiéndoles que no perdieran nunca “las ganas de aprender para enseñar”, para beneficiar a otros (Ídem).

Natale cuenta que al final de aquel curso durante la despedida escolar -luego de haber tenido un deslucido desempeño en las pruebas de fin de año cuando le preguntaron ni más ni menos que por Sarmiento-, la maestra se le acercó y a solas le dijo: “Tengo que darte una buena noticia. Sarmiento se ha acordado de tí. Toma este anillo de oro. Él te lo obsequia.” (Ibídem: 145). Aquel pequeño Natale se emocionó, pero también cuenta que se sintió confuso y preguntó: “¿Sarmiento?... ¿Y no hace tiempo que ha muerto?” (Ídem), a lo que la maestra le respondió “Sí, hijo mío, pero vive aún” (Ídem).

A continuación el autor narra que un año después de haber terminado el primer grado y siendo aún un niño, se enteró que su maestra había muerto, “Consoléme al fin, pensando: Si Sarmiento vive, ella...noble Maestra, también vivirá.” (Ibídem: 146) Los *maestros muertos* viven en la memoria de la comunidad, en el afecto con el que se los recuerda y honra. Tan grande es el homenaje que sus alumnos se convierten luego ellos mismos en educadores.

En *Lecturas morales e instructivas* de Berrutti, hay un relato de su autoría llamado “La última lección del maestro” (ca.1935: 187-192). En la escuela de la aldea el maestro, “viejo apóstol del bien” (Ibídem: 187), está muy enfermo, todos se acercan a su casa-escuela, con profunda pesar, pues el querido maestro está tan enfermo que “hasta la esperanza de salvarle muere” (Ibídem: 188). Él ha enseñado a tres generaciones,

Todo el pueblo ha escuchado su palabra evangélica y ese pueblo agradecido, ante la triste realidad, solloza y ora, con el profundo pesar y la sinceridad profunda, de la madre que despide al hijo que se va para no volver jamás...

Por eso van y vienen, entran y salen, grandes y chicos, para no perder un detalle de aquella vida ejemplar que se extingue, entre afectos y lágrimas que endiosan... (Ídem)

Este maestro, “con poca ciencia, pero con un corazón grande, abierto a todos los sentimientos altruistas” (Ídem), siempre había estado dispuesto a ayudar a los miembros de su comunidad, mucho más allá de la enseñanza, consolando a quien estuviera triste, curando a los enfermos, llevando pan al hambriento, acompañando de cerca a los más vulnerables (Ídem). Su vida era ejemplo permanente de la virtud cristiana (Ídem). En los últimos momentos de su vida se podía percibir su tristeza cuando estaba rodeado de los niños, como si el maestro hubiera sabido que le llegaba la hora del último adiós.

La triste nueva ha corrido por el pueblo con la celeridad del rayo.

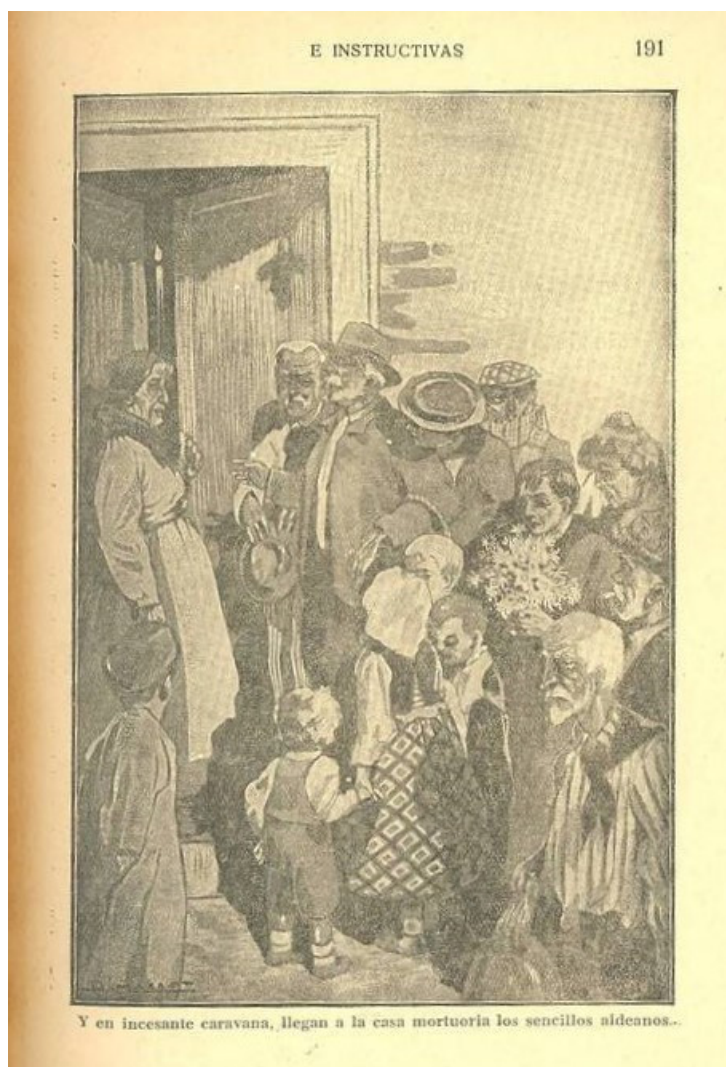
El viejo maestro ha muerto...

Doblan tristemente las campanas de la vecina iglesia, y lloran los niños, las mujeres y los hombres.

Ha caído el apóstol y su caída ha clavado un dardo en cada corazón.

Y en incesante caravana, llegan a la casa mortuoria los sencillos aldeanos, regando con sus lágrimas las flores de la gratitud que depositan sobre el féretro. Y entre los grandes, se deslizan los niños, los niños queridos del viejo maestro, que se acercan en puntillas de pie, para ver por última vez el rostro venerable de su viejo amigo, que parece sonreír, como si quisiera detener la ola de dolor que avanza, tristemente avasalladora. (Ibídem: 190)

Toda la aldea llora en torno al ataúd, son los niños quienes están más profundamente dolidos por la pérdida. Llegando al final del relato sobre la muerte y velorio del maestro del pueblo encontramos una imagen a página completa ilustrando este momento:



“La última lección del maestro”, en *Lecturas morales e instructivas* de José J. Berrutti, p. 191, (ca. 1935)

En la ilustración vemos como están representados los miembros de la comunidad en la puerta de la casa mortuoria reunidos para despedir al maestro. A todos ellos se los puede ver

muy apesadumbrados, una mujer se seca las lágrimas con un pañuelo, los niños ocupan el centro de la escena. El funeral del viejo maestro es un acontecimiento social importante para la comunidad, todos participan, incluso los niños, que además aparecen acompañándose unos a otros, tomándose de la mano, sosteniendo un ramo de flores. A los niños no se les ocultaba la muerte ni al muerto, ellos lloraron al lado del cajón que contenía el cadáver de su querido maestro, “cuando todo tiene lugar, en mayor medida, ante los ojos de los semejantes, la muerte se produce también ante los ojos de los niños” (Elias, 1987b: 28). En la aldea, la muerte y las exequias de un miembro tan importante para la comunidad es sin dudas un acontecimiento público que los reúne a todos, sin diferencia.

El relato termina narrando “la última lección del maestro”. Cuando estuvieron “terminadas las honras fúnebres, tan sencillas como solemnes, decretadas con rara unanimidad por aquel pueblo agradecido al viejo maestro, se hizo público el testamento de éste, que fué, podemos decirlo, su última lección” (Ibídem: 190, 192), donde dice que le entrega a Dios su alma, que muere tranquilo y que no tiene nada, que lo único que tiene es un anillo que le deja a un niño porque su madre se lo entregó antes de morir diciendo que tenía que heredarlo a un alma desgraciada. (Ibídem: 192)

*El libro del escolar* (tercer libro) de Pablo Pizzurno termina -el libro y con él la serie de los tres libros del escolar- con el extenso texto titulado “Un director modelo (Relación de un alumno)” (1921: 246-263). Se trata de la repentina y trágica muerte del director de la escuela, narrada por un alumno, comienza así: “Hoy murió el director de mi escuela. La noticia nos sorprendió a todos, porque murió repentinamente.” (Ibídem: 246). Cuenta que los alumnos no podían creerlo, que el día anterior habían visto al director, sonriendo a todos como de costumbre, pues era muy afectuoso, así como respetado y querido, y que solía aconsejar y acompañar a sus estudiantes. La muerte del director cierra el libro, que es a su vez el último de la serie que acompaña la educación primaria de los niños. El cambio en la vida de los alumnos será drástico y algo en ellos “morirá”, su infancia, para dar lugar a nuevas experiencias. Es posible entender estos relatos vinculados a la muerte del maestro también como metáfora de una etapa que termina y un momento de pasaje muy importante en la vida de los niños, que están dejando de serlo, para convertirse en jovencitos que han concluido su educación primaria y ya no serán vistos como niños.

El director es representado a través de distintas anécdotas como un verdadero ejemplo de maestro, deseoso de que sus alumnos se apropien de su aprendizaje, entusiasta, atento y cariñoso, siempre incentivándolos a investigar, a buscar las respuestas y debatir. Un maestro actualizado y comprometido, preocupado por la relación entre la escuela y la vida, que fomentaba las clases al aire libre, activas, las excursiones y los talleres de oficios, y también las enseñanzas morales, estéticas, así como de higiene y de ejercicios físicos. “Por el trabajo, por la moral y por la higiene serán felices los hombres y los pueblos”, solía decir (Ibídem: 251). Procuraba que su escuela diera una educación más allá de los libros y el aprendizaje memorístico e instaba a los padres a visitar la escuela (Ibídem: 252). Pero no despreciaba los libros, fomentaba la lectura y solía leerle a sus alumnos semanalmente, en

muchas ocasiones capítulos de “Corazón” de De Amicis, porque estaba escrito con “verdad y sentimiento” (Ibídem: 255).<sup>143</sup>

Es retratado a lo largo de varias páginas, por la voz de este alumno, como un maestro perfecto y un hombre comprometido con los más humildes y los trabajadores.<sup>144</sup> Alguien que solía exclamar que “lo que no se hace con el corazón, no se hace bien” (Ibídem: 255), y explicaba que “la cabeza es el timón que guía en la buena o en la mala ruta; pero el corazón es el viento que hincha las velas. Sin él la nave no va lejos.” (Ídem). Los *maestros y directores muertos* son retratados como excepcionales, bondadosos, así como los *alumnos muertos*, y más aún, miembros fundamentales de su comunidad. El narrador introduce aquí la causa de la muerte del Director, fue justamente su corazón el que había fallado, “dejando a nuestra escuela sin el timón que dirige, ni el viento que adelante impulsa” (Ídem).

La segunda parte del texto se titula “Honremos al maestro”, es una crónica del entierro del director, narrada también por su alumno, quien comienza diciendo que no olvidará jamás lo visto y oído en los dos tristes días de ceremonias y homenajes (Ídem),

Muerto anteayer temprano, fué velado durante el día, hasta las diez y seis, en su casa; pero después, cumpliendo un decreto oficial del gobierno, debía ser trasladado a la escuela normal. (Ibídem: 255-256).

El velorio en su casa fue muy concurrido, había cientos de alumnos con sus maestros, de todas las escuelas del distrito. Este alumno narra como su padre lo lleva a ver al Director muerto en el ataúd,

Mi padre que ya había estado en la sala mortuoria, vino a buscarme. Quiso que viera por última vez la cara del Director a través del vidrio que la cubría.

-Observa la calma y la serenidad de su semblante, me dijo.

-¡Cierto, parece dormido! exclamé.

-Tiene el aspecto de los que se van con la conciencia tranquila, sin nada que reprocharse, hijo mío. (Ibídem: 256)

La muerte no les era ocultada a los niños, ellos tenían una participación activa en los rituales mortuorios, estaban presentes en los velorios y entierros, veían el cadáver con sus propios ojos. No observamos aquí aún el temor actual del que habla Elias en *La soledad de los moribundos*, el temor que los adultos tienen “a familiarizar a los niños con los hechos

---

<sup>143</sup> En la tapa de este tercer *Libro del escolar* se puede ver una ilustración de un niño leyendo el libro *Corazón*. Pablo Pineau señala el tono sarcástico de esta tapa, ya que Pizzurno se oponía a la prohibición que recayó sobre *Corazón* por parte de Ramos Mejía, cuando este presidía el CNE, y tal fue el rechazo de Pizzurno que pudo haber motivado las renunciadas a sus cargos de Inspector y Director, en 1908 y 1911 respectivamente (2013: 16-17). Esta posición de Pizzurno ante el libro de De Amicis está en contraposición además, pero por otras razones, a la de otros autores, por ejemplo, a la opinión expresada por Figueira sobre “Corazón” en el libro *Vida*, de 1925, donde se reproduce una parte del libro (una carta del padre al niño) y en la nota al pie el autor, Figueira, explica que se trata “Cuore” y destaca que es “un libro interesante pero demasiado sentimental y triste.” (1925: 76)

<sup>144</sup> El alumno narrador cuenta que ellos sabían que años atrás el Director había presentado su renuncia al Consejo en respuesta ante una injusticia que había sufrido uno de sus jóvenes maestros por haber participado en una acción de protesta. El Consejo no aceptó su renuncia y reparó el error para con el joven maestro (Ibídem: 253).

relacionados con ella [la muerte]" (1987b: 27). Aquí el padre acompaña al niño a ver al muerto y darle un último adiós, enseñándole en ese gesto además que así se van, en calma y serenamente, las personas que han tenido una vida de bondad y generosidad.

Este texto narra también la escena del último adiós y las últimas palabras del Director en el lecho de muerte. Esta escena es contada por un hombre, durante el velorio en la casa, al alumno y su padre. Él les cuenta que en un momento de alivio antes de tener el segundo ataque al corazón, que sería el fatal, el Director le dijo a su esposa: "María, creo que me muero" (Ídem: 256). Ante esta revelación la esposa hizo una "expresión de doloroso espanto" (Ídem), a lo que él le dijo:

¡Sé fuerte! No debes llorar. Es una ley de la naturaleza que se cumple. He vivido bien; he procurado siempre cumplir mi deber. ¿Por qué afligirse? Tú quedas para completar la educación de nuestros hijos y velar por ellos. (Ídem)

Como su esposa era creyente, le dijo además para tranquilizarla que volverían a encontrarse en el cielo. El Director, consciente de su propia e inminente muerte parece asumirla con naturalidad, la acepta, incluso se despide de sus hijos, una hija mayor y cuatro menores, que estaban en la escuela y en el jardín infantiles, y que mandaron a llamar para ver a su padre moribundo antes de que la muerte lo alcanzara definitivamente. En el relato se cuenta que, "después de abrazarlos, les hablo con increíble fortaleza, si bien un lijero [sic] temblor en la voz denunciaba su emoción contenida." (Ídem: 256-257).

La expresión de las emociones de este padre en su lecho de muerte es representada como absolutamente controlada y racional, el moribundo, en calma, les pide a sus hijos que supongan que parte para un largo y necesario viaje, como aquellos cuando se ausentaba "en gira de inspección por todas las escuelas de la República" (Ídem: 257). Les dice que esta vez tendrán que esperar un poco más para su regreso y que "es menester resignarse ante las cosas inevitables" (Ídem). Pero los niños no tenían aquel control sobre las emociones que tenía el padre, y al comprender que su padre se moría una "escena desgarradora" (Ídem) se produjo. Tuvieron que retirar a los niños de la habitación, pero "el más pequeño se resistía y gritaba desesperado: ¡No quiero, no quiero que te mueras, papacito!" (Ídem). En este momento el padre "no pudo más: estalló en un sollozo profundo y echó los brazos al cuello de la esposa anonadada." (Ídem). "No pudo más", en ese momento excepcional, mantener el dique de contención de las emociones, en el momento en que se despedía de sus hijos para siempre, las emociones estallaron, expresándose sin medida ni control.

Pero este desborde de emociones duró tan sólo por un momento, ya que inmediatamente se dominó. Controlar la expresión de las emociones es tener dominio sobre sí mismo. Ya bajo control, aunque muriendo, tuvo una breve conversación con un miembro del Consejo Escolar, donde le pidió dos cosas. Primero, ayuda para su esposa e hijos, porque no ha podido dejarles nada, no ha podido ahorrar para ellos; y se pregunta si ha hecho mal (Ídem). No les ha procurado herencia, no ha pensado y ordenado suficiente las finanzas en caso de muerte. Esto parece ser lo único que el Director se reprocha a sí mismo en el lecho de muerte. El status social que podía brindar a principios del siglo XX ser director de una escuela



o docente y el capital simbólico y cultural que poseían no tenía como contrapartida que estos estuvieran en una holgada situación económica (Mannocchi, 2011: 41).

Por otro lado, este director, preocupado por su gremio, le ruega a este miembro del Consejo Escolar, que además era su vecino,

Diga al gobierno que atienda mejor a los maestros. Yo he vivido entre ellos cerca de medio siglo. Los conozco bien. Son buenos. Tienen defectos porque no se les ayuda a corregirlos. Si son indispensables para la cultura del pueblo, debe creárseles una situación decorosa. Háganlos felices si quieren que ellos hagan felices a los niños.” (Ídem)

Aun estando al borde de la muerte, el Director expresa preocupación por la comunidad educativa a la ha pertenecido por tantos años. Demanda al gobierno su cuidado y atención. Estas son sus últimas palabras, luego de estas el segundo ataque le sobrevino y murió.

Cuando llegó el momento de llevar al ataúd de la casa a la escuela, los profesores y alumnos del curso normal no dejaron que lo llevaran en la carroza fúnebre y lo llevaron a pulso. Una gran columna, de más de una cuadra, los acompañó todo el trayecto. En ella marchaban los alumnos de las escuelas, profesores y maestros, miembros del Consejo Escolar, el Ministro de Instrucción Pública, albañiles y trabajadores, todos los que se iban enterando “quién era el muerto” al paso del cortejo “se descubrían y todas las conversaciones cesaban” (Ibídem: 258). La escena al llegar a escuela tiene un lugar especial en la narración, allí los esperaba

otra gran multitud. Los que conducían el cadáver debieron pasar por entre una doble hilera de niños y niñas que se extendía desde la calle hasta el gran salón, en cuyo centro se había preparado el túmulo. En seguida, silenciosamente, desfilaron los alumnos arrojando ramos de flores. (Ídem)

Durante el velorio en la escuela cientos de personas de todas las clases sociales se acercaron, discípulos y exdiscípulos, maestros, autoridades escolares, gente modesta, incluso una viuda pasó allí toda la noche. El Director la había ayudado a cuidar de su hijo enfermo tiempo atrás, le daba los remedios y velaba por el niño, se quedaba hasta el amanecer y luego iba a trabajar a la escuela (Ibídem: 258-259). La viuda dice que quedarse allí toda la noche “hasta que se lo lleven” (Ibídem: 259) es su modo de retribuir el gesto.

El velorio en la escuela duró hasta las diez de la mañana del día siguiente, hora en que estaba pautado el entierro, la gente “llenaba el hall, las galerías, y desbordaba frente a las portadas abiertas, en la amplia acera y en la calzada. Todos querían oír los discursos y participar en el homenaje” (Ibídem: 259). En el mismo vestíbulo de la escuela se pronunciaron los discursos en homenaje al querido Director, el primero de ellos a cargo del profesor más antiguo del curso de maestros, donde hizo una semblanza del Director, destacando algunos rasgos pocos conocidos, como privaciones y sacrificios por los que tuvo que pasar para cumplir con su tarea educativa, incluso comprometiendo su salud, pero que “no había querido nunca que se hicieran públicos” (Ibídem: 259). Luego habló un maestro de la escuela primaria, quien “tuvo que interrumpirse dos veces para dominar su emoción” (Ídem). Se trataba del



joven maestro que el Director había defendido ante el Consejo presentando su renuncia. A continuación habló un niño de los grados elementales, que había sido elegido por sus compañeros para tal fin, y que causó profunda impresión sobre los oyentes. En medio de su discurso de despedida el pequeño se quebró en un sollozo y no pudo continuar,

Dejó caer sobre el ataúd el ramo de flores que en la mano tenía, y llorando se echó en los brazos de la maestra que estaba junto a él. Su sollozo provocó muchos más y pudimos ver a hombres y mujeres, con la cabeza blanca, llevando el pañuelo a los ojos. (Ibídem: 260)

Este no fue el último discurso, a último momento tomó la palabra el Gobernador de la provincia, que estaba entre la multitud escuchando los homenajes. Pidió a los presentes que se quedaran un momento más, dijo “yo también tengo algo para decir en presencia de estos despojos respetables” (Ibídem: 260). Habló largo rato, y fue escuchado “con emoción profunda” (Ídem). Cuenta este relato que “era la primera vez que un gobernador rendía tal homenaje a un maestro de escuela” (Ídem) y exclama el narrador:

¡Si lo hubiese escuchado nuestro muerto venerado! ¡Si le hubiese oído decir que desde ese momento la escuela normal, que con tanto amor dirigiera, llevaría para siempre su nombre! ¡Qué feliz se hubiera sentido!” (Ídem)

El discurso del gobernador fue publicado en la prensa, dice en el texto, y transcribe algunos párrafos donde se destaca el rol magisterial en la sociedad, y compara al maestro con el sabio, el legislador y el militar en su servicio a la patria. Dice del rol del maestro que

Con la instrucción racional, el ejemplo de su conducta y la sugestión oportuna, el maestro habitúa pacientemente un día y otro día, el cerebro y el corazón del niño, a la verdad y al bien; y así, el gran estadista, el legislador acertado, el juez intachable, el sabio y el escritor fecundo, el militar patriota y valiente, los millares de trabajadores honestos que hacen el progreso del país, resultan, en gran parte la obra de aquel modesto sembrador desaparecido ya cuando, lozano, el fruto madura, sin que nadie recuerde al que, amoroso, arroja la simiente. (Ibídem: 261)

El Gobernador agregó en su discurso que dado que el honrado maestro se había consagrado al bien general, sacrificando su propio interés y el de los suyos inclusive, se haría justicia y el maestro podría “dormir tranquilo el sueño eterno: su recuerdo será conservado y sus hijos recibirán mientras lo necesiten, el auxilio a que tienen legítimo derecho” (Ibídem: 262). Haciendo lugar así al pedido que había hecho el director en su lecho de muerte al miembro del Consejo Escolar para que su familia no quedara desamparada. Luego de este discurso “fué conducido el cadáver al cementerio” (Ídem) y en todo momento cientos de personas en cortejo lo acompañaron.

El relato termina haciendo un llamado de atención muy especial. El niño que narra esta crónica cuenta que cuando volvían del cementerio los acompañaba en el coche un amigo de su padre, quien comentó

Tiene razón el Gobernador. Mire Ud.: muere un senador, un elevado funcionario, un militar de superior graduación, y se le rinden grandes honores oficiales. ¿Por qué no se hace lo mismo con los educadores? Es cierto, por ejemplo, que los militares están listos para servir a

la patria, y morir por ella si el momento llega. [...] Pero por fortuna, entre nosotros, alcanzan a viejos los militares, viviendo casi siempre tranquilos, sin tener que exponerse y ascendiendo, los más, porque pasan los años. El maestro, entre tanto, está luchando continuamente por la cultura, preparando con ella la paz y la confraternidad de los pueblos, sin descuidar, por eso, al ciudadano que ha de ser fuerte y estar dispuesto a dar la vida por la patria. En esta tarea sin descanso y mal compensado, se consume; pero si llegase el triste día de una guerra, también él tomaría el fusil y moriría heroicamente en el campo de batalla. ¿Quién es, entonces, más acreedor de la gratitud del país? (Ibídem: 262-263)

La réplica es contundente, por qué no había funerales de Estado y grandes honores oficiales para los educadores, si ellos también sacrifican su vida e incluso su fortuna por la patria, llevando la nación a los rincones más remotos de la República. Los *maestros y directores muertos* no recibían honores oficiales, y ellos, como los héroes patrios, eran fundamentales para la constitución de la identidad nacional. Los educadores no sólo reclamaban en vida una posición social y económica que los distinguiera del obrero y los acercara a la élite, como analiza Mannocchi (2011), sino también en su muerte, demandando los honores de Estado que se les daba a los *grandes hombres* cuando morían. ¿Acaso no eran ellos también dignos de tal distinción? La “clase enseñante” encarnaba la contradicción entre su situación económica para nada cómoda y el deseo de integrarse a otra clase, a la que sin embargo solían criticar por su falta de valores morales, la burguesía (Mannocchi, 2011: 40-43). Esta contradicción se percibe en el relato, entre la posición que expresa el amigo del padre del alumno, y la que expresa luego, y para cerrar el texto, el mismo niño. Él sostiene que cree que si su Director hubiera podido opinar al respecto,

él hubiera preferido manifestaciones sencillas y espontáneas como las que recibió. En vez de tropas, los niños, y en lugar del estampido del cañón, el silencio de las flores cayendo sobre su ataúd.

¡Oh!, no olvidaré las emociones que he experimentado durante estos días [...]. (Ibídem: 263)

No importa que los maestros no tengan los honores de Estado que merecen, ellos tienen los honores de su comunidad, de sus alumnos y colegas. La dignidad que les confiere su profesión, todo su sacrificio y esfuerzo serán reconocidos y homenajeados por su propia comunidad. Si los honores *post-mortem* para los *muertos patrios* eran impulsados por el Estado, los de los *educadores muertos* lo eran por la misma comunidad educativa.

### 3.3. Los vivos definidos por su relación con los muertos y la muerte

La condición de huérfano o viudo, incluso a una joven edad, a principios del siglo XX, era bastante común. En el censo de 1895 se estimaba que los viudos eran 171,784 sobre una población de 4.954.911 habitantes. Dos décadas después, cuando se realizó el Tercer Censo Nacional, las personas viudas ascendían a 317.908, el 6.5% de la población<sup>145</sup> (1917: 188).

<sup>145</sup> Divididos por sexo y condición de nativos o extranjeros: Viudos argentinos: 35.3/1000, extranjeros: 39/1000; Viudas argentinas: 89/1000, extranjeras: 121.3/1000. Dando un total de personas viudas argentinas: 62.7/1000, y extranjeras: 69/1000 (Tercer Censo Nacional, 1917: 189).

Según aquellos datos las mujeres viudas argentinas eran poco más del doble de los varones viudos argentinos y las mujeres viudas extranjeras un poco más del triple de los varones viudos extranjeros. La viudez era una condición marcada por el género y la condición de inmigrante. Son ellas las que más padecen esta condición, lo que las ponía en una situación social y económica aún más vulnerable, a ellas y a sus hijos. Además, como bien señala Eduardo J. Míguez, la viudez era frecuente mayormente entre las mujeres, “quienes a partir de la pubertad tenían expectativas de vida mucho mayores que los varones” (Devoto y Madero, 1999: 21). Esta marca de época aparecía representada en los libros de lectura.

En este mismo censo se contabilizaron 12.071 huérfanos de 0 a 14 años, pero este número reúne a quienes habían perdido a ambos padres y no sólo a uno de ellos. No necesariamente porque ambos padres habían muerto, pues en gran parte de los casos se trataba de abandono del menor. En el libro *El buen lector* (libro segundo), de Julia S. de Curto, los huérfanos son definidos como: “niños que nunca conocieron a sus padres, porque los perdieron eran pequeños, ó porque fueron abandonados por éstos” (1908: 143-144). Nari señala que en los albores del siglo XX había tres prácticas relacionadas con la maternidad que preocupaban a especialmente a los médicos y al Estado: los infanticidios y los abandonos, que eran intentos de regular el tamaño de las unidades domésticas, y los abortos, con el fin de limitar los nacimientos (2004: 132). El deshonor y la vergüenza de un embarazo estando soltera, más aún si esta era una mujer trabajadora, y el ostracismo social al que la situación la llevaría, que pondría en riesgo además sus medios de vida, su casa y su trabajo, provocaban una situación donde “un solo pensamiento podía asaltar la mente de la mujer: abandonar o matar a ese hijo.” (Ibídem: 134).

La novela *La maestra normal*, de Manuel Gálvez<sup>146</sup>, publicada en 1914, ofrece unas interesantes representaciones sobre estas problemáticas y prácticas en el período. En la historia de ficción escrita por Gálvez, que transcurre en La Rioja, la joven maestra normal Raselda, huérfana, retratada como muy inocente y católica, se enamora y mantiene relaciones sexuales -sin estar casados- con otro maestro, Julio Solís, egresado de la Escuela Normal de Paraná, y recién llegado desde Buenos Aires, también huérfano. Un vínculo así era no sólo motivo de sumario para los maestros, sino también de destitución. Raselda queda embarazada producto de esta relación clandestina, y su amiga le recomienda no decirle a Solís -que se había ido a la capital-, porque “los hombres no se casaban sino con mujeres honestas” (1950: 242), y hacerse un aborto. La amiga le cuenta que ella ya lo había hecho una vez y que “además «todas» lo hacían. Hasta había mujeres dedicadas puramente a tales operaciones” (Ídem). Raselda responde que “ella jamás mataría al hijo de sus entrañas”, pues esto era “un crimen espantoso” (Ídem), sin embargo, en su desesperación termina en manos de la sirvienta quien realiza la operación mientras la amiga la acompaña. La maestra imagina la vergüenza y el abandono que le traería seguir adelante con el embarazo,

Veíase con el cuerpo deformado, teniendo que abandonar la escuela, víctima de las murmuraciones. Veíase con aquel pequeño ser que constituiría para toda su existencia un

---

146 Quien fue marido de Delfina Bunge, y un duro crítico del normalismo laico y positivista, y de los nuevos lugares que estaban ocupando las mujeres trabajadoras, maestras incluidas, a principios del siglo XX.

documento de su deshonra. Veíase expulsada de la escuela, rechazada por la sociedad como una leprosa, teniendo que mendigar para vivir. ¡Ah, era horrible! ¿Por qué había caído? (Ídem)

Durante el aborto la joven maestra sufre una hemorragia y una infección que casi la mata. El médico de la ciudad será quien la salve, la sirvienta y su amiga irán presas, y el lamentable suceso se hará público para todo el pueblo, exponiéndola en su desgracia, y haciendo reales sus temores a ser rechazada completamente, “¡Pensar que esas mujeres son las educadoras de nuestros tiernos hijos! - exclamaba indignado un padre de familia” (Íbidem: 248). Para Raselda, finalmente, no había opción de no ser condenada al ostracismo social, bien por cargar con un hijo producto de un amor intempestivo y deshonroso, o bien por haberse realizado un aborto, a pesar de ser una práctica que “todas” realizaban al encontrarse ante aquella disyuntiva.

El abandono de niños era una práctica social bastante más extendida socialmente que el infanticidio y los abortos. Los bebés y niños pequeños se dejaban en la Casa de Expósitos, primero a través del torno, que se había implementado en parte para evitar los infanticidios y por otra para facilitar el abandono de los recién nacidos de manera anónima<sup>147</sup>, pero esta práctica sufrió una importante transformación a fines del siglo XIX:

a partir de 1891, los niños debieron ser dejados en una oficina de recepción en lugar de hacerlo a través del torno como era costumbre. Este sistema, vigente desde la época colonial, implicaba tanto el ingreso anónimo del niño a través de una puerta giratoria como la recepción libre, sin requerir ningún otro dato de quien lo abandonaba. La oficina de recepción, en cambio, pretendía controlar las prácticas y aumentar las posibilidades de rescate de los niños por sus progenitores. (Nari, 2004: 134)

Sin embargo, como bien afirma Nari,

Seguramente la mayor parte de los abandonos se producía en la vía pública. En los periódicos frecuentemente aparecían relatos de abandono (mujeres que dejaban a sus hijos con vecinas o conocidas y nunca volvían a aparecer) o de hallazgos de bebés en las calles, baldíos, etc. También, en secciones de “avisos varios”, madres o padres ofrecían sus hijos o hijas generalmente para trabajar a quienes desearan hacerse cargo de ellos. (Íbidem: 134-135).

En la prensa encontramos abundantes, y casi a diario, noticias sobre “párvulos abandonados” en la vía pública, en zaguanes y quintas, muchas veces se los encontraba ya muertos, y no era extraño encontrar noticias de infanticidios, nacionales y extranjeras<sup>148</sup>. Se

---

147 En los informes del Tercer Censo Nacional de 1914 se explicitan estas ideas y se hace una historia del uso del torno aquí y en Europa, donde se lo condena totalmente. (1917: 580-585)

148 Algunos ejemplos que solían aparecer bajo los títulos “Abandono de niños”, “Un infanticidio”, “Hallazgo de una criatura muerta”, etc.: En *El Tiempo* del 19 de julio de 1901, noticia sobre un bebé enterrado vivo en Río Grande, Brasil; el 25 de julio de 1901 “Hallazgo de un párvulo”, donde dice que en una quinta se encontró el “cadáver de un párvulo de sexo femenino”. En *La Nación* del 7 de marzo de 1905, “Infanticidio - Una joven que destroza a su hijo”, donde cuenta que una mujer de 19 años mató a su recién nacido, cuando al no poder tirarlo por el inodoro, lo envolvió en trapos y lo puso debajo de un depósito de agua en la azotea de un colegio de la calle Alvear. En el mismo diario el 12 de julio, la noticia sobre el cadáver de un recién nacido de sexo masculino que apareció en la puerta de un edificio, y al día siguiente, 13 de Julio, “Fúnebre hallazgo”, otro cadáver de un recién nacido dentro de una bolsa en la puerta de una casa. Al otro día, 14 de julio, la noticia titulada “Abandono de niños”, un pequeño de 15 días abandonado en el zaguán de una casa. El 18 de Julio otra vez el titular “Abandono de

creía que la mayoría de estos niños abandonados eran hijos ilegítimos, pues a la deshonra de ser una joven madre soltera o viuda, se le sumaba las múltiples dificultades de criar a un hijo y trabajar para sobrevivir y mantenerse a sí mismas y su prole (Ibídem: 135). En el censo de 1914 se explicita que,

la mortalidad de los párvulos abandonados es generalmente triple y más de la infantil en el primer año de vida. Esta es una de las llagas sociales de difícil o mejor dicho imposible extirpación, porque tiene su raíz en la pobreza, que, a su turno existirá siempre mientras haya una humanidad condenada a ganarse la vida por medio del trabajo. (1917: 579)

Sin embargo, los matrimonios constituidos aportaban un gran porcentaje al número de niños abandonados en la casa de Expósitos, donde sólo la mitad de los afiliados eran hijos ilegítimos (Nari, 2004: 135), “la identificación, tan común en la época, madre soltera=hijo abandonado debió haber sido menos exclusiva de lo que sus contemporáneos creían o deseaban creer” (Ibídem: 135). El problema de los huérfanos formaba parte de la aquella sociedad, en el mencionado censo de 1895 se los define como “seres infortunados á los que la muerte de sus padres deja sin su principal apoyo en el camino de la vida, imponiendo á la sociedad el deber de velar por ellos proveyendo á su subsistencia y educación” (1898: CXXIII). En el censo de 1914 se dice que atender al problema de los niños expósito interesa “a toda persona susceptible de sentir humanamente.” (1917: 580)

Por último, en este apartado abordaré la figura del moribundo. Tanto huérfanos, -aunque no todos ellos, pues el abandono era una práctica bastante extendida-, como las personas viudas y también los moribundos están íntimamente relacionados con la muerte. Son vivos, aún, que se definen alrededor de su cercanía con ella. Quienes han perdido a sus padres, a sus parejas, y quienes están en ese momento de pasaje entre la vida y la muerte. Norbert Elias ha historiado la figura del moribundo y quienes lo rodean en *La soledad de los moribundos*, allí afirma que sólo los humanos “de entre todos los seres vivos *saben* que han de morir. Tan sólo ellos pueden prever su propio final” (1987b: 10, resaltado del original). Los hombres y mujeres, sintiendo, dice Ariès, que su final se acercaba, tomaban ciertas disposiciones (2011: 24), “uno no moría sin haber tenido tiempo de saber que iba a morir” (Ariès, 2008: 20). Cuando el final se acercaba, esto era algo que se sentía y se sabía, debido a la edad o por el avance de una grave enfermedad, o bien porque era anunciada por otros -familia, amigos o médico- al moribundo. No era este el caso, claro, cuando se trataba de una muerte violenta, súbita, bajo el signo de la tragedia. Un tipo de muerte que era especialmente temida, “la muerte súbita era muy temida no sólo porque no permitía el arrepentimiento sino porque privaba al hombre de su muerte” (Ariès, 2008: 202). Pero cuando la muerte se sentía cerca, el moribundo organizaba su final y a los suyos, mujeres, hombres y niños, en torno a su lecho de muerte.

---

niños”, y el día 20 el breve relato de otro infanticidio, en la provincia de Santa Fe. En mismo diario pero la década siguiente todavía aparecían noticias como “muerte de una criatura” (20 de mayo de 1910) y “criatura abandonada” (7 de agosto de 1915) o “madres asesinas” (17 de agosto de 1915). Lo mismo en el diario *El Tiempo*, en 1912, 2 de enero, el cadáver de un recién nacido encontrado envuelto en un echarpe en el zaguán de una casa en la calle Río Bamba, y algunos días después “Hallazgo de un feto” en los fondos de la quinta del sanatorio Rivadavia (10 de enero). Seguirán apareciendo también las noticias de criaturas abandonadas. A partir de la década de 1920 este tipo de noticias irán desapareciendo.

A los moribundos en su agonía y a los muertos en sus velorios, los acompañaban sus familias -y no sólo los directos-, incluyéndose en esta categoría un grupo que la sensibilidad "civilizada" apartó horrorizada de todo lo relacionado con la muerte: los niños. (Barrán, 2009: 156-157)

Sabía qué hacer, cómo comportarse y presidir el ritual de su propio final pues "ya había sido testigo de muchas escenas semejantes" (Ibídem: 205). El moribundo se despide de los suyos, les dice adiós por última vez, pronuncia sus últimas palabras, se confiesa, pide perdón, y da consejos y recomendaciones.

El período estudiado aquí es un período de transición en la sensibilidad ante la muerte y los muertos. Tanto Elias (1987b) como Ariès (2008, 2011) y Barrán (2009) señalan que uno de los cambios más dramáticos en la sensibilidad ante la muerte se dio en torno a al moribundo entre fines del siglo XIX y la primer mitad del siglo XX. Nunca, como en el siglo XX, se murió de manera tan silenciosa, higiénica y solitaria. Elias señala la magnitud de "la retirada de los vivientes, apartándose de los que están a punto de morir, y el silencio que poco a poco se esparce en torno a ellos" (1987b: 40), en el curso del proceso de civilización

el morir y la muerte se esconden con cada vez mayor decisión detrás de las bambalinas de la vida social y se cercan con unos sentimientos de embarazo relativamente intensos y unos tabúes relativamente rígidos, [...]. (Ibídem: 65)

En Argentina, a lo largo del siglo XX, y con mayor intensidad en las ciudades, la muerte se fue transformando en un acontecimiento que debía ser ocultado, principalmente a los niños, pero también al mismo moribundo. Familia y médicos le ocultan la cercanía de su propio final, "la nueva costumbre exige que muera en la ignorancia de su muerte." (Ariès, 2008: 205)

### **3.3.1. Huérfanos y viudos**

Niños huérfanos y personas viudas aparecen sin cesar en los libros de lectura escolar. Pero, como sucede con otras representaciones vinculadas a la muerte o los muertos, estas también irán desapareciendo durante la década del 20 para convertirse en una presencia menor. Entre las muertes trágicas o por enfermedad hay muchas en donde quienes fallecen son los padres del niño, ambos o uno de ellos. La condición de orfandad era bastante común en el período, sea por muerte o por abandono. Pensemos en el bebé del cuadro de Blanes, único sobreviviente, aferrado al pecho de su madre muerta, en la habitación de un conventillo, junto a los cadáveres que había dejado la epidemia de fiebre amarilla.

La cuestión social y de clase aparece muy abiertamente cuando se trata de huérfanos y viudos, quizás como no aparece en otras representaciones. Las ideas que se expresaban tanto en las estadísticas como en los informes de los censos reaparecen en los libros. Los huérfanos y viudos que aparecen representados en los textos suelen ser pobres, gente de extracción humilde e incluso estar en la miseria más abyecta. En un libro de Aubín para los primeros años de escuela, *Cosas de niños* (libro primero de lectura), encontramos un



relato titulado “Amad a los huérfanos”. Comienza trazando una comparación directa donde el maestro les dice a los alumnos:

Pero, no todos los niños son tan afortunados como vosotros.

Los hay que no tienen padres, ni casa, ni nadie que les haga un cariño ó les dé un buen consejo.

Unos, piden limosna; otros venden diarios; muchos trabajan largas horas en talleres oscuros y malsanos, sin poder reír ni jugar [...].

No pueden sentir deseos, en una edad en que la vida es un continuo anhelar, porque nadie les haría caso. (1910b: 11)

Describe así la vida triste y solitaria de los huérfanos, el hambre y frío que pasan a menudo, una vida de privaciones, y a su vez insta a los niños a compadecerlos y agradecer que tienen padres cariñosos que los cuidan. Los huérfanos suelen ser representados como ejemplos de vida dura pero digna, donde reinan los sacrificios por necesidad y la conducta moral casi intachable ante la adversidad. La niña huérfana que toma a su cargo a sus hermanos más pequeños con responsabilidad y sacrificio es un caso ejemplar (Blasco de Selva, 1914: 210).

Los alumnos, pares de los huérfanos, eran enseñados a ser compasivos y amables con los pobres expósitos, y con los pobres en general, instando a la práctica de la caridad y la beneficencia. En el relato “Buen Corazón”, dentro de la serie de relatos breves “En pocas palabras”, de Pizzurno, una huérfana viste el negro, su estado de orfandad es visible no sólo en su pobreza sino en su luto,

En la puerta de un conventillo varios chicos se entretienen de diferentes maneras.

De pronto uno de ellos hace sonar un látigo, lo que asusta a una mujercita como de cinco años, vestida de luto.

Otro varoncito, más o menos de la misma edad, exclama:

-¡No la asustes! ... ¿No ves que no tiene madre? (1921: 6-7)

En el mismo libro de Pizzurno, encontramos una imagen bajo el título “Dad al pobre” donde vemos a una mujer vistiendo el negro, podemos suponer que es una viuda, con tres niños pequeños,

89. — Dad al pobre



Tema de composición oral o escrita.

“Dad al pobre”, *El libro del escolar* (libro tercero), Pablo Pizzurno, p. 156 (1921)

El texto “Pan” en *Padre Mío* de Natale enlaza también orfandad, muerte y pobreza. Este texto comienza diciendo: “El padre que no puede dar a sus hijos el pan de cada día, se sepulta en vida” (1921-1922: 149). El autor enaltece la pobreza, porque su nobleza es producto del sufrimiento, por ser “flor abierta de los ideales más elevados” (Ídem), pero agrega que la pobreza con hambre y frío es miseria, tristeza y desolación. A continuación se refiere a los huérfanos, “Un niño huérfano de padre y madre, es un desventurado que sufrirá más de una vez en su vida las angustias de la soledad” (Ídem: 150), pero que acepta con resignación su destino. Sin embargo, se pregunta el autor si ante un niño que padece de hambre y frío no se trata una injusticia “que comete la humanidad entera contra él” (Ídem). Luego, hace un llamado a la práctica de la caridad y a la atención hacia los más necesitados, sin esperar que sean ellos los que vengán a buscar la ayuda, porque hay pobres que “no saben llamar a las puertas de su prójimo en demanda de auxilio y se dejan morir de necesidad” (Ídem: 152).

En el libro *Horas felices* de Rapallini de Arroche encontramos un cuento llamado “La huerfanita” (1921: 13), precedido por una lámina con la propuesta “para describir” donde podemos ver a una niña presumiblemente pobre, con expresión triste en su rostro, acunando a un bebé mientras otro niño está sentado en el suelo a su lado.



*Horas felices*, Teresa Rapallini de Arroche, p.12 (1921)

A pesar de que la ilustración no lleva ningún título que indique que se trata de huérfanos, el cuento que está a continuación hace pensar que la imagen con la propuesta para que los niños describan lo que ven funciona como una introducción al relato de “La huerfanita”. Los niños pueden así ir asociando ideas, imaginando escenarios, describir qué sienten esos niños de la ilustración, qué es lo que les está sucediendo. En el cuento, la mencionada huérfana ha perdido recientemente a su madre. A pesar de que no se trata de una huérfana de ambos padres, al ser la hija mayor queda a cargo de sus hermanitos (Ibídem: 13), pues pertenece a una familia humilde y su padre trabaja fuera de la casa todo el día. Hereda la función de madre, el rol del cuidado de los más pequeños. Se ocupa de hacer dormir a los hermanos, preparar la comida, lavar la ropa y limpiar la casa como aprendió de “su *finada* madre”<sup>149</sup> (Ídem). Además tiene que cuidarse de no mostrar sus sentimientos, “con el corazón destrozado por el dolor, oculta sus lágrimas para no entristecer a su padre y hermanos y procura reemplazar lo

149 El remarcado es de la autora, que aclara en el prólogo que las palabras remarcadas corresponden al vocabulario nuevo. Así que los niños estaban incorporando aquí un sinónimo para *muerta* o *fallecida*.

mejor posible a la que se fué para no volver jamás” (Ídem). Dice la autora que todos quieren y admiran a esta “valerosa” hermana que en su desgracia es “buena hija y buena hermana” (Ídem), para ser luego, posiblemente, buena esposa y buena madre. Termina el texto con una frase remarcada y entrecorrida, enseñanzas morales que se ponían comúnmente al final de las lecturas: “En la desgracia no debemos desesperarnos y abatirnos, sino armarnos de resignación y valor” (Ídem).

Otro relato del mismo libro, llamado “El cuento del abuelo” (Ibídem: 64-65), donde un niño en la voz del narrador reproduce uno de los cuentos que su abuelo le cuenta. Se trata del cuento sobre una niña de seis años, huérfana de ambos padres, que queda a cargo de su abuelo, muy pobres ellos, “no tenía ni con qué comer” (Ibídem: 64). El abuelo no gozaba de buena salud, ya no podía trabajar y los ahorros se habían terminado, y “la miseria llenaba el triste hogar” (Ídem). El anciano “no sabía qué hacer por ella” (Ídem) y en época de Navidad, estando en la puerta de su casa llorando de tristeza por no tener qué regalarle a su nieta -cabe destacar que salió para expresar sus emociones a través del llanto y no lo hizo dentro de la casa, menos aún delante de la niña- fue sorprendido por unos colegas que al saber de su pena compraron muchísimos juguetes para la niña y le dejaron al anciano algunos billetes para ayudarlo (Ibídem: 66-67). La enseñanza moral del cuento es sobre la generosidad y la ayuda a los más necesitados.

Luego, en el mismo libro, aparece el cuento “Pobre, pero honrado” (de Rapallini de Arroche, 1921: 122-123). El cuento habla de un “pobre, huérfano de padre, su mamá tuvo necesidad de colocarlo en una casa donde lo utilizan para hacer mandados y le pagan diez pesos mensuales” (Ibídem: 122). Diego asistió a la escuela hasta los 9 años y tanto allí como en su familia aprendió el valor de la honradez, lo que quedó comprobado cuando se encontró una billetera y la devolvió intacta a su dueño, que casualmente era el padre de familia de la casa donde trabajaba.

Uniendo los tópicos de la orfandad, la viudez y la pobreza, la lectura XXI de *El lector americano* de Nuñez, llamada “Como se trabaja sin capital” (1923: 108-110), cuenta la historia de Blas, un niño huérfano de padre que vivía con su madre y su hermanita en una situación de extrema pobreza. La lectura reproduce el modelo de niño huérfano “activo y servicial” (Ibídem: 109), “atento y cortés” (Ibídem: 110). Blas quiere encontrar un trabajo para poder ayudar a su madre y su pequeña hermana. El relato cuenta que cierto día el niño encuentra la cartera de un caballero y se la devuelve, remarcando en este gesto su honradez, ya que podría habérsela quedado. El caballero le da “un peso fuerte” a cambio como recompensa y con ese peso, Blas, se compra el cajón, el betún y los cepillos para lustrar botas, siendo este “el origen de la fortuna de aquel buen niño” (Ídem). Blas era un hijo ejemplar, trabajaba arduamente durante el día en una esquina y “obedeciendo los consejos de su madre, asistía a la escuela nocturna” (Ídem). El final del relato destaca el fruto del esfuerzo y la honradez de “aquel pobre niño, que no tuvo otro principio que el de un humilde lustrabotas” (Ídem), pues un día se convirtió en un rico comerciante que pudo rodear a su madre de comodidades y “dar a su hermana una excelente educación” (Ídem).



A continuación de esta lectura en el libro encontramos otra que funciona como contrapunto de la de Blas, el “buen huérfano”. Esta lectura, la XXII, no tiene por título una indicación -cómo hacer algo- sino un nombre propio, “Marcelo” (Ibídem: 111). Se trata de otro huérfano, en este caso de padre y madre, criado por su abuela, una mujer descripta como de carácter débil. Este niño tenía muy mala conducta, al contrario de Blas, y desde muy pequeño, a la edad de seis años, dice el relato, tuvo “inclinación a tomar lo ajeno” (Ídem). Esta inclinación no mermó con los años, al contrario, Marcelo comenzó a juntarse con “otros malos muchachos del pueblo” (Ídem) y lo condenaron a prisión por robar gallinas y huevos de casas vecinas. La abuela reconoció que no había sido lo suficientemente severa, se sintió culpable de tal desgracia y “murió de pesar y vergüenza al ver condenado a prisión a su nieto” (Ídem). El joven nunca pudo corregirse, “continuó aquel desgraciado su criminal carrera, yendo por fin a morir sólo y abandonado de todos en un hospital...” (Ibídem: 112). Marcelo concluyó su vida con una *mala muerte*, aquella que se suele representar en los discursos correspondiendo con una *mala vida*. Para los niños “buenos, correctos, honrados”, más aún si estos han atravesado una vida de miserias y privaciones, será una “buena muerte”, en paz y rodeados por su familia, aun cuando sea el resultado de una tragedia o de una agónica enfermedad, pero los niños malos, desobedientes e imprudentes, encontrarán una otro tipo de muerte, indigna, en la soledad y el abandono. El último párrafo de la lectura está dirigido directamente a los niños lectores, “Recordad, hijos míos, este triste ejemplo” (Ídem). Allí les pide el autor que no se quejen ni enojen por los castigos de sus padres, pues estos lo hacen por cariño “a fin de que no volváis a repetir las mismas faltas y de que estas no os conduzcan algún día al triste fin que tuvo el pobre Marcelo.” (Ídem). Reaparece aquí, dramáticamente, el discurso que dice que el niño desobediente termina mal.

Las historias de niños huérfanos que se encuentran en los libros no suelen ser historias felices, están atravesadas por el abandono y el padecimiento. Aunque algunas de ellas funcionen como ejemplo de superación. En el libro *Estudio* de Berrutti hay un cuento llamado “El pastorcillo huérfano”, allí se dice que Jesús, el pastorcillo en cuestión, “infeliz [que] no conoció a su padre, y su buena madre murió hace seis meses dejándolo solo en el mundo” (ca.1918: 107), no ha ido a la iglesia el día de fiesta de Reyes en el pueblo. Lo tienen trabajando “bajo el techo poco hospitalario” (Ídem) una pareja de campesinos que lo recibió al quedar huérfano. Trabaja sin descanso el pastorcito para pagar el pan duro que lo alimenta y recuerda los sueños que tenía con su madre,

Pero aquellos ensueños ¡ay! no se realizaron.

¡Se los llevó el mismo ataúd en que encerraron a la madre del pastorcillo!

Y al recordar todo aquello, con angustia en el alma y lágrimas en los ojos, Jesús caía de rodillas y oraba como saben orar los niños que no tienen padres.

¡Pobre pastorcillo huérfano! (Ibídem: 108)

El pastorcillo no participó del almuerzo y de la misa a la que asisten sus “amos”, entonces se va al cementerio a “visitar la tumba de su madre para cubrirla de flores” (Ibídem: 110). Allí termina el cuento, con una imagen de la tumba cubierta con un ramo

IV

Labriegos y pastores ya están de vuelta en sus hogares. La función religiosa ha sido conmovedora y hasta el detalle llega el comentario de aquellas almas sencillas.

Hay alegría en el ambiente, calma en el corazón, luz en el alma.

En la choza de Jesús, sus amos se han sentado a la mesa: es mesa de día de Reyes y no faltan las confituras ni el vino añejo.

El chico está ausente; pero, ¿qué importa?

¡Los amos de aquella casa no tienen hijos a quienes reservar el mejor bocado!



El almuerzo está por concluir cuando, cubierto con el polvo y el sudor de un largo camino, llega el niño Jesús.

—¿De dónde vienes?—le preguntan.

—Perdonad si he faltado,—dice el pastorcillo con voz insegura:—debía ir al cementerio...

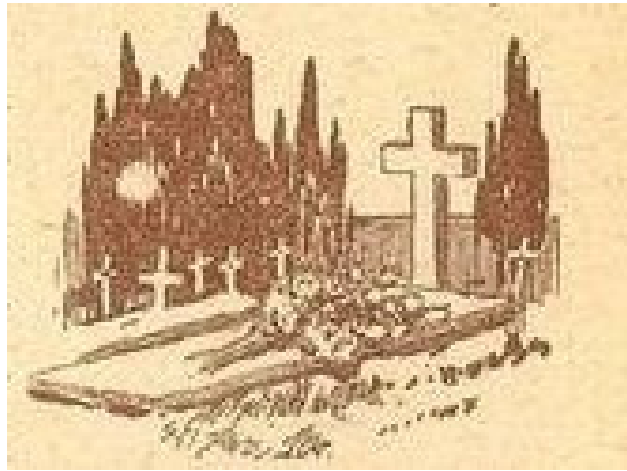
—¿Al cementerio, hoy, día de Reyes?

—Sí, al cementerio. ¿Acaso los reyes

magos no visitaron anoche a todos los niños que tienen madre? Y yo que no la tengo y que no he podido ir con vosotros a rogar por ella, ¿qué podía



hacer mejor que visitar su tumba para cubrirla de flores?



Página completa y fragmento de “El pastorcillo huérfano”, *Estudio*, Berrutti, p.110 (ca. 1918)

En otro libro de Berrutti, *Lecturas morales e instructivas*, en un breve relato donde describe escenas de la nochebuena, el huérfano vuelve a aparecer representado como un pobre desdichado, pero esta vez con un final un poco más feliz.

Eduardito, el niño enfermo, el niño desgraciado, oye desde su camita los ecos de la alegría que pasa. [...]

En medio de su dolor, busca a su madre y no la encuentra ¡Murió la infeliz hace dos años, cuando él tenía seis apenas! (ca.1935: 259)

El padre de Eduardito aún está vivo, ha quedado viudo y tiene que trabajar arduamente “para salvar la vida de su hijo enfermo” (Ibídem: 261). Será la beneficencia la que aportará un poco de alegría a la vida de este niño, pues las damas del “Club de madres” le hacen regalos de Navidad en nombre de su madre muerta. (Ibídem: 263-264)

En *El Arca de Noé* (para segundo grado) de Julia y Delfina Bunge cierra con un cuento llamado “La estrella”, sobre dos huérfanas que además tiene la particularidad de ser uno de los pocos relatos donde se menciona metafóricamente la *buena muerte* de una de ellas<sup>150</sup>. Son dos hermanas huérfanas, una de ellas, Marta, está enferma y moribunda, y le habla durante tres noches a una estrella que ve desde su ventana. Esta estrella es descrita como una casita preciosa en el cielo, sin puertas ni ventanas, pero con brillantes y perlas, que le

150 Este no es un libro con variadas menciones de la muerte, es más bien de tono alegre compuesto mayormente de fantasía y relatos de actividades “de campo” y al aire libre, con plantas y animales.



comunica a la niña enferma que la está esperando a ella. Sin mencionar directamente la muerte de la pequeña, se cuenta que entonces los brillantes rayos de la estrella se metieron en la habitación y la niña se ve a sí misma dentro de la estrella, sobre una cama de rosas blancas,

A su lado había una mesa de brillantes, una silla de perlas y una tacita de plata.

-Todo esto es para mí, dijo Marta sonriendo; cerró los ojos y empezó a soñar un sueño muy lindo que dura todavía y que no tiene fin. (1916: 188)

Su hermanita, Delia, la llora con mucha congoja, Marta se ha ido. Pero al hablar con la estrella esta le dice que la esperará a ella también, y que aunque la niña no pudiera ver en ese momento sus puertas y ventanas, la estrella tiene la puerta abierta para recibirla a ella cuando le llegue su hora, en la vejez, luego de haber tenido una vida bondadosa, de trabajo y dedicación.

Los niños huérfanos son representados en muchas oportunidades como ejemplo de fortaleza y superación. Hay varios cuentos en las obras de Julia S. de Curto sobre huérfanos que superan en su vida adulta los avatares de su trágica infancia (1908: 151-152), y se destaca el rol de las asociaciones de beneficencia, como el Patronato de la Infancia y la Escuela de Artes y Oficios que este fundó (Ibídem: 143-145). Se suele resaltar además la necesidad de ser amables y caritativos con los huérfanos (de Curto, ca.1910: 46-49, 198-199). Siguiendo la línea de lo que se sostenía en los informes de los censos nacionales, que eran la sociedad y el Estado quienes debían velar por la vida y educación de los huérfanos, ya que esto era lo que correspondía a cualquier persona que “sintiera humanamente”.

En el libro *Vida* de Figueira se encuentra un texto sobre el amor maternal, titulado “La maternidad”, de Severi Catalina -español, se aclara allí-, donde refiriéndose a los huérfanos de madre, dice:

Vosotros, los que habéis perdido a vuestra madre, también podéis verla si tenéis corazón y sentimiento.

Podéis verla en el ensueño dorado de vuestra felicidad. Si el astro de la noche envía sobre la tierra su pálido resplandor, figuraos que el resplandor pálido de astro de la noche es la mirada tranquila y cariñosa que vuestra madre os dirige desde el cielo. (1925: 326)

Y termina diciendo: “Aunque la muerte la arrebate, la madre no deja nunca de existir para vosotros los que tenéis corazón y sentimiento.” (Ibídem: 326). Volvemos a encontrar el mismo texto en el libro *Cien Lecturas* (para 5to y 6to grado) de J. Mazzanti y Mario Flores (1926: 240-241) y también, en una versión más extensa que las anteriores -y de las primeras editadas en libros de lectura escolar-, en *Lecturas Selectas*, de Calixto Oyuela (1900: 63-68). El mensaje es bastante claro, el amor de madre -de una madre muerta, no la que mata a su hijo, o lo abandona -, es más fuerte que la misma muerte.

En algunas oportunidades es un miembro de la familia del huérfano quien “siente humanamente” y lo toma bajo su cuidado. En el libro *La Frase* de Victoriano E. Montes<sup>151</sup> encontramos un relato llamado “El tío y el sobrino” donde cuenta que el joven Rodolfo,

talentoso arquitecto, quedó huérfano a los doce años de edad.

Su desamparo habría sido completo, su **orfandad** horrorosa, si un tío suyo (hermano de su **extinta** madre) no lo hubiese tomado bajo su protección. (1909: 148, resaltado del original)

Las palabras en negrita indican que en las notas a pie de página están sus definiciones, de “orfandad” se dice: “estado en que quedan los hijos por la muerte de sus padres” (Ídem), y para “extinta” dice, sin más, “muerta” (Ídem). El cuento narra cómo Rodolfo, el huérfano, pudo superarse y formarse como profesional y como persona gracias a su generoso tío. Al final esta acción bondadosa y desinteresada tiene su retribución, Rodolfo, ya graduado, estando su tío al borde de la miseria, se gana el premio de un billete de la lotería de beneficencia y se lo entrega a su tío, salvándolo a él y a su familia “de la ruina, de la miseria, quizá del hambre” (Ibídem: 149). El tío le agradece enormemente y lo bendice, a lo que el joven sobrino responde:

He cumplido simplemente con un deber de gratitud. Todavía usted es mi acreedor, porque mi deuda es de esas que jamás se acaban de pagar. ¿Qué habría sido de mí, sin su generosa protección? ¡Huérfano y desamparado á los doce años, yo habría vegetado en la ignorancia, caído en la servidumbre, rodado á los abismo del vicio y quizá del crimen! ¡Oh, mi tío! ¡Soy yo, soy yo el que debe bendecirlo!” (Ibídem: 149-150)

Así como se suele resaltar el ánimo de superación de los huérfanos y su fuerza para sobreponerse a las adversidades y tragedias de la vida, algo muy similar sucede con viudas y viudos. En *El buen lector* (libro tercero) de Julia S. de Curto hay un breve relato que ilustra esto, de hecho se llama “Una heroína”, como para que no queden dudas del temperamento de esta mujer viuda. Se trata de un ejemplo de madre abnegada, viuda desde muy joven, vive con su hijo en “un miserable cuarto de un conventillo” (ca. 1910: 143), sin más recurso que su trabajo de costurera, esta “madre obrera” se consagró por completo al cuidado y educación de su hijo, “pálido y demacrado como la madre” (Ibídem: 145). Todas las esperanzas de esta viuda están puestas en la educación del hijo, huérfano de padre desde muy pequeño, y a ello dedicó sus años de extenuante trabajo en el taller. Su sueño era ver a su hijo convertido en un “hombre ilustre de gran corazón” que con inteligencia y bondad ayude a sus semejantes (Ibídem: 146). “Veinte años ha luchado del mismo modo; pero ahora es feliz: su hijo se halla al fin de la jornada y ella puede morir contenta.” (Ídem).

En *El libro del escolar* (tercer libro) de Pizzurno se halla una imagen titulada “La Viuda” como propuesta para “tema de composición oral o escrita” (1926: 190)<sup>152</sup>.

---

151 Escritor, poeta, doctor y educador, quien publicó varios libros educativos y dio clases de Literatura y Filosofía en el Colegio Nacional de Entre Ríos.

152 No está en la edición de 1921 donde encontramos la misma propuesta pero con una imagen de un niño tomando una fotografía a unas niñas jugando con un aro en un parque.

107. — La Viuda.



Tema de composición oral o escrita.

“La Viuda”, *El libro del escolar* (tercer libro), 1926, p.190

En general, los viudos son descriptos como íntegros y sacrificados, dueños de la mayor de las enterezas. Ellos sacrifican su propia vida y alegría por sus hijos. El libro *Sentimiento* de Aubín, empieza con un cuento llamado “Papá se ha ido”. En este, el padre ha quedado viudo y se despide de su hijo, por un período largo e indefinido, porque se va a trabajar lejos para poder mantenerse ambos (1910: 5).

En el libro que mencionamos antes Teresa Rapallini de Arroche, *Horas Felices*, encontramos un relato sobre una “pobre mujer viuda y madre de seis criaturas” (1921: 49) llamado “La lavandera”. Los hijos de la lavandera son muy pequeños como para poder ayudarla a sostener el hogar, por lo que esta viuda trabaja muy duro para mantenerlos y tenerlos escolarizados. Esta última cuestión se remarca en el relato, como la hemos visto aparecer anteriormente en “Una heroína” (de Curto, ca.1910: 143-146), porque esta mujer es pobre, pero “sabe que es útil el ser instruidos” (Ídem). La autora dice que los vecinos y quienes conocen a esta “buena mujer que trabaja para sus hijos” la estiman y comprenden su enorme sacrificio (Ídem).

La imagen que se repite sobre la viudez es la mujer viuda, pobre, con hijos, o sea, huérfanos de padre. Esta representación de la madre obrera y viuda que trabaja en trabajos asignados a las clases populares, sea ella o bien sus hijos, para mantener a toda la familia: costurería, venta de diarios, limpieza, lustrabotas, etc. es una imagen que más se repite. No aparecen las viudas ricas, estas no son un personaje representado en los libros escolares. Pero además, esta condición de mujer viuda aparece vinculada a veces a la caridad y otras a la solidaridad, ellas y sus hijos sobreviven por su propio esfuerzo y sacrificio, pero también por la ayuda de otros miembros de su comunidad. Esta solidaridad puede ir tan lejos como hasta el momento de la misma muerte, *Vida Diáfana* de Aubín comienza con un relato llamado “Reviviendo el pasado”, donde el autor retoma algunos recuerdos de infancia, entre ellos, el de una viuda que cuidó a otra viuda, vecina y amiga que había enfermado gravemente, y la acompañó y cuidó hasta el momento de su muerte, “Entonces, cerró piadosamente los ojos de la extinta; y cuando ya nada tuvo que hacer en aquella casa, regresó a la suya trayendo consigo a las dos huérfanas” (1913b: 9).

### 3.3.2. Moribundos

Quien *sabía* y *sentía* que su final se acercaba organizaba este final y lo presidía. Se despedía amorosamente de los suyos, pronunciaba sus últimas palabras. Estas suelen ser remarcadas en los textos, las recomendaciones de aquel que se está yendo para no volver tienen un valor sentimental notable, dando un cierre a esa vida que se termina. A través de las representaciones encontradas en los libros se pueden observar algunos de los profundos cambios que se manifestaron en torno a la figura del moribundo, su tratamiento, sus saberes, y fundamentalmente, la soberanía sobre su propia muerte. Desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX será el médico quien pueda, legítimamente, anunciar la muerte. El saber sobre la muerte lo monopolizará la medicina, no ya la religión ni tampoco el mismo moribundo y su familia. ¿Cómo se representaba en los libros de lectura a los *moribundos* y los gestos que se tejían a su alrededor, así como los rituales mortuorios que comienzan cuando la muerte se anuncia? A través de estos relatos se enseñaba a los niños una serie de prácticas y sentimientos alrededor del moribundo dentro de la organización familiar.

En *El buen lector* (libro tercero) de Julia de Curto encontramos un cuento donde, en una familia, la anciana abuela es diagnosticada por los médicos quienes dicen “desde el primer momento que la enfermedad era mortal” (ca.1910: 140). Toda la familia se sintió muy consternada ante la noticia, “todos lloraban, como es natural” (Ídem), y se reunieron alrededor de la abuela convaleciente para cuidarla.

Como lo habían anunciado los médicos, la enfermedad iba a tener un pronto y fatal desenlace. Cuando la anciana comprendió que su fin estaba próximo, llamó á sus hijos y con voz débil y temblorosa les habló en los términos siguientes: “hijos queridos, comprendo que ha llegado mi última hora y no quiero dejar esta vida que entera consagre a vuestra felicidad, sin cumplir un deber que me queda y cuyo cumplimiento hará más dulces mis postreros instantes y quedará terminada la obra de mi vida [...]”. (Íbidem: 141)

Esta última confesión de “la moribunda” (Ibídem: 142) es que ella ha llevado en secreto una parte de las finanzas de la familia, escondiendo dinero y objetos de valor a lo largo de los años con el que creó un ahorro en el Banco Nación que les dejaría llegado el momento, pues la anciana consideraba que su familia no administraba correctamente el dinero. El momento de la revelación ha llegado, ella planificó esto para cuidar el futuro de los suyos y que puedan tener una “pequeña renta” cuando “el peso de los años o las enfermedades” (Ídem) no les permitan trabajar. Esta confesión son sus últimas palabras, una mezcla de testamento y de bendición. La anciana muere cuando termina de hablar a los suyos,

Al terminar estas palabras, expiró aquella anciana venerable.

No es posible pintar el inmenso dolor que aquella familia experimentó al perder á su buena madre.

En honor de su memoria, se sigue la costumbre implantada por la anciana: ahorrar para la vejez cuando uno es joven y puede trabajar.

La tumba de esta excelente madre, está siempre cubierta de frescas flores, y el recuerdo de sus virtudes no se borra jamás del alma de sus hijos. (Ibídem: 143)

Por un lado, la importancia de los deseos y mandatos expresados en las últimas palabras del moribundo, que tienen el poder de marcar el destino familiar. Recomendaciones que son en realidad mandatos con los que hay que cumplir, y que van más allá de un testamento. Tienen que ver con cuestiones morales, preceptos para la vida, deseos para el futuro de los vivos que quedan en este mundo.

De este mismo libro de Julia de Curto he abordado en el segundo capítulo un fragmento y primer parte de la extensa crónica sobre la epidemia de fiebre amarilla “El último consejo y el primer dolor”. En la segunda parte de esta se narra el deceso, debido a la epidemia, de un padre de familia, que en su lecho de muerte reúne a su familia. Su esposa y “cinco niños de corta edad rodeaban también el lecho del moribundo” (Ibídem: 183) y el dolor era indisimulable, “sólo se oía en aquella habitación el estertor del agonizante y el llanto de la familia” (Ídem). El moribundo pide a su esposa que no llore, que no se entregue a la desesperación, le dice: “no amargues los últimos instantes de esta vida que se acaba...Sé fuerte como debe serlo toda mujer cristiana...no ofrezcas á tus hijos el triste ejemplo de una madre sin fe!...” (Ibídem: 184). No se encuentran en otras representaciones de la muerte y de los muertos una presencia de la religión y la mención a Dios tan fuertes y frecuentes como en las que hablan de los moribundos y de visitas al cementerio.

El esposo moribundo le pide a su esposa, además de que no llore ni desespere, que cuide de sus cinco hijos y sea buena madre. Después le pide a sus hijos que se acerquen para verlos y decirle unas palabras por última vez. En una escena cargada de dramatismo, les dice:

Dentro de un instante ya no quedará del padre que tanto os amó en la tierra más que un miserable despojo!...pero debe quedar grabado siempre en vuestra memoria lo que os voy á decir...

No olvidaría jamás que la vida es un soplo...que dura tan sólo un instante...pero que con todo,



nos parece inmensamente larga por lo mucho que sufrimos en ella...Es muy cansada la vida... inmensas las penas que en su curso nos abruma...muchas y muy amargas las lágrimas que derramamos; pero también es muy grande la dicha que experimentamos cuando al llegar al fin de la existencia, ni un solo recuerdo triste turba la tranquilidad de nuestra alma y ni una sombra empaña el puro cielo de nuestra conciencia...

¡No olvideis nunca hijos míos queridos...que hay otra vida, cuyos resplandores desde aquí vislumbro!

Trabajad, hijos de mi alma; pero no lo hagáis sólo para esta efímera vida, hacedlo principalmente para aquella que es más bella y eterna!... Tened presente que existe un Dios que juzgará vuestras acciones más insignificantes...Sed buenos y virtuosos!...Amad los unos á los otros... Sed unidos como si fueseis una sola persona...Amad a vuestra madre que ahora es lo único que os queda en la tierra. Mi ausencia momentánea, le causará profundo pesar...un vacío inmenso se formará a su lado... llenadlo con vuestro amor...!

Siento que mi vida se extingue por momentos...denme el último abrazo, y recibid mi bendición! [...] Lloraban sin consuelo los niños y la pobre esposa era presa en aquel momento de la mayor desesperación.

El hipo se hizo más pronunciado, su rostro tomó un aspecto cadavérico; sus ojos giraron dentro de las órbitas y, extendiendo sus manos como si buscara algo en el vacío, dijo con voz apenas perceptible: esposa...hijos queridos...que Dios os bendiga como yo lo hago...adiós! y apoyando sus trémulas manos sobre las cabecitas de los niños, que se habían arrodillado al lado de la cama, expiró.

Así concluyó la vida de aquel padre ejemplar...aquellos pobres niños sufrieron en esta ocasión el primer dolor de su vida.” (Ibídem: 185-186)

La descripción del momento mismo de la muerte es impresionante. En medio de tal dramatismo el padre da sus últimas órdenes y consejos, organizando la vida de quienes se quedan en este mundo. Él es el patriarca y su función es cumplida hasta su último aliento. Pero los vivos, y hay aquí un contrapunto interesante con la escena que veíamos en el cuento anterior de la abuela moribunda, llevarán su vida adelante como puedan y muchas veces esos mandatos enunciados con el último soplo de vida no son cumplidos. La abuela del cuento anterior les daba una última enseñanza desde el lecho de muerte que la familia adopta. Aquí, dice la autora, la historia fue otra, aunque no sabemos cuál, y concluye la crónica dirigiéndose directamente a sus “lectorcitos”:

Querrán saber ahora mis queridos lectorcitos, si aquellos hijos cumplieron la última voluntad de su padre...

Siento mucho tenerles que decir... que... no! (Ibídem: 186-187)

A continuación abordaré una serie de relatos -diecisiete en total, en continuidad narrativa- bajo el título general de “La muerte de los abuelitos” (1915: 151-178), narrado por Juan Carlos, el nieto, que se encuentra en el libro *Mi hogar* de Andrés Ferreyra<sup>153</sup>. Este es el relato de la muerte del abuelo de este niño, pero es también la muerte de esa figura familiar que es el abuelo en la infancia para los niños -de allí el título en plural-. En una familia, la

---

<sup>153</sup> Este libro figura en la nómina de libros aprobados por el CNE en 1917, pero en la nómina de libros aprobados por el CNE en 1924, para ese año y los años siguientes, ya no figura.



muerte de los abuelos es esperable, acontece en su propio devenir, es la “muerte natural” que viene con la edad, con el paso del tiempo. Así como hace poco más de cien años la muerte infantil era una muerte cotidiana, que las familias solían experimentar, también la muerte de los abuelos era un tipo de muerte que familias y niños, principales destinatarios del relato, solían atravesar.

Veintisiete páginas del libro -de casi 300 páginas-, están dedicadas a diversos aspectos y momentos del morir, narradas por un niño, Juan Carlos. Esta particular narración, acompañada de ilustraciones, es una representación cronológica de las prácticas y actitudes en torno a la muerte, en un recorrido que abarca desde el anuncio de la enfermedad hasta el entierro. Hay en estos relatos además una extensa descripción de los sentimientos que rodean a la muerte, la intensidad del dolor, pero también su disimulo. Con la particularidad, que revierte mayor interés para esta investigación, de permitir la observación de algunos cambios en las prácticas y comportamientos ante la muerte, unos más sutiles que otros, a principios del siglo XX. Marcas de esa “sensibilidad en transición” que estudia Barrán (1994: 138), específicamente alrededor de la muerte y el morir.

Pero por otra parte, este relato permite observar de una manera bastante detallada y para el caso de una familia argentina acomodada, el despliegue de los ritos de pasaje que Van Gennep estudió en profundidad a principios del siglo XX y organizó en: “ritos preliminares”, de separación de un mundo anterior; “ritos liminares”, durante el estadio de margen, y “ritos postliminares”, de agregación al nuevo mundo (2008: 25). Los funerales y entierros involucran estos tres estadios, a través de las ceremonias fúnebres, los vivos se separan de los muertos, el cadáver se vela en la casa y los familiares llevan luto visible indicando la situación que están atravesando, para luego reintegrarse, los vivos a la sociedad y los fallecidos al mundo de los muertos (Ibídem: 204-209). Huntington y Metcalf indicaron además que este esquema tripartito de Van Gennep puede ser también pensado para ordenar la secuencia “vivo – moribundo – muerto”, señalando así la independencia y autonomía de los rituales que se llevan a cabo en torno al moribundo, tanto por los que lo rodean como por el mismo moribundo (1979: 9-10). Mostraré a continuación cómo algunos de estos rituales de paso eran representados en un libro de lectura escolar, con marcas propias del período, y prestando especial atención al lugar que los niños ocupaban en estos y los sentimientos que se ponían en juego.

Comenzaré con los primeros apartados, “El sol se apaga”, “La enfermedad”, “Malas nuevas”, “Días tristes”, “Gravísimo” y “La consulta”, que narran detalladamente, en la voz del nieto, los últimos momentos del abuelo (Ferreyra, 1915: 151-161). A través de estos relatos cuenta como durante el invierno, su abuelo “fuerte como un roble”, “patriarca” en su hogar (Ibídem: 151), a sus 84 años -una larga vida para principios del XX- enferma. Este nieto, intuyendo la cercanía del final, escribe, “la muerte, que a nadie perdona, acechaba traidoramente esa vida para nosotros tan preciada” (1915: 153). Por indicación de su madre, es Juan Carlos quien se ocupó de ir a buscar al médico para que fuera a su casa a ver al enfermo, mientras tanto la abuela le colocaba ventosas para aliviar el padecimiento. Una vez en la habitación del enfermo, el médico “lo auscultó y le hizo infinidad de preguntas, pero

su rostro fino y severo no expresaba ningún sentimiento que pudiera indicarnos el estado del abuelito” (1915: 154). Los médicos no expresaban sus emociones ni dejaban traslucir sus preocupaciones ante el paciente. Esta “asepsia sentimental” ante el final de la vida se extenderá en la sociedad a la par de la medicalización y hospitalización de la muerte (Barrán, 1994: 64), y este se transformará finalmente en el modo más apropiado de comportarse ante esta.

Ya fuera de la habitación del abuelo enfermo, el médico le expresó a la familia que se trataba de una pulmonía y que había pocas esperanzas. En contrapunto con la actitud cauta de los médicos se describen los sentimientos y emociones de la familia del moribundo, “no es posible describir la desolación que se apoderó de todos nosotros cuando supimos del estado del abuelito.” (1915: 156). La ilustración que encabeza el texto “Días tristes” nos muestra a la madre de los niños llorando mientras una de sus hijas la abraza -no será la única vez que encontremos niñas consolando a adultos-,



“Días tristes”, *Mi hogar*, Andrés Ferreyra, p.156 (1915)

Cuenta el niño entonces, qué es lo que pasa con los diferentes miembros de la familia ante esta situación, cómo lo experimentan, pero también cómo se organizan en torno a la cercanía de la muerte. El padre de Juan Carlos es el hijo mayor del abuelo, “no hablaba ni comía” (Ídem) debido a la tristeza que lo embargaba y se había instalado en la cabecera

del moribundo. Las mujeres de la familia fueron quienes se ocuparon de los cuidados del enfermo, “no tenían ojos para nadie, pues la preocupación por el abuelito las absorbía por completo” (Ídem). Describe también el comportamiento de los niños de la casa, dice que ellos estuvieron mucho más silenciosos y calmos durante los cuatro días de la agonía del abuelo, dejaron sus juegos de lado para no hacer ruido,

mirábamos en silencio el lugar del abuelito, que asemejaba un sillón presidencial vacío y más de una lágrima pugnaba por escaparse de nuestros ojos, ante la presunción de que dentro de poco habría que retirarlo por inútil (Ibídem: 157).

Los niños no sólo intuyen, *saben* de la muerte, y perciben la cercanía del final de una vida. Entonces se mueven silenciosa, respetuosamente. Entre los nietos, además de Juan Carlos y María Luisa, está también Andresito<sup>154</sup>. En esta oportunidad fue Andrés -ya no Andresito, la situación no admite diminutivos- el encargado de convocar una nueva consulta médica para el abuelo, llamando a tres médicos que son “verdaderas eminencias de la ciencia” (Ibídem: 159) y a su médico de cabecera. Estos anunciaron y confirmaron lo que la familia sospechaba, que “la ciencia, desgraciadamente, nada puede hacer en este caso” (Ibídem: 161) y le dieron entonces no más de dos días de vida. Los médicos le recomiendan a la familia, que reunida escuchó el terrible diagnóstico, “valor y resignación” (Ídem). Los sentimientos no podían disimularse más, Juan Carlos escribe,

nuestras lágrimas que tanto tiempo pugnaban por salir, hicieron explosión en una ruidosa catarata y en los sollozos entrecortados dimos expansión a nuestra pena, más grande que nunca, porque era incapaz de hacer otra cosa que llorar y más llorar (Ibídem: 161).

Ahora que la inminente muerte del abuelo estaba confirmada por los únicos autorizados para ello, los médicos, era el turno de contarle a la abuela la triste noticia. Justamente a “ella, que en su egoísmo de cariño y de ternura para el buen esposo, decía siempre que quisiera morir primero para no sufrir el tormento de verlo dormirse para siempre” (Ibídem: 162). Toda la familia se reunió para darle la mala noticia y contenerla, “rodearla con nuestros afectos” (Ibídem: 163). La abuela, cuenta el nieto, quedó paralizada un momento, derramó “dos lágrimas” y con la mayor entereza respondió con un “¡qué se le va a hacer!”, que salía “de un alma desgarrada” (Ibídem: 164). Ella hará lo que debe, lo que ha aprendido posiblemente a lo largo de toda su vida, acompañar al moribundo en su pasaje final, pero esta vez lo hará para acompañar a su marido.

Los apartados que siguen narran los últimos momentos del moribundo. Toda la familia rodeaba el lecho del enfermo, con la abuela en la cabecera, sin moverse de al lado de su esposo, mientras su vida se iba extinguendo. La familia estaba allí reunida en la habitación del moribundo, pero sin decirle a este la verdad de lo que estaba pasando. Juan Carlos narra este momento,

[...] intentando disfrazar nuestra pena para no entristecer sus últimos momentos.

---

154 Andresito es protagonista de muchos de los libros de lectura de Andrés Ferreyra. Tanto el homónimo como las historias que atraviesan los libros nos hacen suponer que el autor podría estar narrando algunas experiencias de su propia vida, ficcionadas, claro.

Pero vano fué nuestro empeño. Nuestra palidez, lo inmenso del dolor que no podía ocultarse, nuestra actitud, nuestras miradas, nuestros menores gestos, fueron otros tantos indicios para el ojo avizor del abuelito, que, llevado de su penetración, tan malhadada en este caso, comprendió lo que a todo trance queríamos callar. (Ibídem: 165).

El abuelo moribundo entendió por los gestos de sus seres queridos que va a morir pronto. A pesar de que este conocimiento le fue negado por los médicos, lo comprende por los sentimientos familiares, y por su propia experiencia de vida. Este es un *saber* que se irá perdiendo a medida que avance el siglo XX, un *saber* que le será negado intencionalmente al moribundo, no sólo por los médicos sino también por su propia familia (Ariès, 2008: 205-206). Al moribundo se le ocultará todo lo posible que va a morir, quitándole así cualquier soberanía sobre su propia muerte.

Por otro lado, en este relato se muestra un gran abanico en la expresión de los sentimientos. Al principio, toda la familia intenta disimular sus sentimientos y emociones en diferentes ocasiones, pero se les hace insostenible, las lágrimas se vuelven incontenibles, y el dolor y la desolación no pueden ser ocultados. Su misma sensibilidad está inscrita en el período de transición hacia un autocontrol más intenso de las emociones, vemos a lo largo del relato ese ir y venir propio de los momentos dolorosos, por oleadas, entre la expresión abierta de los sentimientos y la no exteriorización o el disimulo. Juan Carlo rememora aquellos momentos en la casa familiar,

Todo era tristeza en nuestra casa.

Los ojos enrojecidos de tanto llorar, los labios habituados a la risa y a la alegría, sólo se crispaban ahora en una mueca de sufrimiento y hasta nuestro carácter, de suyo tan ameno y comunicativo, se había tornado retraído, seco y casi agresivo.

Nuestras comidas, en las que reinaba antes la más sana alegría, eran ahora mudas [...] (Ferreyra, 1915: 167)

Agrega en el apartado siguiente, llamado “La despedida”, que mientras acompañaban al moribundo en su lecho,

Aún estábamos en la mitad del suplicio que debíamos sufrir.

Todo lo que habíamos sentido hasta ese momento eran sólo los preparativos de lo que ya esperábamos, pero aun así, no suponíamos que se pudiera padecer tanto.

A las diez de la mañana, el abuelito nos llamó a todos para despedirse. ¡Qué momentos tan trágicos! (Ibídem: 167)

Este comportamiento del moribundo, de llamar a todos a su lecho para despedirse, es una costumbre que también irá desapareciendo al adentrarnos en el XX. Al no saber el moribundo de su inminente muerte, al quitarle soberanía sobre su propio final, no tiene la posibilidad de despedirse de quienes lo rodean, organizar sus últimos momentos y decir sus últimas palabras. Pero en este relato podemos ver aún viva esta costumbre, signada por la inminente tragedia familiar. El abuelo se despidió con un beso a cada uno de sus seres queridos, por último besa a la abuela y le dice: “Ahora a tí, viejecita de mi alma; a tí la última,

para que sea tu beso el que me acompañe hasta la otra vida!” (Ibídem: 168).

Toda la familia se muestra muy triste, hay llantos y “corazones oprimidos por la fuerza del dolor” (Ídem). Pero el abuelo les pidió que no llorasen, les dice que él ha vivido mucho y feliz, que se lleva “de este mundo lo que muy pocos pueden llevarse en este trance: la felicidad de haber constituido este hogar” (Ídem). Entonces pide un sacerdote, y dice, “pues ya que he cumplido mi obra en este mundo, quiero prepararme para el descanso eterno como buen cristiano y fiel creyente” (Ídem). En el apartado “La última comunión”, Juan Carlos cuenta como el sacerdote le dio el sacramento y este “transformó el sufrimiento de su rostro en una expresión de dicha inefable, de éxtasis celestial. Era la visita del Señor, que le ayudaba a bien morir.” (Ibídem: 169). Aparece aquí otra cuestión que no suele estar representada tan a menudo, la cuestión religiosa, específicamente, católica, y su relación con la *buen a muerte*. En pocas ocasiones se hallan en los libros menciones al momento de pasaje de la vida a la muerte, y el “más allá” en los términos del catolicismo. Las *buenas muertes* y la paz de espíritu que ofrece el último sacramento, el de la extrema unción, no aparecen siempre tan explícitamente vinculadas. En los libros de lectura suele estar más presente la marca de la secularización en torno a la muerte y la ausencia de la cuestión religiosa propiamente católica.

Toda la familia acompaña al enfermo en sus últimos momentos, alrededor del lecho de muerte. “El momento fatal” es el nombre del apartado donde el nieto describe la solemnidad que embargó la casa ante aquel acontecimiento. Desde ese momento nadie se separó del lecho de moribundo, el abuelo murió en su habitación rodeado de su esposa, hijos y nietos. Nadie ya puede contener el dolor y la tristeza, narra el nieto aquí que al morir el abuelo,

Abuelita corrió a abrazarlo, papá cerró los ojos del ya cadáver y todos nos arrodillamos con unción y respeto para rezar la oración de los difuntos.

¡Lágrimas que lloramos en esos instantes, cuántos recuerdos me traéis a la memoria! ¡Lágrimas de cariño, de pena, de desolación, de angustia!

Y la pobre abuela -sola ya entre sus hijos y sus nietos- lloraba casi desmayada entre los cobertores del lecho [...]

-¡Déjenme llorar, déjenme llorar! -decía la pobre abuelita - ¡déjenme abrazarle que ya no he de verle más! (Ibídem: 173).

Ante el cadáver ya no había que disimular ni actuar con entereza y resignación. La muerte ya había hecho su trabajo, y un dolor incontenible invadía a los vivos, un dolor que podía ahora ser expresado con todo su dramatismo.

Los últimos apartados de este extenso conjunto de relatos dedicados a la muerte del abuelo, son los que narran las prácticas mortuorias y ritos de funeral y entierro. Estos son: “La capilla ardiente”, “El velorio”, “El entierro” y “El regreso” (Ibídem: 172-178). En ellos vuelven a aparecer los niños ocupando lugares importantes -como cuando les tocó buscar a los médicos, a los varones, y contener las lágrimas de la madre, a la niña-, de mucha responsabilidad sobre el desarrollo mismo de los rituales mortuorios. Es a Andrés, el hermano mayor, a quien el padre manda “para que diera los pasos necesarios para el entierro y le dijo que lo pidiera de lo mejor.” (Ibídem: 172). Incluso ante la preocupación económica que



el padre expresa en ese momento, dispuesto a hipotecar la casa si era necesario, pues casi todo su capital se había ido a lo largo de la enfermedad, Andrés le contesta que él posee unos ahorros y que quisiera contribuir con el entierro (Ídem). Otros miembros de la familia también contribuyen. La capilla ardiente se arma en la casa, los niños deshojan flores en el ataúd sobre el cadáver, al que Juan Carlos describe como de rostro inalterado, al que la muerte no había alterado los rasgos, “parecía dormir” (Ídem: 173). La abuela le colocó un crucifijo de plata en las manos y no se separó de su lado durante todo el velorio. Este se llevó adelante en la casa de la familia. Parientes y amigos se acercaron a dar su pésame y “acompañar a velar al buen abuelo” (Ídem: 174). Litros de café fueron servidos por la sirvienta durante toda la noche para ayudar a pasarla, “y continuamente entraban todos a la capilla ardiente para posar su mirada, por última vez, en el cadáver” (Ídem).

En la voz de Juan Carlos se narran los diferentes momentos del ritual y los gestos, no sólo de su familia sino también de las personas que los acompañan en este doloroso momento. Él cuenta que “fue muy emocionante cuando todas las señoras se arrodillaron alrededor del catafalco para rezar el último rosario” (Ídem: 175). Los más extraños a la familia se van del velorio durante la madrugada antes del momento de la despedida final, cuando empezaron los preparativos para el entierro. Pero volverán para el momento de llevar el ataúd al cementerio. El dramatismo de las escenas descriptas es conmovedor:

Quando colocaron la tapa del ataúd se produjo una escena desgarradora. Abuelita llamaba a gritos a su esposo; mamá y nosotros lo mismo; papá y Andrés y los hermanos mayores lloraban en silencio, y los amigos contemplaban entristecidos el acto que se verificaba. (Ídem: 175)

Hay interesantes marcas de distinción de género y de clase en el ritual mortuorio aquí narrado. Dice Juan Carlos que al llegar el momento de llevar el ataúd hacia su lugar de descanso final en la bóveda familiar,

Quando papá, que encabezaba el duelo, dió la señal de partida volvieron los llantos a desgarrar nuestras almas, más en las mujeres que en los hombres, pues, al fin, nosotros íbamos en el acompañamiento y ellas se despedían para toda la vida en ese momento.

Papá, Andrés, abuelito materno y mis hermanos mayores tomaron el ataúd, pero las dos abuelitas, mamá, mis hermanas y hasta *mamá Petrona*<sup>155</sup> se abalanzaron sobre el féretro, abrazándolo de tal manera, que tuvieron varios amigos que separarlas a viva fuerza, aunque cariñosamente.

Depositado el ataúd en la carroza fúnebre ocuparon los parientes los coches de duelo; los amigos los coches de acompañamiento, y mientras tanto los lacayos colocaban encima del ataúd las innumerables coronas que, como homenaje postrero, consagraban a amistad y el cariño que merecía el difunto. (Ídem: 176)

Se trata de una familia acomodada, de clase alta. No cualquiera tenía bóveda familiar, sirvientes “mulatos”, acceso a médicos de renombre. A pesar de mostrar en este relato una forma de morir y unas prácticas mortuorias a las que no todos tenían acceso, podemos ver

---

155 Se trata de la sirvienta “mulata”, se la nombra y se muestra una imagen de ella llevando una bandeja de café en el apartado “El velorio” (Ídem: 174)



en parte en este y en los relatos anteriores cómo se vivía la muerte, tanto para quienes morían como para quienes quedaban en este mundo. Se trata de muertes en la casa familiar, algunas debidos al avance de los años o de una enfermedad, y vividas en torno al lecho del moribundo. Los niños están presentes en todo momento, no se los excluye ni se les oculta la inminencia de la muerte. Incluso participan activamente de todo proceso. Morir era un acontecimiento social y comunitario, lo hemos visto también con los *muertos escolares y patrios*. La expresión de los sentimientos ocupa aquí un lugar destacado para todos entre la familia y amigos, aunque algunos moribundos pretendan aquietarlos y llamen al autocontrol. Quien moría a principios del siglo XX no lo hacía en soledad ni en un hospital, abandonado, lo hacía acompañado, y a su muerte seguía un ritual en el que su entorno, adultos y niños, participaba y sabía qué hacer y cómo comportarse. Desde el tratamiento del cadáver, hasta la organización del funeral y el entierro. En la actualidad, estas instancias están en manos de especialistas, y como bien señala Elias,

tan sólo las rutinas institucionalizadas de los hospitales configuran socialmente la situación del final de la vida. Crean unas formas de gran pobreza emotiva y contribuyen mucho al relegamiento a la soledad del moribundo. (1987b: 38)

Al respecto es importante algo que Barrán señala para el caso de la capital uruguaya con respecto a la medicalización y hospitalización de la muerte, pero que es válido también para el caso argentino, principalmente en las ciudades más urbanizadas,

Los pobres, sobre todo los de Montevideo, fueron los primeros en vivir la muerte medicalizada en el hospital, fuera de su hogar. Clases medias y altas todavía usufructuaban -¿por cuánto tiempo?- de la muerte en la casa, aunque el médico hubiera ya llegado a ella.

Las formas de muerte se habían diferenciado socialmente, uno de los resultados imprevisibles de su medicalización, [...], fueron los médicos y su saber los que prefirieron atender a los pobres en los hospitales y no en sus domicilios tan precarios. (1994: 68).

Para cerrar este apartado sobre los *moribundos*, y con él este capítulo, traeré una serie de textos que se encuentran al final del libro *Destino* de J.M. Aubín, donde se cuenta como el ex-director de los niños, aquel que habían tenido en la escuela elemental de Tres Lagunas -Provincia de Buenos Aires-, se despide de ellos para ir a morir a Europa, en su tierra natal (1913, 172-188).

En el capítulo XXXV “La visita del maestro” (1913: 172), que inicia esta serie de capítulos dedicadas al director, se narra la visita del maestro de la escuela elemental a la ciudad porteña para tomarse un barco a Europa y ver si el mar “lo mejora”. Pues estaba gravemente enfermo y debilitado, y los médicos ya no sabían qué hacer, y creían que quizás el mar, “ese inmenso depósito de salud y energía” (Ibídem: 173), ayudaría a restablecer su salud. En el relato es el padre de Bertito quien le va escribiendo, contándole del estado de salud del maestro. Dice que hubieran querido evitarle “las tristezas de una despedida emocionante, que puede afectar hondamente su debilitado organismo y agotar sus menguadas fuerzas” (Ibídem: 173-174), pero será imposible, le dice, pues todos querrán acercarse a saludarlo, ya que es un maestro muy reconocido y querido. Hay aquí una sutil, pero no por ello menos efectiva, diferencia en

la relación con aquellos que están prontos a morir, respecto a lo visto en las representaciones trabajadas: la despedida emotiva de los seres queridos hacia el enfermo se pretende evitar, pues los sentimientos tristes podrían empeorar la salud del enfermo. Es sutil, apenas un detalle que siquiera se realizará, porque la expresión de los sentimientos ocupará un primer plano. Pero sin embargo, este detalle dibuja una línea prácticamente opuesta a la práctica de acompañar a quien está muriendo y rodearlo de afecto explícito antes de la partida.

El viejo maestro llega a la ciudad, acompañado por el médico, el padre de Bertito y otros amigos. Allí se encuentra con sus ex-alumnos, intercambian cariños, recuerdos y palabras de afecto. A Bertito y sus compañeros se les oprime el corazón al verlo, pues el viejo maestro está cambiado, su rostro demacrado hace visible el padecimiento de la enfermedad (Ibídem: 175). El maestro da consejos a sus queridos ex-alumnos y los abraza, todos saben que quizás, y muy posiblemente, sean los últimos consejos y los últimos abrazos. El maestro, don José, les expresa lo alegre que está de volver a verlos, y la felicidad que le daba cada vez que recibía una carta de ellos, a lo que Bertito le dice que seguramente no han sabido expresar todo lo que por su maestro sienten. El viejo y querido maestro le responde que se equivoca, pues él ha sabido así que en ellos “se conservaba firme é invariable mi recuerdo” (Ibídem: 176). Además les dice que se alegra de encontrarlos tan saludables y les pregunta cómo lo ven a él, a lo que los niños le ocultan lo que ven, disimulan y lo llenan de halagos, le dicen que se lo ve cansado, luego de la insistencia del maestro sobre cómo lo ven, pero “fuerte, apacible y animoso” (Ibídem: 177). El viejo maestro no insiste, y les agradece sentirse objeto de nobles y generosos deseos (Ídem). Todos saben que están disimulando la verdad, que el maestro no está bien y que su final se acerca, pero disimulan, ocultan una verdad que no les agrada, y ponen delante el deseo de aquello que no es. Incluso dicen verlo “rejuvenecido”, más animoso y hasta mejor de salud durante el tiempo que pasa con ellos en Buenos Aires (Ibídem: 179), pero esta mejoría es efímera (Ibídem: 183). Otra sutil diferencia en el tratamiento de los vivos hacia la cercanía de la muerte. Habitar un período de transición implica la convivencia de comportamientos -franqueza y disimulo-, y modos de expresar los sentimientos o de controlarlos que no conforman un escenario homogéneo.

El maestro mismo se mueve en esta ambigüedad, quiere que le digan la verdad pero comprende el disimulo, en un principio quería evitar las emociones que lo embargarían al encontrarse con sus ex-alumnos antes de partir, pero durante el tiempo que con ellos pasa les aconseja que no dejen de conmoverse ante la poesía y la música, que disfruten de la risa y la “sana alegría” (Ibídem: 180) y que sean serios cuando la situación lo requiera, pero que eso no significa ser “maniqués de cara rígida y movimientos mecánicamente reglamentarios” (ibídem: 181). La enseñanza, al fin y al cabo, es la moderación, saber proceder “de acuerdo con las circunstancias, con la circunspección y medida necesarias” (Ídem). Actuar con seriedad cuando la situación lo requiera, lo que no significa sin corazón, pues el objeto de la vida es “sentir hondo” (Ibídem: 185), y no olvidarse de ser alegres niños, muy niños, dice, durante una hora cada día (Ídem).

Antes de embarcar el maestro no puede ocultar su tristeza. Les da consejos para la vida y les recita a sus ex-alumnos estos versos, que explicitan los sentimientos en torno a los viajes transoceánicos y la posibilidad real de que el encuentro sea el último. La muerte es una posibilidad, ahora sí, explícita:

Los que quedan en el puerto  
cuando la nave se va,  
dicen, al ver que se aleja:  
¡quién sabe si volverá!

Y los que van en la nave,  
dicen, mirando hacia atrás:  
¡quién sabe cuando volvamos  
si se habrán marchado ya! (Ibídem: 188)

Continúa diciendo, y aquí termina esta serie de textos sobre el viejo ex-director que se va a morir a Europa:

-Pues por esto, hijo mío; por esto os hablo así; porque la nave que va a llevarme puede no volver ó volver sin mí; y porque, si acaso vuelvo...puede que no os encuentre ya.

- ¡Pudiéramos morir! - exclamé yo.

- No: si yo vuelvo y no os encuentro, no será que la muerte haya tocado vuestras frentes, sino que la suerte os habrá dispersado, como dispersa las arenas y las nubes; las hojas y las flores... ¡las vidas y los corazones!

De cuanto le interesa al hombre, sólo dos cosas no pueden adivinar: el rincón del camino donde detendrá para siempre el paso y la mano piadosa que ha de cerrar sus ojos. (Ibídem: 188).

El maestro sabe que no volverá a verlos, que la posibilidad y cercanía de la muerte era algo que estaba ahí, a la mano. Y no sólo para él mismo, pero a pesar de que los niños lo expresan, él no quiere decirlo. Al fin y al cabo no lo puede saber. Sin embargo, aunque no supiera certeramente cuándo llegaría y quiénes lo acompañarían en ese momento, el viejo maestro, la intuía cerca. Por eso, antes de irse, decidió pasar un momento agradable con sus ex-alumnos y compartirles algunos consejos para tener una vida alegre y moderada.

### **3.4. Conclusiones: ¿Quiénes eran los muertos que se representaban en los libros de lectura?**

En este tercer capítulo analicé qué muertos eran los que se representaban con mayor insistencia en los libros de lectura. Estaban abundantemente representados *muertos ilustres y patrios*, pero también *muertos escolares*. También abordé las representaciones de aquellos que eran definidos por su relación con los muertos y la muerte, *viudos, huérfanos y moribundos*. Estas representaciones cumplían también con una función pedagógica, individualizaban la muerte, le ponían nombre, y daban lugar a la descripción de prácticas, rituales, formas de recordar

y de expresar la pérdida de un miembro de la familia o la comunidad, pero también de una figura pública, sobre todo aquellas que formaban parte de la historia nacional que se quiere transmitir.

Entre estos muertos, fueron los *muertos ilustres y patrios*, los que han tenido una presencia más sostenida a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX y, de algún modo, a lo largo de todo el siglo. A través del culto cívico a los muertos, los Estados-nación se afianzaban, se construía la memoria colectiva y la propia historia nacional. Honrar a los *muertos ilustres*, especialmente a los “grandes hombres de la patria”, aquellos que eran mostrados como sujetos “ejemplares” para la sociedad argentina.

Las representaciones de los *muertos patrios* en los libros de lectura estaban ligadas a la construcción de una identidad nacional, una memoria histórica común, y a la formación de sentimientos de amor hacia nación. Con la intención, además, de dar así unificación y homogeneidad a una sociedad que estaba compuesta por individuos de muy diferentes patrias, culturas, idiomas y costumbres. Asunto de suma importancia en un estado con la mitad de su población constituida por inmigrantes. Recordar y conmemorar a los muertos patrios es quizás de las instrucciones emocionales más frecuentes en los libros. Tanto a los anónimos, que dieron su vida por la patria, como a aquellos con nombre propio.

Si bien los *muertos ilustres y patrios* representados en los libros de lectura eran, casi sin excepción, varones, hubo algunos casos excepcionales donde las protagonistas eran mujeres. Todas ellas participantes del pasado fundacional de los Estados latinoamericanos. Se las evoca como figuras con un intenso sentimiento patriótico, tan intenso que las había llevado a sacrificar sus bienes, e incluso su vida por la causa. Fueron, ellas también, heroínas de sus patrias y ciudadanas ejemplares, pero su presencia en los libros era marginal.

Tanto la escuela como las lecturas de los libros, jugaron un rol fundamental en la tarea celebrar y conmemorar a los *muertos patrios*, y difundir el ejemplo de aquellos que conformaban el panteón nacional. Se narraban sus vidas, sus hazañas, sus actos de sacrificio y, obviamente, su muerte. Que era al mismo tiempo su “paso a la inmortalidad”, pues quien ingresaba al panteón nacional trascendía la misma muerte para convertirse en memoria de la patria. Una memoria que debía mantenerse viva a través del recuerdo y la conmemoración de sus muertos. Se educaba, también, a través de estas representaciones el sentimiento de agradecimiento con aquellos que se señalaban como fundamentales en la construcción de la patria y a quienes la sociedad les “debía” los frutos del progreso y la posibilidad de un porvenir mejor.

La figura de Sarmiento condensó sentidos tanto como *muerto ilustre, patrio*, como *escolar*. Su vida y muerte han sido narradas en cada libro de lectura escolar del período, se lo homenajeaba en el día de su muerte y se lo recordaba de distintas maneras. Entre todos los próceres, Sarmiento ocupaba un lugar destacado como ejemplo de ciudadano y modelo de vida para los niños que estaban transitando la escuela argentina que el mismo “maestro de la patria” había ayudado a construir.

Aunque con todos los *muertos ilustres y patrios* que habían formado parte de la construcción de la nación se tenía una “deuda”, la de los niños con Sarmiento era permanentemente señalada en los libros. A Sarmiento le debían poder estar en la escuela, acceder a la lectura y la escritura, al conocimiento “civilizado”. Con él debían estar especialmente agradecidos. De ningún otro *muerto ilustre* como de Sarmiento se narran en los libros con tanto detalle la muerte, exequias y honores póstumos, desde Asunción a Buenos Aires, remarcando el sentimiento de gratitud que todos, pero en especial de los niños de los sectores populares. Sarmiento era presentado como el modelo ejemplar de ciudadano, alguien que había nacido en un contexto humilde y que pudo convertirse en un “gran hombre” para la nación, dando de sí lo mejor para beneficio de la patria, “con la espada, con la pluma y la palabra”.

Con el caso de un *muerto ilustre* como Sarmiento, se transmitía una enseñanza muy particular, que también aparecía cuando se trataba de *muertos escolares*, el “tamaño” de la emociones y el luto expresados a la hora de su muerte eran directamente proporcionales a lo buen y útil ciudadano que se había sido en vida. La repatriación de los restos de Sarmiento y todos los honores póstumos que se desplegaron durante su traslado y su llegada al sitio de descanso final, fueron el caso ejemplar narrado una y otra vez en los libros. Allí se contaba, en general para la fecha de su aniversario luctuoso, que fue homenajeado colectivamente a lo largo de días y kilómetros entre las capitales de Paraguay y Argentina, con honores masivos por parte del Estado, pero donde participó además gran parte de la comunidad, con los niños en primera fila. Las representaciones de la vida y la muerte de Sarmiento cumplían el propósito de enseñar a los niños cómo habría de vivir y morir un “ciudadano ejemplar” de extracción humilde.

Los *muertos escolares*, alumnos, maestros y directores eran representados en los libros en un lugar especial, solían estar al principio o al final de estos, coincidiendo con el inicio de un nuevo ciclo y su cierre. En los libros aparecía narrado como al volver los niños a clases se encontraban con la noticia de la muerte de un compañero, y se quedaban consternados ante el “asiento vacío”, una ausencia presente en el aula, tanto para ellos, pares del difunto, como para los maestros. De los *alumnos muertos*, así como sucedía con las representaciones de la *muerte del buen niño*, se destacaba su legado de bondad, cariño e inteligencia. Eran poseedores de las características deseables para un alumno, buenos, estudiosos y queridos, por pares y adultos a su alrededor. Esto era lo que los hacía, finalmente, recordables en su comunidad, aunque hubieran vivido una corta vida. Entre líneas, la advertencia aleccionadora de la *muerte infantil*: que fueran buenos alumnos, obedientes y gentiles, porque quizás vivieran una corta vida, y se los iba a recordar por ello.

Entre las *muertes escolares*, la memoria *post-mortem* y el ser recordado en la comunidad, haber tenido un impacto en la vida social, son prácticas destacadas en los relatos. Más aún cuando los muertos son maestros o directores. En estos textos, además, cobraba mayor relevancia la narración del ritual mortuario llevado a cabo por la comunidad educativa. No era raro encontrar estos relatos hacia el final de los libros de lectura, coincidiendo el relato

sobre el fin de la vida del maestro con el fin del ciclo escolar o incluso del nivel primario.

En los textos sobre *muertos escolares* se daba cuenta de los efectos de sus muertes en su comunidad, como las detenían y las modificaban. De los maestros y directores, particularmente, se narraban tanto su muerte como exequias, muchas veces tanto la muerte como los rituales que la acompañan sucedían en el espacio de la escuela. En muchas oportunidades, el maestro/director vivía en una casa en la escuela misma, allí también moría, y el velorio era llevado adelante en el espacio escolar. El CNE instaba a que las clases de la escuela se clausuraran cuando un maestro moría, durante el día que sus restos eran inhumados, y que los miembros de la comunidad escolar, personal, alumnos y miembros del consejo escolar, participaran de los rituales de despedida, además se enviaban notas de condolencia para la familia del difunto, y se leían discursos en su honor y memoria. El ritual alrededor de la muerte de un miembro de la comunidad escolar ocupaba su tiempo propio dentro del espacio-tiempo de la escuela argentina de principios del siglo XX.

Los *maestros y directores muertos* eran representados, así como los *alumnos muertos*, como excepcionales, bondadosos, pero más aún, miembros fundamentales de su comunidad. Los maestros que habían tenido un gran impacto en su comunidad, tanto enseñando como luchando por sus derechos, habitaban después de muertos en la memoria de su comunidad, en el afecto con el que se los recordaba y honraba. Su figura tiene puntos de contacto con la del hombre ilustre, la consagración de la propia vida al bien general, aun sacrificando su propio interés, y a excepcionalidad de su tarea, pues en sus manos estaba la educación de la nación, y la construcción de la identidad nacional. Pero maestros y directores no tenían la pompa fúnebre de los hombres ilustres, para ellos no había funerales de Estado ni grandes honores oficiales, ellos tenían los honores que podía brindarle su comunidad, familias, alumnos y colegas.

También abordé en este capítulo las representaciones de aquellos que, aún vivos, eran definidos por su relación de cercanía con otros muertos o con la muerte misma. Como era el caso de *viudos, huérfanos y moribundos*. La condición de huérfano o viudo a principios del siglo XX era bastante común. La viudez era una condición marcada profundamente por el género, y la condición de inmigrante y trabajadora. Eran las inmigrantes las que más sufrían esta condición, lo que las ponía en una situación social y económica aún más vulnerable, a ellas y a sus hijos huérfanos de padre.

*Viudas y viudos* son representados como íntegros y sacrificados, aun cuando vivían en la miseria, ellos eran descriptos como dueños de la mayor de las enterezas. Capaces de sobreponerse a su dolor, sacrificar su propia vida y su pequeño bienestar por el bien de sus hijos. La imagen que más se repite sobre la viudez es la mujer viuda, pobre, con uno o más hijos, que trabaja a de sol a sol para brindarle a sus hijos una vida mejor que la que ella tuvo. Pero además, esta condición de mujer viuda aparecía vinculada muchas veces a la caridad y la solidaridad, ellas y sus hijos sobrevivían gracias a por su propio esfuerzo y sacrificio, pero también gracias a la ayuda y el soporte de otros miembros de la sociedad.



Que las representaciones de la viudez estuvieran casi exclusivamente dedicadas a mujeres viudas y pobres que eran descritas como “heroínas”, con un ánimo de superación incomparable, servía además para difundir otras imágenes de la maternidad. Una maternidad que aún en las peores circunstancias -viuda, pobre e inmigrante- no abandonaba a sus hijos. Es que a principios del siglo XX había una serie de prácticas de la maternidad que preocupaban tanto al Estado como a los médicos: los infanticidios, los abandonos y los abortos. Prácticas que tenían como fin limitar el número de nacimientos y regular el tamaño de las unidades domésticas. El abandono de niños era una práctica social bastante más extendida socialmente que el infanticidio y los abortos.

La condición de orfandad era también muy común en el período, sea por muerte o por abandono de uno o ambos padres. Representaciones de niños huérfanos atraviesan los textos escolares. Así como se remarcaba la fuerza para sobreponerse a la adversidad y a las tragedias de la vida de las personas viudas, lo mismo se hacía con los *huérfanos*. Los *huérfanos* solían ser representados como ejemplos de vida dura pero digna, donde había severos sacrificios por necesidad, pero una conducta moral casi intachable ante las adversidades que les tocaba enfrentar. La niña huérfana que “hereda” la función de madre en la familia, y con total entereza y resignación se hace cargo de los cuidados de sus hermanos más pequeños y de los del hogar, sacrificando incluso su propio bienestar, es uno de los casos ejemplares.

Las historias de los libros sobre niños huérfanos no suelen ser historias felices, sino más bien historias tristes, de abandono y privaciones. Aunque la mayoría de ellas funcionan finalmente como ejemplo de superación en la total adversidad, otras lo hacen como lección sobre la *mala muerte* que les esperaba si no tomaban el camino de la superación y el sacrificio. Reforzando así el discurso de la *mala muerte*. Si el huérfano era un mal niño, desobediente e imprudente, su vida concluye de mal modo, muriendo solo y de manera violenta.

A su vez en los textos se insta a los niños a compadecer a los huérfanos, ser caritativos con los pobres, aportar a la beneficencia, y agradecer ellos mismos si es que tienen padres que los cuidan. En estos relatos aparece la cuestión social y de clase explícitamente, como no aparece quizás en otras representaciones. Tanto las personas viudas como los *huérfanos* son representados como personas muy humildes o en la miseria total, incluso mendigando en la calle para poder comer. Desde fines del siglo XIX circulaba la idea de que eran tanto la sociedad civil, organizada en sociedades de beneficencia, como el Estado, a quienes les correspondía velar por la vida y educación de los niños huérfanos.

También eran frecuentemente representados en los libros de lectura los *moribundos*, aquellos que presentían la llegada de la muerte, su cercanía -quizás debido al avance de una enfermedad, o de la misma edad-, y que en muchas oportunidades eran además quienes dejaban tras su muerte un nuevo viudo o niño huérfano. Se narraban en los libros el momento de pasaje entre la vida y la muerte, en el lecho del moribundo, acompañado este por su familia y amigos. Cuando se sentía cerca el fin de la vida y se sabía -a veces porque otros lo confirmaban, familia o médicos-, el moribundo organizaba su final y presidía el ritual,

ordenaba sus testamentos, pedía perdón y se arrepentía, decía sus últimas palabras, y se despedía de los suyos. Tenía cierta soberanía sobre su propia muerte. La familia y amigos lo acompañaban, niños incluidos, en el lecho de muerte, en su habitación, en su propia casa.

En los relatos se destacan las últimas palabras, este discurso del que se está yendo definitivamente y da sus consejos y recomendaciones, además de repartir sus bienes, aunque fueran pocos. A través de estos relatos se enseñaban una serie de prácticas y sentimientos alrededor de la figura del moribundo. Por una parte, se dotaba de solemnidad a las últimas palabras y mandatos expresados por el moribundo, y se hacía énfasis sobre el poder de estas palabras sobre el destino familiar. Del respeto que se tuviera por estas dependía muchas veces el futuro de los familiares del muerto.

Los sentimientos de dolor y la tristeza de la familia y amigos ante el moribundo y el proceso del morir en la casa familiar estaban muy presentes en los libros. En estos relatos, que son bastante detallados, quienes están muriendo suelen ser los que les piden a los suyos que no lloren, que no se desesperen de tristeza, y estos se esforzaran por seguir su solicitud. Pero lloraran y se desahogaran en otros ambientes de la casa, lejos del lecho del moribundo. La educación en el disimulo de los sentimientos era puesta en boca de quien sabía que estaba muriendo.

Es interesante cómo es posible notar en estos relatos algunos cambios que se estaban produciendo en aquellas primeras décadas del siglo XX. Durante este período y en las décadas siguientes se produjeron transformaciones en la sensibilidad ante la muerte y en torno a la figura del moribundo. El comportamiento del moribundo, de llamar a todos a su lecho para despedirse, es una costumbre que irá desapareciendo al adentrarnos en el XX. Al serle ocultada la inminente muerte, el moribundo ya no tendrá la posibilidad de despedirse de quienes lo rodean, y organizar su último ritual. Sin embargo, en los libros escolares de principios del siglo XX se pueden encontrar diferentes escenas del lecho de muerte, aún en la casa familiar, donde los niños están presentes en todo momento, no se los excluía ni se les ocultaba la inminencia de la muerte. Los niños incluso aparecen participando activamente de todo proceso, sabían qué hacer, intuían la cercanía de la muerte en el hogar, sabían cómo comportarse. Morir era, todavía en los albores del siglo XX, un acontecimiento social, esto es muy visible cuando se trataba de *muestras escolares y patrias*. Quien moría a principios del siglo XX no lo hacía en soledad en un hospital, lo hacía acompañado, y a su muerte seguía otra parte del ritual mortuario en el que todos tenían su forma de participar. Desde el tratamiento del cadáver, hasta la organización del funeral y el entierro. En la actualidad, estas instancias están en manos de profesionales y empresarios fúnebres.

En los textos es notorio el ingreso de los médicos en escena, confirmando la inminencia de la muerte, sin expresar emociones ni dejar ver su preocupación por el estado del paciente frente a este. Con ellos ingresará al entorno del moribundo, cada vez con mayor fuerza desde mediados del siglo XX, esta especie de “asepsia sentimental” ante el final de la vida, a la par de la medicalización y hospitalización de la muerte. Medicalización de la muerte en el hospital que, como bien señaló Barrán (2009), se dio primero entre la clase trabajadora de

las ciudades, mientras los más ricos podían aún gozar de los rituales en su residencia. Con el paso de las décadas, se alejarán a los moribundos, de todas las clases, de los suyos y de su casa, se los privará en muchos casos incluso del saber sobre su propia muerte. Se les quitará, finalmente, toda soberanía sobre el final de su propia vida. Al moribundo se le ocultará, sea por decisión médica o familiar, la cercanía de su propia muerte, y se lo dejará cada vez más sólo. Al mismo tiempo, será la misma muerte la que se ocultará, corrida del centro de la escena, y puesta “tras bambalinas”, como señaló Elias (1987b).

## Capítulo IV. Presencias menores: otras muertes representadas en los libros de lectura

En este capítulo abordaré otras formas de representar la muerte, otros tipos de muerte que estaban también presentes en los libros de lectura escolar. Si bien las representaciones que se repetían insistentemente señalan una abierta preocupación de aquella sociedad, las presencias menores o más “marginales” que se hallan en los libros de lectura muestran otras singularidades del período estudiado que es interesante observar con más detenimiento.

La primera serie de este capítulo está organizada bajo el nombre de *muertes trágicas*. Estas eran representadas de múltiples maneras y en diversos formatos -textos de ficción, otros de corte más científico, poemas, imágenes, etc.-. Aquí están reunidas las muertes por ahogo, *los ahogados*, a veces en el agua y otras debido a la intoxicación por monóxido de carbono. Luego, las *muertes que traía la modernidad*, que es una problemática propia del período, pues se trata de muertes relacionadas principalmente con la vida en la ciudad y los cambios drásticos que esta sufrió a principios del siglo XX con la incorporación de la electricidad, los nuevos sistemas de transporte, y las nuevas arquitecturas de la urbanización, entre otros. A continuación, las muertes donde se representaba el *perder la vida absurdamente*, donde se enseñaba a los niños que aún los actos más insignificantes, a veces incluso jugando, podían tener consecuencias fatales. Por último, entre las *muertes trágicas*, aquellas muertes violentas que son consecuencia de un *homicidio* o *suicidio*. Temáticas todas ellas que, a pesar de aparecer pocas veces en los libros de lectura –comparado con las representaciones trabajadas en los capítulos previos- están allí, diciendo algo de su propia época.

Por último, forman parte de este capítulo, dos tipos de representaciones de la muerte que son interesantes de indagar, aunque su presencia no sea mayoritaria. Por un lado la *muerte natural*, aquella que llega con la vejez, en relativa calma, la que realmente está al final de la vida y ya no cercena ningún proyecto. Este fenómeno, además, en un escenario donde el promedio de vida se estaba desplazando, paulatina pero progresivamente, hacia adelante. Por otro lado, la *muerte animal*, no humana, otro tipo de representación que en muchas oportunidades permitía entablar un diálogo directo con el universo de los sentimientos ante la muerte y la vida afectiva.

### 4.1. Muertes trágicas

Entre las *muertes infantiles*, en el primer capítulo, fueron analizadas algunas representaciones de *muertes trágicas* -una niña atropellada por un carruaje, niños que desobedecen y mueren trágicamente, o que mueren producto de una enfermedad que se los lleva tempranamente-, sin embargo, aquí abordaré las representaciones de *muertes trágicas* más allá de las muertes de niños, pues aquí aparecen también jóvenes y adultos.

En ocasiones el signo de la tragedia lo da una sucesión de muertes, por ejemplo, cuando varios familiares o amigos mueren al mismo tiempo y con muy poco tiempo entre sí. Son trágicas porque se viven como un arrebato, como una violencia sobre el devenir “natural” de la vida. Aunque aquí nos enfocaremos en algunos tipos de *muertes trágicas*, como *los ahogados* o las *muertes absurdas*, hay que destacar que, dada la alta probabilidad de experimentar el arrebato de seres queridos en manos de la muerte, y no pocas veces a lo largo de una vida, hay varias menciones a muertes que no se dice cómo ocurrieron pero son definidas por la fatalidad que significan para los vivos.

Por ejemplo, en *El buen lector* (libro segundo) de Julia de Curto hay un cuento llamado “La familia de la abuelita” donde cuenta que la abuela, “para quien la vida fue un martirio” (1908: 153), perdió trágicamente a su esposo y a tres de sus hijos en un breve período de tiempo. (1908: 154). En el libro de Aubín, *Destino* (cuarto libro), esta presencia de las muertes trágicas en la historia familiar aparece en un relato donde el narrador, que es Bertito<sup>156</sup>, llega con sus compañeros egresados de la escuela elemental a estudiar a Buenos Aires, donde quedaban a cargo de familiares o amigos de las familias. Bertito queda a cargo del Sr. Montaña, un ingeniero amigo de su padre desde la infancia, quien con una diferencia de muy pocos meses había perdido a su esposa y a su único hijo, “durante algún tiempo su amargura fué tan grande que sus amigos llegaron á temer que no pudiera resistirla” (1913: 60). Pero si se sobrevive a la tragedia y el dolor, existe la posibilidad del aprendizaje y el acceso a cierta sabiduría, y esta idea es la que el padre de Bertito, amigo del Sr. Montaña, le transmite,

El señor Montaña ha sufrido mucho; y estoy creyendo que por eso es tan bueno; pues, como dice papá, sólo los que han conocido el dolor saben limpiar su espíritu de ideas bajas y su corazón de sentimientos mezquinos. (Ídem)

El Sr. Montaña le da a Bertito la habitación que había amueblado para su propio hijo, al que “la voluntad del que todo lo puede” (Ídem: 62) le ha arrebatado. Él ha convertido esa habitación en “un lugar sagrado, lleno de santas memorias” (Ídem), y en un gesto de amor se lo cede a Bertito para que pase allí su estadía escolar. Le dice, “Tú, por quien tanto cariño siento, la ocuparás, permitiéndome tu presencia soñar que aún vive mi hijo” (Ídem).

Un sentimiento de resignación signa esta experiencia de *muertes trágicas*, pues ellas formaban parte de la historia familiar e individual. Pero no todos pueden transformar esa experiencia en sabiduría y sobreponerse, sobre todo si su vida ha sido una de privaciones y sacrificios. Para ellos, parece, un dolor permanente determina el paso del tiempo. Así como para la abuela del cuento de Julia de Curto la vida había sido un martirio, encontramos en el libro de Ferreyra, *Las aventuras de un niño* (libro segundo), un relato llamado “El maestro de mi padre”, donde Andresito va con su padre a visitar al viejo maestro, de 84 años, que se ha jubilado recientemente. Fue el primer maestro del padre de Andresito, en el medio rural, al que este “creía muerto hace veinte años!” (1927: 46). Este hombre había pasado por una vida muy sacrificada para llegar a ser maestro y vivía su vejez gracias una magra pensión.

---

156 El mismo que despide a su ex-maestro en la serie de textos que vimos al final del tercer capítulo, y que pasea con el Sr. Montaña por el cementerio de la Recoleta.

Hacia el final del relato el anciano maestro les cuenta que un año antes de jubilarse había perdido en un corto periodo de tiempo a su mujer y su único hijo. Y termina expresando que en su soledad, no le quedan más que recuerdos, sus pocos libros y una sucesión de días no terminan nunca (Ibídem: 56).

Estas *muertes trágicas* también formaban parte del devenir de una vida, y las posibilidades de enterrar a varios de los seres queridos se acrecentaban aún más a medida que la vejez llegaba. Del gran abanico de *muertes trágicas* que encontramos mencionadas quisiera puntualizar aquí sobre algunas de ellas, por el interés que revisten para la investigación y porque en su presencia menor tienen su propia fuerza e insistencia. Estas son las muertes por ahogo, las que habían llegado con los procesos de modernización, las muertes absurdas, y los homicidios y suicidios.

El interés está puesto en, por un lado, hacer foco en los sentimientos de fatalidad y desgracia que las rodean. Pues estas suelen ser muertes violentas o repentinas, inesperadas. Por otro lado, suelen estar atravesadas por el discurso de la advertencia sobre ciertos peligros o comportamientos considerados peligrosos. A través de ellas se enseñaban normas, comportamientos y valores morales, así como modos de habitar el espacio, principalmente, urbano.

#### 4.1.1. Los ahogados

Un tipo de *muerte trágica* que aparece representada con cierta frecuencia es la muerte por ahogo -algunas de ellas en naufragios- o asfixia. Es un problema que destaca, no sólo el peligro de morir ahogado en el agua -la movilidad en barco, los transoceánicos, la inmigración masiva-, sino también el peligro de morir ahogado por monóxido de carbono -nombrado como “ácido carbónico” (Ferreyra, 1907: 50) o “gas carbónico” (López de Nelson, 1920: 136)-. Este último está directamente relacionado con la vida de los y las trabajadoras. Se hacen visibles así algunos problemas específicos de la época, de los cuales la prensa del período también hablaba. Noticias sobre ahogados tanto en ríos y playas como por uso de braseros, por ejemplo, eran bastante frecuentes<sup>157</sup>.

A principios del siglo XX aparecían varias menciones al problema de la asfixia y el ahogo en los libros de lectura. En el Capítulo II reproduce el poema “La imprudencia” donde aparece el problema del ahogo. Hay varias lecturas, por ejemplo, en donde los perros salvan

---

157 En los albores del siglo XX este tipo de noticias eran más frecuentes, sobre todo en verano. Bajo el título “Niño ahogado” en *El Tiempo*, 2 de enero de 1900, la noticia que encontraron el cadáver de un niño de 14 años en la playa de Palermo, seguida a este una breve nota sobre el cinco personas ahogadas, menores incluidos, en dos días en los ríos de Santa Fe. En el mismo diario algunos días después, 18 de enero, “A punto de ahogarse. Las tragedias de Mar del Plata. En el Bristol”, da cuenta de una sucesión de ahogados en este lugar y la preocupación de las familias durante aquel verano. *La Nación* también daba cuenta de estas tragedias, el 14 de enero de 1900, “Hallazgo del cadáver de Posse”, un joven ahogado en Mar del Plata. Otras veces se trata de asfixiados o “semiasfixiados” (gravemente intoxicados), por ejemplo, por el gas del alumbrado público (*La Nación*, 13 y 15 de julio de 1905).

Encontramos también noticias de naufragios en las costas argentinas, principalmente de barcos europeos, por ejemplo, el 16 de julio de 1901, en *El Tiempo*, sobre el naufragio de un barco de origen alemán.



a los niños de un trágico ahogamiento. En *El libro del escolar* (segundo libro), de Pablo Pizzurno, hay un texto llamado “Los perros” donde se destacan sus acciones en rescates, comenzando con el ejemplo de un terranova que salvó a un niño que se estaba ahogando. Sentencia allí el autor, “si el perro no lo salvaba, el chico “hubiera muerto ahogado. ¡Cuánto habría sufrido la madre!” (1920: 22). En el libro tercero de *El nene*, de Ferreyra y Aubín, también hay un cuento, “¡Hacer el bien nunca es perdido!”, donde el perro -que tiempo antes, siendo cachorro, había sido rescatado por el niño- salva al niño de morir ahogado (1898: 79-83).

En *Aventuras de un niño* (libro primero), de Andrés Ferreyra, hay un relato llamado “Un caso de asfixia”, al que le sigue una serie de textos breves al respecto de esta problemática. La serie comienza narrando que en la casa de Andresito -personaje principal del libro- le alquilan la “pieza del fondo” a un obrero y que este casi se muere asfixiado debido al brasero con fuego en la habitación cerrada (1907: 48). Tras el relato la anécdota y la confirmación de que el obrero se había salvado -gracias a la intervención de los padres del niño y de un médico-, Andresito, que había quedado muy impactado con la experiencia de ver al obrero asfixiado, casi muerto, le solicita al maestro “que le explique la causa de la asfixia” (Ibídem: 49). Entonces el maestro les explica a sus alumnos, en la lección titulada “el ácido carbónico” (Ibídem: 50), que

Dentro del armazón que forman las costillas están los *pulmones*: con ellos respiramos el aire que nos rodea.

Si el aire es puro, respiramos bien y estamos sanos; si al aire se agregan algunos gases venenosos, nos enfermamos y dejamos de respirar, lo cual es morir.

El carbón encendido desprende un gas venenoso que se llama *ácido carbónico*; el obrero de tu casa ha estado respirando durante la noche ese gas y casi se ha muerto *asfixiado*. (Ibídem: 50)

No se queda ahí el maestro y profundiza en su discurso sobre el problema de la asfixia, explicando los diferentes tipos de muerte por asfixia: por inhalación, que es la que sufrió el obrero cuando en sus pulmones se introdujo un “gas venenoso” (Ibídem: 51); por sumersión, y el maestro aquí les pone como ejemplo cuando Andresito y su amigo Jorge estuvieron a punto de morir ahogados porque el agua entró a sus pulmones y estómago, impidiendo que respiraran aire<sup>158</sup> (Ídem); por sofocación, que es el caso de los ahorcados (Ídem); y por último existen también asfixias por el calor, por el frío, por deglución (Ídem). Esta enumeración está acompañada por una ilustración de un hombre ahogado por sumersión,

---

158 Este ejemplo hace referencia a otros relatos que están inmediatamente antes en el libro, “El valor y el heroísmo”, “Otros tres héroes” (Ferreyra, 1907: 42-43), donde se narra que Andresito vio que un niño, Jorge, estaba siendo arrastrado por el río y se lanzó en su socorro. El río estuvo a punto de arrastrarlos a ambos, pero tres marineros vieron la “hermosa acción” y se lanzaron a rescatarlos, salvándoles la vida. Andresito fue aclamado por todos sus compañeritos debido a su heroica hazaña.



### 37.— LOS AHOGADOS

El maestro sigue hablando: “ El obrero de tu casa ha padecido *asfixia por inhalación*, es decir, por haberse introducido en sus pulmones un gas venenoso.

“ Tú y tu compañero Jorge estuvisteis á punto de morir de *asfixia por sumersión*, cuando os *ahogabais*; entonces era el agua que entraba en vuestros pulmones y estómago, impidiendo que respiraseis el aire.

~ También dejan de respirar los ahorcados, y ésta se llama *asfixia por sofocación*.

Hay también *asfixias por el calor, por el frío y por deglución*.

— 51 —

“Los ahogados”, *Aventuras de un niño* (libro primero), Andrés Ferreyra, p.51 (1907)

A continuación, el maestro enumera algunas de las cosas que vician el aire:

El aire se vicia y se hace impuro en los parajes cerrados y reducidos, y en los sitios en que hay aguas estancadas y podridas, ó en lugares donde hay muchas personas reunidas.

También vician el aire las plantas, flores y frutas por la noche; y la proximidad de mercados, fábricas, mataderos, curtidurías y cementerios es muy peligrosa. (1907: 52)

Nombra todos los edificios y espacios que tendrían que estar ubicados en el borde de la ciudad porque su proximidad era peligrosa por insalubre. El espacio urbano fue un problema crucial para los higienistas, “su objetivo fue terminar con los cíclicos azotes epidémicos y transformar las ciudades en espacios limpios” (Armus, 2000: 516). Esta preocupación estaba presente también en los libros de lectura. Los lugares mencionados –casi todos ellos relacionados directamente con la muerte-, representaban peligros internos para la ciudad, por ello se buscaba empujarlos hacia sus límites. Esta idea estaba en parte asociada a una vieja noción que decía que la ciudad era un foco infeccioso, “lugar de miasmas y muerte” (Foucault, 2009: 84), que se transmitía a través del agua y el aire. Todos estos establecimientos, incluidos también los conventillos y los ranchos, sumados al aire, el agua y las basuras, “integraban un abanico de objetos urbanos portadores de amenazas siempre relacionadas

con enfermedades infectocontagiosas que discriminaban poco entre ricos y pobres” (Armus, 2000: 528). Desde fines del XIX y sobre todo en los albores del siglo XX la preocupación por el espacio urbano y la vida en las ciudades se tornó central para los higienistas y el Estado, de la mano del violento crecimiento y modernización de las ciudades. Para tener “ciudades limpias” que no permitieran la libre circulación de enfermedades era necesario ordenarlas y equiparlas, por ejemplo con agua corriente y cloacas, siguiendo

principios y preocupaciones de la salud: amplitud de las calles, dispersión de los elementos susceptibles de producir miasmas y envenenar la atmósfera, las carnicerías, los mataderos, los cementerios. Toda una política, por ende, del espacio urbano ligada al problema de la sanidad. (Foucault, 2009: 373-374)

Al terminar esta sección de relatos dedicados a la asfixia, el ahogo, y los objetos que vician el aire que respiramos, hay una sección de “Sugestiones” donde aparece sintetizada esta idea. En el punto 4° Ferreyra sentencia: “Inconveniencia de los cementerios y necesidad de las autoridades para vigilar la limpieza de los mercados, mataderos y establecimientos industriales” (Ferreyra, 1907: 53).

La cuestión de la respiración y la circulación del aire que respiramos se volvió muy importante en la joven República Argentina a medida que sus ciudades se iban desarrollando y poblando masivamente. “Respirar es vivir” se llama un relato de Ferreyra que sentencia:

Ya ves, pues, cómo el aire viene a ser un alimento tan indispensable que si nos llega a faltar, nos asfixiamos y morimos.

Yo he visto morir en poco tiempo a un ratón a quien había metido bajo una copa; y, si no fuera una crueldad innecesaria, ahora podríamos repetir el experimento.

Tú conoces ya los distintos casos de asfixia, y cómo se producen; pero además de esos peligros hay otros tan terribles como ellos que provienen del aire que respiramos, el cual suele traer microbios (...) y los microbios dan origen a enfermedades tan terribles como la tisis, la difteria, el crup, la coqueluche, la pulmonía y otras.” (1927, p.106 y ss.)

Aparece aquí además asociado a la problemática de la asfixia el peligro de las enfermedades del sistema respiratorio, tuberculosis y neumonía, era las más letales y comunes.

“Respirar es vivir”, no sólo para los humanos, sino para todos los otros animales. En el libro *La Señorita Raquel* (tercer libro de lectura), de Ernestina López de Nelson<sup>159</sup>, encontramos un diálogo entre la Señorita Raquel y sus alumnos sobre un fenómeno que ha sucedido con la pecera que tienen en el aula. Los niños encontraron a los peces quietos entre las plantas de la pecera y pensaron que habían muerto, “¡Qué pena! Nuestros pececitos rojos no se mueven; deben estar muertos ¿Que habrá ocurrido?” (ca.1920a: 135). Pero al poner la pecera sobre la mesa, a la luz, notaron que los peces comenzaban a moverse. La Sta. Raquel ingresó en ese momento al aula y notó a sus alumnos reunidos alrededor de la pecera, ellos

---

159 Pedagoga, directora, doctora en filosofía y escritora. Publicó gran cantidad de libros para la educación primaria que fueron aprobados por el CNE. Participó activamente durante la primera mitad del siglo XX en la lucha por el derecho a la educación y los derechos de las mujeres.

le contaron que encontraron a los peces “como muertos entre las plantas” (Ibídem: 136) y le preguntaron si ella sabía que había sucedido. Ella les explica entonces que al haber dejado la pecera en la oscuridad, en un rincón del aula, los peces casi mueren por asfixia, y les explica lo sucedido con los peces y las plantas de la pecera en la oscuridad,

la oscuridad ha sido la causa de que estuvieran a punto de morir.

*Alfredo.*- ¿Es posible, señorita? ¿Los peces necesitan luz? ¿Acaso se morían de tristeza?

*Sta. Raquel.*- No precisamente de tristeza; se morían por *asfixia*. ¿Se acuerdan ustedes lo que dijimos un día del *gas carbónico*?

*Luis.*- Sí, es un gas nocivo que se desprende del carbón y de las sustancias en descomposición.

*Sta. Raquel.*- Ese gas lo despiden también las plantas durante la noche, razón por la cual no conviene dejarlas en las habitaciones donde se duerme. (Ibídem: 136-137, el resaltado es del original)

A continuación en mismo libro hay un poema llamado “Aire y viento” donde habla el aire en primera persona, en la tercera estrofa dice:

A los seres humanos y a las bestias,  
lo mismo que a las plantas, yo sustento;  
si llegara a faltarles, es seguro  
que fuera el mundo todo un cementerio. (Ibídem: 139)

Y en la quinta estrofa:

Cuando libre me dejan soy muy puro;  
me vician la quietud y el largo encierro,  
y el que me aspira entonces, reconoce  
que le hago el mismo efecto que un veneno. (Ibídem: 139)

Y al terminar el poema hay unos consejos bajo el título “Ventilación”, entre ellos:

Deja las habitaciones abiertas durante el día, y por la noche una ventana o postigo para que el aire se renueve.

No permanezcas mucho tiempo en una habitación cerrada.

No duermas con fuego en la habitación, porque el carbón despiden un gas nocivo que puede causar la muerte.

La respiración de las personas *vicia* el aire lo mismo que el fuego. (Ibídem: 140, resaltado del original)

La lectura “Las flores en el dormitorio”, que se halla en *El lector americano* de Núñez vuelve sobre este tema de las plantas en las habitaciones y la posibilidad de muerte por ahogo. Cuenta la historia de un niño que solía tener su habitación llena de flores y plantas “raras” (1923: 122), y una noche de invierno, con todo cerrado, se despertó “casi ahogado” (Ibídem: 123) e intentando salir de su habitación se desmayó. Sus padres acudieron de inmediato y mandaron llamar al doctor. El médico vio al niño, recorrió el aposento y les explicó que las plantas de noche “envenenan el aire” con “ácido carbónico” (Ídem) y esto las hacía muy

peligrosas en lugares cerrados durante las horas nocturnas. Finalmente, el médico le advierte a los padres del niño que si este no hubiese despertado e intentado salir de la habitación, “tal vez le hubieran encontrado al amanecer muerto en su cama” (Ibídem: 124). En el último párrafo, dirigiéndose el autor directamente a sus pequeños lectores, les recuerda no tener flores en las habitaciones durante la noche, y que no olviden “los terribles efectos que ellas pueden producir” (Ídem).

“Socorro a los ahogados” es un texto de divulgación del procedimiento médico ante el ahogo que se encuentra en *Isondú* de González Acha de Corrales Morales (1916). Comienza así:

Las personas que han estado durante algún tiempo sumergidas en el agua suelen presentar todos los caracteres de la muerte, pero con mucha frecuencia ese estado es sólo aparente; por esa razón, así que se saca a un *ahogado* del agua, se le somete a un tratamiento a fin de restablecer la respiración si es posible.” (Ibídem: 46)

Se explica el método y procedimiento del Dr. Laborde, que es el que ha dado mejores resultados para restablecer la respiración del ahogado. Como ejemplo exponen el caso de una niña de dos años y medio que salió al patio y se ahogó en el lavadero, el farmacéutico que la vio primero dijo que la niña estaba muerta, pero el médico, que acudió también al llamado, ensayó igualmente el procedimiento, y aunque había pasado mucho tiempo del ahogamiento, la salvó. Termina el relato sosteniendo entonces: “Este método de tracciones rítmicas ha sido aplicado con éxito en casos de asfixia por ácido carbónico, gas de alumbrado y otros.” (Ibídem: 48)<sup>160</sup>

En los Ejercicios se les propone a los alumnos ensayar el procedimiento “suponiendo que uno esté ahogado y los otros quieren volverlo a la vida. Practicar la respiración artificial.” (Ibídem: 49). Remarca la utilidad de saber practicar los primeros auxilios y recomienda que el libro de la Dra. Grierson esté en todas las casas y escuelas,

en cada casa debería haber un cuadrito con la lista de venenos y contravenenos más comunes, [...]. Insista el maestro respecto a estas cosas a fin de grabarlas en la mente de los niños; por ignorancia podemos dejar muchas veces perecer a nuestros semejantes o poner en peligro su vida. (Ídem)

Aparece aquí también el discurso que dice, de diferentes maneras, que vencer a la ignorancia es vencer a la muerte. La sociedad del período comprendía que ignorancia y mortalidad estaban íntimamente relacionadas.

*El lector americano* (libro segundo) contiene entre sus primeros textos algunas lecturas referidas a esta problemática del ahogo. Allí aparece la lectura llamada “Los gases del carbón”, que aborda una trágica y múltiple muerte infantil por ahogo. Una madre, “honrada obrera” (Núñez, 1923: 12), sale a llevar la ropa que había lavado y deja a sus niños durmiendo,

---

160 El gas de alumbrado era una mezcla de gases combustibles que ardían, sin aire y a muy altas temperaturas, con una llama luminosa. Se utilizó ampliamente para alumbrado público y hogareño entre fines del siglo XIX y principios del XX hasta que fue desplazado por el uso de la electricidad.

o eso creyó. Cuando vuelve los encuentra a ambos muertos por asfixia, una bebé y un niño pequeño. La madre se acercó a “la cuna de su hijita; pero da un grito y cae sin conocimiento [...]”. No había consuelo para la infeliz madre cuando volvió en sí” (Ibídem: 12-13). Sucedió que el niño sintió frío mientras su madre estaba ausente y prendió la estufa, “los gases del carbón habían corrompido el aire del aposento, que estaba bien cerrado y los desgraciados niños habían muerto asfixiados” (Ibídem: 13). El discurso que vincula la imprudencia y el peligro de muerte vuelve a aparecer aquí, cuando el autor les dice a sus lectores que,

El ejemplo de esta espantosa desgracia es una terrible lección para vosotros, hijos míos, a fin de que nunca aprovechéis la ausencia de vuestros padres para hacer lo que os ha sido prohibido, porque la menor imprudencia puede costaros la vida. Desconfiad sobre todo del gas ácido carbónico, que se desprende del carbón y que es mortífero no sólo para los hombres sino aún para los animales. (Ídem)

Explicita además que no debe encenderse nunca carbón en lugares cerrados y advierte que “igual desgracia puede también acontecer con el gas de alumbrado” (Ídem). No se cuestionan las condiciones de vida de la familia trabajadora, el hacinamiento, el frío, la madre trabajadora sola criando a sus hijos, sino el comportamiento de los niños. La lección moralizante de este discurso tiene la misma fórmula que vista anteriormente (Capítulo II), si los niños cometen acciones imprudentes, desoyendo lo que dicen los adultos, pueden encontrar una *muerte trágica*. Incluso cuando esas acciones estén guiadas por buenas intenciones o necesidades básicas, como en el caso de estos niños, de no pasar frío.

La imagen que encabeza esta lectura, que luego de leerla y comprender su mensaje moral, viene a reforzarlo dramáticamente, es una ilustración donde se ve a la madre obrera entrando en la habitación, detrás de ella el humo emanado por los carbones encendidos, y los niños yaciendo muertos por asfixia, la bebé en su cuna y el niño en el suelo:



## Lectura VII.

## Los gases del carbón.



Una honrada obrera, llamada Catalina, fué una noche a llevar a sus parroquianos la ropa que había lavado.

Acostó a sus dos niños, apagó la lámpara, y partió muy tranquila, creyendo a sus hijos dormidos. Pero, cuál sería su espanto cuando a su vuelta creyó divisar una débil luz en su casa. Temiendo alguna novedad, apresura el paso y abre con mano trémula la puerta . . . Un vapor sofocante la hace presentir su desgracia. Abre la ventana para dar aire, enciende la lámpara y se precipita hacia la cuna de su hijita; pero da un grito y cae sin conocimiento . . .

Acuden los vecinos, y un triste espectáculo se ofrece a su vista: la niñita estaba muerta en su cuna, y su hermanito, que sin duda había intentado arrastrarse hacia la puerta para huir, yacía tendido en un rincón del aposento.



Página completa y fragmento de "Los gases del carbón", en *El lector americano*, José Abelardo Núñez, p.12 (1923)

En *Horas felices*, el libro de Teresa Rapallini de Arroche, hay dos textos seguidos sobre el problema de la asfixia. El primero de ellos vuelve sobre el vínculo entre las acciones imprudentes y la posibilidad de muerte, se llama, de hecho, “Consecuencias graves de una imprudencia” (1921: 134). En este, un niño se mete una moneda en la boca y se asfixia, pero la madre lo ve justo a tiempo. “Pudo haber muerto *asfixiado* a consecuencia de su imprudencia” (Ídem), dice la autora, y alecciona rápidamente a sus lectores: “Jamás debemos introducir en la boca alfileres, botones, bolitas o cualquier otro objeto, pues podríamos sufrir por ello graves consecuencias y hasta encontrar la muerte” (Ídem). El niño sabía que esto podía pasar, pero era muy travieso y desoyó los consejos de padres y maestros. Como todos los cuentos del libro, cierra con una reflexión:

*La falta de aire produce la muerte por asfixia: el aire viciado o cargado de ácido carbónico produce también la asfixia; el carbón desprende gases de ácido carbónico, no debemos pues, tener en nuestras habitaciones carbón encendido.* (Ídem: 135, resaltado del original).

El texto que sigue a continuación se llama “El oxígeno” (Ídem), allí se cuenta que la maestra retomó en su lección para la clase, a raíz del acontecimiento del niño con la moneda, el tema de la asfixia y cómo se produce. Les habló a sus alumnos de la importancia del oxígeno y de las plantas que liberan de día este gas, pero les aconsejó no tenerlas en habitaciones por su función nocturna y ventilar siempre las habitaciones, buscando respirar aire puro porque “mantiene la salud” (Ídem). El niño, Robertito, que narra aquí la clase de la maestra sobre el oxígeno recomienda seguir siempre los consejos de los maestros. Los niños deben escuchar y obedecer a los adultos, padres o maestros, pues de no hacerlo podrían cometer una imprudencia tal que les costara la vida.

En contrapunto, si los niños escuchan y siguen las indicaciones de los adultos, no sólo pueden salvar su vida sino la de quienes los rodean. El cuento “La obediencia de un niño”, en el libro segundo de *El Nene* (Ferreya y Aubín, 1907) es un relato sobre la tragedia del incendio en el vapor *América* que iba de Buenos Aires a Montevideo en vísperas de la Navidad de 1871, en la que más de 140 personas perdieron la vida. Al escuchar la voz de ¡fuego!, muchos pasajeros, “personas muy conocidas en la sociedad porteña” (Ídem: 115), se arrojaron al río “donde la mayor parte de ellos encontraba segura y angustiosa muerte. ¡El espectáculo era horrible é imponente á la vez!” (Ídem: 116). En medio del desastre, uno de los niños entre el pasaje escucha atentamente las indicaciones de su padre y las obedece, salvando así a toda su familia. El autor destaca que en medio de la confusión y la angustia que se vivía en aquel buque en llamas, el niño obedeció cada una de las indicaciones de su padre, sin perder nunca la concentración y el ánimo ante “las espantosas escenas que en torno suyo tenían lugar” (Ídem: 118).

Así como la desobediencia a los adultos puede terminar en una muerte inesperada, la obediencia, por el contrario, puede salvar la vida -así como obedecer al médico cuando prescribe determinada medicación-. “Sin la obediencia de aquel niño modelo, quizá toda una familia hubiera desaparecido” (Ídem: 119), dicen los autores al narrar esta tragedia. Al final del cuento, remarcan la reflexión y moraleja sobre este hecho histórico y el acto del niño: “de

todas las buenas cualidades que pueden adornar al niño, una de las mejores es la obediencia” (Ídem), y agregan que la obediencia la que nos hace queribles, estimables, y nos ayuda en los “infortunios de la vida” (Ídem).

Que los niños que obedecen son buenos y queribles es algo que este discurso destaca, muy similar a lo analizado con las *buenas muertes* de estos niños. Sin embargo, aquí aparece un nuevo elemento con respecto a los imprudentes, estos niños pueden que encuentren la muerte como consecuencia de sus actos, pero no son necesariamente representados como “niños malos”. En estos casos son niños que no escucharon ni siguieron los consejos de sus padres o que hicieron algo que les estaba prohibido, como prender el brasero, sin maldad ni malas intenciones. El mensaje toma otra densidad al señalar que no sólo el *mal niño* puede encontrar una *mala muerte*, trágica o violenta, al no escuchar las recomendaciones de los adultos. Sino que cualquier niño podría encontrar la muerte si desobedece, aunque lo haga sin mala intención.

Los naufragios y accidentes náuticos también fueron un tópico que atravesó el período dado que el transporte por agua, comercio y transporte de pasajeros a través de ríos y mares, y migración transoceánica, era fuertemente utilizado. Los libros de lectura no eran ajenos a este tema, además de contener variadas representaciones de ahogos en el agua, los naufragios ocupan su propio espacio. En algunos casos se narran allí, como vimos con el caso del vapor *América*, trágicos accidentes que habían sucedido en el pasado reciente. En otros casos los textos, sin apelar a un hecho histórico particular, advierten del poder y peligro del agua. En “El mar”, breve lectura de *El lector americano* (Libro segundo), de Núñez (1923), hay un diálogo entre un padre y su hijo donde se menciona que cuando el mar se pone bravo y los vientos son fuertes, pueden naufragar y sumergirse buques como si fueran pequeños botes, “y se ahogan los marineros y demás gentes de a bordo” (Ibídem: 30).

En *Destino*, de Aubín (1913a), hay un capítulo sobre el suceso del naufragio del *Titanic*, quizás el más famoso naufragio de principios del siglo XX. Este acontecimiento había sucedido en abril de 1912, esta edición del libro es de 1913, se trataba de una “reciente catástrofe” de fama mundial. Como en otros textos donde se trata de *muertes trágicas* se destaca el valor del sacrificio como una fuerza incontrastable con la que se enfrenta el dolor y la muerte, y también la resignación ante esta cuando ya nada más puede hacerse. Quien cuenta la historia es el ya conocido Sr. Montañó,

¿Quieres cosa más grande que el obscuro sacrificio hecho en pro de la felicidad ó del bien ajeno, no por ostentación ni vanagloria, sino simplemente por bondad de corazón?

[...]

Para que te convenzas de la certeza de mis afirmaciones, debe bastarte el recuerdo de una reciente catástrofe: el naufragio del vapor inglés *Titanic*.

En aquellos horribles instantes, cuando todos perdían la calma, hubo á bordo unos hombres verdaderamente grandes: los pobres músicos que formaban parte de la banda [...]. A dos dedos de la muerte, mientras la nave se hundía, ellos, imperturbables y serenos, permanecieron en sus puestos ejecutando aires alegres, valeses á la moda; ¡sabían la influencia que la música

ejerce sobre el alma colectiva y querían emplearla, hasta el último momento, como un calmante á la agitación y al miedo de todos!

Y cuando ya no hubo esperanza, cuando la última lancha se alejó del buque náufrago [...], aquellos hombres, conscientes de su desdichado fin, dejaron de pensar en los otros para ocuparse de sí mismos; y de sus almas creyentes, se exhaló una conmovedora plegaria. *Más cerca; más cerca de tí, ¡Dios mío!*" (1913a: 89-91).

Anteriormente, en el Capítulo II, fueron abordadas algunas referencias a la heroicidad de la muerte, como el caso del buque de transporte *Birkenhead* -buque del ejército inglés que chocó en 1852 contra una roca submarina y naufragó-. Allí se destacaban las *muerres heroicas* de capitanes, marineros, e incluso gente de a bordo (González Acha de Corrales Morales, 1916: 17-19). Otro relato similar es "El naufragio" de Bernardino De Saint Pierre, en la selección de textos de Calixto Oyuela (ca.1900: 188-193). En él se cuenta que un barco francés naufragó en medio de un huracán en el océano Índico. Casi todos los navegantes se arrojaron al mar sabiendo que iban a perecer, otros se quedaron en el barco, sabiendo lo mismo. Nadie sobrevivió.

#### **4.1.2. Muertes que traía la modernidad**

Durante las primeras décadas del siglo XX el crecimiento de las principales ciudades de la República fue descomunal. El proceso de modernización fue tan profundo y violento que hacia la segunda década del siglo XX Argentina era una de las naciones más modernas de América Latina y sus ciudades eran comparadas con ciudades europeas o estadounidenses. Según el censo nacional de 1914, ese año el 57,3% de los habitantes de la nación vivía en las ciudades, comparado con el 34,6% en 1869, y la población general se había quintuplicado (Tercer Censo Nacional, 1917: 123), el crecimiento fue brutal en apenas algunas décadas y provocó "lo que podemos llamar una revolución urbana" (Liernur, 2000: 411). El crecimiento fue desigual a lo largo y ancho del país, nuevos pueblos y ciudades surgieron alrededor de la expansión del sistema ferroviario<sup>161</sup>, pero los cambios más radicales en su fisonomía se produjeron principalmente en las ciudades, Buenos Aires en primer lugar, pero también Rosario, Córdoba y Mendoza, entre otras. Dice Liernur que las ciudades en aquellos años deben haber parecido "gigantescos obradores", donde se cavaban calles, se construían talleres y fábricas, se demolían edificios al tiempo que se levantaban nuevos, más grandes y modernos, nuevas escuelas, hospitales y cárceles (Ibídem: 412, 448-450). Al mismo tiempo nuevos servicios, como los tranvías, y la llegada del subterráneo, la electricidad, el agua corriente, y las pavimentaciones, se abrían paso expandiéndose velozmente. En todo este proceso de modernización está el Estado desplegando su presencia y poder de transformación de la vida de la población.

---

161 "El sistema ferroviario experimentó un desarrollo vertiginoso desde los 2.400 km de red, en 1880, hasta los 33.700 km en 1915. Las ciudades, grande o pequeñas, fueron nudos de esa red, y todas, en distintos niveles, experimentaron las consecuencias. Desde la simple partición en dos zonas a ambos lados de la vía, hasta los complejos problemas estructurales de las metrópolis." (Liernur, 2000: 413).



Aun colocando todos estos cambios drásticos en un período de tiempo más largo que el que abarca este trabajo -considerando que comenzaron en la década de 1880, se vieron parcialmente interrumpidos en la década siguiente, y tomaron fuerza nuevamente en el novecientos-, se trata de una serie de transformaciones radicales que impactaron en la vida cotidiana de los habitantes en un corto lapso de tiempo, el de una vida, por ejemplo. Beatriz Sarlo señala además una particularidad de este impacto en la dimensión subjetiva, pues en las primeras décadas del siglo XX, “hombres y mujeres pueden recordar una ciudad diferente a aquella en la están viviendo. Y además esa ciudad diferente fue el escenario de la infancia o la adolescencia” (1988: 17). En los libros de lectura se puede percibir este impacto. Muchos de quienes escribían estos libros habían vivido en una ciudad que ya no existía, pero a su vez las lecturas estaban dirigidas a niños y sus familias que estaban creciendo y desarrollándose en medio de aquellos radicales cambios y modernizaciones.

Este acelerado proceso de modernización y urbanización trajo consigo nuevas formas de encontrar la muerte, por ejemplo, por electrocución o, bajo las ruedas de un tranvía. Se trata de muertes “nuevas”, que llegaron con la modernidad y su proceso de cambio violento, relacionadas principalmente con la vida en los centros urbanos y las drásticas transformaciones que sufrieron a principios del siglo XX con la incorporación de la electricidad<sup>162</sup>, la expansión de los sistemas de transporte, y las nuevas obras arquitectónicas de la ciudad, por mencionar los más relevantes. En *Un buen amigo* de Figueira hay una sección de “Consejos” donde dice, sin rodeos y a modo de advertencia: “8. No toques los alambres del alumbrado eléctrico, sobre todo teniendo las manos y los pies humedecidos; pues si lo hicieras, podrías perder la vida.” (ca.1907: 139).

En el libro de lectura para cuarto grado *Destino*, de J. M. Aubín, se encuentra un capítulo llamado “Un accidente callejero” en el que se puede observar uno de los peligros de habitar una ciudad “en construcción”, combinado con una cuestión moral que se repite incansablemente, la imprudencia, pero además, con las condiciones de vivienda de las clases populares. En el relato, Bertito y el Sr. Montañó van caminando por la ciudad de Buenos Aires, paseando, cuando vieron y asistieron a un niño de cuatro o cinco años que, mientras jugaba en la calle, se lastimó debajo de los ojos con un alambre de púas. Cuatro barricas vacías unidas por alambres cortaban el paso de los transeúntes sobre la vereda que estaba en plena construcción o reforma. Un grupo de niños pequeños estaba en la calle jugando cuando el accidente sucedió y no sabían cómo ayudar al amigo herido. El autor entonces explica que,

Algunos chicos, de estos á quienes la estrechez de sus viviendas obliga á buscar en la calle lugar y espacio para sus bulliciosos entretenimientos, jugarían cerca del alambrado, á la mancha o á las escondidas, sin imaginar lo peligrosa que tal vecindad podía resultarles. (1913: 78)

---

162 Proceso que se inició con fuerza en 1902, principalmente en Buenos Aires con la instalación de la usina generadora de Dock Sud.

Por muy poco el niño no quedó ciego, muy cerca estuvo el alambre de púas de sus ojos, entonces Bertito dijo: “¡oh, antes que sufrir tamaña desgracia, vale más mil veces morir!” (Ibídem: 79). A lo que el Sr. Montaña le responde:

Por muchas que sean las desgracias que nos acosen, nunca debe desearse la muerte que, sin necesidad de que la llamemos, viene cuando nos llega la hora.

Para resistir las penas, aun las más crueles, y para sobrellevar las adversidades y los infortunios, aun aquellos que parecen superiores á nuestras fuerzas, dispone el hombre de una gran fuerza, el valor moral. (Ídem)

La muerte está ahí, es nuestro destino ineludible, no hay que convocarla antes de tiempo. Pero no es sólo culpa del niño, señala Bertito, sino del hombre “de mal corazón y crueles instintos” (Ídem) que construyó esa valla con barriles y alambre de púas. Sin embargo, Montaña le dice que quizás no era malo sino sólo un “estúpido” o ignorante que no se dio cuenta del perjuicio que podía causar con lo que hacía (Ídem). Termina sentenciando el Sr. Montaña -quien por su edad había conocido la vieja Buenos Aires- y advirtiendo sobre las imprudencias que nos acercan a la muerte, utilizando variopintos ejemplos directamente vinculados con las transformaciones que traía la modernidad,

Lo que hay es que la estulticia é ignorancia de muchos hombres, son tan grandes, que les hacen cometer acciones punibles, sin darse cuenta de ellos.

Es el caso del que se divierte rompiendo botellas ó pedazos de loza en medio de la calle; del que para celebrar la resurrección de Cristo, no halla (sic) mejor modo de demostrar su alegría que disparando, á bala, infinitos tiros de revólver; [...] del que deja en cualquier parte un arma de fuego cargada; del que corre atropellando a la gente, sin preocuparse de su el empujado es una criatura ó un anciano que al recibir el controntrón, puede, con mucha facilidad, perder el equilibrio y caer bajo las ruedas de un carro, [...]; es la historia de aquel peón que, mientras se construía el actual edificio del Congreso, pensando dar un bromazo á sus compañeros, puso en comunicación el botón de un timbre eléctrico con un cable, conductor de una poderosa corriente: llegó un infeliz obrero y al oprimir el timbre cayó fulminado; no hubo broma ni risas; pero hubo un muerto [...].

¡No lo hice por mal! ¡Fué sin pensar! - suelen decir (en muchos casos, de buena fe), los autores de estas estupideces, *de estas bromas*; sin saber que hay casos de estos en que es muy difícil determinar dónde acaban la burla y la imprevisión y dónde comienzan el homicidio y el crimen. No en vano ha dicho un escritor, que los necios y los tontos han muerto más gente que los asesinos. (Ibídem: 80-81, resaltado del original)<sup>163</sup>

La imprudencia y la falta de atención y cuidado cobraban otra relevancia cuando se trataba de las armas de fuego, los carros y tranvías eléctricos andando por las calles de ciudad, las construcciones y obras edilicias que se multiplicaban modificando radicalmente el paisaje urbano, la llegada e implementación de la electricidad. Todas estas novedades implicaban profundos cambios en la experiencia de la vida urbana y con ellas aparecían nuevas posibilidades de morir de maneras absurdas, desconocidas, ignoradas hasta el momento.

---

163 Las obras del Palacio del Congreso fueron iniciadas en 1897, para 1906 se inauguraba el edificio y se comenzaba a sesionar en él, aunque estaba muy lejos de estar acabado. Las obras continuaron por muchos años más, de hecho, el edificio estuvo completamente terminado recién en 1946.



No es menor que estos relatos donde se muestran las modernizaciones de la ciudad y sus peligros atravesasen los libros de lectura de los niños, era necesario enseñar estos cambios, mostrarlos, y advertir sobre las nuevas maneras de relacionarse con ellos, así como sobre aquellos modos que ya no se aceptaban o se consideraban “peligrosos”. Muchas de las muertes que se enumeran aquí son *muertes trágicas*, morir bajo las ruedas de un carro, morir electrocutado, o tener una muerte violenta por arma de fuego, son también *muertes evitables*. Se evitan, otra vez, combatiendo la ignorancia, alertando sobre sus peligros y condenando las acciones estúpidas e imprudentes. Los libros de lectura y la escuela ocuparon un rol central en la transmisión de estos nuevos saberes sobre cómo habitar los espacios urbanos.

La vida en las ciudades y las condiciones de hacinamiento en la que vivían las clases populares emergieron como un problema de salud. En *El libro de escolar* (libro tercero), de Pizzurno, hay un extenso texto, “La casa en que vivimos y la salud” (1921, p.196-) donde un niño, Carlitos, mantiene un diálogo con su padre sobre la clase de higiene que tuvo en la escuela, que lo ha dejado “impresionado” (1921: 197). Pero expresa que le gustaría que las costumbres fueran más sencillas, por ejemplo en las casas que habitan, carentes de suficiente espacio, luz y aire, “estrechas, húmedas, tristes...” (Ibídem: 196). A lo que el padre responde haciendo visible un problema de la época, el desarrollo y la población de las ciudades, y se da el siguiente diálogo:

- Es cierto, hijo mío, porque todos quieren vivir en la ciudad y, si es posible, en el centro, en vez de alejarse y buscar la vida higiénica en las campañas.
- ¡Pero es que no todos pueden hacerlo; muchos tienen sus medios de vida en las ciudades!
- Así es: y entonces, en esto de la habitación como en tantas otras cosas, es menester ilustrar a las gentes para que aprovechen las ventajas de vivir en las ciudades, pero reduciendo en todo lo posible los inconvenientes. (Ibídem: 196-197)

La escuela y las autoridades, dice al final (Ibídem: 198), son quienes por excelencia tienen la responsabilidad de cumplir esta función de ilustrar, enseñando y respetando las normas de la higiene. En la escuela tienen clases de Higiene, en particular esta clase que ha impresionado a Carlitos y lo ha hecho meditar sobre la cuestión de las casas que habitaban, se trató sobre una estadística de la ciudad de Nueva York donde se mostraba “la extraordinaria influencia que tienen, sobre la mortalidad, las condiciones de la casa en que se vive” (Ibídem: 197). El maestro les leyó en la clase un capítulo de un libro norteamericano, “Town and City” de Frances Gúlick Jewett. Las estadísticas del mencionado capítulo dicen que: en las “habitaciones para pobres” que no tienen detrás otras construcciones ni muros que impidiesen la llegada de suficiente aire y luz, “la mortalidad no pasaba de 29 por mil habitantes”, mientras que en el mismo barrio, en las habitaciones que tenían construcciones detrás que impedían el paso de aire y luz, “los fallecidos alcanzaban al 61 por mil: más del doble. Los niños menores de 1 año morían entre 200 y 400 por mil” (Ídem). También reproducen una estadística similar “demostrativa de lo que ocurre cuando se vive en la estrechez” (Ídem) que se hizo en Berlín en 1885, sobre una muestra de 1.300.000 habitantes (más grande que la mencionada de Nueva York). Sólo 73.000 de estos vivían en las peores condiciones, a razón de una familia por pieza, “y en ella dormían, cocinaban y comían” (Ídem), y “moría el 163 por mil” (Ídem). Cifra

de mortalidad siete veces más alta que para los 382.000 que se distribuían en dos piezas, donde moría el 22 por mil. Reduciéndose esta tasa a 4 por mil para los 398.000 que vivían en familias distribuidas en cuatro piezas, o sea, estos “tenían 30 veces más probabilidades de vivir todo el año que los habitantes de una sola” (Ibídem: 198). La reflexión al final de este apartado sobre la alta tasa de mortalidad en condiciones habitacionales dice:

Esa es la consecuencia de vivir en un aire impuro con gases y olores a ropa sucia, rodeados de alimentos y sobras descompuestas, gente desaseada, y hasta con animales en las habitaciones. Debilitados los organismos en semejante medio, son incapaces de luchar contra las enfermedades, como luchan y vencen los que llevan una vida más higiénica. Es esa vida sin aire puro la aliada de la terrible tuberculosis [...].

El carácter, la moralidad y el amor al trabajo, resultan igualmente influenciados por la habitación malsana.

He ahí porque las autoridades deben intervenir, cada vez más, ilustrando al pueblo y exigiendo que en las construcciones de casas para obreros, en las fábricas y talleres, en las escuelas y demás edificios públicos, se respeten las normas de higiene. (Ibídem: 198)

La luz y el aire son considerados aquí “desinfectantes naturales” (Ibídem: 199). Para “la gente acomodada y los ricos” (Ídem) también hay una serie de recomendaciones, por ejemplo, que no se sometan a los dictados de la moda y el lujo a la hora de construir sus casa, teniendo en cuentas que las habitaciones donde pasan más horas tienen que ser las mejor ventiladas. A su vez tienen que reducir el uso de elementos que acumulen gérmenes nocivos, como molduras, relieves, alfombras, tapizados, etc. (Ibídem: 198-199). El último consejo al respecto de la circulación de aire es el de ventilar siempre las habitaciones, tener abiertas ventanas incluso de noche para dejar entrar aire puro, formando la costumbre de dormir más abrigados, evitando así el “envenenamiento por insuficiencia de oxígeno en los pulmones” (Ibídem: 199). Desterrando, además, la creencia errónea, “prejuicios que mantiene la ignorancia” (Ibídem: 200) sobre las corrientes de aire y su relación con enfermedades como influenza, pulmonía y resfriados, que son causadas en muchos casos por microbios (Ibídem: 199-200).

La urbanización acelerada y la masiva llegada de migrantes que se asentaron en las ciudades presentaba un serio desafío para el higienismo, pues el hacinamiento y las malas condiciones habitacionales eran ley. Liernur ofrece algunos números para ilustrar este crecimiento exponencial del hacinamiento, particularmente en conventillos. A principios del siglo XX el promedio de personas por habitación en los conventillos estaba alrededor del 2,5, “en 1913 el índice de ocupación era aún mayor: 3,7 personas por habitación. Todavía en 1917 el 88,4% de las familias obreras vivía en una única pieza” (2000: 434). En los conventillos, contruidos mayormente con materiales precarios o de descarte, tirantes de madera y chapas, las duchas e inodoros escaseaban, fue recién en 1904 que “se estableció la cantidad de retretes y otros servicios sanitarios en función de la cantidad de habitantes” (Ibídem: 435). Las malas condiciones sanitarias y el hacinamiento eran la contrapartida de aquel crecimiento acelerado, y el escenario en donde se desarrollaba la vida de quienes construían con sus manos ese “progreso”. El modelo médico-higienista se preocupó por la vida de la población

en las ciudades, porque este hacinamiento era insalubre, se volvía peligroso más allá de los límites del conventillo, y finalmente amenazaba la reproducción de la riqueza y el desarrollo de la ciudad moderna. Armus lo sintetiza así,

La ciudad estuvo siempre en el centro de las preocupaciones del higienismo y fue el blanco de un sinnúmero de empeños armados en torno de la idea del progreso. Mientras dominaron las enfermedades infecciosas hubo un marcado énfasis en la lucha antiepidémica que, como ocurrió en otros lugares, mezclaba los temores generalizados al contagio, la moralización de las masas, las preocupaciones por el equipamiento urbano y la pobreza. Cuando la construcción de las obras de salubridad facilitó el control de los ciclos epidémicos, la higiene destacó más directamente la problemática de la pobreza y la necesidad de levantar una red de instituciones de asistencia.

[...]

En 1870 y 1880 se trataba de un obstinado esfuerzo de construcción de redes de agua potable; en 1920, en cambio, de la creación de una red de instituciones de asistencia, prevención, moralización y bonificación social destinadas a contener y acomodar los desajustes que los cambios modernizadores habían traído consigo. (2000: 513-514).

La introducción de la nación y sus principales ciudades en la modernidad fue un proceso violento en múltiples sentidos, cambios drásticos, crecimiento exponencial de la población, novedades de la medicina, acelerado desarrollo urbano y llegada de nuevos servicios. La clase obrera fue el sujeto fundamental de estos cambios, incluso poniendo su vida en riesgo o, directamente, perdiéndola para que toda esta modernización pudiera llevarse a cabo. Trágicos accidentes y muertes de obreros eran noticia corriente en la prensa del período, arrollamientos, electrocuciones, derrumbes de obras en construcción<sup>164</sup>. La clase obrera no sólo estaba más expuesta a contraer enfermedades debido a las condiciones de hacinamiento en las que vivía y la escasez de recursos básicos, tanto de higiene como de vivienda y alimento, sino que también estaba completamente expuesta a morir trabajando mientras la nación se expandía.

En el mismo libro de Aubín mencionado más arriba, hay un capítulo titulado “La potencia del trabajo” (Capítulo XXV) donde se da cuenta del cambio rápido de la ciudad de Buenos Aires debido a las modernizaciones del período. Se representa muy bien el cambio drástico que sufrió la ciudad y los sentimientos en torno a ese fenómeno de modernización urbana, incluyendo cómo modificaba el modo de vivir y de percibir. Todo el capítulo está acompañado por ilustraciones que muestran este proceso de urbanización acelerado, obras en construcción, grandes maquinarias, y trabajadores en pleno ajetreo. Se trata de un diálogo entre el Sr. Montañó y Bertito, en otro de sus paseos por la ciudad de Buenos Aires, específicamente en la zona portuaria. Entonces el Sr. Montañó, que ha vivido aquella otra ciudad, le cuenta que:

164 Por ejemplo, una seguidilla de noticias en una semana de *La Nación* de 1905, 25 de febrero, “Muerto en el tren”, hallaron el cadáver de un señalero arrollado por el tren; 28 de febrero, “Muerto por un carro”, a causa del mal estado del pavimento, el chofer cayó del carro y fue arrollado por una de las ruedas le pasó por la cabeza; 1 de marzo “Bajo las ruedas del tren - Dos víctimas”, una de ellas un suicida y la otra un trabajador que intentó rescatarlo; 2 de marzo, “Apretado por una locomotora - Muerte de un obrero”; 6 de marzo, “Accidente fatal - Muerte de un obrero”. También se informaba a menudo sobre accidentes mortales en fábricas, en el puerto y en construcciones -por electrocuciones o colapsos de paredes y andamios- mientras estaban trabajando, en ocasiones más de uno por día (*La Nación*, 11, 12, 14 y 18 de julio de 1905; 4, 11 de mayo de 1910, 8 de agosto de 1915)

Hace cuarenta años [...] todo este espacio era una sabana de agua; este puerto, que es uno de nuestros justos motivos de orgullo, no existía; [...]. En dos décadas se ha hecho retroceder el río, se ha construido nuestro famoso puerto; se han rellenado infinitas manzanas, cubiertas hoy de ferrocarriles, tranvías, jardines, elevadores de granos, enormes depósitos mercantiles y espléndidos edificios.

Podemos, pues, contemplar los argentinos, en esta admirable obra, un esfuerzo del trabajo nacional y una victoria de la perseverancia y espíritu progresivo de nuestro pueblo.

En otras ocasiones son los inmensos y lujosos edificios modernos que con gran rapidez y en sorprendente número se levantan continuamente en Buenos Aires, los que dan pábulo á nuestras observaciones.

- Si los hombres que vieron en 1860 la unión definitiva de los argentinos, después de haber presenciado el fin de la dictadura de Rozas (sic), volvieran á la vida, no conocerían, en la ciudad espléndida de hoy, á su querida Buenos Aires, á la histórica ciudad de Mayo.

- Tanto ha cambiado, señor Montañó?

- Tanto, Bertito, que a mí, que afortunadamente no soy muy viejo, me parece imposible que sea ella, la ciudad de mis mocedades, de los altos y bajos, de los terceros, del viejo muelle de pasajeros y de la vida tranquila y patriarcal.

[...]

- Paréceme, don Juan, -le dijo yo-, que siente usted la radical transformación de Buenos Aires; ¿acaso no es más hermosa la actual ciudad que la antigua?

-Claro que sí, que lo es; [...]

Hoy hemos podidos ver, muy á nuestro saber, las obras que se están llevando a cabo en la Avenida de Mayo, para construir el gran túnel por donde circulará el tranvía subterráneo, que ha de poner en continua y rápida comunicación el centro de la ciudad con los barrios extremos.

- Pasma, realmente, ver la celeridad con que se lleva á cabo una obra tan difícil y complicada [...].

- Estos milagros, hijos son del progreso, - me contestó. La rara potencia de las máquinas; la perfección alcanzada en los métodos de trabajo, la creciente habilidad de los operarios y la mayor ciencia de los ingenieros, permiten que puedan trabajar juntos, en un espacio reducido y sin incomodarse, verdaderas legiones de obreros, y que estas obras, tan complicadas y difíciles, se lleven á cabo con toda la solidez y seguridad imaginables, en brevísimo espacio de tiempo, y á un costo que, en relación á la importancia de la obra y á los obstáculos que su ejecución presenta, resulta cada vez más reducido y barato.

[...] y, pasados algunos meses, la Avenida habrá recobrado su animado y habitual aspecto; y mientras por la calzada circulen incontables coches y automóviles y por sus aceras ambulen miles de transeúntes, por el inmenso túnel, abierto en sus entrañas, correrán centenares de trenes, transportando á los que necesitan correr siempre, ahorrando los minutos.

Será esta obra un nuevo triunfo del trabajo, una victoria del esfuerzo humano y, á la vez, un lazo de amor entre todos los que convirtieron el pensamiento en hecho; porque, y bueno será que nunca lo olvides, no hay cosa que ligue y hermane tanto á los hombres, unos con otros, como la acción común realizada con ansias de progreso y con vehemente amor al bien. (1913: 119-123)

Se representa muy bien en este diálogo entre generaciones el cambio drástico que sufrió la ciudad y los sentimientos en torno a ese fenómeno de modernización urbana, incluyendo cómo modifica el modo de vivir y de percibir aquel entorno. El progreso de la República se

hacía visible en el despliegue de la “revolución urbana”. Pero la nueva experiencia de la ciudad traía consigo, no sólo nuevas maneras de morir, sino también otro vínculo con la muerte. Pues el ritmo que este crecimiento acelerado le imponía a la vida de las personas se tornó en un modo de habitar la ciudad que no tolera la detención, las pausas, el “tiempo muerto”. Cuando se trata de acompañar a los moribundos y *duelar* a nuestros muertos esto se convierte en un problema para las sociedades contemporáneas. Como bien señala Ariès, un problema de la vida urbana que se intensificará a lo largo del siglo XX es que “en la ciudad todo sigue como si nadie muriese” (2011: 626). Al ritmo de la ciudad no lo detiene ni lo modifica la muerte<sup>165</sup>. A excepción -pues siempre hay excepciones-, de muertes de figuras ilustres o ciertos funerales de Estado.

El transcurrir de actividades cotidianas en la ciudad, como ir al trabajo o la escuela, no se detiene por mucho tiempo ante el acontecimiento de una muerte que sucede ante los ojos de otro, siquiera si ese otro es un niño. En *Nuestro libro* (texto de lectura para segundo grado), de Rogelio F. Outón, se encuentra un relato de la muerte trágica de un obrero, titulado “Una desgracia”, acompañado por una ilustración bastante explícita del drama. Allí se cuenta que un obrero albañil cayó desde un andamio y murió en la calle a la vista de un niño que estaba yendo a la escuela. Este niño se llamaba Enrique y el texto comienza diciendo que “ha llegado muy triste a la escuela” (1923: 38), luego de presenciar esta terrible escena de camino.

---

165 Con respecto a la percepción de esta nueva experiencia del tiempo y sus impactos en la sensibilidad encontramos un interesante llamado de atención en *Las horas emotivas*, de Calderaro: “¡La humanidad está enferma de apresuramiento! / Vivimos de prisa, pensamos velozmente, sentimos a la ligera, realizamos actos de floja voluntad. / [...] ¡No nos detenemos en nada! No tenemos quietud para pensar, profundidad para sentir, constancia para querer. / [...] /El acto de pensar, que consiste en detener el espíritu sobre un objeto, lo hemos convertido en el acto de mirar apresuradamente todas las cosas; el acto de sentir que consiste en emocionarnos frente a los que nos rodea, lo hemos reducido a una mera lamentación; el acto de querer, que es el ejercicio de la voluntad, lo hemos confundido con el movimiento de los autómatas./ [...] ¡Detengamos, pues, nuestra marcha, un instante!” (ca.1910: 19-20)



dó que viesen al propietario, pues no era difícil que, tratándose de buenos inquilinos, les hiciera alguna rebaja.

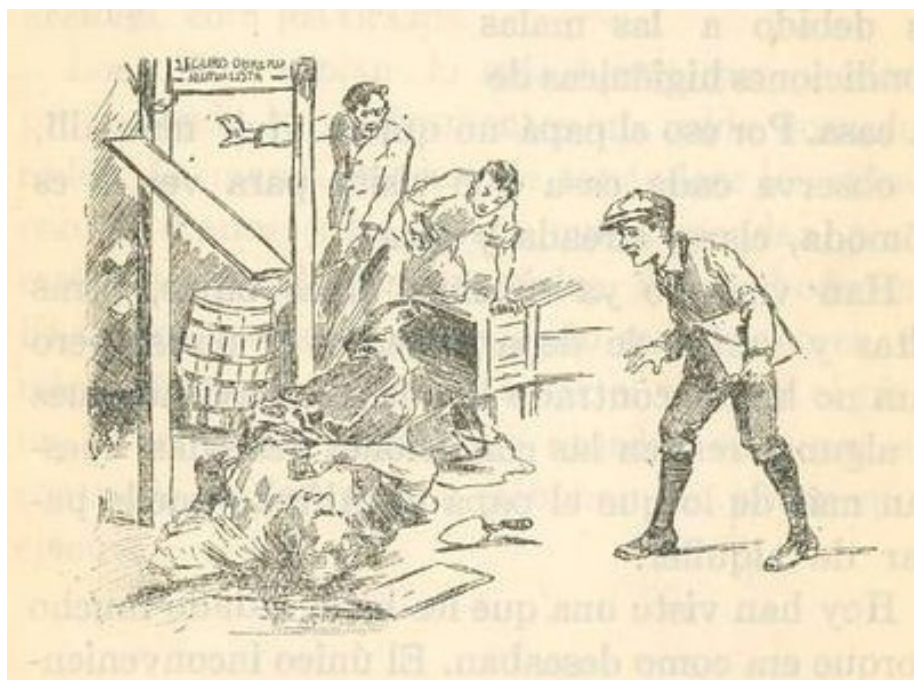
Vocabulario: casa — palacio — rancho — chosa — puerta de calle — puerta cancel — vestíbulo — escalera — ascensor — encargado — edificio público, privado — casa de departamentos — piso bajo — casa de altos — primer piso — casa cómoda, aireada, ventilada, clara, sombría, húmeda, oscura, estrecha — alquilar, tratar — contratar — ocupar una casa.

### UNA DESGRACIA

Enrique ha llegado muy triste a la escuela, pues, mientras se dirigía a ella, hallándose a cor-



ta distancia de una casa en construcción, vió caer a un obrero albañil desde una gran altura,





En la imagen podemos ver a Enrique con su cartera escolar, estupefacto frente al obrero caído, tendido en el suelo con su balde, espátula y algunas maderas desparramados alrededor, mientras se acercan un par de compañeros trabajadores muy alarmados. Sin embargo, contra lo que se esperaría por el modo en que se introduce el relato y por la elocuente ilustración, el texto no avanza sobre esta experiencia traumática para el joven Enrique. Sino que se direcciona hacia otra problemática, la de la cuestión social, y se apura a aclarar que los obreros que estaban allí trabajando tenían seguro contra los accidentes de trabajo, “según lo indicaba una chapa en el frente” (Ibídem: 39) de la casa en construcción, y que la compañía constructora indemnizará a la familia de la víctima por su muerte. Concluye este breve texto preguntándose, “Pero ¿será suficiente para calmar el dolor de la esposa y sus cuatro hijos? No. Llorarán por mucho tiempo la pérdida de ese ser tan querido” (Ídem). El texto deja a un lado la experiencia de Enrique, él sigue con su tristeza hacia la escuela, y se vuelca hacia el problema de los derechos laborales y los seguros de riesgo del trabajo, un asunto de intenso debate y aparición de nuevas leyes laborales producto de la lucha de la clase trabajadora en el temprano siglo XX<sup>166</sup>.

La posibilidad de encontrar una muerte trágica asociada a la pobreza y la clase trabajadora aparece también bajo las formas de la explotación, por ejemplo cuando se trata de “los desgraciados obreros que trabajan en lugares oscuros, languidecen, se debilitan y mueren pronto.” (Ferreyra, 1907: 56). Encontramos otro cuento en un libro para segundo grado, *Nosotros*, de Ernestina López de Nelson, donde se valoriza el rol del obrero a la vez que se denuncian, de algún modo, sus muertes debido a las malas condiciones de trabajo. En este relato un niño llamado Federico cuenta que su padre, que era minero en Inglaterra, le ha dicho que varios de sus compañeros en la mina “murieron aplastados por las piedras” (ca.1920b: 56). Sin embargo, si no fuera por el peligroso trabajo que realizan los obreros en la mina, se les recuerda en el texto a los niños, no tendrían minerales ni carbón ni metales. Y cierra el texto una frase en cursiva que dice “Cuando goces de una obra, acuérdate del obrero” (Ídem).

Entre las muertes producto de las novedades que traía la modernidad y toda la serie de cambios radicales que introdujo, principalmente, en los espacios urbanos, algunas se debían a imprudencias o comportamientos estúpidos, e ignorancia de los funcionamientos de ese nuevo mundo, otras a las malas condiciones de vida a la que eran empujados millones de trabajadores con sus familias, pero otras tantas las constituían quienes morían trabajando, los hacedores materiales de aquella modernización. Estos morían, muchas veces en las peores condiciones laborales y habitacionales, levantando los nuevos edificios, cavando las calles para la llegada del subterráneo, o extrayendo las materias primas indispensables para

---

166 “La seguridad en el trabajo fue desde fines de la década del noventa un tema recurrente en la prensa obrera. Evitar los accidentes motivados por la deficiente organización del trabajo, por la improvisación, por la insuficiente capacitación de los obreros, por la presión del ritmo de trabajo y el pago por pieza producida fueron los motivos esgrimidos por quienes buscaban diseñar un sistema de solidaridad y protección que permitiera reparar los perjuicios ocasionados por un accidente. En la mayoría de los casos fueron los propios obreros los que pagaban su *seguro*. Los empresarios fueron refractarios a asumir sus responsabilidades y sólo en la primera década del siglo se fue generalizando la demanda que exigía que los seguros estuvieran bajo la responsabilidad de los patrones. En el plano legislativo, y como resultado de las presiones, la primera Ley de accidentes de trabajo fue sancionada en 1915.” (Lobato, 2000: 477-478, resaltado del original).

sostener aquellos avances. Lo que remite a la sentencia benjaminiana, no hay documento de cultura que no lo sea a su vez de barbarie.

#### 4.1.3. Perder la vida absurdamente

En algunas ocasiones las menciones a una *muerte trágica* están relacionadas con la posibilidad de perder la vida absurdamente, como consecuencia de una acción o actitud que podía haberse evitado, e incluso, producto de una imprudencia. Esta posibilidad de morir de un modo absurdo aparece como consecuencia de comportamientos irracionales e indebidos. Bien puede ser que quien sufra el daño sea el que originó la acción, como que sea otro la víctima. La enseñanza moral está directamente dirigida a los niños, estos tienen que comprender que sus actos tienen consecuencias, muchas veces imprevistas, y aún los actos más nimios pueden tener efectos trágicos, como ocasionar la muerte de uno mismo o de otro. El mensaje es que actuar sin pensar, sin hacer uso de la razón, aún en las más pequeñas cuestiones, actuar sin medir las consecuencias, nos puede llevar al encuentro con un final absurdo y trágico.

Para ilustrar esto, el texto “Pequeñas causas... grandes efectos”, de Pizzurno (1921: 10-14), donde un maestro en la clase de moral aborda “los peligros que encierra la costumbre de arrojar al paso cortezas de fruta” (1921: 11). Allí le pregunta a sus alumnos qué piensan sobre el acto de arrojar cáscaras de naranja, bananas y otros desperdicios en la calle. Los niños se muestran de acuerdo en que no se tienen que tirar desperdicios de ningún tipo en la acera, postura que el maestro refuerza de la siguiente manera:

Eso no debe hacerse. Cualquiera puede resbalar sobre ellas, caer y hasta hacerse daños gravísimos: romperse un brazo, una pierna, dar con la cabeza en una punta de piedra y aun perder la vida, como ha sucedido más de una vez. (1921: 10)

Ante el cuestionamiento de los niños de que uno, también, debería mirar por dónde anda, el maestro les dice que es cierto, pero que a veces andamos absortos en cuestiones graves o que nos afligen, y que cualquiera puede ser “víctima de un accidente tan fácil de evitar” (Ídem) tirando las cáscaras en el lugar apropiado o guardándolas en el bolsillo hasta encontrar un sitio donde depositarlas.

Entre estas *muertes absurdas*, hay una que destaca particularmente entre los niños, esta aparece representada en los libros y también en la prensa<sup>167</sup>, se trata de la posibilidad

---

167 Noticias sobre quemaduras graves en niños eran cotidianas en la prensa. En *El Tiempo*, por ejemplo, bajo el título “Quemaduras graves”, que dos menores quedaron hospitalizados por quemaduras severas debido a que estaban jugando a tirar fósforos a un tacho de basura (2 de enero de 1900), que otro niño que sufrió quemaduras graves en todo el cuerpo porque se le incendiaron las ropas (4 de enero de 1900). En *La Nación* bajo el título “Dramas infantiles” se cuentan accidentes graves o fatales, muchos de ellos debido a quemaduras, por ejemplo, con agua hirviendo o braseros, y muchos de ellos en conventillos donde los padres están trabajando y los niños jugando en los patios sin supervisión, por ejemplo el caso de una niña menor de 3 años, Elena Urtersprat, que murió luego de sufrir quemaduras de importancia al tropezar con un brasero que tenía encima la pava con agua hirviendo (21 de enero de 1900). Algunos años después estas noticias siguen formando parte de las páginas de los diarios, para mencionar algunas: niños quemados por jugar cerca del agua hirviendo sobre el brasero o porque jugando con fuego se les incendia la ropas (*La Nación*, 7 de marzo de 1905 y 12 de agosto de 1915), a veces no están jugando sino manipulando calentadores o lámparas de petróleo y las ropas se les incendian (*La Nación*, 18

de morir quemado como consecuencia de acciones estúpidas, irracionales, y obviamente, imprudentes. Niños que sufrían graves quemaduras e incluso morían como consecuencia de jugar con fuego, manipular kerosene u otros combustibles, o debido a descuidos de los adultos. En *Un buen amigo* de José H. Figueira aparece representado un diálogo entre hermanos donde se cuenta la trágica historia de una muerte infantil, aleccionadora en su desgraciado drama,

1. - ¡Espera, María, no hagas eso!
2. - ¿Por qué, Pedro?
3. - Estás echando *petróleo* en el fuego, y eso es una barbaridad.
4. - ¡Bah! si todos los días hago lo mismo...
5. - Pues debes perder esa costumbre, porque cuando menos pienses te sucederá una desgracia. (1917: 79)

A continuación, el niño le cuenta a su hermana lo que les ha relatado su maestro. Tiempo atrás, la hija del panadero hizo lo mismo que María, echar kerosene al fuego, y su imprudencia le costó cara, se produjo una explosión que dejó a la niña

rodeada con las llamas que le inflamaron el vestido. Aturdida y desesperada, la pobrecita echó a correr gritando con todas sus fuerzas, pero cuanto más corría más ardía su vestido. Los brazos, las piernas y el pecho tenían ya horribles quemaduras, y sus cabellos empezaban a arder, cuando un vecino se precipitó sobre ella y la cubrió con una frazada húmeda, logrando, por este medio, extinguir el fuego.

- A pesar de los cuidados que le prodigaron, la pobre muchacha murió al día siguiente.
- Ya ves, María, lo que te puede costar tu imprudencia. (1917: 79-80)

Un poco más adelante en el libro se vuelve a mencionar un caso en que a una niña se le prenden fuego las ropas al acercarse al fogón, pero esta vez es salvada por su hermano quien le tira una frazada encima para apagar las llamas (Ibídem: 137).

La lección que se dirige a los niños es clara, actos imprudentes, donde no se piensa en las consecuencias que estos pueden tener, pueden costar muy caros, tanto como la vida misma. Incluso cuando estas acciones son juegos que parecen inocentes e inofensivos.

#### **4.1.4. Dar muerte: homicidio y suicidio**

Aquellos que dan muerte violentamente, a otros humanos o a sí mismos, ocuparon su propio espacio en los libros de lectura de principios del siglo XX. Tanto los *homicidios* como los *suicidios*, aunque estos últimos con mayor intensidad, se constituyeron como problemas sociales del período<sup>168</sup>. Las ciencias sociales y humanas del siglo XIX “descubrieron” el

---

de julio de 1905; *El Tiempo*, 24 de febrero de 1912), y menores muertos por quemaduras (*La Nación*, 3 de mayo y 21 de mayo de 1910, 8 de agosto, 14 de agosto de 1915, 17 de mayo de 1919).

168 En torno al fenómeno del suicidio y sus representaciones en Buenos Aires a fines del siglo XIX, véase la reciente y exhaustiva investigación hecha por Julián Arroyo para su tesis doctoral “Los significados de la desesperación. Las representaciones del suicidio en Buenos Aires (1868-1903)”, de 2018.

problema social del suicidio, el más ilustrativo caso es el famoso estudio de Durkheim, *El suicidio* (1897). Dice Foucault que no hay que sorprenderse de que el suicidio haya sido de las primeras conductas de las que la sociología se ocupó, pues “hacía aparecer en las fronteras y los intersticios del poder que se ejerce sobre la vida, el derecho individual y privado de morir” (2006: 167-168).

Las estadísticas permitían cuantificar este tipo de muertes y comenzaban a revelar para el Estado un fenómeno inquietante y para nada infrecuente. La tasa de suicidios mostraba una tendencia al crecimiento, en el informe del Tercer Censo Nacional de 1914 se dice que “en los últimos 30 años la población ha aumentado en un 11% anual y los suicidios en un 30%. El parangón no es consolador” (1917: 609). La prensa y los periódicos del período dan cuenta de este fenómeno, en las secciones de Policiales aparecían de manera cotidiana *homicidios y suicidios*. El mencionado censo dedicó una larga sección a esta problemática. Suicidio, asesinato y otros crímenes violentos son comprendidos aquí como fenómenos sociales. Quienes cometen estos actos son, en el lenguaje de la época, una clase especial de “enfermos” producidos por la sociedad misma en su proceso civilizatorio. Ideas que tenían su origen en las ciencias sociales, la criminología positivista y la medicina.

Parece que las estadísticas quieren dar a entender que los suicidios han aumentado en todos los países civilizados desde principios del siglo anterior. Quién sabe si esto es cierto. En los siglos pasados no había estadísticas, o, si las había, eran deficientes. Esto no obstante, puede ser que los suicidios aumenten, porque el progreso de la llamada civilización aumenta las necesidades ficticias de los hombres en una proporción mucho mayor que los medios para satisfacerlas.

[...]

Lo que desde luego sorprende al que estudia con detención los cuadros que presenta la estadística de los suicidios, es la aterradora regularidad que se observa en la producción de éstos, una regularidad tan grande, como lo es la de los nacimientos, de los matrimonios y de las defunciones. Este hecho ha contribuido mucho a modificar el concepto que hasta aquí se había tenido de la libertad moral del hombre, o sea del llamado libre albedrío, que, en resumen, es la libertad de que goza un presidiario en su celda. Los muros de esta celda están contruidos con materiales que se llaman: el temperamento, la educación, el estado de salud, la buena o mala fortuna, las preocupaciones, las supersticiones, la vanidad, las inclinaciones, los vicios y todos los hechos previstos e imprevistos que impresionan sin cesar los sentidos del sujeto. El hombre es un débil juguete de todas estas fuerzas, recibe de todas ellas impulsos más o menos vigorosos, y su mísera libre voluntad no es más que la resultante mecánica de éstos. Cuando los romanos decían: *Mori licet cui vivere non placet*, creían erróneamente que el hombre es libre de suicidarse o de conservar su vida. (1917: 593)

No cualquier hombre tiene derecho de quitarse la vida o quitársela a otro, así como este era un poder de los antiguos soberanos, pasará a ser luego, transformado, un poder de los Estados. Si este necesitaba que sus ciudadanos tomaran parte en su defensa, por ejemplo, en una guerra, pues ahí los convocaba para dar su vida, si era necesario, en defensa de la patria. En el último capítulo del primer volumen de *Historia de la sexualidad*, Foucault analiza este pasaje y transformación del derecho de muerte, y cómo en Occidente, a partir

del siglo XVII se convertirá en “un poder que administra la vida”, destinado a producir fuerzas, hacerlas crecer y ordenarlas antes que destruirlas (2006: 165). El desarrollo de una economía capitalista de mercado y la necesidad de mano de obra hace que la capacidad de los hombres de dar(se) muerte se vuelva un problema social.

Si un hombre cometía un asesinato, además de convertirse en un criminal peligroso, en los libros de lectura aparecía representado como incivilizado e ignorante, o alguien que no pudiendo controlarse cedía a sus pasiones más bajas, alguien a merced de sus excesos. “Se bueno y deja a las fieras el vil placer de matar”, decía Ferreyra, en *Un buen amigo* (ca.1907: 21), a un niño que estaba destruyendo un nido de pájaros, el asesinato aparece asociado a la animalidad, alejado de la capacidad de bondad y compasión humanas. En un breve relato del libro *Sentimiento* de Aubín se narra cómo los “indios”, colocados aquí como representantes del comportamiento bárbaro y cruel, “mataron, destruyeron y arrasaron cuanto á su paso hallaron, haciendo gala de refinada crueldad” (1910: 194). Devastaron un pueblo en plena construcción y entre las muestras de su crueldad dice que, “degollaron a un infeliz vecino” que intentó recuperar a sus dos hijas, que los invasores se llevaban cautivas (Ídem).

En el libro de Natale, *Padre Mío*, se halla el texto “No matar” que comienza preguntándose “¿Quién tiene derecho de quitar la vida a su prójimo? ¿Quién tiene derecho a decirle: basta ya de vivir; yo lo mato?” (1921-1922: 167). Se trata de un texto moralizante donde el autor desarrolla argumentativamente el mandamiento “no matarás”. Coloca al individuo que comete asesinato en un lugar inferior al de las bestias, “hombre fiera” lo llama porque:

El que comete un crimen se desnaturaliza.

En su regresión, es más sangriento que la fiera.

La fiera mata por instinto. El hombre mata siempre contra su ley natural. (1921-1922: 168)

Expresa sin embargo su confianza en que el reo se convierta en “un hombre de bien” después de cumplir su condena y arrepentirse, pero remarca el sufrimiento que toda la familia del homicida padece con su crimen. Su esposa “creerá ver apariciones de ultratumba que le reprochan su amor con un homicida” (1921-1922: 169), sus hijos cargaran con el peso de la desconfianza, incluso su propia madre, quien “tropezará siempre, en el camino de su amor, con una sepultura” (Ídem) donde yace un muerto por la mano de su propio hijo, así “el criminal enluta, pues, con su crimen, el alma de dos madres.” (Ídem), la suya propia y la de la víctima. El crimen de un homicida no lo afecta sólo a él mismo y a su víctima, tiene efectos en toda su familia, con su acto homicida, el criminal condena también a los suyos.

El autor también desaprueba la práctica del duelo, y los *homicidios* por “pasiones vehementes”, desmesuradas, excesivas; orgullo, obsesión, ira, venganza, y hacia el final la guerra también es condenada:

No matéis por honor, que el honor se pierde para siempre con la mácula del crimen. La razón no depende del azar de las armas. La justicia no se cotiza al precio de la destreza. El duelo es un crimen, sólo permitido por las reglas de una caballeridad mal entendida. [...].

No matéis por orgullo, que el orgullo está en hacer el bien y en enaltecerse con los sentimientos

de la excelencia de la personalidad.

No matéis por venganza, que la venganza es bastarda. Nada desdora tanto la reputación personal, como ella. [...].

No matéis por obsesión, que la obsesión es locura.

El hombre que no sabe dominar su ira o sus pasiones vehementes, es un desequilibrado; un peligroso para la sociedad. [...].

Las guerras también son crímenes permitidos todavía por nuestras leyes escritas. Pero día llegará en que el verdadero amor entre los hombres las haga innecesarias, y puedan éstos entenderse según buenas razones. (1921-1922, p. 170-171)

Los *homicidios* están asociados a aquellos individuos que no pueden controlar sus emociones y se dejan llevar por sus pasiones de manera irracional. Pasan así a ser entendidos como “enfermos” y “locos” con tendencias criminales, lo que los coloca como un peligro para la sociedad. Es esta, finalmente, la enseñanza que se quiere transmitir a los niños, que no se dejen llevar por sus más bajas pasiones ni actúen de manera irracional.

El duelo es condenado también en el libro *Lecturas Selectas* de Calixto Oyuela a través de un texto de Rousseau sobre esta práctica. Empieza diciendo: “Cuidad de no confundir el sagrado nombre del honor con la feroz preocupación que remite todas las virtudes á la punta de una espada y que es propia únicamente para formar valientes malvados.” (ca.1900: 77-78). El pensador rechaza esta práctica vehementemente, crítica que resulte en que un hombre tenga razón sobre y contra otro “siempre que se le mate” (Ibídem: 78), es un acto de crueldad sin ningún tipo de honor. Avanza Rousseau en este texto sobre lo que él entiende por “honor”, diferente de las costumbres que varían, este no lo hace, ya que “no depende del tiempo, ni de lugares, ni de preocupaciones” personales (Ídem), está relacionado con la justicia y los deberes. Las sociedades más ilustradas, dice, no practican el duelo, pues este “no es una institución del honor, sino moda espantosa y bárbara, digna de feroz origen.” (Ibídem: 79). Matar a otro hombre en un duelo es un homicidio, un asesinato, y los hombres honrados no querrían manchar sus manos con sangre si no está defendiendo a su patria, protegiendo al más débil, aún en el peligro de exponer su propia vida. Pues el hombre honrado “teme menos morir que obrar mal” (Ibídem: 79).

En el libro de Cotta, *Ejemplos. Lecturas morales para formar el carácter de los niños*, hay dos relatos sobre *homicidios*. El primero, “El castigo más duro”, se trata de un señor muy culto, “ilustrado caballero y padre de una numerosa familia, fué asesinado en la plaza por un joven del pueblo que, cediendo a sus pasiones, no pudo medir la magnitud del hecho” (1916: 52). Pero el señor, ya moribundo, en un “gesto de hidalguía” (Ídem), perdonó a su asesino. Incluye una moraleja final que sentencia: “¿No acongojan la bondad y el valor de un padre moribundo que bendice a los suyos absolviendo al criminal? Sí; pero *el perdón de la víctima es siempre un castigo duro y constante que lacera la entraña*” (Ídem, el resaltado es del original). El segundo relato es verídico, se trata del poeta Carlos Ortiz, de Chivilcoy, que murió asesinado en 1910 en el Club Social de Chivilcoy, por una bala de un tiroteo en la calle, que no tenía que ver con él. Dice en el libro: “el eximio poeta vilmente asesinado, cantó a los trigales rubios en un poema que la crítica considera de mucho mérito” (Ibídem: 79-80).



En la lección cuarta de *El lector moderno de Appleton N°2*, de García Purón, llamada “El amor fraternal” (1919: 28-31) se explica y define un tipo especial de homicidio, el fratricidio.

La envidia unas veces, la codicia otras, han sido causa de terribles escenas fraternales, como la muerte de Abel y la venta de José por sus hermanos. En la Edad Media, muchos reyes fueron víctimas de algún hermano ansioso de ocupar el trono. Estos hermanos desnaturalizados hicieron usual la palabra *fratricidio*, que significa *muerte de un hermano por otro*; pero el nombre de tales hermanos ha pasado a la historia para ser pronunciado siempre con horror y desprecio. (Ibídem: 30, resaltado del original).

Aquel que comete un homicidio, no sólo era condenado por criminal peligroso, y se lo percibía como alguien que había vuelto a un estado primitivo, casi animal y enloquecido, sino que además, era marginado. No sólo se transmite a los niños a través de estos relatos las consecuencias terribles de tal acción sino también toda la red de significados que las rodean. El homicida es bárbaro, se lo representa bestializado, irracional, una persona con las capacidades mentales alteradas, incapaz de autocontrolarse, excesivo en sus hábitos y sus actos.

Con respecto a los *suicidios*, en el informe del Tercer Censo Nacional mencionado se destaca que en muchos casos son la miseria y los problemas económicos y financieros los que empujan a los individuos a la locura y a la muerte, y que es debido a esto que, a pesar de no tener claros datos comparativos, se observa que el número de suicidios es mayor en las ciudades, donde la competencia por el trabajo es mayor, que en el campo (1917: 601-602). En la prensa del período se da cuenta de este fenómeno y muy a menudo, casi a diario, aparecen noticias sobre *suicidios*, en general se aclara que las causas se desconocen, pero cuando estas se explicitan hay dos que destacan, los problemas económicos y los amores no correspondidos,<sup>169</sup> el desespero aparece como el principal sentimiento que mueve a esta acción.

La idea del suicidio fue representada en los libros de lectura a lo largo de las primeras décadas del siglo XX, aún más que la del homicidio. Pero al contrario, lejos están estas representaciones del discurso de condenación por “bárbaro” y el rechazo que vimos en torno al homicidio. Al suicida no se lo criminaliza ni se lo animaliza como al homicida, y a pesar de los vínculos que se entablan entre ambos y la locura o la falta de autocontrol emocional, el

---

<sup>169</sup> Cualquiera sea el momento del año que se tome se puede ver en la prensa incontables noticias sobre suicidios, periódicamente, incluso más de uno por día. Tanto en *La Nación* (por ejemplo ver noticias del 11 y 26 de enero, el 25 y 27 de febrero de 1900, el 1ro, 2 y 4 de marzo, el 11, 12, 18, 20 y 21 de julio de 1905, el 3, 5, 7 y 22 de mayo de 1910, el 14 de agosto de 1915); como en *El Tiempo* (ver noticias del 2, 11, 16 y 26 de enero de 1900; el 2, 15, 18 y 22 de julio de 1901, el 4 de julio de 1905, el 5 de enero de 1912), por mencionar sólo algunas, se suelen destacar estas noticias en la sección de policiales bajo el título “Suicidio” o “Tentativa de suicidio”, en general cometidos con armas de fuego. Cuando se conocen las causas, se las menciona, y estas suelen estar vinculadas a los problemas económicos. En *La Nación* del 26 de enero de 1900, por ejemplo, el caso se titula “Dramas de la miseria. un suicidio espantoso”, y es el de un joven obrero que “había resuelto suicidarse por pobreza, por no poder sostener bien a su familia y hallarse desesperado en la lucha por la vida”. En el mismo diario en 1905, el 9 de julio, encontramos una nota titulada “Epidemia de suicidio - Los casos de ayer” donde se cuentan dos casos, uno de una joven que luego de tener una fuerte pelea con su pareja se quiso suicidar “tomando una mezcla de bencina y polvos para matar ratones”, y otro caso de un peón albañil de origen italiano, donde no se especifican las causas. Otras veces la noticia es “Homicidio y suicidio”, y trata de un hombre que mata a su amante y luego se mata (mismo diario, 3 de mayo de 1910).

discurso en torno al suicida estaba encarado desde la compasión y la intención de alejar esas ideas de la mente de los niños, mostrando que había otros horizontes posibles. En *Las horas emotivas* de Calderaro, encontramos entre los primeros cuentos uno llamado “La lección de una rosa” donde se habla sobre el suicidio como una posibilidad que algunas personas consideran en momentos de desesperanza.

Se recuerda a este propósito que un hombre, desesperado por las contrariedades de su vida, pensaba en el suicidio.

Una mañana, decidiendo realizar el trágico proyecto, ató una cuerda a la rama de un árbol. Pero en el mismo momento en que iba a arrojarse colgando de la cuerda, para ahorcarse, sintió el suave y exquisito perfume de una rosa; entonces no se ahorcó.

La fragante flor, [...], mediante el don impalpable de su aroma, había conseguido disipar la idea de la muerte en aquella mente angustiada.

Este suceso no es extraordinario; el amor a la vida llegamos a sentirlo a través de un libro, de un ser querido, de una flor, de una canción. (ca.1910, 16-17)

El intento de suicidio por problemas económicos aparece también en *El buen lector* (libro tercero) de Julia de Curto en un relato donde se narra que un joven llamado Mateo, extranjero él, “fué recogido por Don Juan, que así se llamaba nuestro comerciante, en la triste circunstancia de haber intentado suicidarse por carencia de recursos” (ca.1910: 163). Mateo, sin embargo, termina traicionando y robando a Don Juan. Este lo encuentra robándole y le dispara, sin matarlo. Años después se reencuentran y Mateo, rengo producto de aquel disparo, le dice que “la justicia de Dios se ha cumplido” y que cuanto mejor hubiera sido que “aquella noche fatal hubiera sido la última de mi vida!” y le pide perdón (Ibídem: 168). Don Juan lo perdona y lo ayuda en su “regeneración”. El texto termina diciendo: “Nunca debemos negar nuestro apoyo, á los que alejados momentáneamente del camino del bien, quieren volver á él.” (Ibídem: 169)

Según los médicos de la época, el aumento de suicidios se debía, principalmente, a falencias en la educación, debilitamiento del sentimiento religioso, y un desorden de las pasiones que impedía un buen uso de las facultades racionales (Arroyo, 2018: 216-217). La escuela tenía entonces una importante tarea que realizar desde la más temprana edad formando moralmente a los sujetos para brindarle herramientas que les permitieran controlar sus emociones, redirigiendo y conteniendo sus pasiones. De aquí que estos textos en torno al suicidio formaran parte de los libros para la educación primaria, ante el aumento de los suicidios, la prevención se volvía crucial. Entre las *Lecturas Selectas* de Oyuela encontramos otro interesante texto de J. J. Rousseau titulado “El Suicidio” (ca.1900: 75-77). Se trata de un texto extraordinario en un libro para niños de 5to grado. El texto comienza preguntado e interpellando directamente al lector: “¿Quieres dejar de vivir? Yo desearía saber si has empezado á vivir.” (Ibídem: 75). Arremete Rousseau en estos párrafos contra la idea de que “la vida es un mal”, es un mal para aquel que es malvado, para el que tiene sus “afectos desarreglados” (Ibídem: 76), pues el mal está en una mala disposición de su alma. En la vida los bienes están muchas veces mezclados con los males, pero eso no implica que no se puedan distinguir, siempre haciendo ejercicio de la voluntad. Se pregunta luego,

¿Qué son diez, veinte, treinta años para un sér que ha de morir? El dolor y el placer pasan como sombra; la vida se disipa en un instante: no es nada en sí, su valor depende del uso que se haga de ella: el bien que se ha hecho, dura; y por esto vale algo. No digas, por tanto, que la vida es un mal, pues depende de tí que sea un bien: y si es un mal haber vivido, no digas que es lícito morir, porque eso equivaldría á decir que te es permitido no ser hombre, que es justo rebelarte contra el autor de la vida y marrar tu destino.

El suicidio es muerte furtiva y vergonzosa, y robo que se hace á la especie humana. Antes de que la dejes, devuélvele lo que ha hecho por ti. [...]

[...] Cuando te sientas tentado á salir de ella, dí interiormente: «Voy á ejecutar una buena acción, antes de morir», y después vé á buscar algún pobre á quien socorrer, algún desgraciado á quien consolar, algún oprimido á quien defender; y si esta consideración te contiene hoy, esa misma te contendrá mañana, y pasado mañana, y siempre. (Ibídem: 76-77)

Dice Rousseau en el texto que es querer el suicidio es de insensato y de quien no tiene en su corazón el “sentimiento de virtud” (Ibídem: 77). Estos sentimientos de compasión ante el otro y de virtud son los que se tienen que formar en la escuela, para introducir en los niños otros sentidos que los alejen de la vía de la muerte de propia. Formar otros sentimientos en los que se puedan apoyar para, por un lado, contener pasiones insensatas que los pudieran llevar a la locura y la muerte, y por otro, redireccionarlas hacia la compasión y la ayuda al prójimo.

Educación moral e higienismo formaban un tándem poderoso a principios del siglo XX. La idea del suicidio, además de aparecer vinculada a un descontrol de las pasiones, irracionalidad e ignorancia, aparecía también vinculada a dos tópicos caros al higienismo, los vicios y la alimentación. En el informe que hemos citado del Tercer Censo Nacional de 1914, se vinculaba también la tasa de suicidios con la alimentación de los pueblos, el consumo de tabaco y de alcohol (1917: 602), aunque la relación no fuera del todo clara. En el tercer libro de la serie de *El libro del escolar*, de Pizzurno, encontramos un extenso texto sobre la alimentación donde se traza este particular paralelismo entre la mala alimentación y el suicidio. El texto está compuesto mayormente por diálogos entre un niño y su tío, quien “suele decir que la mayor parte de los dolores y enfermedades que afligen a la humanidad son consecuencia de la falta de respeto a las reglas de la higiene” (1921: 44). A lo largo del diálogo los temas son: cómo se debe comer según las edades y actividades, la necesidad de masticar mucho, cuánto y cuándo se debe comer, y los diferentes tipos de alimento según su origen. En un momento el niño le dice a su tío que el abuelo come mucho más que él y que sus hijos -padre y tío-, a lo que este responde:

-Sí, come más; pero ¿no recuerdas lo que le decimos todos los días y lo que le advirtió el médico a raíz del ataque repentino que tuvo?

-Que se está suicidando.

-Exactamente. Acorta su vida aunque él no lo cree. Se derrumbará cuando menos lo espere. (Ibídem: 49-50)

Alimentarse mal, no seguir los preceptos de la higiene y los consejos médicos, aparece aquí como sinónimo de atentar contra la propia vida, lo que se vuelve también un modo de “suicidarse”.

La enseñanza de los preceptos de la higiene para formar lo que se consideraba una buena salud, tanto física como mental, sumada a la educación de los sentimientos, el reconocimiento de las pasiones irracionales junto con el desarrollo de la capacidad de autocontrol de las emociones, eran los pilares fundamentales en los que la educación se apoyaba para trabajar sobre la prevención del acto de dar muerte a otra persona o a sí mismo. Sin embargo, el acto de dar muerte violentamente bajo la guía de “malos sentimientos” o bajas pasiones no se condenaba sólo cuando de humanos se trataba, esta acción era repudiada también con respecto a los animales.

#### 4.2. Muerte natural

Este tipo de muerte no aparecía a menudo en los textos<sup>170</sup>, y cuando lo hacía solía representar a algún abuelo o padres mayores que morían como consecuencia natural de su avanzada edad. Muerte y vejez están íntimamente relacionadas por la proximidad ineludible de una con la otra. En general, estas muertes son descritas como armoniosas, *buenas muertes*, sin demasiado dramatismo, aunque un profundo pesar las acompañe. No hay más violencia en estas muertes que la del mero morir, finalmente inevitable, destino de toda vida.

Las muertes en la vejez, como la de los abuelos, algunas veces se menciona que son muertes producto de una enfermedad, aunque esta no se especifica, son *muertes naturales* que acaecen con la edad avanzada de las personas. En una antología de textos para 5to y 6to grado hay un poema de J.R. Giménez llamado “Se está muriendo Estrellita...”, sobre una abuela que está muriendo y se la describe como yéndose armoniosamente por un sendero entre flores (Ariel, 1923: 22). Esta representación de la muerte serena y armoniosa se repite en el cuento “El viejecito que hacía florecer los árboles”, de uno de los tantos libros de lectura de José María Aubín (1925: 64). Se trata de una narración sobre una pareja de ancianos en Japón, descriptos como muy bondadosos, que padecen a un muy mal vecino, “envidioso avariento” (Ibídem: 66) que les mata al perro y les hace daño cada vez que a la pareja le va bien con algo. Al final el viejo malvado termina siendo castigado con una vida de dolores y pesares, y sin embargo, del anciano bondadoso se dice que:

El viejecito bueno, que hacía florecer los árboles, vivió muchos años contento y feliz al lado de su buena esposa. Cuando llegó su hora, tuvo una muerte dulce y tranquila como el sueño de un niño, y dejó en la memoria de sus vecinos un recuerdo imperecedero, hermoso y suave como sus virtudes. (Ibídem: 67)

Reaparece aquí esta correlación de sentidos entre una vida bondadosa y una *buena muerte*. Los ancianos que han tenido una vida de generosidad y bondad mueren en armonía, como han sabido vivir.

---

170 He excluido de aquí las muertes por enfermedades, a pesar de que estas son causas naturales de muerte (contra causas inducidas como homicidio, suicidio, accidentes, etc.) dado que ya han sido analizadas previamente en su especificidad durante el período estudiado.

En el tercer libro de la serie de *El libro del escolar* de Pizzurno se halla el poema de C. Oreste, “Abuelita, ¿qué horas son?”, donde se cuenta que los tres nietos pequeños de la abuela le solían preguntar todo el tiempo “Agüelita, ¿qué horas son? [sic]” mientras ella estaba recostada en su sillón del comedor donde pasaba el día “pensativa y silenciosa” (1921: 43). El autor finaliza el poema con las siguientes estrofas:

Hoy he visto a los tres niños que con luto en el vestido  
se entregaban a sus juegos en el mismo comedor:  
[...]  
Y apartándose de pronto el mayor de los hermanos  
se marchó hacia el rinconcito del oscuro comedor;  
y al mirarlo tan vacío, tan igual a los arcanos  
al reloj alzó sus ojos y, juntando las dos manos,  
sollozó junto al sillón... (Ibídem: 43-44)

Que se pudiera acompañar a los viejos en sus últimos momentos no implicaba que la tristeza no estuviera presente y acompañase a los vivos el resto de sus días, con más intensidad cuanto más cerca de la pérdida estuvieran, o de un nuevo aniversario de esta, donde la pena se renovaba. En este caso no ha pasado mucho tiempo de la muerte de la abuela pues estos niños están vistiendo el luto. La costumbre de llevar traje de luto podía durar entre algunas semanas a un año, según el grado de parentesco que se tuviera con el muerto.

En el libro *Cien Lecturas*, para 5to y 6to grado, de José Mazzanti y Mario Flores, encontramos un cuento de Roberto Giusti<sup>171</sup>, titulado “El país donde no se moría” (ca.1926: 113- 114). Utilizando la ficción de un lugar en donde nadie moría, el escritor reconoce a la muerte como destino natural de la vida en un sentido positivo, que tiene que ver con la historia de los afectos. En este país donde no se moría había una fuente milagrosa a la que, cuando los habitantes se veían envejecer, acudían a bañarse, dejando allí su piel arrugada, y de este modo rejuvenecían. Sucedió entonces que una madre, creyendo que estaba ya muy vieja, acudió a la fuente, dejó su piel gastada y rejuveneció. Pero al volver a su casa su pequeño hijo no la reconoció, le temió, y lloró pidiendo por su madre. Entonces la mujer volvió a la fuente a ponerse su vieja piel, “para volver temblorosa y encorvada a su casa” (Ibídem: 114). Esta vez, de vuelta en su casa, su hijo la reconoció y la abrazó fuerte, aún conmovido, porque “otra” mujer “muy fea” había querido abrazarlo. Una mujer otra, que era su madre, pero tan joven que el niño no la reconoció y la echó de su lado, pues aquella no era la mujer con la que él había crecido y a quien amaba. Este cuerpo que habitamos, que envejece y perece, es, en última instancia, el que nuestros afectos, que nos rodean y acompañan, reconocen como uno mismo. Este breve cuento termina diciendo: “La muerte en tanto se acerca a la anciana; pero ella no la ve y se sonríe feliz, porque ve contento a su hijito” (Ídem). En el preámbulo de su obra sobre la vejez, Simone de Beauvoir, dice que en el plano biológico “La ley de la vida es cambiar. Lo que caracteriza al envejecimiento es cierto tipo de cambio irreversible y

---

171 Escritor, profesor y político de origen italiano, que vivió desde niño en Argentina, fundador de la Sociedad Argentina de Escritores y del Colegio Libre de Estudios Superiores.

desfavorable, una declinación” (1970: 17), pero esta noción de desfavorable, aclara, es un juicio de valor en relación con un objetivo al que se apunta (Ídem). La vejez no es sólo un hecho biológico, el declinar natural del cuerpo orgánico, como el que se pretendía modificar con el uso de la fuente del cuento, sino también un hecho cultural, que se vive de diferentes maneras según el contexto social (Ibídem: 20).

Norbert Elias, en el apéndice de *La soledad de los moribundos* (1987b), aborda algunos aspectos del envejecimiento y la muerte en las sociedades contemporáneas. Destaca allí el proceso de represión que se ha ido dando a lo largo del siglo XX, sobre todo en las sociedades desarrolladas e industrializadas, ante la idea de la propia vejez y la propia muerte (Ibídem: 87). Este proceso de represión incluye el apartamiento y aislamiento de los viejos y los moribundos del resto de la sociedad e incluso de su propia familia y amistades, empujándolos a un “aislamiento emocional” (Ibídem: 93). Elias sitúa entonces en las sociedades anteriores a los siglos XIX y XX la práctica del cuidado de los viejos y moribundos a cargo de sus familias (Ibídem: 90-91). Pero este autor produce su obra mirando a Europa, y sus recortes temporales difieren de los suramericanos. Por ello he incorporado también en este trabajo los estudios históricos de Barrán que permiten comprender el período estudiado como un periodo de transición donde viejas y nuevas costumbres se superponían y convivían. En el capítulo anterior fueron expuestas algunas representaciones de la práctica de cuidado con respecto a los moribundos, en este el enfoque estará puesto en el tratamiento de la vejez y la muerte.

Entre las últimas lecturas propuestas en el libro *El lector americano* de Núñez hay una sobre la muerte natural de un padre. Se trata de una muerte anunciada, el hombre sabía que moriría pronto, como sucede que varias de las muertes naturales que se encuentran representadas en los libros. Los viejos, cuando sabían que estaban muriendo, organizaban este momento con sus seres queridos alrededor. En este caso, se trata de un campesino con tres hijos que, “cuando sintió acercarse su fin, los llamó cerca de sí y les dijo: Yo debo dejaros: la hora de mi muerte ha llegado” (1923: 188). En el lecho de muerte, les dio una serie de consejos y les regaló un grano de trigo a cada uno, y “habiendo hablado así, el padre murió y sus hijos lo enterraron.” (Ibídem: 188). En este caso, de los tres hijos, al único que le fue bien luego de la muerte del padre es al hijo menor, que es el único que había seguido las recomendaciones del padre y trabajó con ahínco. A sus otros dos hijos, que habían desoído e incluso se burlaron de las palabras y de la dádiva del padre el grano de trigo-, la suerte les fue contraria, “habiendo llegado a la mayor pobreza” (Ibídem: 189). Vuelve a aparecer aquí la enseñanza sobre escuchar y seguir las recomendaciones del moribundo, más aún si se trata de un anciano. La lección moral sobre las consecuencias de no hacerlo es lapidaria.

El libro de Natale, dedicado a su padre y llamado “Padre Mío”, hay, entre sus últimos textos, uno llamado “El busto de mi padre”, donde narra la muerte de su padre, en su vejez, por causas naturales, y da cuenta también de algunas prácticas mortuorias de su época y clase social. El texto comienza así:



...En el paroxismo del dolor, nadie pensó en sacarle la mascarilla al amado muerto!...

En tanto, el primero en acudir a casa, por llamado expreso, fué el cariñoso e íntimo amigo mío don Eugenio, renombrado artista italiano, quien por haber seguido en su tierra cursos preliminares de escultura estaba en condiciones de devolverme en yeso, minutos después, aquella expresión así tan dulce y soñadora de mi padre, muerto sin agonía alguna, inextinguiblemente, en la quietud de sus 70 años.

Don Eugenio no acertó en ésto y dicho sea de paso, a la familia habríale parecido, en tan angustiosas horas, todo un sacrilegio el cubrir con yeso la cabeza yacente que solo debía recibir besos y caricias en el salmo más excelso de la vida. (1921-1922: 179-180).

Podemos observar aquí la aparición de sentimientos ambiguos e incluso de rechazo entre la familia hacia la práctica de las mascarillas mortuorias. La familia parece no acompañar el deseo de Natale de obtener una mascarilla mortuoria de su padre, algo que algunas décadas antes, posiblemente, no habría generado tal resistencia. Las mascarillas mortuorias fueron utilizadas desde la Antigüedad hasta bien entrado el siglo XX, y así como el retrato y la fotografía póstuma, eran utilizadas para conservar un “registro de las facciones del cadáver” (Guerra, 2015: 41), principalmente, entre las clases acomodadas o dirigentes. Un *memento mori* que llegó a la Argentina recién hacia fines del siglo XIX, “como un dispositivo mayormente ligado a la conmemoración de referentes cívicos en el marco del Estado liberal” (Ibídem: 43-44).

Pero Natale afirmó su deseo de conservar la expresión de su padre, su rostro, y continuó con su propósito pero modificándolo, quizás para aggiornarse a aquella nueva sensibilidad que rechazaba la posibilidad de echar yeso sobre el rostro de un cadáver que debía recibir el cuidado y afecto de sus seres queridos. Cuenta entonces Natale que meses más tarde, con Don Eugenio, convocan a otro artista para modelar un busto de su padre, “aquella cabeza venerable y austera” (Ibídem: 180). Recurren entonces, al español don José Bouchet, pero “desgraciadamente, el noble Bouchet, entraba, al día siguiente, en el eterno sueño, víctima de un derrame arterial” (Ibídem: 181). Este desgraciado evento no detuvo el deseo de Natale, y él mismo tomó entonces la tarea del modelado, con la ayuda de don Eugenio, pues “jamás había tocado un terrón de arcilla” (Ibídem: 182), y logró dar forma al busto de su padre. Una ópera prima, con mucho valor moral y afectivo, pero que no estaba a la altura de representar fielmente aquella honorable cabeza. Buscó entonces a otro artista y amigo que pudiera realizar el busto, que sintiera como él, el hijo, el deseo de darle inmortalidad al padre. Encontró esto en otro artista español que comprendió los “altos valores afectivos del primogénito” (Ibídem: 184) y el sentido de modelar un busto de su amado padre, que nada tenía de sacrílego para él, sino más bien el urgente deseo de “darle inmortalidad” (Ibídem: 183). No había mayor honor póstumo para un venerable anciano que este, la “inmortalidad” en el afecto de sus seres queridos, expresado en objetos y rituales.

### 4.3. Muerte animal

El sentimiento que más se destaca en torno a la muerte de los animales es también la compasión, incluso con aquellos animales a los que “tenemos” que matar, por ejemplo, por supervivencia o alimento. En el libro para primer grado superior (recomendado también para primer grado inferior), *Por nuestro bien*, de Iantorno de Nasino, hay un relato llamado “Papel mata-moscas” donde se expresa la postura de la niña protagonista con respecto a la vida animal, la cual ha aprendido en la escuela, así como una interesante respuesta de su padre. La niña, Marianita, se inquieta cuando ve que su padre colocó sobre los muebles muchos papeles mata-moscas y lo cuestiona, ya que este proceder iba en contra de lo que la maestra les ha enseñado sobre ser compasivos con los animales. Este método para matar a las moscas le resultaba para nada compasivo, pues la mosca quedaba atrapada en el pegamento, luchando por despegarse, hasta que moría. Pero el padre tuvo una respuesta para esto, y la autora aclara entonces, en la voz del padre, qué es lo que debía saber la niña para aplicar correctamente la enseñanza de la maestra. Las enseñanzas de la escuela sobre la compasión para con los animales y las de la casa, más “prácticas”, se complementan en este relato cuando el padre le responde a su hija,

Hay animales que debemos matar: unos, como las vacas, los carneros, las gallinas, los patos, porque su carne nos sirve de alimento; y otros, porque son animales dañinos, que pueden causarnos mucho mal. Las moscas, los mosquitos y las ratas son animales molestos y sobre todo muy peligrosos, porque transmiten a las personas sanas las enfermedades contagiosas de que sufren otras personas enfermas.

El padre de Marianita le dijo además que, si bien es necesario destruir a los animales dañinos, debemos matarlos sin atormentarlos, pues ni siquiera con esos animalitos se debe ser cruel. (1926: 95)

La crueldad hacia los animales se empezaba a percibir como un rasgo “bárbaro”, propio de aquellos que viven alejados de las prácticas “civilizadas”. En algunos casos, esta crueldad y falta de compasión solía aparecer asociada además a la pobreza y la vida en el campo. Por ejemplo, Juan Manuel Cotta cuenta que en Quilmes “los muchachos vagabundos se armaban con palos y desarrollaban su instinto criminal reventando a los pobres batracios” (1916: 55). Ante la risa de los vecinos, solo un joven inglés - de los extranjeros “civilizados” - detuvo a los chicos y les explicó que los animales eran útiles. En la moraleja final de este texto llamado “Piedad con los animales” dice:

Pensemos que la tierra está poblada de animales que de una manera u otra, son útiles al hombre.

No olvidemos tampoco, que el goce infantil ante la muerte de un batracio se repetirá mañana en el hombre ante la desdicha de un semejante. (1916: 56)

Este juego infantil de matar animales más pequeños aparece representado una y otra vez en los libros de lectura y es condenado cada vez. Se trataba de una costumbre bastante común entre los niños que la escuela estaba intentando combatir. Robert Darnton, retoma los estudios de Mijaíl Bajtín y señala que “las versiones literarias de la crueldad con los animales

expresaron una profunda corriente de la cultura popular” (2006: 96). Se trataba de una práctica que estaba muy extendida y era severamente rechazada en los textos, principalmente debido a su extrema crueldad, asociada a comportamientos “bárbaros”, y propios de los sectores populares, que debían ser reprimidos, “civilizarse”, impedir que esa crueldad se desbordara.

Bajo el título “Diversión cruel”, en *El Arca de Noé*, hay un poema donde se cuenta que un niño que tiraba piedras a un sapo recibió por respuesta, del sapo mismo: “lo que para tí es juguete / Es la muerte para mí.” (Bunge y Bunge, 1920: 147). Luego se condena estos juegos dañinos de los niños con los animales. La lección moral es simple: no debe ser un juego la posibilidad de la muerte de otro ser vivo, y menos aún debe llevarlos al divertimento.

Las enseñanzas morales que estos transmiten pretenden formar, principalmente, el sentimiento de compasión, no sólo ante el semejante sino también ante el débil, aunque se trate de un animal no humano. Hay varios supuestos que atraviesan muchas de estas representaciones, por un lado, que el niño que reproduce estas prácticas “incivilizadas” crecerá para convertirse en un adulto cruel, o sea, alguien no sólo carente del sentimiento de compasión, sino propenso a los excesos y a la violencia en sus acciones. Pero además supone que quienes practican este tipo de juegos maltratando animales están ignorando su utilidad.

Hay en los libros de lectura una representación de *muerte animal* en especial que aparece repetidamente, la del niño que destruye un nido de pájaros, en un acto de travesura, jugando, o por pura maldad, dando muerte así a aves y pichones. En el libro de Aubín, *Los cuentos de la abuelita*, hay un relato llamado “¡No matéis á los pájaros! ¡No destruyas sus nidos!”. Es una consigna que se repite en los libros instando a los niños a abandonar ese “juego” de destruir nidos de pájaros y herir o matar pájaros con gomeras. En este relato en particular el autor traza una interesante comparación entre los niños y los pájaros:

Parece imposible, que los niños, que son débiles, tanto, que sin el cariño y los cuidados de todos los que les rodean, morirían á millares, no tengan lástima de unos pobres seres, débiles como ellos, sin defensa ni amparo, incapaces de resistir á sus perseguidores, más fuertes y astutos que ellos, y que saben, además, construir y usar instrumentos de destrucción y de muerte. (1925: 29)

Los niños, así como los pequeños animales, son seres que precisan de cuidado y atención para evitar mejor la muerte. Son tan vulnerables como los pichones, y la comprensión de esto debería despertar en ellos la compasión hacia los más débiles, de cualquier especie. El relato termina con una máxima: “nadie tiene el derecho de destruir inútilmente una vida” (Ídem). El poema “El nido”, de Juan de Dios Peza, en el libro de Berrutti para tercer grado, *Estudio*, cuenta como un niño pretende destruir un nido de pájaros, y en su última estrofa dice: “Ese nido es un hogar; no lo rompas, no lo hieras; sé bueno y deja a las fieras el vil placer de matar” (ca.1918: 76). En otro de los libros de Berrutti, este escribe el relato “El nido de horneros” donde condena nuevamente a los crueles niños que destruyen nidos y matan pájaros, como si fueran “verdugos” (ca.1935: 80-81). Cuenta allí que un “niño travieso” tiró piedras a un nido de hornero que estaba en el alero del rancho y lo volteó, matando en el

acto a uno de los tres pichones que había en él, “uno estaba muerto, abierta su cabeza de una pedrada feroz?...Tenía los ojos saltados y su piquito entreabierto, como si le hubiera sorprendido la muerte llamando a su madre” (Ibídem: 81). La dueña de casa, se vio invadida por una profunda tristeza al ver el nido deshecho y el pichón muerto, “ella misma con sus manos, hizo un pequeño hoyo al pie de un cardo florido y dió piadosa sepultura al pajarillo muerto” (Ibídem: 82). El “niño rapaz” (Ídem), que se había llevado uno de los pichones, lo devolvió ese mismo día y se mostró arrepentido del acto cruel que había cometido en su travesura. La mujer entonces se “volvió amorosa con el verdugo” (Ibídem: 84) y lo abrazó,

el chico dejó de reír para dar salida a una lágrima, cuando al mirar el cardo florido vio a uno de los horneros picotear las flores, como si hubiera querido alfombrar con ellas la sepultura de su hijito muerto...

J.J.B.

Máximas y consejos. - Los pájaros favorecen la agricultura y alegran nuestros jardines. Los niños que los aman y protegen, revelan nobles sentimientos. (ca.1935: 84)

Los pájaros son no sólo bellos sino también útiles, nos favorecen y alegran. Los “nobles sentimientos” están relacionados con el cuidado de aquello que es bello pero también que es útil a su entorno, beneficiando a otros. La compasión es el sentimiento que aparece una y otra vez en estos relatos, la compasión hacia las vidas animales, pero también como en este caso, la compasión hacia aquel que se ve sometido a su irracionalidad, dejándose llevar por sentimientos espurios, pero que recapacita y se arrepiente.

Incluso los animales son representados como capaces de compasión. En *Aventuras de un niño* (libro segundo) hay otro poema que aborda esta problemática de los niños destructores de nidos, “El niño Luis y el perro Abel” (Ferreyra, ca.1927: 26). Se dice de este niño que es malo y cruel, destruye nidos, y “gustábale daño hacer a los seres inferiores” (Ídem). En sus actos que mezclaban juego y crueldad quiso tirar a un terranova, su propio perro, al que solía maltratar, a un canal, pero cayó él también.

Entonces vióse una cosa  
admirable...el perro Abel,  
con agilidad pasmosa,  
de una muerte desastrosa,  
libró al muchacho cruel. (Ídem)

Luego cuenta que desde ese momento el niño se “enmienda” y se vuelve “bueno y compasivo” (Ídem). Aquí hay otro elemento que se repite, la posibilidad de reforma del niño luego de una experiencia de cercanía con la muerte. No es una novedad, la experiencia de la muerte, como situación traumática y límite, es a menudo un recurso utilizado para dar cuenta del cambio en la personalidad de niños y también adultos.

“La codorniz” (González Acha de Corrales Morales, 1916: 25-30) es un cuento narrado en primera persona por la voz de un niño que vive en la estepa rusa. Junto a su padre, cazador de perdices y codornices, salían a cazar cada tanto. El pequeño cuenta sobre su particular alegría cada vez que se iba de excursión con el padre,

Cada vez que sonaba un tiro y el animalito caía, daba yo un salto prorrumpiendo en gritos de placer.

El ave herida luchaba con la muerte [...], su sangre corría y yo quedaba encantado, sin experimentar el menor sentimiento. (Ídem)

El niño expresó su deseo de poder disparar y dar muerte a un animal él mismo, pero el padre le dijo que hasta los doce años no podía llevar fusil. Estas salidas de cacería la hacían además con su perro de caza, Tesoro, quien en una oportunidad, que impactó profundamente al niño, agarró una codorniz y la lastimó de muerte. Al verla moribunda en la palma de su padre, el niño sintió lástima por ella y preguntó a su padre si podría ser que no muriese, a lo que este respondió: “No, mira y verás cómo muere./ Y sus patitas se estiraron, todo su cuerpo se entumeció y sus ojitos se cerraron.” (Ibídem: 28). El pequeño lloró de pena ante la muerte de la codorniz, diciendo que no era justo, porque el pájaro había muerto para proteger su nido con pichones del perro. Pretendió entonces resucitarla dándole calor y aliento, pero ya era tarde. El perro, de hecho, encontró finalmente el nido con los pichones, pero el niño le regó a su padre que no le permitiera matar a los pajaritos y su padre lo escuchó. El pequeño se quedó al lado del nido, apenado y sin querer comer, mostrando el cadáver a los pichones, “Mirad, pobres huérfanos, a vuestra madre! Se ha sacrificado por vosotros.” (Ibídem: 29). Le pidió a su padre poder quedarse con la codorniz para enterrarla y así lo hizo. Desde ese momento, cuenta el niño, que su pasión por la caza se “enfrió” y perdió interés por el fusil, “se me hacía odioso matar y verter sangre” (Ibídem: 30)<sup>172</sup>. La experiencia de esa muerte de la madre codorniz defendiendo y dando la vida por sus pichones, le abrió al niño un abanico de nuevos sentimientos que no había experimentado cuando veía a su padre disparar el fusil para cazar.

En el libro *Vida* de Figueira se halla una lámina titulada “El pájaro muerto” (1925: 175), donde se puede apreciar una fotografía de una niña que se está sosteniendo la cabeza en un gesto de pena ante el ave muerta sobre la jaula.

---

172 En los ejercicios finales de este texto se propone al maestro que informe sobre la caza indiscriminada, sus problemas y perjuicios, y “la destrucción de muchas especies” (Ibídem: 30), así como sobre la ley de caza que rige en el país.





“El pájaro muerto”, *Vida*, Figueira, p. 175 (1925)

Se trata de una fotografía en blanco y negro del cuadro original de Jean-Baptiste Greuze “La Jeune Fille qui pleure son oiseau mort” de 1765 -“La muchacha joven que lamenta su pájaro muerto”-. Las propuestas con este tipo de láminas en los textos giraban en torno a ejercicios de composiciones orales o escritas utilizando la imagen como disparadora. De esta manera los niños podían explorar sus propios pensamientos y sentimientos, compartirlos y compararlos con los de sus compañeros. Así como el docente tenía la oportunidad de trabajar sobre la formación de los sentimientos “correctos”, y encauzarlos.

En otras representaciones de la *muerte animal*, este muere con o por su dueño. Por ejemplo, en un poema de Campoamor, “Lecciones amargas”, que aparece citado en un libro de Berrutti, un padre muere en la cumbre del cerro y antes de hacerlo le exige al hijo que lo acompañaba que siga la marcha para que no encuentre la muerte como él. Sin embargo, el perro, “quedó a morir con su dueño” (ca.1935: 114). Así como pájaros y sapos ocupan el lugar de aquellos animales “inferiores” y especialmente vulnerables a la crueldad humana, el perro es en diversas representaciones el ejemplo del animal que muere de un modo digno,



por abnegación y sacrificio *hacia* el humano. El perro es leal y obediente, “antes muere que abandonar su puesto” (Nuñez, 1923: 117). Es un fiel compañero de los hombres, que arriesga y sacrifica su vida para salvar vidas humanas, pues “su *abnegación* no tiene otro límite que la muerte” (Ibídem: 118).

En esta misma línea, en *El Nene* (libro segundo) se encuentra un tríptico de relatos sobre perros que arriesgan su vida o cuidan de otros bajo el título “El instinto de los animales” (Ferreya y Aubín, 1907: 108-114). Son tres relatos, el primero es sobre un perro que avisa al médico que hay un niño herido para que lo asista (Ibídem: 108-110); el segundo sobre el perro de los bomberos de Londres, siempre dispuesto a ayudar en las tareas de rescate, arriesgando su vida, “muerto en 1861, aplastado por una bomba de incendios” (Ibídem: 110-112); y el último relato es sobre un perro y su amo que fueron noticia en los diarios de Buenos Aires porque cuando el perro enfermó gravemente, el dueño lo quiso sacrificar ahogándolo en un río en el Tigre, pero resultó que fue este hombre quien se cayó del bote y terminó siendo el perro quien salvó al humano de morir, aunque algunos días después el perro finalmente murió (112-114). El sacrificio, la entrega y la abnegación, así como la obediencia y la utilidad, son características muy valoradas en todos los animales, humanos incluidos, a lo largo de los textos escolares.

El libro *Isondú*, de Elina González Acha de Corrales Morales, empieza con el ya mencionado texto “El legado de Ana María” (1916: 1). Ana María es una niña que ha fallecido, y cuyo mayor mérito ha sido esa bondad con “todo lo que la rodeaba” (Ídem). Pero sobre todo, la niña era muy cariñosa con los animales e incapaz de maltratarlos. El texto no se detiene en la muerte misma de la niña, sino que hace hincapié en la enseñanza que ella dejó con esta manera de ser, principalmente, para con los animales. En un recurso que fue analizado en el segundo capítulo al abordar la muerte del *buen niño*, el texto muestra la niña fallecida como ejemplo a seguir por otros niños, ese es su “legado”, lo cariñosa y cuidadosa que era con los animales que “eran considerados por ella de muy distinta manera que como lo son por la generalidad de los niños” (Ídem). Aparece aquí, indirectamente, por comparación, la crítica al maltrato infantil hacia los animales. Por otra parte, el texto explica que los animales son seres de inferior inteligencia que, sin embargo, “no sólo son sensibles al dolor físico, sino al moral, y capaces de practicar ciertas virtudes, sin que les hayan sido inculcadas y sin esperanza de recompensa, como nosotros” (Ibídem: 2), y ante los que el humano, “Rey de la creación” (Ídem), a pesar de haber “recibido de lo alto muchos dones superiores” (Ídem), “da muestra de un perverso corazón, cuando hace sufrir crueles castigos a los seres que están a su servicio” (Ídem).

Al tiempo que se enseña la compasión y bondad hacia los animales, se los coloca en un lugar de inferioridad ante el humano, pero capaces de sentir. En contrapunto, “el que hace mal a los animales sin necesidad, revela sentimientos mezquinos y perversos.” (Ferreya, ca.1895: 121). En el libro *Sentimiento*, hay un cuento llamado “Respeto á la vida” que retoma el asunto de la matanza animal a través de un diálogo entre padre e hijo donde este le dice al niño que no debe sacrificarse ningún animal sin necesidad. Y le cuenta una anécdota sobre la

guerra civil norteamericana, cuando un general y toda su tropa evitaron pisar con los caballos un nido de pájaros, mientras iban a la batalla en la que darían su vida defendiendo a los esclavos. Termina el relato así: “Ya ves, hijo mío, como tenía razón al afirmarte, que sólo los cobardes atentan á la vida ajena, y que son los valientes los que más noblemente la respetan” (Aubín, 1910<sup>a</sup>: 45).

La condena al asesinato, aun cuando se trate de un animal, es rotunda. Quien da muerte no está en uso de sus facultades racionales, es un perverso, que se deja llevar por bajas pasiones, un cobarde y, en última instancia, un “bárbaro”, ignorante, incapaz de sentir compasión. Si no se condena en los niños esa costumbre arcaica de divertirse maltratando animales, el peligro que sobrevuela es que se conviertan en adultos que no sientan ningún tipo de piedad ante el semejante.

Así como he considerado entre las fuentes lo que se decía en algunos de los periódicos del período, he repasado algunas obras de la literatura de la época, pues junto con los libros de lectura, permiten elaborar un registro más amplio de “los estremecimientos de la sensibilidad colectiva” (Vovelle, 1985: 49). Y darle así mayor densidad a la comprensión de aquellas imágenes y representaciones más obstinadas. Pero permite también enmarcar ciertas problemáticas en su propia temporalidad histórica. El texto escolar no era el único en donde se hacía mención a este problema de los niños que destruían nidos, por costumbre o por juego. Entre las crónicas, que mezclaban ficción y realidad, y artículos del periodista y escritor Félix Lima<sup>173</sup>, se encuentra un breve pero elocuente texto de mediados de 1910, llamado “Didáctica”. Se trata de un diálogo ficcional entre un ordenanza del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública -mientras el Dr. Saavedra Lamas estaba al frente del mismo-, inmigrante español, y el dueño del conventillo en el que vive, un inmigrante italiano, donde conversan en su propia jerga, mezcla de lenguas, lunfardo y marca de clase, sobre la importancia de la “educación del sentimiento” en la escuela primaria. Le dice el ordenanza del Ministerio a su vecino,

-Yo no tengo churreles, porque mi esposa es inapetente para la maternidá. Pero adoro tóos los niños, [...], y por eso, tengo profunda fe en la gran reforma de mi ministro que, a la larga, contribuirá a levantá er nivé morá e inteletuá de tóos los niños argentinos. ¿Ha visto usted eso de la educasió der sentimiento mechao en er pran de estudios de las escuelas primarias?...

-¿Sará porque lo niño no fogueteen con lo nido de lo pácaro o lo baquen a piedrada de lo poste del telefún?...

-¡Caye, usté! La educasió der sentimiento es elementísima en pedagogía. Estriba eya en que er niño se encariñe con la música, con er canto, con las flores, con los árboles, con er paisaje. Es la antesala de la poesía, en una palabra. (Lima, 1969: 153)

El dueño del conventillo, Don Italo Piagentín, que para respaldar sus opiniones sobre

---

173 Félix Lima publicó desde principios de siglo XX hasta los '40 en distintos medios de prensa, *El País*, *El Siglo*, *Caras y Caretas*, *Crítica*, *Última Hora*, entre otros. Sus artículos y columnas fueron recopilados durante el período en dos libros, *Con los nueve... Algunas crónicas policiales*, de 1908, y *Pedrin. Brochazos porteños*, en 1923. Varios de estos artículos y crónicas fueron reunidos en el libro *Entraña de Buenos Aires*, en 1969.

educación aclara que tiene “cinco chico a l’escuela del gobierno” (Lima, 1969: 152), es quien relaciona inmediatamente la educación del sentimiento con la posibilidad de que enseñen a los niños a no jugar con los nidos de pájaros, destruyéndolos. Rafael Guerra y Ronda, el ordenanza que lleva doce años trabajando en el Ministerio, admirador declarado del “er dotó Carlos Saavedra Lamas, con su magistrá reforma de la enseñanza” (Lima, 1969: 151-152)<sup>174</sup>, amplía el concepto y acentúa la relevancia de la educación sentimental. La define como una educación estética fundamental del niño en la escuela, en pos del desarrollo de un vínculo afectivo con las artes y el entorno. Contra lo que muchas veces el sentido común entiende sobre las posiciones positivistas en educación, el sentimiento y la formación estética aparecen aquí como elementos centrales durante los primeros años de escolaridad primaria. El universo de los sentidos y el sentimiento también estaba presente en la escuela primaria de principios el siglo XX, a la que están destinados todos los libros de lectura utilizados aquí como fuentes primarias, bajo el nombre de *Educación Moral e Instrucción Moral*.

A pesar de que la mencionada reforma fue derogada en cuestión de meses, es interesante remarcar aquí la preocupación, puesta en boca de estos trabajadores inmigrantes, por la “educación del sentimiento”. Pues esta aparece tanto como disciplinadora y represiva, en el ejemplo para que los niños abandonen la práctica de dañar nidos, así como formadora de nuevos sentimientos estéticos, vinculados a las artes y la vida al aire libre. El plan de estudios para la escuela primaria propuesto por esta reforma introducía, además de las tradicionales materias enfocadas al desarrollo de la lectura, la escritura, y las matemáticas, lecciones semanales de “Educación de los sentidos” -en 1er y 2do grado-, “Canto” y “Dibujo” -a lo largo de los cuatro grados- y “Educación del sentimiento” -desde 1er hasta 3er grado- (Mercante, 2014: 59). Ocupaban estas disciplinas orientadas al sentimiento y los sentidos el espacio que, desde 1910 bajo la presidencia de José María Ramos Mejía en el CNE, según los planes y programas de estudio, había ocupado la “Educación Moral”, que no era una “materia de programa” ni tenía “un lugar fijo en el horario”, sino que se enseñaba ocasionalmente atravesando los distintos contenidos (Consejo Nacional de Educación, 1918: 19).

La reforma Saavedra Lamas no prosperó y los planes de estudio retomaron su antiguo cauce. Fueron la “Educación Moral” y la “Instrucción Moral” -esta última sí tenía “un lugar fijo en el horario” (Ídem)- las instancias en donde se enseñaban los sentimientos que fueron trabajados a lo largo del capítulo, como la bondad, la compasión, pero también el rechazo hacia prácticas crueles y “bárbaras”. A través de la “Educación Moral”, dice el Plan de Estudios para las escuelas de la Capital, se proponía “Despertar y fortalecer los sentimientos generosos. Reprimir las inclinaciones peligrosas. Cultivar la conciencia del niño. Formar hábitos de conducta moral” (Ídem). Entre las enseñanzas propuestas en el programa de “Instrucción moral” para los primeros tres años de escuela primaria se sugerían lecciones donde se

---

174 La Reforma Saavedra Lamas no prosperó, fue aprobada por el Parlamento en Marzo de 1916 y derogada por el gobierno radical en Febrero de 1917. Esta reforma proponía la reducción de la educación primaria a cinco años e introducía luego una escuela intermedia de tres años, previa a la educación secundaria, que estaría orientada hacia saberes prácticos y la enseñanza técnico-profesional (Arata y Mariño, 2013: 175). El pedagogo Víctor Mercante fue el autor de los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la reforma, su interés estaba focalizado en ofrecer a través de la escuela intermedia un dispositivo que permitía “contener y disciplinar los instintos juveniles” (Ídem).

trabajasen “acciones ejecutadas o presenciadas por los niños”, donde se los instruyera sobre las conductas que decían tener en diferentes circunstancias, desde el aseo y la puntualidad hasta la veracidad, y a través de representaciones, “escenas reales o imaginarias, en acción o ilustraciones pictóricas, sobre niños serviciales, buen trato a los animales, respeto a la propiedad, caridad, amor filial, ayuda mutua” (Ibídem: 95). Para los últimos años, 5to y 6to, se agregaba además, entre otros temas, “deberes para con los inferiores” (Ibídem: 97). Las representaciones trabajadas, así como sus soportes -cuentos, diálogos, imágenes y poemas- estaban orientados por los planes y programas.

#### **4.4. Conclusiones: Las otras muertes**

En este cuarto capítulo analicé algunas representaciones de la muerte que tenían una presencia menor en los libros de lectura, pero que sin embargo muestran singularidades del período abordado en esta investigación. Por un lado, analicé algunas formas específicas de las *muertes trágicas* que aparecían representadas: los *ahogados*, las *muertes que traía la modernidad*, y el *perder la vida absurdamente*. Estas estaban signadas por la desgracia y la fatalidad, eran muertes inesperadas, y a través de los relatos sobre ellas se desplegaba el discurso de la advertencia sobre comportamientos considerados peligrosos, tanto que podían llevar a la muerte.

Historias sobre personas que morían ahogadas, fuera en el agua -ríos y mares, a veces nadando, otras por naufragios-, o como consecuencia de intoxicación por monóxido de carbono -braseros y calentadores a base de carbón y kerosene-, estaban presentes en los libros de lectura. Eran formas de morir que también estaban emparentadas con problemas específicos del período. Niños y adultos que morían ahogados en playas y ríos, así como trabajadores que, viviendo en condiciones precarias, se intoxicaban con los gases del brasero, formaban parte de estas representaciones y también eran noticia a menudo en la prensa<sup>175</sup>. Pero la problemática de la asfixia que se trataba en los libros venía acompañada además de otra problemática “nueva”, el peligro de las enfermedades del sistema respiratorio que podían ser mortales, como tuberculosis y neumonía, debido a las condiciones de vida en ciudades que no paraban de crecer.

Por una parte, a través de estas representaciones, se educaba a los niños para que no cometieran imprudencias y obedecieran a las instrucciones de los adultos, pues de no hacerlo podían encontrar un trágico final. Los niños, particularmente, debían ser muy cautos a la hora de bañarse en ríos o mares, no debían llevarse objetos pequeños a la boca, y no tenían que manipular braseros o calentadores sin acompañamiento de adultos ni en lugares sin la ventilación apropiada. Relatos sobre niños que morían asfixiados por el monóxido de carbono o quemados por el uso de kerosene en el hogar estaban presentes en los libros como una

---

175 Es necesario decir aquí que las intoxicaciones y muertes por asfixia con monóxido de carbono siguen siendo un problema en nuestro presente, principalmente durante el período invernal y, otra vez, con mayor impacto en las clases populares.

advertencia sobre la fatalidad que les podía ocurrir, *perder la vida absurdamente*, de no seguir las recomendaciones de los adultos. La enseñanza moral dirigida a los niños era que estos debían comprender que sus actos tenían consecuencias, quizás imprevistas, y que aún los actos que parecían más nimios podían tener efectos trágicos, como ocasionar la muerte de uno mismo o de otro. El mensaje era que actuar sin pensar, sin medir las consecuencias, los podía llevar a un final absurdo y trágico.

La cuestión de la respiración y la circulación del aire en las ciudades se volvió muy relevante para los higienistas y para el Estado en aquellos años, a medida que estas se iban desarrollando y poblando masivamente. La vida en la ciudad podía volverse peligrosa por ciertos elementos que “viciaban el aire” hasta transformarlo incluso en algo mortal. Así, ciertos espacios urbanos y edificios se convertían en posibles “focos de contagio”, basurales, mataderos, curtiembres, y cementerios, debían ser expulsados de los centros urbanos hacia la periferia. Algo similar era planteado también con respecto a los conventillos y los ranchos, donde inmigrantes y trabajadores vivían hacinados y en condiciones de extrema vulnerabilidad. Para detener los azotes epidémicos y la transmisión de enfermedades era necesario modernizar la ciudad y convertirla en un lugar “limpio”.

Durante las primeras décadas del siglo XX, las principales ciudades del país crecieron de manera descomunal, llegando a albergar a más de la mitad de la población en ellas, al tiempo que se llevaba adelante un proceso de modernización radical, una verdadera “revolución urbana”. Se realizaban sin cesar obras públicas como la extensión de la red de agua corriente, cloacas, y electricidad, la construcción de hospitales, cárceles, escuelas y el subterráneo, pero también se llevaba adelante la creación de fábricas, talleres y edificios institucionales. En todo este proceso vertiginoso de modernización, el Estado estaba desplegando su presencia y poder de transformación de la vida cotidiana de la población. Se posicionaba a sí mismo como *administrador* y *organizador* de la vida y de la muerte de la población. Este poder de *hacer* vivir y *rechazar* la muerte, que para Foucault forma parte de lo que él llamó “biopolítica de la población” (2006: 167-168), se hacía visible en obras públicas, difusión de la educación común en todo el territorio, y nuevas legislaciones. Mostraría luego sus exitosos efectos, durante la década del 20, en el rápido descenso de las tasas de mortalidad general e infantil.

Sin embargo, este acelerado proceso de modernización de la vida urbana trajo novedosas formas de encontrar la muerte. Algunas de estas aparecen representadas en los libros escolares, pues era necesario advertir a los niños y a sus familias de los nuevos peligros que podían encontrar en la ciudad. Los libros narraban historias donde el escenario era el de una ciudad que estaba cambiando radicalmente ante sus ojos, difundían así sus novedades y transformaciones, pero también sus nuevos peligros. La electricidad era una novedad que venía a reemplazar el alumbrado de gas -que provocaba severas intoxicaciones-, pero tenía su propia peligrosidad mortal debido a la posibilidad de electrocución. Los libros enseñaban a no tocar cables de corriente, pues esto podía tener un desenlace fatal. Similares advertencias se difundían sobre cómo moverse en la calle -muchas de ellas recientemente pavimentadas-, considerando el tránsito de los tranvías y carros, y luego también el automóvil. Estas *muertes*

*que traía la modernidad* eran muertes evitables, sólo era necesario ser cauto y comprender estos cambios que la experiencia de la vida urbana estaba atravesando. Aquí la escuela reforzaba también su función de *combatir la ignorancia para luchar contra la muerte*, advertir sobre los nuevos peligros que se presentaban en el proceso de modernización, transmitir saberes sobre cómo habitar los espacios urbanos, y condenar acciones imprudentes que podían llevar a la muerte.

Sin embargo, al lado de las muertes que se podían producir por comportamientos imprudentes o por ignorancia sobre el funcionamiento de estas nuevas tecnologías de la ciudad, estaban también las muertes que eran producto de las malas condiciones de vida y trabajo de las clases populares. El hacinamiento habitacional y la inseguridad laboral en la ciudad se cobraban sus víctimas, obreros que morían levantando edificios, debido a paredes o andamios que se desmoronaban, o cavando las calles para la llegada del subterráneo, o electrocutados en las mismas obras, así morían los hacedores materiales de aquella modernización.

Las malas condiciones sanitarias y el hacinamiento de la población en las ciudades eran la contracara de aquel crecimiento acelerado, y la realidad en donde se desarrollaba la vida de quienes construían ese “progreso”. El modelo médico-higienista estaba realmente preocupado por la vida de la población en las ciudades, porque el hacinamiento era insalubre, y se volvía peligroso más allá de los límites del conventillo o del rancho, donde se creía que podían generarse “focos de infección”, llegando a las clases acomodadas, amenazando la reproducción de la riqueza y el desarrollo de la ciudad moderna. En los libros de lectura, las condiciones de hacinamiento en las que vivían las clases populares eran representadas como un serio problema para la salud de la población general, que podía elevar las tasas de mortalidad, y en ellos se abordaba el caso tanto de ciudades argentinas, como de otras ciudades de occidente. Al respecto, la escuela tenía la responsabilidad de enseñar las normas de higiene, educar a los niños y a través de ellos a sus familias, mientras el Estado debía proveer condiciones de vivienda dignas y expandir la red de instituciones de asistencia para contener y administrar la serie de desajustes que los mismos cambios producidos por las modernizaciones traían consigo.

Por otra parte, en este escenario, había otros índices vinculados a la mortalidad que preocupaban a las autoridades. *Homicidios* y *suicidios* comenzaban a revelarse como un fenómeno frecuente e inquietante, ambos mostraban una tendencia al crecimiento en las sociedades modernas y se constituían como problemas sociales.

Los libros de lectura, por su parte, representaban a quien cometía un asesinato como un criminal peligroso, pero también como un sujeto “incivilizado” e ignorante, que no tenía la capacidad de controlar sus pasiones más bajas. El asesinato aparecía asociado a la conducta animal, alejado completamente de la razón, y de la capacidad de bondad y compasión humanas. En las lecturas propuestas se hacía hincapié en que el crimen de un homicida, incluso cuando se trataba de la “deshonrosa” práctica del duelo, no lo afectaba



sólo a él mismo, condenándolo a la prisión y a una vida, posiblemente también una muerte, miserable, sino también a su propia familia y la de su víctima, sumiéndolos a todos en un terrible sufrimiento.

El homicida era representado como alguien que, no pudiendo controlar sus emociones, se comportaba de manera irracional, convirtiéndose en una amenaza para la vida en sociedad. Era percibido como alguien que volvía a una especie de estado primitivo, cercano a las bestias, pero también como una clase particular de “enfermo” o “enloquecido”. Todo lo cual lo colocaba como una amenaza para la sociedad. Es, en los libros para los niños, el caso límite de lo que sucede cuando no hay autocontrol de las más bajas pasiones y se actúa de manera irracional.

Con respecto a los *suicidios*, es notable que en los libros aparecen mencionados más aún que los *homicidios*, y suelen estar relacionados a una de las causas más comunes, según las estadísticas del período, los problemas económicos, la pobreza y la miseria. A pesar de que tanto el suicida como el homicida son ambos considerados como sujetos carentes de autocontrol emocional, no se condenaba por igual a quien se daba muerte a sí mismo, como al que daba muerte a otro. Ante la figura del suicida el enfoque era más bien desde la compasión, y tratando de actuar en orden de prevenir que este tipo de ideas se instalaran en la mente de los niños.

Tanto las falencias en la educación, como la incapacidad de controlar las emociones y hacer un buen uso de las facultades racionales eran consideradas a principios del siglo XX, por médicos y especialistas, como factores determinantes en el aumento de las tasas de suicidio. La escuela tenía entonces una tarea que realizar desde la más temprana edad formando moralmente a los niños para brindarle herramientas que les permitieran controlar sus emociones. De aquí que se hayan encontrado una variedad de textos en torno al suicidio en los libros para la educación primaria, pues ante el aumento inquietante de *suicidios*, la prevención se volvía crucial. En la escuela debía formarse otros sentimientos y virtudes en los que los jóvenes pudieran apoyarse para, por un lado, contener pasiones “insensatas” que los pudieran llevar a la locura y la muerte, y por otro, redireccionarlas hacia la compasión y la ayuda al prójimo.

La falta de control de las emociones, la irracionalidad y la ignorancia, que podían acercar a los sujetos a la idea del suicidio, se vinculaban con otros problemas importantes para el higienismo, los vicios -alcoholismo y tabaquismo- y la mala alimentación. La educación moral, sentimental e higiénica se encontraban -y entrecruzaban- ante esta problemática. La escuela se ocupaba de la enseñanza de las normas de higiene para formar lo que se consideraba una buena salud, tanto física como mental, a lo que se sumaba la educación de los sentimientos, para reconocer aquellas pasiones irracionales y desarrollar la capacidad de autocontrol de las emociones. Estos eran los pilares fundamentales en los que la educación se apoyaba para trabajar sobre la prevención y la condena, tanto del acto de dar muerte a otra persona como a sí mismo.

Ahora bien, el acto de dar muerte violentamente bajo la influencia de “bajas pasiones” no se condenaba en los libros de lectura sólo cuando se trataba de humanos, sino que esta acción era repudiada además cuando se trataba de animales. Aquí también aparecía destacado el sentimiento de la compasión, en este caso hacia los animales, seres considerados “inferiores”, incluso hacia aquellos animales a los que había que matar, por supervivencia o alimento. Lo que se repudiaba fuertemente entonces era la crueldad para con los animales. Sin considerar “crueldad” si se los mataba para “algo útil”, como alimento, por ejemplo.

La crueldad hacia los animales, incluso en lo que podían ser considerados juegos infantiles, como tirar piedras a los nidos de pájaros o cazar ranas, empezaban a ser percibidos como un rasgo “bárbaro”, propio de aquellos que vivían alejados de las prácticas “civilizadas”. En varias representaciones, estas prácticas crueles y la falta de compasión hacia seres “inferiores”, pero útiles para los humanos, aparecía asociada a la pobreza y la vida en el campo.

Las enseñanzas morales que estos transmitían en los textos procuraban formar el sentimiento de compasión, no sólo ante el semejante sino también ante el débil, animal o humano. Se suponía que el niño que reproducía estas prácticas “incivilizadas” y usaba la crueldad como diversión y goce, crecería para convertirse en un adulto cruel, carente del sentimiento de compasión, una “amenaza” para la sociedad. Pero además, el niño cruel ignoraba la utilidad de los animales en el mundo y no comprendían la máxima del “respeto por la vida”.

En este capítulo abordé también la *muerte natural*, en general de padres o abuelos que morían como consecuencia de la vejez, en relativa calma, al final de su vida, sin cercenar ningún proyecto. Es innegable que muerte y vejez están íntimamente relacionadas por la cercanía de una con la otra, más aún en un escenario donde el promedio de vida se estaba desplazando hacia adelante y las posibilidades de morir en la vejez iban progresivamente en aumento. En los libros este tipo de muerte era descrita como armoniosa, una *buena muerte*, sin demasiado dramatismo, aunque estuvieran acompañadas de un profundo dolor. En las lecturas que se proponían no se mostraba a los viejos muriendo en soledad y aislados, sino rodeados de su familia y seres queridos. En franco contraste con el apartamiento y la soledad que sufrirían viejos y moribundos en la segunda mitad del siglo XX.

## Capítulo V. Educación sentimental: modulando sensibilidades ante la muerte

En este capítulo abordaré con más profundidad la cuestión de la educación de los sentimientos y la *estética escolar en torno a la muerte*. Sin decir con esto que no lo haya abordado ya de múltiples maneras a lo largo de este trabajo, pues la formación de la sensibilidad lo atraviesa todo, pero justamente por ello es que queda, en muchas ocasiones, invisibilizada. En este capítulo el articulador principal es la educación de las sensibilidades ante la muerte a través de las representaciones encontradas en los libros de lectura.

Como he dicho anteriormente, la *estética escolar* es entendida como un dispositivo de producción de sensibilidades que, cumpliendo con una función performativa, ayuda a producir en los sujetos un conjunto de comportamientos, actitudes, emociones y sentimientos que son parte inescindible de sus formas de percibir, conocer y habitar el mundo.

A lo largo de los capítulos se ha ido haciendo visible que los sentimientos y el universo de la *vida afectiva* no estaban ausentes de la educación, ni eran considerados únicamente en un sentido negativo. En la clásica distinción razón/sentimientos no todo lo negativo estaba siempre puesto del lado de los sentimientos y emociones. Había sentimientos “buenos y bellos”, valorados positivamente, destacados en las historias y relatos, mostrando y valorando la expresión de las emociones en algunos casos específicos -la madre que llora a su hijo muerto en el cementerio, los alumnos que expresan su cariño por el director recientemente fallecido-. Sin embargo algunos sentimientos y comportamientos podían volverse “peligrosos”, por sus posibilidades de ser fácilmente desviados -en el sentido de salirse de la norma-, o excesivos, por lo que debían ser controlados. Los sentimientos se volvían entonces algo que debía ser educado en la escuela, modulado, encauzado y también controlado.

En la historia de la educación de principios del siglo XX se suele resaltar la relevancia de lo intelectual por sobre lo afectivo, destacando su faceta intelectualista y enciclopedista, invisibilizando la relevancia que tuvo la educación de los sentimientos y la modulación de la *vida afectiva*. Con esto no quiero negar la centralidad que tuvo la educación enciclopedista y racional en los proyectos pedagógicos de fines del siglo XIX y principios del XX, sino remarcar que estos proyectos estaban enfocados también a la modulación de la sensibilidad, la educación del sentimiento, y no sólo del pensamiento racional.

Algunos ejemplos de esta perspectiva son fácilmente hallables en los libros. En *Cien Lecturas* (para 5to y 6to grado), de J. Mazzanti y Mario Flores, hacia el final, en la sección “Pensamientos” (ca.1926: 246-247), hay una serie de máximas sobre la sabiduría donde aparecía la educación sentimental vinculada a la cuestión moral del bien, en una relación lineal donde quien siente “bien” obrará bien. Una de estas máximas decía: **“Si quieres parecer sabio, trabaja para serlo.**- Nos indica que no basta parecer sabio; es necesario serlo. Y para ellos debemos estudiar asiduamente, sin descuidar la educación de nuestros sentimientos, o sea la aptitud para obrar bien. Porque no es sabio quien piensa bien y procede mal, sino el que piensa bien y procede mejor.” (Ídem, resaltado del original)

Los libros de lectura no estaban sólo dirigidos a los escolares, sino también a sus familias. Entre sus objetivos estaba la modificación de las costumbres y de la sensibilidad de toda la familia a través del niño escolarizado. La serie de libros de Pablo Pizzurno tenía una breve nota al comienzo dirigida a los padres donde decía: “El autor está convencido de que, si los padres de familia se enteran de los propósitos á que responde este librito, han de poner empeño en secundarlos. Por eso, a todos aquellos cuyos hijos usen esta obra como texto, les ruega quieran molestarse leyéndola, íntegra, ellos también” (Pizzurno, ca.1901, ca.1920, 1921: s/n). En esta serie de libros, *El libro del escolar*, cada uno abre con una carta o nota dirigida a maestros y padres sobre los propósitos del libro. En el primero, para niños de 6 a 8 años, esta carta comienza con una cita que dice “El maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara, pero no siembra.” (ca.1901: V). En el libro segundo, para niños de 8 a 10 años, la cita con la que comienza la carta dice: “Leer y entender es algo; Leer y pensar es mucho; Leer y sentir es cuanto puede desearse” (ca.1920: s/n). La cita que está en el tercer libro de la serie es de Anatole France, “Un libro diminuto que inspira una idea poética, que sugiere un bello sentimiento, que remueve el alma infantil, vale mucho más para la infancia y la juventud que todos los libros repletos de nociones mecánicas” (1921: VII). En el prólogo “A los maestros y padres de familia” remarca la necesidad de que la enseñanza se dirija a la formación tanto de la mente como el corazón (Ibídem: VIII), pues considera que el niño “siente mucho más de lo que suele creerse” (Ídem). Además agrega que en los pueblos del interior del país el libro de lectura muchas veces es de los pocos que llega a los hogares, por ello él introduce no sólo nociones de moral sino también de higiene (Ídem).

Sin embargo, el mismo Pizzurno expone sus bajas expectativas con respecto a la influencia de la escuela en su capacidad de modificar aquello que el niño tiene de formación del hogar familiar, si esta no tiene el poder suficiente. En el prólogo “a los maestros y a los padres de familia” del segundo libro de la serie (el texto está firmado en enero de 1901):

No me hago ilusiones respecto de la influencia educadora de esta [la escuela], sobre todo bajo el punto de vista de la formación de hábitos morales, porque el niño llega á ella después de los seis años de edad, cuando ya el hogar a impreso en su alma su sello bueno ó malo y continuará influenciándolo, sin que su acción, cuando es perjudicial, pueda ser contrarrestada de una manera decisiva por el maestro. Pero la escuela es por lo menos un factor, sino decisivo, importante. A dar mayor poder á su influencia debe tender el esfuerzo bien inspirado del educador. (ca.1920: VII)

La influencia que la escuela puede tener es limitada, reconoce Pizzurno, aunque no es menor. Entonces, ¿cómo lograr que la enseñanza moral y sentimental afecte al niño, aun cuando vaya en dirección opuesta a la recibida en el seno familiar? Dice el autor que esto no se logra “en forma de lecciones y con horario fijo” (Ídem), por ello ha optado por incorporar la educación moral atravesando todo el libro, aunque sea incorporando breves sugerencias. Dice “he procurado dar lo que llamaré la nota moral, que es la dominante en este libro, en forma tal que impresione al niño, hablando con ella más a su corazón que á su inteligencia” (Ídem). En esta carta convoca también a que los niños lean en voz alta en sus casas, interesando en su lectura a padres y hermanos mayores. Agrega que para que el

libro atraiga ha incorporado ilustraciones, reproducciones de cuadros célebres y fotografías, “respondiendo al elemental precepto pedagógico de que a los niños hay que llegarles al alma ante todo por los sentidos” (Ibídem: VIII). Pizzurno considera que el libro de lectura tiene que ser el “centro ó eje de la instrucción escolar” (Ibídem: IX), y hacia el final de la carta aconseja a los maestros que dignifiquen la enseñanza de la lectura corriente “procurando realizar con ella los tres propósitos apuntados a la cabeza de este prólogo: que, al leer, el niño *entienda, piense y sienta*, si es posible.” (Ídem, resaltado del original)

El devenir histórico de las sensibilidades, así como su educación, no se da en un movimiento lineal a lo largo del tiempo, donde se iría, por ejemplo, de la falta de control emocional hacia un fuerte control externo y autocontrol, difiriendo un poco de lo que tanto Elias (1987a) como Barrán (2009) propusieron en sus estudios. Se trataría más bien un devenir donde se superponen sensibilidades, *formas de sentir*, interactuar e interpretar el mundo. Hay resistencias y convivencias entre diferentes sensibilidades en un mismo período histórico, hay luchas y conflictos. En este sentido me acercaría a la categoría de “comunidades emocionales” de Barbara Rosenwein (2010), un grupo -que puede ser la familia, el barrio, el sindicato, la escuela, etc.- cuyos miembros adhieren a la misma valoración de las emociones, tanto en sentido positivo como negativo, y sus formas de expresión toleradas, alentadas y negadas (Ibídem: 1; 11-12). Sin embargo, considero que al trabajar con las representaciones presentes en los libros de lectura, donde se encuentran varias “comunidades”, la escolar, la familia, los inmigrantes, otras instituciones del Estado como los médicos, etc., es más potente sumar a la conceptualización de Rosenwein, la categoría de Monique Scheer de “prácticas emocionales” (2012). Esta historiadora entiende que las emociones son un tipo de práctica arraigada en el cuerpo y en la mente, educada y condicionada por el contexto social, cultural e histórico. Las emociones son tanto algo que *experimentamos* como algo que *hacemos*, tenemos y manifestamos (Ibídem: 193-195)<sup>176</sup>.

La *vida afectiva* de los sujetos se crea y recrea sin cesar, está en permanente movimiento y cambio, y diferentes prácticas emocionales se enseñan a lo largo y ancho del tiempo y el espacio, sin dejar de sufrir cambios en su práctica misma. Las relaciones de poder, y las dinámicas sociales y culturales propias de cada período histórico -que exceden al espacio-tiempo escolar- son condición, además, desde donde se legitimen diferentes sensibilidades, se jerarquizan unas por sobre otras, así como se transmiten distintas regulaciones en la expresión del sentir.

Cuando se trata de la muerte y los muertos, la *vida afectiva* individual y colectiva ha ocupado un lugar muy relevante, se movilizan, comunican y educan sentimientos que suelen ser intensos, se modulan expresiones emocionales y rituales; y esto se realiza tanto en términos personales como colectivos. En su ensayo de 1907, *A contribution to the study of the collective representation of death*, Robert Hertz comenzaba diciendo:

176 “Thinking of emotion as a kind of practice can help historians get over the sense that the history of emotions can only be a history of changing emotional norms and expectations but not a record of change in feeling. Emotions change over time not only because norms, expectations, words, and concepts that shape experience are modified, but also because the practices in which they are embodied, and bodies themselves, undergo transformation.” (Scheer, 2012: 220)

Todos creemos que sabemos lo que es la muerte porque es un evento familiar que despierta emociones intensas. Pareciera tanto ridículo como sacrílego cuestionar el valor de este conocimiento íntimo y querer aplicarle razón a un tema donde sólo el corazón es competente. Sin embargo, emergen preguntas en conexión con la muerte que no pueden ser respondidas por el corazón, porque el corazón no es consciente de ellas. Incluso la muerte biológica no es un hecho simple y obvio. Es un problema que tiene que ser científicamente investigado. En lo que al ser humano concierne, los fenómenos fisiológicos no son todo lo que respecta a la muerte. Al evento orgánico se suman un complejo conjunto de creencias, emociones y actividades que le dan su carácter distintivo. (1960: 27, traducción propia) <sup>177</sup>

Tanto Hertz, como Van Gennep, llamaban la atención, desde el campo de la antropología, en los albores del siglo XX, sobre la red de gestos, comportamientos y emociones que hacían de la muerte un fenómeno mucho más complejo que el mero hecho biológico. Aun cuando en aquellos años la muerte era un acontecimiento familiar y cotidiano, ellos advertían no sólo sobre su diversidad en distintas culturas sino también sobre la misma complejidad del fenómeno de la muerte para los humanos. Algo sobre lo que los antropólogos, historiadores, sociólogos y psicólogos no han dejado de investigar a lo largo de todo el siglo XX.

Lo que experimentamos y hacemos con los sentimientos y emociones ante la vida y ante la muerte no pertenecen a órdenes distintos sin conexión entre sí. El músico y escritor Nick Cave lo ha expresado de una forma muy poética, a la vez que profundamente intensa y sencilla, en una carta de octubre de 2018 donde respondía a una *fan* sobre la comunicación con nuestros muertos, siendo que él había perdido, apenas unos años antes, a su hijo adolescente. Nick Cave le respondió entonces:

Me parece que si amamos, *duelamos*. Ese es el trato. Ese es el pacto. El duelo y el amor están siempre entrelazados. El duelo es el terrible recordatorio de las profundidades de nuestro amor y, como el amor, el duelo es no negociable. (traducción y resaltado propios). <sup>178</sup>

La *vida afectiva* y el universo de las sensibilidades no podrían dejar fuera la muerte como si perteneciera a otro universo, como si no formara parte de la vida misma. No sólo de la vida individual y singular sino también la vida que desborda la expresión individual. Como sostuvo Michel de Montaigne en una famosa cita, “Tu muerte forma parte del orden del universo, es parte de la vida del mundo, es la condición de tu creación...Deja lugar para otros, como otros lo dejan para ti” (Gil Torres, 2006: 7). La muerte y lo que con ella hacemos, desde tiempo ancestrales, está íntimamente relacionado con el modo en que vivimos juntos,

---

177 “We all believe we know what death is because it is a familiar event and one that arouses intense emotion. It seems both ridiculous and sacrilegious to question the value of this intimate knowledge and to wish to apply reason to a subject where only the heart is competent.

Yet questions arise in connection with death which cannot be answered by the heart because the heart is unaware of them. Even for the biologist death is not a simple and obvious fact; it is a problem to be scientifically investigated. But where a human being is concerned the physiological phenomena are not the whole of death. To the organic event is added a complex mass of beliefs, emotions and activities which give it its distinctive character.”

178 “It seems to me, that if we love, we grieve. That’s the deal. That’s the pact. Grief and love are forever intertwined. Grief is the terrible reminder of the depths of our love and, like love, grief is non-negotiable.” <https://www.theredhandfiles.com/communication-dream-feeling/> (consultada el 2 de noviembre de 2018)



en comunidades y en sociedad, incluyendo como los vivos nos separamos de los muertos. La muerte forma parte constitutiva de nuestra memoria, nuestros rituales, y nuestra propia organización social, “la muerte es también legado, herencia y memoria en distintas formas” (Gayol y Kessler, 2015: 10). Esta idea sobre la importancia de la muerte, no sólo a nivel individual sino también colectivo, la retoma Lomnitz, en su libro sobre la muerte en México, a través del pensamiento de Georges Bataille:

Bataille, expresó la contradicción entre, por un lado, la muerte para el individuo y, por el otro, la vida para la especie de una manera muy atinada: «Así como en el espacio el tronco y las ramas del árbol elevan a la luz las capas superpuestas del follaje, la muerte distribuye el paso de las generaciones en el tiempo. Constantemente hace el sitio necesario para la llegada del recién nacido, y cometemos un error en maldecirla a *aquella sin la cual no existiríamos*» (2006: 15, resaltado del original).

En el período aquí analizado, la muerte tenía una fuerte presencia en la sociedad y su mundo cotidiano, de múltiples maneras, que he ido abordando a lo largo de este trabajo. A continuación mostraré que muchas de estas ideas que abordan la muerte como fundamental para el advenimiento de lo nuevo y para el despliegue de la vida misma, estaban también presentes en los libros. En una sociedad donde los cadáveres no se ocultaban de la mirada, donde la muerte era fenómeno cotidiano, a lo largo de todas las edades, aunque con mucho mayor impacto en las clases populares, esa familiaridad no escapaba de los libros escolares. Pero la muerte reúne sentidos que exceden a la experiencia individual y a las muertes particulares. En este capítulo la abordaré entonces, desde sus imágenes y metáforas, pensamientos de corte más filosófico y reflexivo en torno a ella. Pero también observaré las prácticas vinculadas a la muerte y los muertos, dentro y fuera del espacio escolar, y la educación sentimental en torno a la muerte, con sus cambios, que estaban también presentes en los libros de lectura.

### **5.1. La muerte en imágenes y palabras: el lenguaje poético y filosófico en torno a la muerte**

En los libros, el decir y el ver se entrelazan en ilustraciones, relatos, poemas, y propuestas de trabajo sobre las imágenes, afectando directamente la sensibilidad del lector. Pero hay que destacar que aquí la imagen posee un *plus*, hay algo en el hacer ver de la imagen que la palabra no llega a decir. Las imágenes juegan un poderoso rol en la transmisión de la cultura. El uso de ilustraciones permite comunicar pensamientos y sentimientos, pero además en ese hacer ver algo más de lo que la palabra puede decir, afecta directamente a las emociones, las interpela. Aquello que se muestra “sin decir”, por ejemplo, en la imagen de la niña del relato de Pizzurno, a punto de ser arrollada por un caballo, o en la de la madre obrera entrando a su pieza llena de humo y encontrándose con sus dos hijos asfixiados, así como otras imágenes, apelan directamente a los sentimientos de los niños afectándolos en su sensibilidad. No es lo mismo sólo decir que los dos niños de la madre obrera murieron asfixiados, que, además de

ello, mostrar los dos pequeños cadáveres y la desesperación de la madre en una ilustración al comienzo del relato.

Cuando se trata de los libros de lectura, al ofrecer la imagen información adicional sobre el contenido que se está trabajando, esa información no apela sólo al intelecto racional sino también a la sensibilidad y al universo de los afectos.

La función de la imagen como un elemento decorativo le permite interrumpir la progresión hacia adelante de la narrativa, proveer un espacio fuera de la cronología estricta para que se contemple un determinado momento simbólico y sentimental. (Samuels, 2004: 241)

Las imágenes se utilizaban además para disparar pensamientos y sentimientos, por ejemplo, varias imágenes abordadas en los capítulos previos que eran acompañadas con propuestas de composición oral o escrita para que los niños pudieran expresarse usándolas como disparador. Sin embargo, como bien ha señalado Puiggrós, este tipo de propuestas para describir imágenes o crear composiciones orales o escritas, aunque eran consideradas espacios para la libre expresión, el mejoramiento del lenguaje y de la creatividad, eran “encorsetadas” para que el lenguaje de la composición fuera aceptado por el maestro (2006: 272). Estos espacios para la expresión y creatividad posiblemente eran utilizados también para controlar los excesos y “desviaciones” de los sentimientos.

Las imágenes y las ilustraciones son estímulos poderosos -esto no es una novedad-, y son utilizadas como tales en los libros de lectura, donde están permanentemente atravesadas por palabras, y en diálogo con ellas. Es “en ese atravesamiento transformador de la palabra por la imagen y de la imagen por la palabra donde toma cuerpo ese poder” (Malosetti Costa, 2006: 156-157), el de afectar la sensibilidad y modificarla.

En la edición de 1927 de *Las horas emotivas*, José D. Calderaro, que era crítico de una educación primaria excesivamente intelectualista, agregó algunos textos que no estaban en la edición de ca.1910, entre ellos uno llamado “Imágenes”, muy interesante y filosófico, pues traza un vínculo claro entre imágenes y pensamiento,

Nuestra mente, pues, no es otra cosa que el mundo de las imágenes, mundo en cuyo recinto existen virtualmente las cosas todas de la realidad exterior.

Pensar es combinar esas imágenes; imaginar es construirlas a capricho. Y esa rumbosa palabra que solemos pronunciar con solemnidad y escribir con unción bajo en el nombre de “idea”, no significa otra cosa que “imagen”.

De esta certidumbre sacó el hombre una consecuencia de práctica fecunda. Ya que nuestra mente está hecha de imágenes, para cultivarla será necesario acrecentar la agudeza del órgano que la forma. Y el órgano esencialmente formador de imágenes es el órgano visual. Dicho en otras palabras, significa todo esto, que para desarrollar la inteligencia es imprescindible aprender a ver y aprender a mirar. (1927: 186-187)

En el registro de la *estética escolar*, en un determinado período histórico, las imágenes y las palabras adquieren distintos significados y son atravesadas por diversos discursos,

construyendo sentidos, más bien múltiples, que conviven no sin conflicto. A continuación abordaré, dentro de este registro, las imágenes y palabras que componían sentido en torno a la muerte en los libros de lectura escolar. El significante *muerte* tiene muchos y diversos significados, y la diversidad de imágenes de la muerte parecerían irreductibles entre sí, no pueden ser ni sus sentidos ni sus imágenes reducidas a una unidad (Ferrater Mora, 1947: 7-8). Cada período dice y hace ver imágenes y palabras que le son propias- así como representaciones y discursos-, aunque no necesariamente porque hayan sido producidas en ese periodo, sino porque son difundidas y transmitidas durante este.

### 5.1.1. Imágenes de la muerte

En nuestra imaginería occidental de la muerte hay representaciones que se han vuelto tradicionales y son las más utilizadas, por excelencia: la calavera y el esqueleto que lleva capa y capucha negra. La Muerte, lleva consigo una hoz o guadaña, con la que termina de cortar el lazo entre el alma y el cuerpo para guiarla luego a su lugar en el más allá. Ella suele estar personificada como una figura femenina, aunque no siempre y a pesar de representarse como un esqueleto encapuchado, y podría ser que esto viniera de la representación de las tres Parcas romanas, particularmente de Morta (*Maurtia*). Al repasarse en los nombres de La Muerte en español ellos son, casi todos, femeninos<sup>179</sup>. La Parca, la dama de negro o de blanco -según el lugar-, la llorona, la flaca, la segadora, la que no se nombra, la calavera, la ineludible, entre otros, que sobrepasan los cientos si incluimos el extenso y rico vocabulario mexicano para nombrarla (Lomnitz: 2006: 26-27).

Abordaré a continuación algunas imágenes de las más reconocibles por su intensa utilización en la iconografía de la muerte. Todas ellas han sido seleccionadas de los libros de José María Aubín, *Destino* (1913a) y *Sentimiento* (1910a). Comenzaré, entonces, por la imagen más tradicional de la muerte, un esqueleto todo vestido de negro que portando una guadaña. El cuento “Historia de una madre” que se encuentra en *Sentimiento* está encabezado por la siguiente imagen:

---

179 A excepción del Ángel de la Muerte, y, aunque no se trataría de la muerte misma, de San La Muerte (que no es lo mismo que La Santa Muerte mexicana), que es un santo popular latinoamericano con fuerte arraigo en la cultura del litoral y norte argentino, así como en Paraguay, desde mediados del siglo XVIII, al menos.



### HISTORIA DE UNA MADRE

(REDUCCIÓN DE UN CUENTO DE ÁNDERSON)

UNA madre infeliz, velaba dolorida junto á la cuna donde su hijo agonizaba: de pronto, llamaron á la puerta, y un viejo, ya caduco, penetró en la estancia.

— Dame albergue por caridad, — dijo, con plañidero acento; — soy viejo y el frío hiela y agarrota mis pies.

— Entra, hermano, y acércate al fuego.

La pobre mujer continuó meciendo la cuna





Se puede ver aquí una versión de la Muerte esquelética con su capa negra, pero con botas con espuelas y sombrero, que está cargando un bebé entre sus huesudas manos. Se trata de la ilustración que da comienzo a una adaptación del cuento de Hans Christian Andersen, que según se cuenta en el libro, los alumnos leen en el aula junto al director (ca.190: 86).

Esta es la primera historia de un libro de cuentos que los niños del grado se habían ganado luego de presentar diferentes composiciones en un concurso escolar. El cuento comienza así: “Una madre infeliz, velaba dolorida frente á la cuna donde su hijo agonizaba” (Ibídem: 87), temiendo la muerte de su pequeño hijo<sup>180</sup>. Al caer la noche esta madre le brindó alojamiento a un viejito que golpeó a su puerta en busca de refugio. Pero en medio de la noche esta se despertó por el sonido de un portazo, y se dio cuenta que el viejo se había llevado a su hijo. El viejo era la Muerte, que a diferencia de la frecuente feminización del personaje, aparece aquí bajo la forma de un anciano de género masculino. La madre desesperada salió entonces en medio de la noche en el más crudo invierno a buscarlos y “a poco de andar se tropezó con una viejecita, que le dijo:- ¿Buscas a tu niño? Acaba de pasar la Muerte con él en brazos.” (Ibídem: 88). La angustiada madre tuvo que pasar entonces una serie de pruebas para poder encontrar en el bosque a la Muerte y a su niño. Primero, cantó para la viejecita, por su pedido, todas las canciones que le cantaba a su niño para dormir. Luego, derritió con su propia sangre el hielo que secaba a un espino, abrazándose a él, para que el espino le dijera cuál era el camino. Después, en un río, este le solicitó sus ojos para conservar como perlas en pago por conducirla a la morada de la Muerte, y la madre lloró tanto que los ojos “desprendiéronse de las órbitas hundiéndose en las verdosas aguas” (Ibídem: 89). El río, “la llevó al lugar donde la Muerte cultiva y troncha la vida de los humanos” (Ibídem: 90). Allí una voz<sup>181</sup> le dice que la Muerte se ha marchado y aún no ha vuelto, pero que le podía decir cómo encontrar a su hijo si le daba sus negros cabellos y se quedaba con los de ella, blancos y escasos. Hecho el trato, esta le indicó que en el lugar en donde se encontraban había muchas plantas cultivadas por la Muerte, que eran vidas, y que todas las plantas eran iguales<sup>182</sup>. Pero cada planta tenía su propio latido, entonces la madre tuvo que reconocer el latido del corazón de su hijo en una de las plantas. Lo hizo, y notó entonces que su flor, que era la vida de su niño, se estaba marchitando. En ese momento llegó la Muerte, “la siniestra segadora” (Ibídem: 91) y le preguntó qué hacía allí y cómo era que había llegado<sup>183</sup>. Luego de escucharla, la Muerte le devolvió los ojos y le mostró en un reflejo de agua dos destinos,

---

180 El cuento original de Andersen comienza diciendo que la madre está sentada al lado de la cuna, “muy afligida y angustiada, pues temía que el pequeño se muriera. Este, en efecto, estaba pálido como la cera, tenía los ojitos medio cerrados y respiraba casi imperceptiblemente” (el relato original en la revista *Casa del Tiempo*, de la Universidad Autónoma Metropolitana, volumen V, época IV, pp. 62-65.)

181 En el original esta voz es “una vieja sepulturera que cuida el gran invernadero de la Muerte” (Andersen, 2012: 64)

182 En el relato original se trata de diferentes plantas, árboles y flores, según la naturaleza de cada vida. (Ídem)

183 En el original hay un pequeño debate entre la Muerte y la madre sobre la voluntad de Dios y el trabajo de la Muerte, donde esta expresa que es el jardinero de Dios y hace su voluntad. Cuando la madre intenta amenazarlo con arrancar otra flor para que le devuelva a su niño, el jardinero le advierte que al hacer eso va a hacer a otra madre tan desgraciada como ella. (Ibídem: 65)

uno bello y otro “triste, amargo y doloroso, como la helada noche oscura” (Ídem), pero le dijo que no podía decirle cuál sería el destino de su hijo porque eso sólo lo sabía Dios. Entonces

la desolada y sublime madre dobló las rodillas, y, llena de dolorosa emoción, exclamó, alzando las cruzadas manos al cielo:

-¡No me escuches, Señor; cúmplase tu voluntad y no la mía!

Si has resuelto que mi hijo ha de ser desgraciado, descarga sobre mí el peso de los dolores que debían amargar su existencia; y á él, llévalo contigo al paraíso.

Y con humilde resignación dobló sobre el pecho la cabeza, mientras que la Muerte conducía a su hijo a la eterna morada de Dios. (Ibídem: 92)

Así termina este cuento, publicado por primera vez en 1847, ilustrando aquella experiencia tan común de la maternidad en el período, donde era frecuente que los niños pequeños murieran repentinamente producto de alguna enfermedad. En un abrir y cerrar de ojos la Muerte se los llevaba, esta llegaba súbitamente, y no había dolor ni desesperación que pudiera torcer ese destino. El cuento va desde la lucha desesperada ante la muerte y el sacrificio de la madre hasta la resignación ante la perspectiva de un destino “triste, amargo y doloroso”<sup>184</sup> para su niño. Si bien la muerte alcanzaba a niños de todos los estratos sociales, era mayor su impacto entre los más pobres.

El cuento muestra además el camino del duelo cuando la Muerte nos arrebatara a un ser querido, el dolor brutal, en el cuerpo mismo, el llanto y la desesperación, la soledad, la aceptación (Barbosa y Segabinazi, 2019: 278). El gesto de aceptación de la voluntad de Dios, ejecutada por su “jardinero”, da culminación al cuento. La imagen que cierra el texto es la de una guadaña sostenida por una huesuda mano, la herramienta agrícola con la que este “jardinero” sega las vidas.

---

184 En el original ese destino está descripto como una vida de “tristeza, miseria, dolor y privaciones” (Ídem).



—Una de estas vidas será, si vive, la de tu hijo;— susurró quedamente la Muerte.

—¡Dime, por caridad, cuál de las dos!

—Me es imposible. Ese secreto sólo lo posee Dios.

La desolada y sublime madre dobló las rodillas, y, llena de dolorosa emoción, exclamó, alzando las cruzadas manos al cielo:

—¡No me escuches, Señor; cúmplase tu voluntad y no la mía!

Si has resuelto que mi hijo ha de ser desgraciado, descarga sobre mi el peso de los dolores que debían amargar su existencia; y a él, llévalo contigo al paraíso.

Y con humilde resignación dobló sobre el pecho la cabeza, mientras que la Muerte conducía a su hijo a la eterna morada de Dios.



Página completa y fragmento, "Historia de una madre", *Sentimiento*, de J.M. Aubín, p.92 (ca.1910)

La calavera es otra de las icónicas imágenes asociadas a la muerte. Imagen por excelencia de nuestra humana mortalidad, ha sido intensamente utilizada tanto en los *memento mori* como en las pinturas de *vanitas*, recordatorios artísticos y simbólicos de la muerte como destino ineludible. Se cree que esta tradición estética se inició en Roma Antigua, la leyenda cuenta que la expresión *memento mori* nació mientras un militar romano volvía victorioso de una batalla a la ciudad imperial, y en medio de las celebraciones y vivas hubo una persona que estaba siendo esclavizada en Roma y que no dejó de susurrarle al oído, en medio de la fiesta, *Respice post te. Hominem te esse memento. Memento mori*, -Mira tras de tí. Recuerda que eres un hombre. Recuerda que morirás-. Cuando el Imperio cayó, en el siglo V, esta forma de expresión artística sobrevivió a través del catolicismo y el arte de las *vanitas*. Estas últimas remarcan la fugacidad de la vida y la inevitabilidad de la muerte a través de naturalezas muertas compuestas por símbolos como la calavera, relojes, instrumentos musicales, libros, velas, frutas y flores, muchas veces en proceso de descomposición.

Una típica imagen de *memento mori* y *vanitas* aparece al final del capítulo "Un suave y bondadoso amigo"<sup>185</sup> del libro *Destino*, de Aubín. Allí se puede ver un cráneo humano acompañado por flores, algunas de ellas marchitas, recordatorio de la temporalidad de la vida humana y de su inevitable decaimiento. Además esta imagen está atravesada por una cinta donde se lee: "resignación, estudio, consuelo".

185 Trabajé sobre este texto en el capítulo anterior cuando abordé la presencia de las muertes trágicas en la historia familiar, en el caso del Sr. Montañó que había perdido a su hijo.

otros muchos libros de igual indole, muy adecuados para los niños, estaban allí, bellamente encuadernados, como incitando la atención y el interés.

Cuando acabé mi inspección, miré á mi protector quien, á su vez, me contemplaba sonriente.

— ¿Estarás bien aquí, Bertito? — me preguntó.

— ¡Cómo, señor! ¿Es para mí esta habitación?

— Justamente. Ese será tu cuarto de estudio; aquí prepararás tranquilamente tus deberes y aquí te reunirás con tus amiguitos cuando vengan á visitarte.

— Muchísimas gracias, señor; nunca pensé disponer de un gabinetito de trabajo tan hermoso y coquetón.

— La escogí y amueblé para mi hijo; pero la voluntad del que todo lo puede no me dejó ver cumplido mi deseo: desde entonces es para mí un lugar sagrado, lleno de santas memorias. Tú, por quien tanto cariño siento, la ocuparás, permitiéndome tu presencia soñar que aun vive mi hijo: ¡ojalá pueda la mia hacerte creer que no está lejos de tí tu amante padre!



Página completa y fragmento de "Un suave y bondadoso amigo", *Destino*, de J. M. Aubín, p. 62 (ca.1913)

Con esta *vanitas*, alegoría de la fragilidad de la vida y de las actitudes que hay que tener frente a esta vacuidad y finitud, cierra el texto. Del personaje principal, el ingeniero Montaña, se dice que es una persona con sentimientos nobles y una enorme bondad debido a lo que ha sufrido y cómo esta experiencia lo ha transformado en un mejor hombre. El señor Montaña ha perdido en un corto plazo a su esposa y su único hijo. A pesar del dolor por las pérdidas, Montaña se dedicó al estudio y al trabajo, y aunque en el texto se lo describe como aún muy triste porque la muerte repentina le ha arrebatado a su joven y único hijo, luego de haber perdido a su esposa, se dice también que comprende, como la madre del cuento

de Andersen, que se trató de la voluntad de Dios, y ante ello no quedaría mucho más que lo que indica la cinta en la ilustración. Esa era, finalmente, la lección moral, que había que resignarse ante el destino ineludible de la muerte, dedicarse al estudio, las ocupaciones, y buscar consuelo ante el dolor que provoca la muerte de otros, hasta que esta toque a nuestra propia puerta.

### 5.1.2. Lenguaje poético y filosófico

La muerte, como el amor o la guerra, son tópicos recurrentes y constitutivos en la poesía. En los libros de lectura propuestos para los estudiantes de escuela primaria, la muerte se decía y se mostraba de muchas maneras, incluso a través de la poesía y el uso de metáforas. Los poemas propuestos para la lectura de los escolares están repletos de menciones a la muerte y a la temática mortuoria. Se ha repasado una larga serie en el primer capítulo cuando abordé las *muertes infantiles*. A través de la poesía, la muerte se pone en palabras haciendo uso del lenguaje poético, a veces es metáfora, está en el lugar de la tristeza o de la desolación; otras cuestionamiento filosófico, sobre qué significa morir, y como contracara, vivir; es también lamento, cuando el poeta dedica unas estrofas a sus muertos; así como otras veces puede ser el signo supremo del sacrificio y la gloria.

Quisiera ilustrar esta presencia poética de la muerte en los libros con algunos ejemplos que permiten además hacer visibles ideas que circulaban en el periodo -aunque no necesariamente producidas en aquella época- en torno a la muerte. Las *muertes infantiles* y las *muertes por la patria* suelen aparecer representadas en diversos poemas reproducidos en los libros, eran las muertes de las que más insistentemente se hablaba. Pero aquí me detendré en otro tipo de menciones, ideas de corte más filosófico y reflexivo sobre la muerte, por ejemplo, como destino ineludible de la vida, y sobre lo que generaba, o debía generar, su impacto emocional.

En el libro de José H. Figueira, *Vida*<sup>186</sup> (1925), encontramos un poema de las “Doloras” de Ramón de Campoamor<sup>187</sup>, llamado “La opinión”. Allí Campoamor pasa revista, no sin ironía, a diferentes voces que enuncian su opinión o expresión emocional -según quien hable- ante el cortejo fúnebre de una mujer joven, en la España de mediados del XIX

¡Pobre Carolina mia!  
¡Nunca la podré olvidar!  
Ved lo que el mundo decía  
viendo el féretro pasar:  
*Un clérigo*: - «Empiece el canto»  
*El doctor*: - «¡Cesó el sufrir!»  
*El padre*: - «¡Me ahoga el llanto!»

---

186 Al pie de la tapa dice: “Formación lógica y estética y orientación moral y política de la juventud”, es un libro indicado para escuelas primarias superiores, escuelas de adultos, de continuación y liceos.

187 Las “Doloras” son un conjunto de poemas breves que Campoamor comienza a publicar hacia 1846, de carácter antirromántico y dramático, que encierran una reflexión filosófica y suelen poseer cierto humor irónico.

*La madre*:- «¡Quiero morir!»  
*Un muchacho*:- «¡Qué adornada!»  
*Un joven*:- «¡Era muy bella!»  
*Una moza*:- «¡Desgraciada!»  
*Una vieja*:- «¡Feliz de ella!»  
- «¡Duerme en paz!» - dicen los buenos.  
- «¡Adiós!» - dicen los demás.  
*Un filósofo*:- «¡Uno menos!»  
*Un poeta*:- «¡un Ángel más!» (1925: 129)

Estas son expresiones estereotipadas y con cierto tono irónico de diversos actores sociales, “el mundo”, ante la muerte. No todos experimentan igual la muerte del otro. El religioso evoca sus rituales, el doctor el fin de la agonía, la familia expresa su dolor, los jóvenes admiran su belleza y lamentan que haya partido tan joven, mientras la vieja expresa su propio deseo, entre otras voces que aquí aparecen. Sobre la muerte humana hay múltiples visiones, es un fenómeno biológico, en términos de terminación del proceso homeostático, pero principalmente es un fenómeno social complejo, con gran variabilidad histórica y cultural. Porque nosotros, los seres humanos, *sabemos* que vamos a morir y el modo en que comunicamos ese saber, los comportamientos que adoptamos ante la posibilidad de nuestro final y el de los otros, los rituales que desplegamos y la forma en que experimentamos la muerte y el morir han cambiado a lo largo de la historia y también difieren culturalmente (Elias, 1987b: 10-11).

¿Cómo se enseñaba este saber a los niños en la escuela? ¿Qué se decía, por ejemplo, de la muerte “a secas”, de la muerte como un tipo de fin del ciclo vital en aquel mundo? En todos los libros de la serie de Figueira hay en la tapa un recuadro donde se lee, “observar, sentir, pensar, hablar, escribir, leer”. Las primeras diez páginas de *Vida* están colmadas de frases y citas en torno al título de la obra y sus objetivos, incluso hay algunas notas didácticas, donde recomienda que los alumnos copien estos pensamientos y los memoricen. La frase del encabezado de la primera página sintetiza la direccionalidad del libro así: “De la vida; para la vida” y debajo agrega: “Vivir es crear, morir es renovarse. Vivir y morir, en suma, es transformarse” (1925: s/n). Vida y muerte aparecen aquí integradas, sin estar en relación de oposición. Otra interesante frase que está en la misma página es la siguiente: “Vivir es luchar: para vencer la ignorancia, la miseria y la enfermedad; para defendernos de las ideas, sentimientos y acciones egoístas, malvadas y brutales” (Ídem). De alguna manera, vivir es entonces luchar por sostenernos en la existencia<sup>188</sup>, alejando la posibilidad de una *mala muerte*, prematura, violenta, producto de la ignorancia, para mencionar algunas. Ese “saber que vamos a morir” lleva a los humanos, como individuos y como grupos, dice Elias, a adoptar medidas especiales para protegernos de los peligros del aniquilamiento (1987b: 10), luchar por nuestra vida. Todas estas citas, con la firma del propio autor, se agrupan bajo el título de

---

188 Esta idea tiene su propio recorrido en la historia del pensamiento filosófico en el concepto de *conatus*, el empeño innato del ser por continuar existiendo o la fuerza propia de autoconservación de lo que existe, en las obras de Descartes, Hobbes, Spinoza, y Leibniz, entre otros, y tuvo gran influencia en pensadores de fines del siglo XIX y XX, como Nietzsche, con su propio impulso en la atmósfera vitalista del período de entreguerras.



“Ideario”, y allí también aparece la siguiente máxima: “Lo que conviene no es saber cómo se muere sino cómo se vive” (1925: 3). La muerte está en el horizonte, indefectiblemente, el autor pone el énfasis entonces en el camino que llevará hasta allí, la vida. El título del último libro de la serie adquiere otra dimensión.

En este mismo libro de Figueira se reproduce un poema de César Conto, “Salmo de la vida” que en su segunda estrofa dice:

La vida es realidad, no vano ensueño,  
No es la tumba su término fatal;  
Que jamás del espíritu se dijo:  
«Eres polvo y al polvo tomarás» (1925, p.328).

Esta idea de que la muerte no es el fin absoluto, sino un momento de pasaje, de transición hacia otro tipo de existencia, “espiritual” se podría decir en general, es una idea que atraviesa todo el libro de Figueira. Es la idea de la trascendencia, que convive con la idea de la muerte como destino ineludible. La muerte va a acontecer, con seguridad, pero no es el final definitivo. La idea de la inmortalidad, como trascendencia de la propia vida, del espíritu, de las acciones e ideas producidas a lo largo de una vida que aportan al “progreso ilimitado” de la humanidad. Esta idea de un tipo de inmortalidad ligada a la trascendencia del propio ciclo vital del cuerpo, materializada en el aporte que se hace con la obra, las acciones de la propia vida, a las nuevas generaciones, ha sido analizada anteriormente. Forma parte del discurso del legado, aquel que le decía a los niños, por ejemplo, que meditaran sobre el legado que dejaban quienes tenían la mala fortuna de encontrar la muerte temprana, por lo que debían de aspirar a una vida ejemplar, o sea, ser niños buenos y obedientes, pues por estas cualidades se los recordaría después. Pero esta idea de trascendencia y legado *post-mortem* no aparecía sólo asociada a los niños que morían sino también a los adultos, por ejemplo, entre las *muertes heroicas*, los *muertos ilustres* y los *escolares*. Todos ellos trascienden su propia muerte a través de la obra y del aporte a la humanidad, a veces dando la propia vida, otras dedicándose al estudio, al trabajo y al aporte al progreso de la sociedad. De hecho, *Vida* cierra con una última de las secciones de “Ideario” donde Figueira amplía estas ideas en una nueva serie de máximas y breves reflexiones:

**Crear y morir**; tales son los dos polos o fines de la vida; **crear, para socializar** lo bueno y original de nuestra individualidad; **y morir**, para ceder nuestro puesto y nuestra materia a otras creaciones. (1925: 351, resaltado del original).

La muerte y el morir aparecen aquí como instancias constitutivas de la vida misma, fundamentales para el advenimiento de lo nuevo, de nuevas vidas y nuevas obras. Se trata de la idea anteriormente expuesta tanto en Montaigne como en Bataille. Una idea que le brinda otros sentidos a la muerte, y que no la coloca como un otro exterior a la vida, sino como una de sus mismas potencias. Que haya muerte, literal y metafórica, que haya terminación, es condición fundamental y necesaria para la vida y sus ciclos.

Esta idea aparece expresada, metafóricamente, en este mismo libro de Figueira, en un poema titulado “Muertos”, de José Asunción Silva -escritor colombiano, aclara-. Contra lo que se podría suponer, el poema no trata de los muertos literalmente, sino que tiene como tema los cambios de estación, los pasajes de una estación a otra. Para representar el fin de la temporada estival y el comienzo de la época invernal dice:

tiene un adiós para el verano muerto,  
y un color opaco y triste,  
como el recuerdo borroso  
de lo que fué y ya no existe. (1925: 41).

La metáfora de la muerte es utilizada aquí para referirse al final de algo, pero no un final definitivo sino más bien como parte de un ciclo. Lo muerto asociado a aquello que ya no es, pero fue, y volverá a ser, aunque diferente, en otro tiempo. Las estaciones y las edades pasan, plantas, animales y humanos nacen, mueren, y vuelven a nacer. La muerte sirve también para hablar de lo que ya no existe más, aquello que se vuelve borroso, que se ha perdido, y que va acompañado del sentimiento de tristeza. Porque esta comprensión de la necesidad de la muerte y de su función, no excluye de ninguna manera los sentimientos de tristeza que vienen cuando se presenta en la memoria aquello que ya no es, lo que se ha perdido. En el libro *Sentimiento* de Aubín encontramos una composición supuestamente escrita por un alumno, que queda entre las finalistas de un concurso escolar<sup>189</sup>. Se llama “¡Todo llega...! ¡Todo acaba...!” y narra brevemente el ciclo de vida de una rosa en el rosal y termina sentenciando: “¡Así acaban las glorias del mundo! Siempre se repite la misma monótona historia. ¡Llegar, pasar, morir!” (1910a: 71, resaltado del original).

Al mismo tiempo, representaciones e imágenes de la muerte han sido largamente explotadas metafóricamente para expresar lo malo y terrible de una situación, allí donde es representación de un final definitivo, de un acontecimiento fatal e irreversible, y aparece asociada a las peores cosas que pueden suceder o han sucedido. Parafraseando a Bataille, maldecimos a aquella sin la cual no existíamos. José H. Figueira, en *Trabajo* (1918), libro anterior a *Vida* en la serie, tiene varias secciones dedicadas a máximas morales, una de ellas, de Michel De L'Hopital, expresa este uso metafórico que señalamos: “la libertad es la vida; la servidumbre, la muerte.” (1918: 187). En la antología *Lectura Selecta* de M.S. Ariel hay un fragmento de Cervantes llamado “El sueño” en donde se compara a la muerte con este, diciendo: “una sola cosa tiene de mala el sueño y es que se parece a la muerte” y colocando a la muerte como algo “malo” (1923: 100). Otro ejemplo que también utiliza el contrapunto entre vida y muerte, en un poema que parecería no tener relación con muerte, porque se trata del viento. Se consideraba que el viento era capaz de limpiar los espacios contaminados por la enfermedad, el aire viciado, corrompido, que se vuelve en muchos casos mortal a través, por ejemplo, de enfermedades de las vías respiratorias. Este poema de José Benejam sobre las causas y consecuencias del viento está en *Estudio* de José J. Berruti, la última estrofa dice:

---

189 El mismo concurso en el que ganan el libro que comienza con el cuento de Andersen, “Historia de una madre”.



Mas oye: ese mismo viento  
arranca lluvia indolente,  
barre también el ambiente  
de alguna miasma fatal:  
y purifica la atmósfera,  
por mil causas corrompida...  
Junto a la muerte, la vida:  
el bien, a trueque del mal. (ca.1918: 91)

Otras veces el uso de la muerte y palabras afines como metáforas en la poesía revelan otros sentidos. En *Faro*, libro de lectura para segundo grado, de Suárez y de Rodríguez Quiroga, hay un fragmento de “Leyenda de La Pampa”, poema de Leopoldo Velarco, del que se reproducen dos estrofas y se indica al final que la consigna es “Recitación de memoria” (1916: 109):

¡Cuántos recuerdos evoca  
su impenetrable pasado!  
Como un muerto sepultado  
en la entraña de una roca...

Todo el silencio evoca,  
cual si fuera un cementerio;  
parece el sombrío imperio  
de la sombría llanura  
una inmensa sepultura  
sepultada en el misterio. (Ibídem: 108-109)

La imagen de la llanura pampeana, el “desierto” argentino, como un gran cementerio, una “inmensa sepultura”, es una metáfora particularmente poderosa para la historia argentina. Ese “impenetrable pasado” de la pampa, sepultado como un muerto, es su pasado indígena, pues el “desierto” argentino no estaba vacío, formaba parte del territorio habitado por pueblos originarios. La metáfora es prácticamente disuelta para volverse literalidad, luego de que la larga campaña de exterminio indígena y ocupación de sus territorios llamada “Conquista del Desierto”, liderada por el general Julio Argentino Roca durante la segunda mitad del siglo XIX, había logrado extender las fronteras del Estado argentino sobre los territorios indígenas en la llanura pampeana y la Patagonia. La pampa es literalmente “inmensa sepultura” y “cementerio” colmada de sangre y cuerpos indígenas. Las metáforas utilizadas en este poema para describir La Pampa, son mucho más que meras metáforas poéticas, son historia.

Hay otra interesante metáfora poética en el poema “¡Estudid!” de Elías Calixto Pompa (1898: 118), utilizado para un ejercicio de declamación de *El Nene* (libro tercero). Esta metáfora es particularmente interesante debido a la conexión que realiza entre muerte e ignorancia, que es un vínculo que estaba muy presente en el período estudiado, pero además las conecta con la imagen del desierto.

El ignorante vive en el desierto,  
Donde es el agua poca, el aire impuro:  
Un grano le detiene el pie inseguro;  
Camina tropezando: ¡vive muerto! (1898:118)

El ignorante “vive muerto” en el desierto, donde el “vacío” le impide desarrollarse. Porque para la mirada decimonónica, en el desierto no hay civilización ni progreso, en el desierto no hay “nada”, aunque era una “nada” poblada de pueblos indígenas, una “nada” poblada de “barbarie” creían las élites. Es una imagen muy fuerte en la construcción de la narración histórica nacional y en la misma fundación del Estado. Sarmiento fue uno de los padres fundadores, junto con Alberdi, de los sentidos de esta metáfora de la pampa argentina como desierto<sup>190</sup> (Sarmiento, 1921: 25-47; Terán, 2010: 77-79; Halperin Donghi, 1992: 7-10, 33-41). Toda esta estrofa del poema habla sobre lo que está como muerto, aquello que lleva en sí la muerte, el desierto, el aire impuro, los movimientos inestables de un cuerpo, ahí es donde está el ignorante. Este aparece como un vivo-muerto, como un zombie, un autómatas que camina por el desierto totalmente expuesto a peligros mortales, sin saberlo. Para no ser esclavo de la ignorancia y de las “imposiciones” del desierto, la respuesta del poeta es el estudio. Hay que estudiar, pues no hacerlo, no estudiar, puede convertir a alguien en un vivo-muerto, un ignorante que habitaría la ambigüedad de ese espacio que es el desierto, la suspensión entre la vida y la muerte.

Entonces se consideraba que quien habitaba en el desierto, sin acceso a la educación civilizada, moderna e higienista del Estado, vivía en un estado de ignorancia tal que “vivía muerto”. El vínculo entre ignorancia y muerte aparece intensamente en el período estudiado, se encuentra atravesando diferentes representaciones en los libros, en el discurso que dice que en la escuela se combate la ignorancia y este es un modo de combatir la muerte. También está presente fuertemente este vínculo en el discurso médico-higienista, pues había que enseñar a combatir a “los enemigos invisibles” de la salud, como decía Pizzurno (1921: 230), pero también a los visibles, como los vicios y las “supersticiones” o prácticas “bárbaras”, como la curandería y la automedicación.

## 5.2. Las prácticas, los rituales y lo lúdico

En este apartado analizaré, poniendo el acento en lo que se enseñaba, algunas prácticas, lugares y rituales mortuorios que eran representados en los libros de lectura. También abordaré las prácticas escolares que estaban directamente relacionadas con estos rituales, como el “día de los muertos patrios” y las excursiones a cementerios.

En los capítulos anteriores se abordaron, principalmente entre los *muertos escolares* y *moribundos*, narraciones sobre los últimos momentos y las exequias. Aparecía allí la

---

190 “El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes, se le insinúa en las entrañas; la soledad, el despoblado sin una habitación humana, son por lo general los límites inquestionables entre unas y otras provincias.” (Sarmiento, 1921: 25-26)

relevancia de la comunidad y la familia en estas instancias, la representación de prácticas como las últimas palabras en el lecho del moribundo y los discursos fúnebres. La presencia de estos relatos en los libros era una forma de transmitir a los niños una parte importante de lo sucedía en esas instancias finales de la vida de una persona, mostrando a su vez una serie de sentimientos que aparecían allí legitimados como modos de expresar el dolor y honrar a quien moría, modos “correctos”. En este apartado me detendré en el análisis de otro tipo de enseñanzas en torno a las prácticas, rituales y lugares que les permitían a quienes estaban vivos despedirse, aceptar la muerte y separarse de quienes morían. Se verá además cómo eran representados los testamentos, las condolencias, el tratamiento de los cadáveres, los funerales y los cementerios.

También trabajaré sobre los vínculos que se trazaban entre la muerte y el juego infantil. Por muy extraño que resulte en la actualidad, la muerte tenía un costado lúdico y estaba presente en los juegos infantiles que se reproducían en los libros.

A principios del siglo XX, la muerte estaba presente cotidianamente en la vida de las comunidades, pero esta permanente presencia estaba comenzando a cambiar. En aquel escenario de familiaridad y convivencia con la muerte, pero también de transición y cambios en esa relación, había enseñanzas en torno a esta que se transmitían de generación en generación, no sólo dentro de la familia y la comunidad sino también en la escuela. Y principalmente en el espacio escolar cuando se trataba de la enseñanza de nuevas y “correctas” prácticas.

### **5.2.1. Prácticas, lugares y rituales mortuorios**

En *Faro*, de Suárez y de Rodríguez Quiroga (1916), se halla una carta de condolencias, con letra manuscrita, firmada por una niña, Enilda<sup>191</sup>. La carta está fechada en Mendoza, el 18 de enero de 1915, y está dirigida a la tía Emilia, en La Plata. Enilda le escribe:

Mi muy estimada tía:

Me encarga mamá, le manifieste que hemos recibido con verdadera pena la noticia del fallecimiento del bueno de mi tío político, Sr. Edmundo Videla, antiguo y meritorio servidor en la provincia de Buenos Aires.

Ha sido tal la sorpresa que ha experimentado mamá, por el rápido y desgraciado desenlace, que se siente enferma e incapacitada por su estado de espíritu para dirigirse a Ud. como lo hubiera deseado y me pide hágale presente las sinceras expresiones de condolencia por la irreparable pérdida que acaba de sufrir, de la que participamos nosotros también.

Sin más por ahora, querida tía, hacemos votos para que la conformidad quiera derramar sobre Ud. y los suyos la resignación y el consuelo que tanto necesita con este terrible trance.

---

191 Hay varias cartas a lo largo del libro, escritas como si fueran por niños, en general dirigidas a distintos familiares, ésta es la última carta “manuscrita” del libro, casi llegando a su final.

Con cariño la saluda, su sobrina.

Enilda (Ibídem: 216-217)

A través de esta carta, los niños podían ver cómo, no sólo los adultos sino también ellos mismos debían expresar las condolencias a la familia del difunto tras la noticia de su muerte. Los niños aprenden aquí como dar las condolencias por escrito, qué decir y cómo, en un ejemplo que suena verosímil. La noticia de la muerte de este familiar ha impactado con fuerza tal en el ánimo de la madre que es la niña quien tiene que escribir la carta y expresar el pésame por ellos. Vuelven a aparecer aquí la resignación y el consuelo como actitudes esperables e incluso deseables ante la muerte.

Sobre la práctica del testamento he repasado antes algunas menciones en relatos sobre moribundos, trátase de familiares o *muertos escolares*. El testamento era un documento con cierta legalidad que se solía elaborar antes de morir. Ante la inminencia de la muerte, la anticipación de la muerte propia, quien iba a morir podía, a través del testamento, organizar la repartición de sus bienes entre familiares y seres queridos, saldar deudas, y también expresar sus últimos deseos. En ocasiones estos deseos incluían las “mandas testamentarias”, qué tipo de rituales y prácticas mortuorias se debían llevar a cabo a su muerte.

Pero en algunas oportunidades esta organización del destino de los bienes en el testamento no era posible pues una muerte repentina lo impedía. Morir sin haber hecho testamento tiene su nombre, morir *ab intestato*, sin la posibilidad de organizar su propio final ni decidir a quiénes y qué les dejaría quien moría. Hay un breve texto con tono pícaro en el libro *Vida* de Figueira llamado “Lo que se oye desde una silla de la plaza”, donde se reproducen varios diálogos breves, entre ellos uno que dice “-Lo que usted oye. Murió *ab intestato*, y me correspondió la mitad de la herencia. Yo no le había hablado nunca...” (1925: 128). También en tono humorístico, el texto de M. Toledo y Benito, en el libro *Cien Lecturas*, sobre las confusiones y malentendidos que puede generar el mal uso, o no uso, de los signos de puntuación. El relato es sobre “un señor que por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente escrito: «Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás pagárase la cuenta del sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo.-Fulano»” (Mazzanti y Flores, 1926: 82). Cuando el testamento fue leído, cada una de las personas aludidas puso los signos de puntuación según le convenía para atribuirse la preferencia. Cada una de las versiones del documento, con los signos de puntuación colocados de diferentes maneras, forman parte de este relato. Por la confusión generada, acudió la autoridad y dictaminó que hubo fraude en la elaboración del documento testamentario, por lo que todos los bienes pasaron a manos del Estado. Al final del texto hay una especie de “moraleja” sobre la necesidad de usar correctamente los signos de puntuación pues en casos como este, donde no es posible consultar al autor del texto, “pueden sobrevenir a las personas trastornos de consideración, a causa de la mala o de la falta de puntuación en los escritos” (Ibídem: 83).

Los testamentos no eran utilizados sólo para repartir los bienes económicos. En *Bajo nuestro sol*, se encuentra un texto particular llamado “Testamento de Colón” (Ryan, ca.1930:

260-261), donde Cristóbal Colón en primera persona dice estar “en trance de muerte” (Ibídem: 260), y en su “lecho de muerte” (Ibídem: 261) redacta sus últimos deseos, dejando sus bienes a sus hijos y hermano, y otra parte a los Reyes de España. Pero también escribe en este documento que da su alma a Dios y perdona a todos sus enemigos desde el “rincón donde muero” (Ídem).

A través de estos relatos, algunos en tono dramático, otros más humorísticos, se les enseñaba a los niños sobre la importancia de los testamentos. Documentos que permitían, sobre todo a los varones de la familia, pues los bienes económicos en el orden patriarcal eran de ellos, organizar su herencia y distribuir esos bienes según quisieran, marcando muchas veces el destino de miembros de su familia. Pero además, a través de estos documentos, junto con la práctica de las últimas palabras en el lecho de muerte, las personas organizaban su propio final, expresaban sus deseos y recomendaciones, e incluso daban indicaciones sobre cómo querían que fueran sus ritos fúnebres.

Sobre algunas prácticas mortuorias, rituales y actos que acompañan a la muerte se enseñaba también a través de relatos que no tenían humanos por personajes. En el libro *El arca de Noé*, hay un cuento llamado “los funerales del pajarito”. El pájaro ha muerto porque un gavilán lo mató con sus garras. El capítulo comienza con una imagen de un pájaro boca arriba con los ojitos abiertos, rígido, como si estuviera muerto. A través de este cuento, en un escenario de fantasía en el mundo animal, se enumeran los pasos que involucra un funeral entre los hombres, incluso la expresión de las emociones. El relato está compuesto por una serie de preguntas y respuestas, donde responden flores u otros animales del bosque, donde no sólo averiguan quién mató al pajarito y cómo, sino que además se organizan entre ellos para velar y enterrar al reciente fallecido. Entre las preguntas están: “¿Quién mató al pajarito? ¿Quién lo vio morir? ¿Quién recogió su sangre? ¿Quién tejió su mortaja? ¿Quién cavará su fosa? ¿Quién lo velará? ¿Quién lo llorará?” (Bunge y Bunge, 1916: 156). Los diferentes animales y flores van respondiendo, la amapola recogió su sangre, la araña tejió su mortaja, el peludo cavará su fosa, la luciérnaga lo velará, el zorzal cantará el salmo y la pajarita lo llorará. Entre otras tareas que se reparten, como sonar las campanas y llevarlo a su entierro. Así organizadas las tareas y lugares, todos llevan adelante el funeral de este pajarito<sup>192</sup>. Algo similar pasaba en los funerales de las personas, estos eran mayoritariamente llevados adelante en las casas, “el papel de las familias era activo respecto del cuerpo del difunto y su tratamiento ritual, guiado en ocasiones por las mandas testamentarias, que eran una expresión de la reflexión y anticipación de la finitud propia” (Dal Castello, 2017: 21). Las familias se ocupaban del tratamiento del cadáver, organizaban los ritos funerarios y el velorio en la casa. Los sobrevivientes elaboraban los ritos de paso que los involucraban tanto a ellos como al muerto (Van Gennep, 2008) y los atravesaban con participación activa de todos los miembros de la familia.

Desde fines del siglo XIX, comenzaron a convivir con la escena del lecho del moribundo y los velorios en las casas de familia, las casas mortuorias, las empresas de pompas

---

192 Volverá a aparecer esta escena del entierro del pájaro para enseñar cuestiones vinculadas al rito funerario en la sección dedicada a los vínculos entre lo lúdico y la muerte.

fúnebres, los lazaretos, las casas de aislamiento, y las morgues, entre otros. A partir de 1870, en el contexto de una creciente aceptación del discurso médico-higienista, de oleadas de epidemias, de una mayor presencia institucional del Estado en distintos frentes, y de un fuerte proceso de secularización de la muerte -un mayor dominio sobre esta por parte del Estado, y menor de la Iglesia-, comenzaron a aparecer otros espacios dedicados a la práctica de los velorios así como nuevos profesionales que se ocupaban del tratamiento del moribundo y del cadáver (Dal Castello: 83-84). Sin embargo, durante las primeras décadas del siglo XX, los velorios en las casas de familia seguían siendo muy populares, convocando una amplia presencia de la comunidad a su alrededor. He repasado algunos ejemplos de velorios tanto en las casas de familia como en casas mortuorias, por ejemplo cuando abordamos *muertes infantiles* y *muertes escolares* y *moribundos*.

Quisiera agregar aquí una cuestión que David Dal Castello analiza en su tesis *La ciudad circular: espacios y territorios de la muerte en Buenos Aires 1868-1903* (2017) y que aparece en las representaciones que encontramos en los libros: la diferencia de clase, en este período de transición y superposición de diferentes prácticas, entre los velorios en las casas de familia y en las casas mortuorias. María Elena, la niña de familia acomodada de la capital que muere atropellada por un carro tirado por caballos, es velada en la casa familiar y enterrada en el cementerio de la Recoleta con toda la pompa fúnebre (Pizzurno, 1921: 28-32), al igual que tanto la capilla ardiente como el velatorio para despedir al abuelo en el extenso relato “La muerte de los abuelitos” (Ferreyra, 1915: 151-178) son montados en la casa de familia -una familia que tenía sirvientas “mulatas” y bóveda familiar en el cementerio-. Por el contrario, el humilde maestro del pueblo en el relato de Berrutti “La última lección del maestro” (ca.1935: 187-192) es velado en la casa mortuoria de la aldea. Dal Castello señala que

Las configuraciones espaciales en las casas “de los ricos” se ajustarían mejor a una codificación pautada de las acciones individuales y colectivas, mientras que la indeterminación espacial, y de las categorías privado/público del conventillo, provocarían fisuras sobre la circulación dormitorio-sala-patio; formas alternativas de relaciones y distancias interpersonales y sociales. A pesar de las diferencias y matices analizados, en todos los casos, el velorio aparece como una práctica subversiva del espacio doméstico y, en consecuencia, del habitar. Convergían allí factores sanitarios (higiénicos), políticos, sociales y económicos, que fueron provocando la emergencia de espacios alternativos y, por consiguiente, un progresivo alejamiento entre viviendas y rituales funerarios. (2017: 102-103)

A diferencia de las casas de las familias acomodadas, el conventillo o el rancho no contaban con los espacios privados y separados entre sí que el ritual del velorio parecía empezar a requerir. El discurso médico-higienista solía poner al cuerpo muerto como un posible foco de contagio e incluso un “viciador” del aire a su alrededor, por lo que se “contraindicaban” las acciones velatorias en conventillos o “casillas”. Reforzando así el discurso moral que colocaba la enfermedad del lado de la pobreza y la salud del lado de la riqueza. Barrán señalaba también esta distinción social y económica de la muerte, cuando sostenía que las clases populares fueron las primeras “en vivir la muerte medicalizada en el hospital, fuera de su hogar” (1994: 68), mientras las clases más acomodadas todavía usufructuaban del proceso



de morir y de la muerte en la casa, atendida por médicos y asistentes en la comodidad de su dormitorio, rodeados de sus seres queridos.

Tanto Dal Castello como Barrán señalan muy acertadamente que estas diferencias no se trataban sólo de cuestiones higiénicas sino más bien de cuestiones morales y malestares de las élites dirigentes con la sensibilidad ante la muerte de las clases populares. Ambos autores han señalado el rechazo hacia “lo festivo” presente en los rituales mortuorios de estos grupos sociales (Dal Castello, 2017: 99-103; Barrán, 2009: 176-185). Los rituales de la muerte convertidos en “fiesta” donde se comía, se bebía y se cantaba, distaban mucho de la solemnidad y el decoro que requería la sensibilidad “civilizada”.

En el libro de Ferreyra, *Aventuras de un niño*, se pueden encontrar una serie de afirmaciones en torno a la muerte bajo el nombre de “Sugestiones”. El libro sigue el trayecto de Andresito, un niño que está atravesando su escolaridad, y desde sus primeras páginas hay un abierto combate contra los miedos, las ideas falsas y las supersticiones. Primero los miedos ante un cráneo -el relato se llama “La calavera”-, y luego ante un esqueleto completo que asusta a algunos de los niños del curso y la respuesta es: “¿No te parece ridículo, pues, que nos asustemos de una cosa que anda siempre con nosotros?” (1907: 7). En las “Sugestiones” esto se vuelve explícito, y se mezcla en ellas el discurso higienista:

- 1.° El *miedo* á los muertos y a los cementerios es una preocupación ridícula.
- 2.° El *respeto* y *culto* de los muertos no debe confundirse con el miedo á ellos.
- 3.° La proximidad de los *cementerios* es mala por los olores y gases que despiden los cuerpos en *putrefacción*.
- 4.° Las luces que se ven en los *cementerios* son gases que se inflaman al salir de la tierra y se llaman *fuegos fatuos*.
- 5.° Existe la costumbre de *enterrar* a los muertos, pero ya se está generalizando la de *incinerarlos en hornos cerrados*, para que los gases y malos olores no hagan mal a nadie. Esto se hace ya en algunos *hospitales*. (Ibídem: 24, resaltado del original).

Es interesante como se destaca aquí la diferencia entre el culto a los muertos, el respeto por su memoria, la visita al cementerio, y el miedo a estos. Aunque algunos de estos miedos no eran considerados ridículos o basados en supersticiones, sino que estaban basados en los discursos higienistas del período, en “la ciencia”. De allí la necesidad de alejar el cementerio de las zonas habitadas, por ejemplo. El problema de dónde estaban ubicados los cementerios ha sido analizado brevemente en el cuarto capítulo al abordar las representaciones de *los ahogados*, donde la cuestión del aire limpio, los riesgos sanitarios y la ubicación de ciertos edificios, como mataderos y cementerios, se introducía como problema.

El Reglamento de Cementerios, de 1868, ya incluía ideas positivistas (Dal Castello, 2017: 22) y adoptaba, con variaciones locales, el modelo decimonónico que se estaba siguiendo en Occidente. Este, siguiendo a Barrán, pretendía obtener, en principio, dos resultados: “alejar el cementerio de la parte poblada de la ciudad y embellecerlo” (2009: 208). Pero además, como señalan Gayol y Kessler, estas nuevas disposiciones para los cementerios

Separados de las iglesias y alejados de las ciudades su emergencia, justificada por razones de higiene y emprendida en el marco de la consolidación de la autoridad estatal, fue acompañada de la práctica cada vez más extendida de inhumar a los muertos en tumbas individuales. Estas manifestaciones de sentimiento generalizado de localizar el lugar en donde reposaba el ser querido convivía con una nueva función social: la de santuario de hombres y de episodios ilustres de cada historia nacional. (Gayol y Kessler, 2015: 15)

Es interesante además que entre las “Sugestiones” se menciona la “incineración”. Práctica largamente resistida por la sociedad argentina, a pesar de que la cremación tuvo su primer ordenanza para Buenos Aires en 1903, y ya se había utilizado ya durante la década de 1880 -para resolver el problema del tratamiento de los cadáveres durante los embastes epidémicos- (Dal Castello, 2017: 83, 111, 113). A partir de la primera ordenanza se hacía mandatorio para los casos de muertes “dudosas de infección y contagio” (Ibídem: 113), y opcional para quienes expresaran esta voluntad. La defensa de esta práctica, así como el alejamiento de los cementerios, estaba basada en consideraciones médico-higienistas. La costumbre moderna de cremar los cadáveres, sin embargo, se comenzó a extender a partir de la década de 1920 (Ibídem: 115), y ha tenido un desarrollo significativo a partir de 1970 (Gayol y Kessler, 2015: 14).

A pesar de las inquietudes sobre la salubridad en torno a este espacio, el cementerio, este era un espacio “sagrado”, incluso cuando era secular -al estar bajo control de instituciones del Estado- (Del Cueto y Piovani, 2015: 303). Allí familias y amigos daban sepultura a sus muertos, le otorgaban un espacio individualizado, convirtiendo de algún modo la tumba en la presencia de la ausencia del muerto y en el sitio donde ir a rendir culto, ofrecer respeto, cultivar la memoria y expresar el dolor que causaba la ausencia física del ser querido. El acto ritual de dar sepultura ha formado parte de nuestra historia como especie durante decenas de miles de años. En su ensayo *El hombre y la muerte*, publicado en 1974, Edgar Morin utiliza una definición particularmente interesante para dar cuenta de la importancia, muchas veces ignorada, del acto de dar sepultura en la historia de la especie humana. Él define la sepultura como “otro pasaporte sentimental” en nuestra larga historia, pues este acto y ritual expresa una profunda inquietud por los muertos y por la muerte, que él comprende como específicamente humano (2003: 21-22). Pero además, sostiene Morin, nos pone ante la idea “primitiva” de la supervivencia de los muertos, pues estos no eran abandonados sin más, y la creencia en la inmortalidad, una vida propia de los muertos en algún tipo de “más allá” (Ibídem: 23-24).

El cementerio moderno le da un espacio definido y delimitado a las sepulturas, las ordena y también las jerarquiza. La humilde tumba de Amadeo en el cementerio de la Chacarita (de Curto, 1910: 129-131), no es la bóveda familiar en La Recoleta (Pizzurno, 1921: 28-32). Pero además, el cementerio moderno debía ser “bello y civilizado”, europeizado, y contar con la práctica extendida a casi todos los muertos de “escribirlos” en sus sepulturas, nombrarlos e individualizarlos, como recordatorio personal y público de los difuntos (Petrucci, 2013: 16-22).

En uno de los cuentos de *Estudio*, de Berrutti, se encuentran descripciones del cementerio embellecido y melancólico, solemne, donde quienes han perdido a sus seres queridos se dirigen a honrar su memoria, expresar sus emociones y orar o meditar. El cementerio está bordeado por un camino de cipreses, el canto de los pájaros llena el ambiente, “la nota triste está en el espacio. Penetra en el alma” (1918: 120). El cuento describe el dolor de una madre que ha perdido a su hijo y como el narrador, observador de la escena, no puede más que pensar en el “más allá”,

una joven hermosa, de mirada vaga, se arrodilla y ora.

Los últimos rayos del sol dan de lleno sobre su frente pálida, y en su actitud escultórica semeja la imagen del dolor. Sus ojos están secos, pero llora su alma.

El momento es solemne.

[...]

Van a cerrar la puerta del cementerio. Piadosamente el sepulturero vuelve a la realidad a la mujer que llora y reza.

- ¡Hijo mío! ¡Hijo del alma! - dice con acento que destroza el corazón, y haciendo un supremo esfuerzo, la infeliz mujer se dispone a partir.

[...]

Y mientras tanto las margaritas y las violetas de la tumba, saturan el ambiente con su aroma, como si invitaran a las gotas de rocío, a velar juntas sobre la cuna del ángel dormido.

[...]

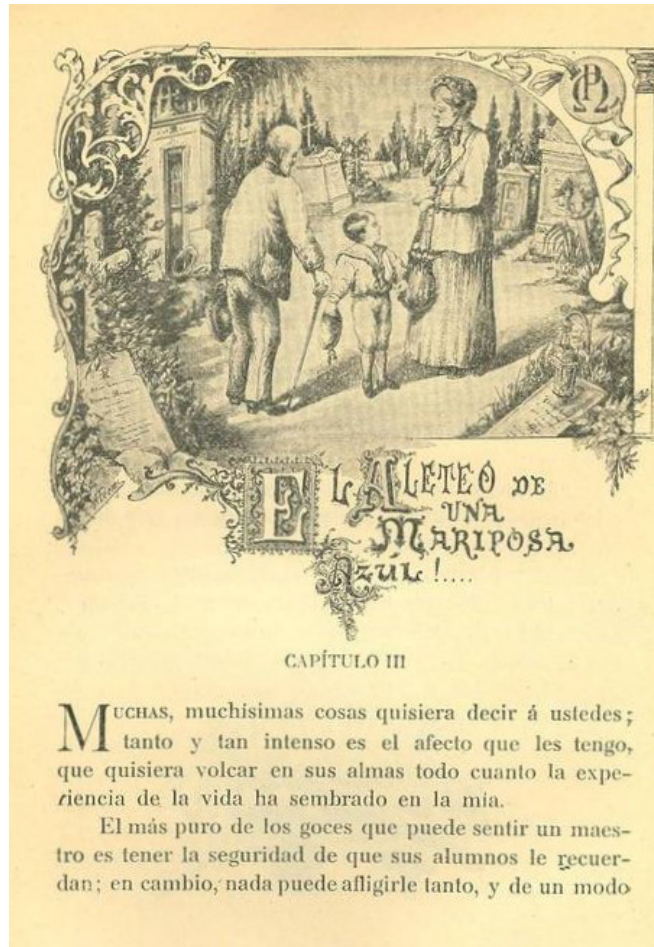
¡Felices los que creen en un cielo, donde tarde o temprano han de encontrarse las madres con sus hijos. (1918: 120-121).

Ahora bien, además del sitio donde ir a honrar la memoria de los muertos, estar cerca de su presencia material en la tumba, llorarlos y rezar, el cementerio fue además, entre fines del siglo XIX y principios del XX, un lugar donde se iba a pasear, de hecho eran un “paseo público significativo” (Gayol y Kessler, 2015: 16). Este tipo de paseo aparece representado en los libros, por ejemplo, cuando el Sr. Montañó y Bertito visitan el cementerio de la Recoleta y recorren la historia nacional<sup>193</sup>. Mencioné antes que Barrán destacaba como una novedad la búsqueda de la belleza en las nuevas disposiciones y construcciones de los cementerios. Es interesante como Sarmiento describía en 1885 las construcciones del Cementerio de La Recoleta, “cuya arquitectura nos lleva á los mejores tiempos de las bellas artes”, con “sepulcros que parecen palacios, alhambbras, catedrales góticas, pórticos en miniatura” (1886: 191-192). En los libros de lectura de principios del siglo XX, los cementerios se describen como lugares tranquilos, serenos, de reflexión e introspección. No hay nada aterrador ni macabro en ellos, pero tampoco nada vinculado a fiestas populares, sino, en todo caso, a fiestas cívicas dedicadas a homenajear la memoria de los *muertos ilustres y patrios*.

---

193 En su artículo de 2009, “La construcción del recuerdo de las élites argentinas en el cementerio de La Recoleta: el miedo al olvido y a la invisibilidad social, 1880-1920”, Sandra Gayol describe las radicales remodelaciones que se llevaron adelante en el cementerio de La Recoleta en la década de 1880, creando una nueva necrópolis de estilo europeo sobre la vieja. Esta cumpliría las funciones de cementerio moderno pero también de paseo público, con trazados de calles, avenidas y diagonales pavimentadas, arboledas, un nuevo pórtico y nuevas salas y objetos ornamentales. “Es también a partir de aquí cuando se materializa la apropiación material y simbólica del cementerio por los poderosos porteños” (Ibidem: 213).

El tercer capítulo del libro *Destino*, de de J.M. Aubín, “El aleteo de una mariposa azul!...”, es narrado por el director quien está viendo egresar a sus alumnos de la escuela elemental. En la voz del director y maestro, el relato comienza con una reflexión sobre la importancia de que los alumnos lo recuerden en la nueva etapa que inician, pues “el más puro de los goces que puede sentir un maestro es tener la seguridad de que sus alumnos le recuerden” y nada hay más doloroso que “sentirse olvidado” (1913a: 12-13). Él quiere transmitirle la experiencia de su vida, y entonces les cuenta a sus alumnos que recuerda que siendo él mismo un niño visitó “en compañía de mi cariñosa abuelita, un tranquilo y poético cementerio de aldea, rincón umbroso, de dulce y apacible calma.” (Ibídem: 13). Al caer la tarde mariposas de alas azul oscuro volaron en “aquel campo del silencio” y el guardián del cementerio les dice que esas mariposas “son los espíritus de los que aquí duermen, que en estas horas de recogimiento van á visitar á los que en vida amaron.” (Ibídem: 14). Finaliza el director este relato diciendo: “Así como aquéllos, mi espíritu volará todos los días hacia los que me son tan caros; hacia los que son de mi tan amados”, refiriéndose a sus alumnos que están dejando la escuela. (Ídem). Hay varios elementos interesantes aquí, por un lado se encuentran dos ilustraciones del cementerio. En una primera imagen, que es la que introduce el capítulo, se ve a los personajes del relato en uno de los caminos del cementerio, y en la siguiente se ven las mariposas volando sobre lápidas y tumbas. El niño pasea por el con su abuela, durante varias horas hasta el atardecer. El cementerio es ilustrado en el libro y embellecido con ornamentos, vegetación, y caminos que atraviesan diferentes tumbas y monumentos.



Página completa y fragmento de "El aleteo de la mariposa azul!...", en *Destino* de J.M. Aubín, p.12 (1913a)



tan doloroso, como sentirse olvidado; como abrigar el convencimiento de que su nombre no ha hecho otra cosa que resbalar sobre los corazones sin adentrarse en ellos.

Al terminar el día, cuando sus almas se recojan en sí mismas, déjenlas volar libremente para que traigan á la mía un recuerdo de mis caros amiguitos, de los inolvidables ausentes.

En cuanto á mí, siempre estaré con ustedes en espíritu y con toda el alma.

Recuerdo que siendo muy niño, visité, en compañía de mi cariñosa abuelita, un tranquilo y poético cementerio de aldea, rincón umbroso, de dulce y apacible calma.

Pasaron las horas, y, ya al caer el día, cuando la tarde lo iba ensombando todo, muchas mariposas raudas y gentiles, de alas teñidas de azul oscuro, salieron de entre las hiedras y las madreselvas, de entre los jazmines y los rosales, y volaron presurosas perdiéndose en la lejanía.



si mismas, déjenlas volar libremente para que traigan á la mía un recuerdo de mis caros amiguitos, de los inolvidables ausentes.

En cuanto á mí, siempre estaré con ustedes en espíritu y con toda el alma.

Recuerdo que siendo muy niño, visité, en compañía de mi cariñosa abuelita, un tranquilo y poético cementerio de aldea, rincón umbroso, de dulce y apacible calma.

Pasaron las horas, y, ya al caer el día, cuando la tarde lo iba ensombando todo, muchas mariposas raudas y gentiles, de alas teñidas de azul oscuro, salieron de entre





Otro elemento interesante es que en este relato, que está entre los primeros del libro, el director de la escuela está despidiendo a sus egresados que salen no sólo de la escuela elemental sino también del pueblo del interior hacia la ciudad capital para continuar sus estudios en el Colegio Nacional. Es un momento muy importante en la vida de los niños, un momento de intensa transición, de pasaje de una etapa a otra, de niños a jóvenes. Bertito, uno de los personajes principales del libro, dice que habiendo terminado el período de instrucción elemental, “otra existencia empieza para nosotros: ¡vamos dejando de ser niños para empezar á ser hombres!” (Ibídem: 6). El cambio en sus vidas será drástico y algo en ellos “morirá” para dar lugar a nuevas cosas y experiencias. Es posible entender entonces estas imágenes vinculadas a la muerte como metáfora de una etapa que termina y un momento de pasaje muy importante en la vida de los niños, que están dejando de serlo.

Estas dos no son las únicas imágenes de cementerios en este libro. En otro capítulo, que he abordado en el tercer capítulo, llamado “Rincón sagrado” aparece representado el cementerio de La Recoleta. En la imagen que acompaña el texto, también muy ornamentada como las anteriores, se pueden ver flores, monumentos, y un sable, entre otros objetos. Se trata de un recorrido por la historia nacional y los *héroes patrios* que allí yacen.



“Rincón sagrado”, en *Destino* de J.M. Aubín, p.124 (1913a)

Este relato viene a continuación de otro en donde Bertito y el Sr. Montaña pasean por la ciudad capital y conversan sobre su vertiginosa modernización, la construcción del subte, las obras en construcción, los desplazamientos de la gente, todo a un ritmo desconocido hasta el momento. El Sr. Montaña no esconde su asombro y cierta desconfianza ante la velocidad de los cambios, y le propone un paseo reparador al niño:

La tarde es hermosa; y como ya te supongo cansado de contemplar el vertiginoso rodar de hombres y cosas, del ruido y de la agitación que aquí reina, dedicaremos lo que de ella queda, Bertito, á la visita de un lugar más apacible y sereno.

[...] penetramos en el cementerio, cuidado como un jardín, silencioso como un escondido retiro.” (1913a: 124)

El cementerio vuelve a aparecer aquí representado como un lugar de reposo, donde uno puede ir a pasear y serenarse. Es, en esa ciudad en vertiginosa transformación, uno de los pocos sitios tranquilos. El capítulo termina con los siguientes consejos de Montaña, en la misma línea de los del director de la escuela, que dan cuenta del lugar que se le otorgaba al cementerio, mucho más amplio que el sitio en donde reposan los muertos.

Si las adversidades y los desalientos que tan frecuentes son en la vida, llegasen á debilitar vuestras convicciones y á enervar vuestra fe, acudid á meditar en este *rincón sagrado*; vuestro espíritu se retemplará: y así como se cuenta del gigante Anteo que recobraba nuevas y redobladas fuerzas al tocar con el pie la tierra, así vuestro corazón y vuestro espíritu cobrarán nuevos entusiasmos y más poderosas energías, cada vez que vuestra angustiada frente, inclinada ante tales sepulturas, toque estos augustos y santos mármoles. (1913a: 128)

El cementerio era un lugar sagrado para la memoria y el culto a los muertos, pero también era un espacio para la introspección y la reflexión, por su calma. Ambos, el cementerio de la ciudad y el de la aldea son representados en este libro como espacios donde uno podía ir a pasear y arribar a reflexiones y pensamientos casi poéticos.

El libro *La Frase*, de Montes, cierra con la “interesante y conmovedora” historia “El perrito de la Recoleta”, que, aclara, es leída por la madre de un niño, “para entretener al nene y contribuir á su educación moral” (1909: 150). La historia es la de un señor de Buenos Aires que tenía un perro blanco, y que cayó gravemente enfermo al punto de no poder levantarse de su cama durante días. Su perro no lo abandonó en ningún momento y siempre se quedó a su lado en la habitación, pero

la dolencia continuó su obra destructora, y los médicos **desahuciaron** al paciente: el infeliz murió después de una prolongada y dolorosa agonía.

El pobre perrito, con las patitas en el borde de la cama mortuoria, lanzaba aullidos **lastimeros** al ver que su amo no respondía á sus cariños. (Ibídem: 151, el resaltado es del original).

Al pie de página está definido “desahuciar” como: “desesperar los médicos de la salud de un enfermo” (Ídem). El relato para entretener al niño y educarlo moralmente continúa con la narración ordenada de los ritos mortuorios y las actitudes del leal perro,

Colocaron el cadáver en el **ataúd** y lo rodearon de cirios para velarlo. El fiel perrito se echó al lado del **túmulo** y permaneció allí todo el día y toda la noche.

Llegó el momento del entierro, los deudos y amigos íntimos sacaron el **féretro** a la calle, el noble animal iba detrás.

Colocaron la caja mortuoria en el carro fúnebre y se emprendió el camino del cementerio. El incomparable perrito iba siempre detrás.

Llegaron los restos á su última morada y se depositaron en un nicho. (Ibídem: 151-152, el resaltado es del original).

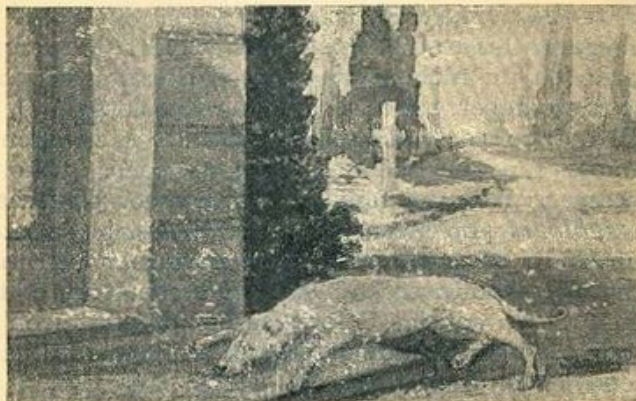
A pesar de la insistencia de los presentes para que el perro se fuera con ellos, este no los siguió

y se echó, lleno de tristeza, a lado del sepulcro de su amo. ¡La escena era **sublime**! ¡La escena era **conmovedora**! Cuántos, cuántos se enternecieron hasta derramar lágrimas! ¡Hasta el sepulturero, el **insensible** sepulturero, tan familiarizado con los dolores humanos por razón de su oficio, se sintió conmovido ante esta extraordinaria escena!

Los parientes del muerto insistieron en llevar al perrito; pero todo fué inútil: el perrito se quedó en el cementerio y pasó la noche al lado de la tumba de su dueño. (Ibídem: 153, el resaltado es del original)

En medio del relato hay una imagen de un perro blanco echado en la puerta del mausoleo que guarda el ataúd de su dueño. Aquí también se puede observar que la representación del cementerio muestra algunas tumbas y cruces detrás de la escena principal, así como mucha vegetación a los lados del camino que se pierde en el horizonte.

La dolencia continuó su obra destructora, y los médicos *deshauciaron* al paciente: el infeliz murió después de una prolongada y penosa agonía.



El pobre perrito, con las patitas en el borde de la cama mortuoria, lanzaba aullidos *lastimeros* al ver que su amo no respondía á sus cariños.

#### 17 — EL PERRITO DE LA RECOLETA. (CONTINUACIÓN)

Colocaron el cadáver en el *ataud* y lo rodearon de cirios para velarlo. El fiel perrito se echó al lado del *túmulo* y permaneció allí todo el día y toda la noche.

Llegó el momento del entierro: los deudos y amigos

**DESAHUCIAR** — Desesperar los médicos de la salud de un enfermo.  
**LASTIMEROS** — Que mueve á lástima y compasión  
**ATAUD** — Caja de madera en que se coloca el cadáver para llevarlo á enterrar.

“El perrito de la Recoleta”, en *La Frase* de Victoriano E. Montes, p.151 (1909)

Al otro día, “los parientes del muerto volvieron á la Recoleta” (Ibídem: 153) e intentaron llevarse al perro que seguía allí al lado del sepulcro de su amo, pero no pudieron, no había modo de sacarlo de allí, “entonces resolvieron dejarlo, pensando sensatamente que el empleo de la violencia ó de la fuerza, importaría un **ultraje** a la memoria del muerto” (Ídem, resaltado del original). La historia termina diciendo que durante muchos años el perro continuó al lado de la tumba de su amo. La madre termina de leer este relato a su hijo muy conmovida y le cuenta que ella misma vio y acarició al perro en varias ocasiones cuando ya era muy viejito, y que

los empleados del cementerio lo cuidaban con toda solicitud, y jamás le faltó la comida y el agua.

En toda la ciudad se hablaba con admiración y cariño del perrito.

Miles y miles de personas fueron expresamente al cementerio para conocerlo y acariciarlo.

Un poeta italiano le dedicó unos versos hermosísimos. (Ibídem: 153)



A lo que el niño responde, terminando aquí el relato y el libro:

-Mamá, dijo el niño, si yo hubiera vivido en esa época, te habría pedido permiso para llevarle de comer todos los días.

La mamá estrechó al nene sobre su corazón y le besó con ternura infinita. (Ídem).

En las definiciones al pie de página de algunas de las palabras resaltadas en negrita dice: “Ataúd: caja de madera en que se coloca el cadáver para llevarlo á enterrar”; pero de “túmulo” no hay definición (Ibídem: 151); de “féretro” dice “caja mortuoria”; de “insensible”, “que no siente las cosas que causan dolor” (Ibídem: 152); y de “ultraje”, “desprecio, injurias de obra y de palabra” (Ibídem: 153)<sup>194</sup>.

Es importante aquí, y por último, remarcar la lección sobre el tipo de comportamiento que había que tener en el cementerio moderno -que seguía las pautas de la higiene- y embellecido al estilo europeo, sea que se fuera a este a pasear buscando tranquilidad y un momento de reflexión, o a visitar la tumba de los seres queridos. La solemnidad y el respeto debían acompañar todos los movimientos y gestos, no había que dar espectáculos “desagradables” ni escandalosos bajo ninguna circunstancia, pues esto era considerado un “ultraje” a la memoria de los muertos que allí reposaban. Barrán sostenía, por ejemplo, que cualquier exceso en la expresión de los sentimientos, con un “tono altamente cargado de afectividad” (2009: 187), era considerado “bárbaro”, perteneciente a una sensibilidad a la que “no le causaba vergüenza la exposición del sentimiento” (Ibídem: 190). Aunque no estaba mal visto mostrar ciertas emociones en el cementerio o en los funerales, por ejemplo a través del llanto, una nueva *forma de sentir* se imponía y decía que estas no debían ser excesivas en su sentimentalismo sino más bien pudorosas, recatadas, o sea, moderadas.

### 5.2.2. Prácticas escolares

En los libros de lectura aparecen representadas prácticas escolares en torno al culto a los muertos, principalmente los *muertos patrios e ilustres*. El calendario escolar está marcado, hasta el día de hoy, por los aniversarios luctuosos de *muertos patrios*, conmemorando su “paso a la inmortalidad”, como un modo de honrar su memoria y así fortalecer el sentimiento patriótico. En la escuela de principios del siglo XX se conmemoraba además el “Día de los Muertos Patrios”, donde se hacían excursiones a cementerios y se visitaban los sepulcros de los próceres. Sobre este tipo de prácticas me enfocaré en este apartado.

---

194 En la edición de 1919 (162-167) que pude consultar del mismo libro, este relato (que sigue siendo el último capítulo del libro), está apenas modificado, pero sin cambiar el contenido de la historia. El lenguaje está un poco más *aggiornado*, la tipografía es un poco más grande y la imagen del perro en la sepultura es una ilustración “más infantil”, menos realista, pero continúa manteniendo las mismas características con los mausoleos más visibles en un plano más abierto. Ya no usa la palabra “ataúd” ni “túmulo”, pero mantiene “féretro” y utiliza en el texto “caja mortuoria”. En vez de “ultraje” utiliza “falta de respeto”.

En el libro *Destino*, hay un capítulo donde se narra una de estas visitas escolares a sitios relacionados con la muerte de los próceres, en este caso se trata de la visita de los alumnos del Colegio Nacional al sepulcro de Manuel Belgrano, al cumplirse el centenario de la Batalla de Tucumán (1812). Allí el profesor les dice que de nada sirve recordar a los padres de la patria si “no los reviviéramos, sufriendo en nuestro corazón los dolores que aquellos, con tanta entereza, soportaron, si no ardiera en nuestras almas la llama purísima que inflamó las suyas” (Aubín, 1913: 162-163). El texto está narrado por uno de los alumnos, que remarca lo conmovidos que todos se encuentran en este importante aniversario, que les recuerda el valor que tienen las hazañas que se han realizado en la historia nacional por “amor al suelo de la Patria” (Ibídem: 163). Continúa describiendo sus reflexiones y las de sus compañeros:

Como siempre ocurre, al recordar uno de los infinitos hechos glorioso que honran las páginas doradas de nuestras historias, los alumnos de los colegios nacionales y de las escuelas primarias han visitado la estatua y el mausoleo del vencedor de Tucumán y de Salta.

No alcanzo la razón ni el por qué; pero es un hecho innegable que la infancia siente una simpatía innata por el general Belgrano, y que al depositar flores en su sepulcro, los niños dejan en ellas un pequeño jirón de sus almitas blancas.

¡Cuántas y cuán bellas cosas se han dicho al pie de la urna venerada que guarda los restos de aquel cuyas últimas palabras fueron: ¡Ay, Patria mía!

[...] parecía que todos los corazones congregados en torno de aquel altar del patriotismo, estuvieran henchidos por el mismo sublime sentimiento que animara en días ya pasados á nuestros viejos patricios; á los que dieron á la Nación cuanto tuvieron y valían.

Terminada la conmovedora ceremonia y concluido el desfile, nos retiramos los inseparables, sin que durante mucho tiempo ninguno de los cinco pronunciara una palabra.

Fué Felipe el que rompió el silencio.

-Quisiera - dijo - conservar en mi oído el eco de las voces entusiastas que ha poco escuché, y que nunca se borrarán de mi alma las emociones que la han agitado y que la agitan todavía. ¡Me he sentido tan alto!...

-¿No os habéis fijado en la manera especial con que nos miraban los viejos?

-Ya lo creo que me fijé, - observé yo. - Y no sólo me he fijado, sino que he comprendido muy bien la recomendación que aquellas miradas ardientes encerraban.

No olvidéis, decían, ni ese día ni ese recuerdo; de generación en generación ha sido nuestro pueblo fiel guardador de la tradición de nuestros gigantes progenitores, de los que á fuerza de heroísmo y de grandeza de ánimo, de abnegación y de martirios, crearon esta nacionalidad tan grande, tan liberal y tan hermosa.

[...]

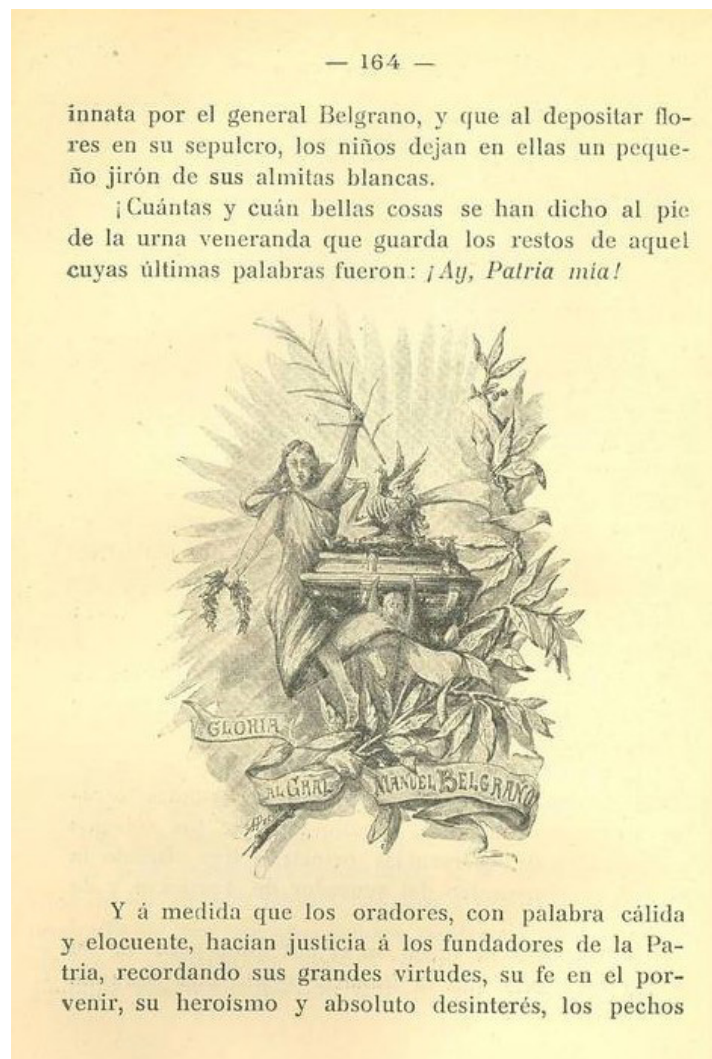
Seguid, vosotros, ¡Oh, niños! la tradición de los grandes como la hemos seguido nosotros; sólo teniendo la seguridad de que así lo haréis, podremos esperar tranquilos el último y postrero sueño. (Ibídem: 163-166).

Este extenso fragmento sintetiza muchas de las ideas y sentimientos que se quería transmitir en la escuela a través de estas prácticas. Su importancia está puesta en el honor a la memoria de los *muertos patrios*, una memoria que reclama además intensidad del sentir, quizás como ninguna otra. No se exige para ningún otro muerto tal ardor en el corazón ni tan



sublimes sentimientos. Frente al sepulcro del prócer, en el altar y durante las ceremonias en su memoria, se cultivan esos sentimientos sublimes por la patria, profundos, casi sagrados. La memoria histórica se transmite, como los sentimientos de amor patriótico, de generación en generación. A punto tal que, expresa este relato, los más viejos pueden morir tranquilos sabiendo que los niños continuarán con la tradición y sostendrán la memoria de los grandes hombres de la patria.

En medio de este capítulo del libro de Aubín hay una ilustración que replica la parte superior del mausoleo, el sarcófago, donde descansan los restos de Belgrano, rodeado por laureles y una figura femenina, y debajo unas cintas donde se lee “Gloria al Gral. Manuel Belgrano”.



“Centenario de la batalla criolla”, en *Destino* de J.M. Aubín, p.164 (1913)

He mencionado anteriormente el “Día de los Muertos por la Patria”, que se conmemoraba comúnmente el 2 de noviembre, a continuación lo analizaré en profundidad. El “Día de los Difuntos” o “Fiesta de los Muertos” fue convertido para las escuelas argentinas, a partir de 1908, en el “Día de los Muertos por la Patria”. El “Día de los Muertos” se celebraba en el país

previamente, el mismo Sarmiento escribe en 1885 un texto llamado *El día de los muertos*, donde en ocasión del “Día de las Ánimas” -conmemorado por la Iglesia Católica-. Este se encontraba visitando el sepulcro de Dominguito, su hijo, y encontró buena la oportunidad para escribir este relato.

Se refería allí a este día y al día previo en que se celebraba el “día de los angelitos”, y destacaba el tipo de costumbres y emociones que se experimentaban en esta celebración en el Cementerio de La Recoleta, vinculándolas a una larga tradición. Reproduciré aquí algunos fragmentos para dar cuenta de lo que sucedía en torno a esta fiesta antes de que se convirtiera en el “Día de los Muertos Patrios”. Dice Sarmiento en este texto:

Era la conmemoración de las ánimas; para nosotros la fiesta destinada á sentirnos ligados con el pasado, con la familia, hasta con la tierra que pisamos.

El pueblo estaba allí en las mil callejuelas de aquella Pompeya, que parece reanimarse y bullir, palpar y hasta sonreír, porque la Necrópolis se ha convertido en simulacro de ciudad griega, tanto dominan las marmóreas estatuas, las columnas corintias, los sarcófagos. Quisiera la madre jemir [sic] sobre la canastilla de flores que conserva los restos de su bebe; pero la alegría de las plantas, el susurro de las jentes [sic] y el ruido de los pasos, perturban y cambian el dolor en plácida resignación. (1886: 185)

También expresaba en este relato el contraste que existía entre esta fecha en Europa, donde se daba en pleno invierno, y nuestras latitudes, donde era durante primavera y no había niebla gris, frío ni árboles amarillentos (Ibídem: 185-186). Para Sarmiento, esta diferencia de estaciones es la que hacía, para quienes habitaban el hemisferio sur, que en vez de llorar a los muertos, sonriesen y enjugasen sus lágrimas (Ibídem: 188). Destacaba además que durante tres días habían estado los carros y trenes llevando gente y flores al cementerio, dando cuenta de la popularidad de la celebración y su masiva convocatoria (Ibídem: 186). Este día, todos, incluso los pobres, principalmente mujeres, accedían y experimentaban lo que los ricos podían hacer siempre para honrar a sus muertos: grandes arreglos florales, honores en grande y pompas,

todo este lujo de decoración floral, es el traje que reviste el Panteón el 2 de Noviembre, día de las exequias solemnes de los pobres que en ese día tienen, con la pompa de los ricos, su parte de honor, de pésame, de conmemoración. Ese día hay para todos pompas, flores y construcciones de delicado gusto.

[...]

Sabed que ese Cementerio es la patria con cuerpo y alma; la patria de entonces, la patria de ahora, la patria de mañana. Allí volvemos á estar juntos todos [...].

El instinto popular no se equivoca, y en vano le diréis á la madre que el alma de su hijo está en cielo. Ella le llevará hoy sus muñecas y sus juguetes al sepulcro para que de noche, cuando nadie lo vea, estire su mano helada y toque a sus compañeros de infancia. Así lo hacían las madres etruscas, por donde se conservan las muñecas de ahora tres mil años. En la Recoleta los sepulcros tienen forma de casas de vivir de los primitivos sepulcros de los constructores de las Pirámides. De ahí salieron todos los cultos á los muertos; allí volverán, pues ya las familias

construyen altares y el 2 de Noviembre encienden hachones sobre candelabros. (Ibídem: 187-190)

Son particularmente interesantes estas observaciones de Sarmiento en torno a la “Fiesta de los Muertos” para hacer el contrapunto con lo que a continuación abordaré sobre cómo, en la escuela y cerca de las celebraciones del Centenario, con Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, esta fiesta popular se convirtió en el “Día de los Muertos por la Patria”. Puiggrós ha remarcado que la propuesta pedagógica del período optó por la estrategia de nacionalización al inmigrante y de los obreros imponiéndole las costumbres y cultura política argentinas (2006: 110-112), con la intención, al fin y al cabo, de borrar toda “marca de origen” extranjera o “bárbara”<sup>195</sup>. A medida que el Centenario se aproximaba la cuestión de la transmisión del sentimiento nacional a través de la educación tomó una dimensión aún más grande (Fattore, 2017: 197-198). La instauración en 1908 del “Día de los Muertos Patrios” en las escuelas, el mismo día en que se celebraba el “Día de los Difuntos”, que era una fiesta popular tradicional donde las familias homenajaban a sus muertos, fue otra de “las formas en las que se direccionó estéticamente la transmisión del sentimiento nacional” (Ibídem: 197). A la vez que intentaban, a través de la secularización, borrar los rasgos “bárbaros” de fiesta del “Día de los Difuntos”, donde los cementerios se convertían en “romerías”, poblados de gente, comiendo, bebiendo, riendo, charlando y cantando, si bien no con abierta alegría, al menos con buen ánimo (Barrán: 2009:176-177).

Esta transformación de la celebración de los muertos es explicitada en uno de los discursos dados por maestros para la ocasión, en 1911. Allí el Sr. Jesús Orellana Herrera dice,

Tiempo hace que estaba establecida esta fiesta en los anales religiosos, pero no con el carácter que actualmente tiene, entonces se estatuyó como recuerdo del sacrificio de un credo, hoy, por los que cayeron vertiendo su sangre por la patria y el interés que bajo esta faz tiene, [...]. (*El Monitor de la Educación Común*, Noviembre de 1911, pág. 292)

En las fuentes documentales constituidas por los *Informes de la Educación Común* y *El Monitor de la educación común* se pueden encontrar algunas disposiciones y referencias sobre el “Día de los Muertos por la Patria”. En la resolución del CNE del 2 de julio de 1908, firmada por José María Ramos Mejía y Alberto Julián Martínez<sup>196</sup>, leemos:

---

195 Estos objetivos estaban dispuestos de manera explícita al comienzo de algunos libros de lectura, por ejemplo, en *Historia de un niño* (7ma edición), de Francisco A. Sánchez de Guzmán, este afirma en el prólogo “A los maestros” que el fin de la obra es: “asimilar al elemento de origen extranjero al de origen criollo, vulgarizando las riquezas del país, sus usos, sus costumbres, su historia, sus instituciones y su modo de ser económico, político y social, para que los ciudadanos de mañana puedan ser útiles a la patria” (1908, s/n). El libro trabaja en torno a las historias de una familia de inmigrantes en Argentina. En uno de sus textos, un diálogo entre tío y sobrino inmigrantes, el sobrino, alumno de escuela, comprende que la bandera argentina no es su bandera, a lo que el tío le responde que ellos, extranjeros, deben mirarla con tanto o más respeto que los propios argentinos, pues “el argentino está en su patria, que es lo que esa bandera representa, y nosotros hemos venido de afuera á vivir con ellos, ayudándoles con nuestro trabajo y con ellos compartimos las riquezas del país; [...]. Además, si ese respeto no nos lo impusiese el corazón, la buena educación nos lo impondría.” (Ibídem: 24).

196 En *El Monitor de la Educación Común* de Noviembre de 1911, en el discurso que se reproduce del Sr. Jesús

Art°. 1°. - El día 2 de Noviembre de cada año, las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación conmemoraron el recuerdo de los muertos en defensa de la patria durante las luchas de la Independencia y de la tiranía, y el de todos aquellos servidores que, en los mismos periodos históricos, hayan realizado hechos ó producido esfuerzos que justifiquen la gratitud de la posteridad.

Art°. 2°. - En ese día, las escuelas realizarán excursiones a los parajes, edificios, museos históricos y paseos donde se haya levantado estatuas y monumentos a la memoria de esos servidores.

Art°. 3°. - También organizarán visitas a los cementerios de las respectivas ciudades, pueblos, etc., cubriendo de flores los monumentos de los servidores de la patria que allí descansan, procurando que en lo sucesivo se señalen sus tumbas con lápidas ó chapas de bronce. Las cruces ó cualquier otro signo que denote la permanencia de sus monumentos, serán adornadas con pequeñas insignias argentinas.

Art°. 4°. - A los efectos de las conmemoraciones de este día deberá estimularse la indicación de los nombres de los soldados que cayeron en los combates de los periodos mencionados. Los nombres serán también inscriptos en lápidas ó chapas de bronce, en los monumentos donde descansan sus restos ó en los que se hayan erigido a su memoria.

Art°. 5°. - Las escuelas harán una conmemoración especial de los soldados anónimos cuyos nombres no se hubieran encontrado.

Art°. 6°. - Las escuelas del litoral, lo mismo que las ubicadas sobre el océano, excursionarán ese día hacia la orilla de los ríos ó del mar, arrojando flores al agua, dedicadas a los marinos que perdieron sus vidas en las guerras navales de la República, invocándose los nombres de los más intrépidos Jefes.

Art°. 7°. - Todo mapa ó atlas que, en lo *sucesivo*, se adopte para las escuelas, tendrá, visiblemente indicados los campos de batalla de esos dos periodos, como también otros lugares en que se hallen reliquias, monumentos, edificios antiguos y objetos históricos.

Art°. 8°. - El Consejo Nacional de Educación, auspiciará todas aquellas iniciativas que tiendan a erigir monumentos conmemorativos de los hechos acaecidos en ambos periodos ó de sus autores ó actores más prominentes, así como también la colocación de piedras fundamentales y la inauguración de las mismas.

Art° 9°. Los Consejos Escolares, las sociedades populares de educación, las escuelas en general, solicitarán la cooperación del Ejército y de la Armada para dar mayor solemnidad a las conmemoraciones de este día.

Art° 10. - Las disposiciones de este decreto regirán también para las escuelas particulares.

Art° 11. - Pídase á los Consejos de Educación de las Provincias que se adhieran a este decreto.

Art° 12. - Comuníquese, publíquese, imprimase en número suficiente de ejemplares y resérvese. (*Informe de la Educación Común* de 1908, Apéndice, pág. 33-34)

En el *Informe de la Educación Común* de 1909-1910 hay una foto donde se puede ver el tipo de acto del "Día de los Muertos por la Patria", que el Art. 6° menciona arriba, donde los alumnos de la escuela "Wenceslao Posse" están retratados arrojando flores al agua en honor a los marinos (1909-1910: 17). Esta fotografía aparece nuevamente en uno de los libros de lectura que mostraré más adelante. En el informe, esta fotografía está en el marco del extenso

---

Orellana Herrera, este dice que esta gran idea que tuvo el CNE de establecer "la fiesta de los muertos por la patria" fue una "iniciativa del Dr. Manuel de Iriondo, presidente del 6° Distrito Escolar" (1911: 292), y que esta idea tuvo una acogida muy favorable en la opinión pública.

primer capítulo dedicado al informe sobre “la educación nacionalista” y las modificaciones en los programas para darle a la enseñanza “una orientación marcadamente nacional” con el objetivo de “robustecer el alma nacional” y el amor a la patria. Pues el diagnóstico era que el concepto de la Patria estaba diluido y olvidado en la escuela común debido a la invasión de expresiones patrióticas extranjeras (Ibídem: 7-9). En este capítulo hay dos fotografías más que retratan desfiles y actos en las provincias por el “Día de los Muertos por la Patria” (Ibídem: 24 y 66), y también se analiza la incorporación de este acto en el año 1908. El objetivo de la incorporación de este día al calendario escolar era fortalecer el sentimiento de amor por la patria y fue diseñado en el marco de esta educación nacionalista que Ramos Mejía promovía. En este informe se dice que esta celebración vino a llenar un vacío en el “debido homenaje a los héroes ignorados” y que gracias a él se estimula el patriotismo en todo el país (Ibídem: 38-39). En el informe de los años siguientes, 1911-1912, en la memoria dedicada a “La patria en la escuela”, el “Día de los Muertos” es mencionado junto con otros actos y rituales, como la jura a la bandera, todos ellos piezas fundamentales en los nuevos mecanismos implementados en el marco de la educación nacionalista, por los que la Patria lograba ocupar un lugar “prominente y constituyente” en la escuela (1911-1912: 48-50). El balance es positivo, se dice allí que “la *enseñanza patriótica* no puede ser más abundante”, aunque se insta a ampliarla más allá de la enseñanza de la historia (Ibídem: 49, resaltado del original).

Abordaré ahora qué se mostraba sobre estos actos y celebraciones del “Día de los Muertos por la Patria” en *El Monitor de la Educación Común*, para luego abordar las representaciones en los libros de lectura. En el número de la revista de Noviembre de 1909, se puede encontrar una nota de la redacción titulada “El Día de los Muertos por la Patria” donde dice que de acuerdo con la resolución del presidente del CNE se consagró el día 30 de Octubre –y no el 2 de noviembre- para las escuelas de la Capital al recuerdo de los muertos por la patria<sup>197</sup>, y que

Este acto, noblemente educativo, viene á integrar, como tantos otros de índole parecida que se han sucedido últimamente, la serie de los destinados á cultivar y acendrar el sentimiento patriótico de los niños. Consistía, en primer término, en conferencias dadas por los maestros con objeto de que los alumnos comprendieran el significado del homenaje y la figura moral de algunos de los hombres que se dieron en sacrificio á la patria. La segunda parte de la resolución disponía que los alumnos de las escuelas próximas á las iglesias, cementerios, plazas, etc., en que haya monumentos que recuerden á los próceres, deberían en la última hora de clase desfilar delante de los monumentos depositando flores. (1909: 509-510)

---

197 Se verá más adelante, en uno de los relatos de los libros de lectura sobre esta fiesta, que era también celebrada el 31 de octubre, y no el 2 de noviembre, como indicaba la resolución del CNE. Aunque no pude encontrar mayor información sobre por qué se daban estos cambios en los días, es sabido que la fiesta tradicional del Día de los Difuntos no era sólo el 1ro y 2 de Noviembre, sino que abarcaba varios días previos: “El día de los difuntos que se celebra el 1 de noviembre, implica una serie de preparativos que comienzan el 28 y concluyen el 31 de octubre, para luego festejar el 1 y 2 de noviembre, día que finaliza con el reencuentro entre las almas y los vivos” (Krmptic y Vargas, 2018: 237). El día 1ro de Noviembre, que es la “Fiesta de Todos los Santos”, en la religión católica, era también la “Fiesta de los angelitos”, una fiesta para los difuntos niños, y el 2 de Noviembre, último día de estas celebraciones, para de los difuntos adultos (Villarreal Acosta, 2013: 113)



Luego menciona las diferentes actividades que realizaron algunas de las escuelas de la Capital, y se menciona también que en la ciudad de Mendoza se realizó un gran acto público al que concurrieron 1223 niños y 31 maestros, que desfilaron ante algunas tumbas, acompañados por la Banda de Policía y un piquete del 2° de Artillería de Montaña (Ibídem: 510-511). En *El Monitor* de Noviembre de 1911<sup>198</sup>, se cuenta que varios homenajes se han llevado a cabo en los cementerios, plazas y museos, y que en casi todas las escuelas se realizaron ceremonias, “dirigiendo los maestros alocuciones patrióticas á los niños” (1911: 289). Luego reproducen algunos de estos discursos donde se apuntaba directamente al sentimiento de niños y jóvenes. Particularmente los sentimientos de gratitud y amor dedicados a la memoria y al culto a los muertos por la patria (Ibídem: 290-296). Uno de estos discursos, el de la Sta. Agustina Carniglia, convoca a los niños, “almas sensibles”, a evocar en sus tumbas a estos grandes hombres e imaginarlos en sus acciones, pensando, escribiendo, o en el campo de batalla, “hechos girones [sic] los trajes, entre charcos de sangre, sobre mutilados cadáveres [...]; vedlos morir al pié de su bandera acribillado el cuerpo, retorciéndose en los últimos espasmos de dolorosa agonía” (Ibídem: 290). No se convocaba a los niños sólo a honrar a los muertos por la patria imbuidos en un noble sentimiento sino también a imaginar su muerte misma o su retorno victorioso luego de haber puesto su vida en riesgo.

Miradlos sobre la tierra enrojecida por un mar de sangre, el cráneo destrozado, los miembros dispersos, montón informe de carne de redención; vedlos llegar jadeantes, después de una penosa travesía por valles y montañas, sufriendo persecuciones y caer exánimes, pero logrando entregar el parte secreto que ha de decidir sobre los destinos de la patria.

O llevadlos lejos de las bélicas contiendas, al rincón solitario de un pueblo consumiendo su vida en pos de un ideal, enseñando á los niños el camino del bien, haciendo de ellos los futuros hombres que han de guiar con mano firme los destinos de una nación.

Vedlos morir en el destierro, morir de nostalgia, lejos de la amada patria, de la que fueron arrojados porque su fin era engrandecerla, vedlos morir en fin, después de una vida de sacrificios, sobre un lecho miserable, porque su fin no fué conquistar nombres ni riquezas, [...]. (Ibídem: 291)

A través de este recuerdo y veneración a los caídos por la patria, no sólo los que tienen nombre propio sino también los anónimos, se convocaba a los niños a seguir su ejemplo y dedicarles “el más puro, el más tierno, el más grande y sublime afecto de vuestros nobles y tiernos corazones” (Ibídem: 292). En el número de la revista de Octubre de 1913 hay un poema, “A los muertos por la patria”, de Alejandro Martínez, dedicado a la escuela N°9 del Consejo Escolar 3, donde el acento está puesto en los muertos anónimos que han dado su vida por la patria. Los humildes, los mártires ignorados, sin nombre, los “que murieron sin otra recompensa que el santo orgullo de verte su sangre por el triunfo y honor de su bandera” (1913: 66). Sin embargo, este poema le da un giro al significado de esta fiesta e incluye en este “día de la gloria anónima” no sólo a los soldados que han muerto en batalla sino también “al labriego” que dedicó su vida a cultivar la “pampa virgen”, al “inculto y miserable obrero”

---

198 En este número se pueden encontrar al respecto de esta celebración no sólo discursos de maestros sino también un informe sobre la visita realizada por la ocasión al Museo Histórico (1911: 296-298) y la composición de una alumna sobre esta excursión (Ibídem: 298-299).



que trabajando aporta al progreso de su “amada tierra”, al maestro, “ilustre obrero que modela sabios en el vasto taller de las ideas” (Ibídem: 66-67). Retoma el autor en su poema la idea que ya se analizó anteriormente, que expresa que no sólo sacrificando la vida en la guerra se honra a la patria, sino también trabajando y educando. Por último, se halla otra mención al homenaje a los muertos por la patria en el número de la revista de noviembre de 1926. Se trata de un artículo en la sección de “Información Nacional y Extranjera” donde se relata la celebración que se llevó a cabo en la escuela nacional N°1, en General Roca, Río Negro, donde los alumnos llevaron flores al monumento del Gral. San Martín y agradecieron a los próceres heroicos de la patria. Incluso hay fotos donde se puede ver a los alumnos formados en el frente de la escuela y al monumento (1926: 129-130).

A continuación analizaré entonces cómo era abordado este acto en los libros de lectura. Comenzaré con el libro de lectura para los grados elementales y superiores, *Hogar y Patria*, de Felisa Latallada<sup>199</sup>, donde hay un extenso diálogo familiar-escolar llamado “El día de los muertos por la Patria” (1916: 119-124). Se trata del texto más importante en este libro, que tiene un marcado corte cívico-histórico. Es el más relevante tanto en extensión como por su condensación de sentidos, siguiendo lo que he trabajado a partir tanto de los *Informes de la Educación Común* como en *El Monitor*. En este diálogo se puede leer que Laura, una de las alumnas, ha llevado a algunos de sus compañeros de escuela a su casa para almorzar luego de haber tenido la fiesta escolar del “Día de los Muertos por la Patria”, en el cementerio de la Recoleta. La madre de Laura les preguntó “¿Qué tal la fiesta del día? ¿Vienen contentas?” (Ibídem: 119) y las niñas y niños respondieron comentando entonces lo que habían hecho y sus impresiones:

*Clotilde.*- ¡Hermosísima! El sepulcro de la señora María Sánchez de Thompson, que nos correspondía adornar, porque nuestra escuela lleva su nombre, quedó cubierto de guirnaldas, palmas y flores.

*María Luisa.*- El Consejo Escolar nos dió una espléndida corona que en ancha cinta blanca ostentaba el nombre de nuestra patricia.

*Laura.*- Te olvidas, María Luisa de mencionar el gran cesto de flores que enviaste desde Quilmes y los dos ramos que diste a Felipe y a Marcos.

*Felipe.*- Y mucho te agradecemos las flores, porque a las siete de la mañana ya no las había en los puestos de venta y sólo conseguimos ramilletes insignificantes.

Cuando llegamos a la escuela el señor director elogió nuestro espléndido ramo y nos dijo que nos tocaba rendir homenaje en la tumba del General Mitre. Teníamos deseos de aplaudir la noticia, pero Marcos nos dijo por lo bajo que tal acto le parecía irrespetuoso.

*Marcos.*- Todos queremos y veneramos al General Mitre. La biblioteca de nuestra escuela lleva su nombre; y nuestro director nos habla siempre de este eminente ciudadano. Depositamos nuestras flores sobre su tumba y elevamos nuestros votos para que todos los argentinos imiten sus virtudes.

[...]

*Marcos.*- Visitamos en seguida los sepulcros de Mármol, de Chassaing, de Rivadavia, de Sarmiento, de Alberdi; y al dirigirnos al de Brown y al del General Guido, que están próximos,

---

199 Fue maestra y directora de escuela, así como vicepresidente de la Asociación “El Magisterio”.

nos encontramos con ustedes.

Presenciamos la colocación de las flores y oímos la lección de la maestra ante la tumba de la señora Sánchez de Thompson. (Ibídem: 119-120)

Los niños han conmemorado y homenajeado a los muertos de la patria en el sitio que los reunió *post-mortem*, el cementerio de la Recoleta. Felipe tenía con él, escrita, la lección que les dio esa mañana la directora ante la tumba de María Sánchez de Thompson, y se la obsequió en gesto de reciprocidad a María Luisa. La madre de Laura les pidió entonces que la lean en voz alta:

Niñas:

No es esta la tumba de un guerrero que con su espada victoriosa hizo triunfar el derecho en la lucha por la libertad, ni la del soldado que murió oscuro en el campo de batalla, ni la de una de aquellas mujeres excepcionales que, con pujanza varonil, combatían contra los enemigos de la Patria.

Aquí yace una mujer de talento y de corazón, consagrada al hogar y a la sociedad. Fue esta, aquella amable dama que, rodeada de los halagos de la fortuna, de la belleza y del talento, fue también foco de la luz a cuyo alrededor se agruparon las familias patricias de la época, concurriendo a sus salones, centros de cultura y del más exquisito trato social, [...].

Amiga y confidente del gran Rivadavia, sirvióle muchas veces de secretaria cuando redactaba los Estatutos de la Sociedad de Beneficencia. Alberdi, el General Guido, Juan María Gutiérrez y muchos otros, la trataron con especial distinción y aplaudieron sus obras de beneficencia social.

Vosotras conocéis la nota que la historia guarda con el nombre de «Complot de los Fusiles». Ella os revela que esta Patricia no tenía una instrucción vulgar.

[...]

Y ved niñas, qué hermosas enseñanzas encierra esta tumba: en ella tenéis trazado el plan de vuestra vida futura, dedicación a todo lo que es hermoso en la vida, caridad, cultura. Este fue el secreto de la influencia que esta dignísima matrona ejerció por más de medio siglo sobre la sociedad porteña.

Su vida se ha prolongado como una sombra buena. Pero es que dura tanto la influencia de la virtud y del talento que después de más de cuarenta años de su muerte, a posteridad coloca bajo la égida protectora de su nombre a millares de niñas que, al educarse, beben la inspiración de su vida ejemplar.

[...]

Recordad la herencia de virtudes que a nuestros próceres debemos; y al evocar las glorias de los que lucharon con bravura, y al referir sus proezas pensad que la Patria y el Hogar reclaman vuestro concurso; [...].

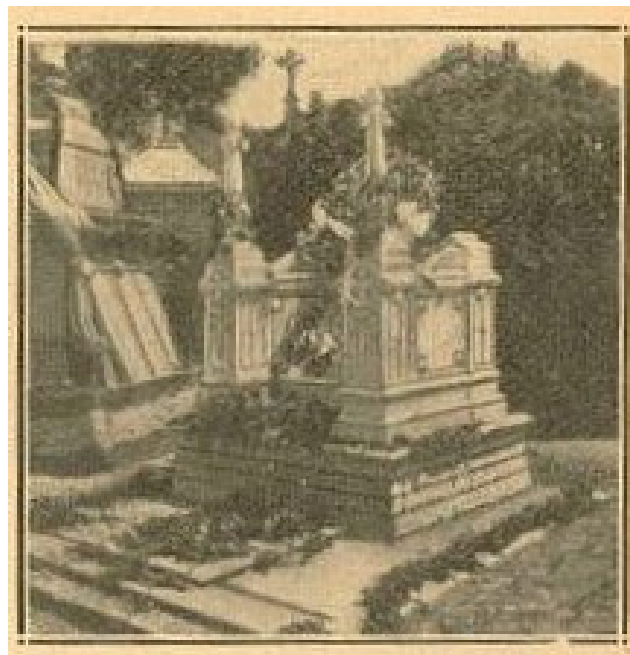
Hoy es el día consagrado por la gratitud nacional a los que cayeron en el campo de batalla, a los que perecieron en los mares, a los que lucharon en las tribunas populares y a los que consagraron su talento a la formación y a la educación de una Patria libre y grande.

Hoy esta Patria agradecida deshoja flores ante las tumbas de sus héroes, muchas de ellas ¡ay! anónimas y cubiertas por el musgo del olvido.

Los niños son los portadores del recuerdo, y de la justicia póstuma; ellos preparan el mañana de la Patria y sienten, ante estas tumbas, toda la fuerza del ejemplo.

¡A todos los muertos por ella, nuestra eterna gratitud! (Ibídem: 121-123)

Una fotografía de la tumba visitada, donde este discurso fue pronunciado, es reproducida en el libro:



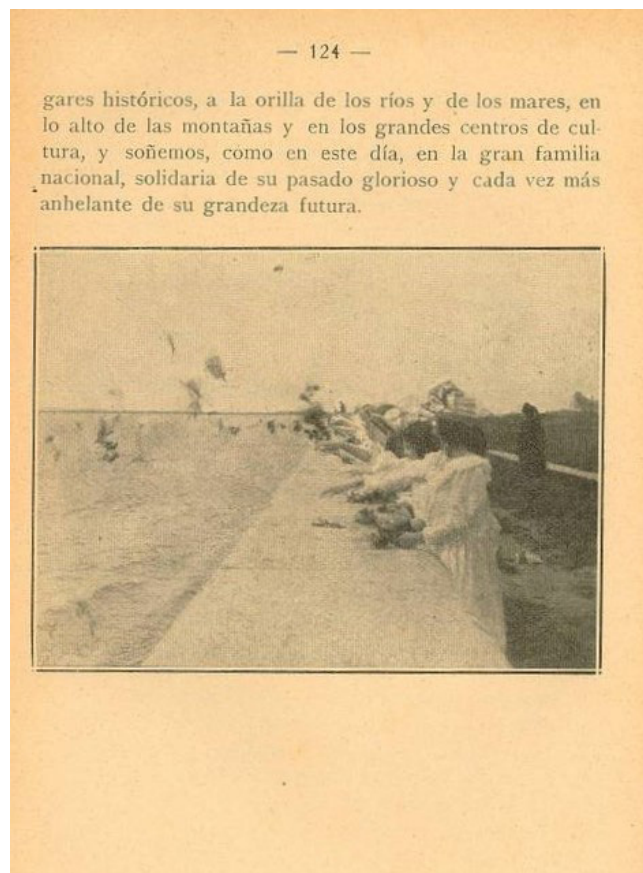
Página completa y fragmento de "El Día de los Muertos por la Patria", en *Hogar y Patria*, de Felisa Latallada, p. 121 (1916)

Es interesante que entre todas las menciones a los héroes en este acto, esta es una de las pocas oportunidades en que una mujer es mencionada con nombre propio entre aquellos a quienes se les agradece y homenaja en este día. Luego, la madre de Laura se expresó sobre el discurso que acababa de escuchar, destacando la presencia de una mujer, y enmarcando con sus palabras el sentido que tiene esta celebración en todas las escuelas del país,

La Madre.- Es una hermosa idea la de asociar las escuelas a las vidas de las patricias como María Sánchez de Thompson inspiración y ejemplo para las mujeres argentinas, que así recogen las cenizas del viejo y noble hogar argentino, donde se encendió el fuego de tanta virtud heroica y de tanta abnegación desinteresada.

Pensemos que en este mismo momento un millón de niños argentinos hacen la crónica de la fiesta escolar de los muertos por la Patria, al pie de las estatuas, en los lugares históricos, a la orilla de los ríos y de los mares, en lo alto de las montañas y en los grandes centros de cultura, y soñemos, como en este día, en la gran familia nacional, solidaria de su pasado glorioso y cada vez más anhelante de su grandeza futura. (Ibídem: 123-124)

La misma fotografía de los alumnos arrojando ramos y flores al río por los marinos que estaba reproducida en el *Informe de la Educación Común* de 1909-1910 -en la página 17-, se encuentra aquí cerrando este largo texto.



“El Día de los Muertos por la Patria”, en *Hogar y Patria*, de Felisa Latallada, p. 124 (1916)

El libro *Horas felices*, de Rapallini de Arroche, está armado de modo tal que avanza siguiendo el calendario escolar de marzo a noviembre-diciembre, y hacia el final se encuentra el texto “Los muertos de la patria” (1921: 145). El relato está enmarcado por la imagen de una cruz, con una enredadera, sobre una corona y una espada, y comienza haciendo referencia también a la “gran familia nacional”. Pero hace mención también del significado tradicional que tenía esta celebración, de modo que une ambas fiestas en un gran homenaje tanto a la memoria de los muertos de cada familia como de los de la patria,

La gran familia argentina tiene también sus muertos. Hoy es el día señalado para rendir culto a su memoria.

Las familias que han tenido la desdicha de perder a alguno de sus miembros, acuden en el día de los muertos al cementerio, donde reposan los restos queridos, llenan de flores la tumba y lloran sobre ella, a los que se fueron para no volver.

“Los buenos argentinos deben este día, ir a rendir un justo homenaje a los héroes, a los educadores, a todos los grandes hombres de la familia argentina, cubriendo de laureles y siemprevivas los sepulcros y mausoleos que guardan sus restos.

¡Muertos gloriosos, dormid en paz que vuestros conciudadanos os recuerdan sin cesar y para seros fieles procuran imitar vuestras virtudes! (Ídem).

En *Nuestro libro*, de Outón, se halla otro texto referido al “Día de los Muertos por la Patria”, con título homónimo, que comienza diciendo “31 de octubre: Es este el día destinado a honrar la memoria de los muertos por la patria” (1923: 108). Presenta una ilustración donde se ve a niños y niñas alrededor de un busto, que parece San Martín, con coronas y flores, y donde se puede leer en unas cintas de los arreglos florales que sostiene una de las niñas “A los muertos por la Patria” (Ídem).



## DÍA DE LOS MUERTOS POR LA PATRIA

31 de octubre: es éste el día destinado a honrar la memoria de los muertos por la patria.

Durante el año se han realizado fiestas patrióticas conmemorando hechos gloriosos de nues-



tra historia, y recordando a los próceres que más contribuyeron a asegurarnos la libertad.

Como ellos, otros muchos también dieron su vida por la misma causa, y sería una ingratitud de parte nuestra no rendirles homenaje, ya

“Día de los Muertos por la Patria”, *Nuestro libro*, de Outón, p. 108 (1923)

El texto sostiene que del mismo modo en que se conmemora a lo largo del año escolar “los hechos gloriosos de nuestra historia” (Ídem), se debe recordar a los muertos por la patria, pues sería “una ingratitud de parte nuestra no rendirles homenaje” a los próceres que dieron su vida, contribuyendo a la conquista de nuestra libertad (Ídem). Incluyendo en esta conmemoración no sólo a las figuras reconocidas sino también a aquellos que quedaron en el anonimato.

En su honor muchos niños concurrirán en este día a depositar flores al pie de las estatuas; otros llevarán ramos a los cementerios donde se levantan monumentos a los caídos en las luchas por la libertad y el progreso; y llevarán también sus ofrendas para arrojarlas al río, recordando a los buenos marinos que tienen por tumba la inmensidad del mar. Los demás niños celebrarán la fiesta en sus escuelas, donde declamarán poesías y entonarán himnos en honor a los muertos por la patria. (Íbidem: 109)



Era esta fiesta, junto quizás con la de la jura de la bandera, de los actos escolares que más impactaban en la formación del sentimiento patriótico en los niños y niñas de toda la nación. El CNE y las escuelas ponían variados recursos a disposición de esta celebración, movilizaban a niños y maestros -excursiones, paseos, desfiles-, entregaban ramos, coronas y flores para homenajear a los muertos, los maestros elaboraban discursos y los alumnos composiciones. Por lo observado en las fuentes se trataba de una fiesta que requería un gran despliegue, organizado desde el Estado y a través de la escuela, para llevarse a cabo. En un deliberado sincretismo, el mismo día en que anteriormente se celebraba el “Día de los Difuntos”, donde todo el despliegue estaba directamente en manos de la gente, en una fiesta para sus muertos, sin necesidad de que estos fueran héroes de la patria argentina, se convertía en una conmemoración de los *muertos patrios*. Hay, además, una diferencia fundamental entre ambas fiestas, pues la del “Día de los Muertos Patrios” era, al fin y al cabo, una fiesta organizada por los vivos y dirigida a otros vivos, maestros, alumnos y sus familias, con la clara intención de nacionalizarlos y generar en ellos intensos sentimientos patrióticos. Mientras que la fiesta del “Día de los Difuntos” es, hasta el día de hoy, una celebración de los vivos para sus muertos, en su honor y su memoria, y como un momento de reencuentro con los antepasados.

### **5.2.3. Lo lúdico: la muerte en el juego.**

En su ensayo *Homo ludens*, Johan Huizinga, sostiene que el juego es fundamental en el desarrollo humano y anterior incluso a la cultura, lo que no significa que la cultura surja del juego en un proceso evolutivo lineal, sino antes bien que “la cultura, al principio, se juega” (2007: 67). La actividad lúdica está llena de sentido y tiene una función social y cultural (2007: 11-17). Los rituales, las representaciones sacras y el culto están profundamente relacionados con “la forma lúdica de la vida” (Ibídem: 18, 30-36).

Entre los niños el juego es también representación, cuando los niños hacen “como si” e imitan dramas de la vida cotidiana esto se vuelve bastante evidente (Huizinga, 2007: 21, 28-29). En el juego, el niño representa e interpreta el mundo, la vida y la muerte, y los ordena, de modo que comienza también a comprenderlos.

Ilustrando esta presencia de lo lúdico en la construcción de sentido ante la muerte, se encuentra una imagen con la que se sugiere un tema de composición oral o escrita, llamada “El entierro del pajarito”, en el libro tercero de la serie *El libro del escolar*, de Pizzurno (1921: 173).

## 99. — El entierro del pajarito



Tema de composición oral o escrita.

“El entierro del pajarito”, *El libro del escolar* (libro tercero), de Pizzurno, p. 173 (1921)

Se ve la imagen de un grupo de niños de variadas edades poniendo en escena un entierro para el pájaro muerto. Van en procesión, imitando un entierro para una persona, algunos de ellos llevan el “coche fúnebre” con el animalito y algunas flores, otros offician de sepultureros, cavando la tumba y colocando una cruz, al final de la procesión un niño se frota los ojos como si estuviera llorando, lleva en su mano un objeto que parece una jaula. Los niños están haciendo, por su pajarito que ha muerto, lo que los adultos hacen por una persona que ha fallecido. Están representado el rito fúnebre con sus elementos y emociones propias, y con seriedad. Pues que lo lúdico esté presente no le quita seriedad y solemnidad a este juego-ceremonia, ellos están reproduciendo con sus componentes propios el rito para uno de los dramas de la vida humana, dándole sepultura y despidiendo así a su animal, a la vez que aprenden cómo hacerlo.

En *El Arca de Noé*, para 3er grado, de las hermanas Bunge proponen un cuento llamado “El hospital de Adita”, que cruza enseñanzas sobre la muerte y la enfermedad con el juego infantil. Se cuenta aquí que los niños están jugando a que cuidan y curan insectos en un “hospital” que se han montado, donde ellos son médicos y enfermeros, y dialogan sobre los distintos padecimientos y tratamiento de los bichitos. El padre los escucha dialogar mientras juegan y les dice:

Me gusta mucho este juego. Pero no te entristezcas, Adita, pensando que se morirán los enfermos de tu hospital. Porque aunque los pierdas todos, no se perderá el cariño que les has tenido. Si careces del poder de hacer revivir estos bichitos, habrán brotado en cambio en tu corazón, flores más duraderas de cariño y de bondad.

Pues, como dulce un poeta inglés, vale más haber querido algo y perderlo, que no haber querido nunca nada. (1920: 151)

Es interesante el rol del juego acá para aprender a lidiar con la enfermedad, la muerte y la pérdida. Así como la valoración de los sentimientos de cuidados y cariño, más allá de la posibilidad de muerte. El padre cita a un poeta inglés diciendo algo que tiene puntos de contacto con lo dicho al comienzo de este capítulo sobre Nick Cave, que amar y *duelar* son sentimientos que vienen juntos, como el querer y la pérdida. Si se quiere evitar la experiencia de la pérdida y el duelo, pues también se evitará el cariño y el amor. El padre aquí agrega algo, diciéndole a su hija que no se entristezca, pues aunque los bichitos que ella está cuidando en su “hospital” mueran, el cariño por ellos perdurará. Aparece aquí también, sutilmente, el mandato del autocontrol de las emociones consideradas negativas, como la tristeza. No se las niega, pues se reconoce su presencia, pero se las pretende aplacar.

En el cuento “Jugando á las visitas”, de *El libro del escolar* (libro segundo), también se representa una escena lúdica entre niños que juegan a que son familias que se van a visitar (Pizzurno, ca.1920: 207-212). Juegan a que son madres y padres con hijos, y uno de los temas de conversación durante el juego son las enfermedades de sus niños y el reconocimiento del error que cometieron al no ver al médico a tiempo o demorarse en vacunarlos. Cuando una “señora” le reclama a la otra “señora y madre” que no ha recibido su visita en mucho tiempo, esta le dice que no les ha sido posible salir de la casa, pues su niña se había enfermado. El diálogo que se desarrolla entre “madres” -los “padres” no participan-, es el siguiente:

¡Buen susto nos ha dado!

- ¿Si?... ¿Qué ha tenido?

- Tuvo *viruela* y como no estaba *vacunada*...

- ¡Ay, Dios mío! ¡Qué descuido!

- Es que lo fuimos dejando de un día para otro. [...] y así se fué pasando el tiempo. Pero le aseguro que estamos arrepentidos.

Por fortuna fue viruela de la que llamamos *boba*.

- Pues también nosotras tuvimos enfermo a *Nené* [...]. Tuvo *tos convulsa* y de la mala. Por desgracia se le complicó [...].

[...]

- Además como es tan contagiosa la tos convulsa, y muchas de nuestras relaciones tienen niños chicos, no quisimos ir á visitarlas. Por eso tampoco fuimos á casa de usted.

- Le agradezco la atención.

- No fué una atención. Creo que era nuestro *deber* evitarles el peligro. (Ibídem: 209-210, resaltado del original)

Es un diálogo está dirigido no sólo a los niños sino también a los padres, pues es una reprimenda a sus acciones negligentes, como los peligros de no vacunar a los niños, así como de visitar a otras familias o amigos cuando uno de los miembros está enfermo, generando así mayor contagio. Actuado por niños, en forma de juego, este diálogo de la vida cotidiana adulta lidiando con las enfermedades infantiles, permite representar los peligros de la enfermedad y los deberes que tienen los adultos para con los niños y con otros adultos también, de modo que se evite el contagio y se cuide la salud de todos.

El cuento que abordaré a continuación se llama, sin más, “Muerta”, y se encuentra en *Mi hogar*, de Ferreyra<sup>200</sup> (1915). Una niña, la narradora del cuento, “cree” que su muñeca ha muerto, pues la encontró con los ojos cerrados y sin “decir” sus típicas palabras, entonces la deja en su caja cual ataúd y se larga a llorar. Una imagen de la niña y “la muerta” acompaña la primera página del cuento:



“Muerta”, *Mi hogar*, de A. Ferreyra, p. 60 (1915)

“Parecía una muerta”, dice la niña, y puede verse en la imagen. A pesar de que en el texto se narra que la niña “lloraba a gritos”, expresando abiertamente sus sentimientos, y podía por un médico mientras trataba de “resucitarla”, en la ilustración se la ve apenas pero muy contenida, con sus brazos abajo, agarradas sus manos, al lado de la muñeca en el

200 En la “Sección Oficial” de la revista *El Monitor de la Educación Común* de Octubre de 1918, se informa a través de la Resolución del 21 de Octubre, Circular N° 271, del CNE de la eliminación de este libro de Ferreyra de la lista de textos autorizados por “contener alusiones impropias para la mente de los alumnos, y evidenciar, en algunas de sus composiciones, una tendencia marcadamente religiosa” (1918: 5).



“cajón”. En la siguiente página interviene el padre de la niña y nota que la cuerda había sido manipulada con imprudencia por la pequeña. La muñeca no había muerto -de hecho el cuento que sigue continúa esta historia y se llama “Resucitada” -, le dice el padre, “pero ha estado en un tris de no hablar ni caminar más, debido a tu desobediencia, picarueta” (Ibídem: 61). El padre sanciona, amablemente, esa indisciplina de la niña. Aparece aquí nuevamente esa idea que se repite una y otra vez, la advertencia sobre la desobediencia, los comportamientos imprudentes, que pueden ocasionar fatalidades, incluso la muerte real de un ser vivo, y no ya de un juguete. En el siguiente cuento, “Resucitada” (Ibídem: 62-63), la niña dice: “aquella dura lección me impresionó para toda la vida [...], toda vez que se me ocurría hacer algo en contra de lo que mis padres mandaban, temblaba y me parecía que mi muñeca iba a sufrir alguna desgracia” (Ibídem: 63). Aquí se utiliza la imagen de la muñeca, y no la de un niño que desobedece y termina muerto, para enseñar esta lección, pero tiene, al parecer, el mismo efecto contundente.

Por otra parte, había oportunidades en que el encuentro entre lo lúdico y la muerte era considerado irrespetuoso o fuera de lugar, al punto de ser castigado. En el libro *El buen lector*, de Julia de Curto, hay una carta de una supuesta alumna donde le cuenta a su padre que fue sancionada por expresar sus inquietudes sobre los muertos y la vida *post-mortem*, en un tono que fue considerado inapropiado. Estas expresiones se dieron en una conversación entre las alumnas sobre la muerte. Elena, esta “hermosa niña de peregrinas ocurrencias” (ca.1910: 59), le confiesa a su padre en esta carta fechada en Bs.As., el 15 de Junio de 1907,

has de saber que por el delito de haber discutido acaloradamente con varias condiscipulas sobre este tema: “¿Son más felices los vivos ó los muertos?”, estoy incomunicada, pesando sobre mí la terrible condena de permanecer un mes sin recreo, encerrada en mi cuarto. (Ibídem: 59-60)

La niña le cuenta además otras cosas que hizo para hacer rabiar a sus maestras, como cortarse el pelo, las cejas, y afearse. Luego el relato continúa contando que los padres se enojaron mucho, la sacaron del colegio y la castigaron, “para corregir el mal carácter de su hija” (Ibídem: 62). Al final, dice que Elena se había vuelto madre de familia y se avergonzaba de lo que había hecho cuando niña (Ibídem: 63). Así de inapropiado e incorrecto podía ser hacerse este tipo de preguntas en un tono picaresco. En esta oportunidad fue sancionable, no por estar hablando sobre algún muerto en particular, sino tan sólo por especular sobre la felicidad de los muertos en el más allá.

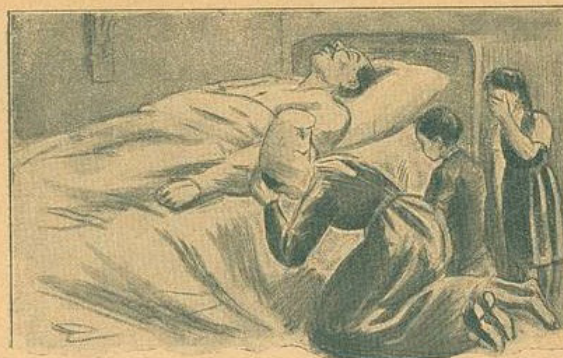
Los niños no sólo se representaban jugando y poniendo en escena cuestiones relacionadas con la muerte y los muertos, sino que esto aparece también formando parte de sus conversaciones. Allí ellos expresaban sus inquietudes y opiniones, aunque también se los representaba reproduciendo opiniones y formas de tratar el tema propias de los adultos. En muchas oportunidades, un adulto interviene de algún modo hacia el final y ofrece al niño alguna enseñanza o lección. Pero lo interesante es cómo los niños a través de sus juegos, figuraciones y diálogos, son representados apropiándose de dramas de la vida cotidiana, las enfermedades, las muertes y los muertos, así como los rituales, gestos y sentimientos en torno a la pérdida de un ser querido -que bien podía ser no-humano-.

#### 5.2.4. Algunas enseñanzas de la convivencia con la muerte

La familiaridad con la muerte, el morir en las casas y realizar allí también los rituales mortuorios habilitaba que hubiera una distribución de roles en la realización de estos ritos entre los miembros de la familia, niños incluidos. Se ha visto como, por ejemplo, los niños varones eran enviados a buscar a los médicos cuando la enfermedad de algún miembro familiar se agravaba, mientras las niñas consolaban a las mujeres adultas de la casa y ayudaban en las tareas domésticas (Ferreya, 1915: 151-178).

En esta distribución de roles estaba incluido el tratamiento del cadáver antes del funeral y el entierro. Así como el cuidado de los enfermos y moribundos estaba en manos, mayormente, de las mujeres, el cuidado del cuerpo muerto también. Eran las mujeres de la familia o de la comunidad quienes se ocupaban de la manipulación y tratamiento del cadáver, antes de que este pasara a estar completamente en manos de profesionales funerarios. A medida que nos adentramos en el siglo XX, el cuidado del cadáver fue cada vez alejado más y más de la familia y fueron entonces las empresas funerarias quienes monopolizaron su tratamiento (Dal Castello, 2017: 111).

En el libro de Aubín, *Sentimiento*, hay un cuento que narra una *muerte trágica*, que es también una muerte súbita por enfermedad, y un relato de entereza en la viudez. Se llama “Noche horrible. La muerte en el faro”. En este relato el torrero del faro enferma súbitamente y muere en tan sólo dos horas. Su mujer y sus dos hijos, solos en el faro y lejos de la ciudad, lo lloran “en silencio, fijos los ojos en el amado muerto” (1910a: 133)



NOCHE HORRIBLE — LA MUERTE EN EL FARO

EN uno de los faros de la costa de Bretaña, en Francia, servía un guardián que, por concesión especial, logró permiso para que vieran con él, en la torre, su mujer y sus dos hijos: un niño y una niña.

Sucedió, que un día, mientras limpiaba la linterna, sintióse el torrero enfermo: sobreponiéndose á los dolores, acabó su tarea, dejando el mecanismo listo para funcionar.

Bajó después al cuarto donde estaban reunidos los suyos y se dejó caer sobre una silla, pálido el rostro, frías las manos y nublada la vista.



Esta es la imagen que está en el encabezado de la historia, allí se puede ver a la esposa y a los hijos arrodillados, llorando ante el cadáver de su marido y padre.

Pero, en medio de su aflicción, la viuda no olvidó su deber: acallando sus melancolías, al ver que la noche se aproximaba, subió á la torre y encendió la linterna; cumplida esta obligación, volvió á ocupar su sitio cerca del extinto. (Ibídem: 132)

Pero surgió un inconveniente, la linterna del faro no giraba, entonces la madre le enseñó a sus hijos como hacerlo manualmente y volvió con el muerto, “y sola y derramando amargas lágrimas, amortajó al compañero de su vida.” (Ibídem: 134), y pasó toda noche velando a su marido muerto y rezando a su lado, aunque también por momentos subía a la linterna del faro a cuidar de sus hijos. La viuda tenía un saber sobre los ritos mortuorios, se podía ocupar del tratamiento de un cuerpo muerto, sabía amortajarlo, y lo hace con su propio marido. Este saber se fue perdiendo a medida que el tratamiento del cadáver pasó a estar en manos de otras instituciones y profesionales. A partir de la expansión del discurso médico-higienista, desde la segunda mitad del siglo XIX, el cadáver fue colocado como algo peligroso, objeto transmisor de enfermedades (Dal Castello, 2017: 176), lo que operó como argumento principal para sacar el cuerpo muerto de las manos de la familia, quitándole así la soberanía sobre el tratamiento de sus muertos. Aquellos saberes que estaban en posesión de las familias y miembros de la comunidad, generalmente mujeres, que oficiaban de *doulas* del fin de la vida, está en franco contraste con la actualidad. Hoy son, principalmente, las instituciones médica, policial, y la industria funeraria, bajo las regulaciones estatales, así como los lugares donde estas se cruzan, la morgue y la casa velatoria, quienes tienen la potestad sobre el cuerpo muerto y su tratamiento. Ya no suele estar en manos de familiares la manipulación del cadáver, es un saber, que principalmente en las zonas urbanas, se ha perdido junto con otros rituales mortuorios.

### **5.3. Educación sentimental sobre la muerte**

A lo largo del tiempo y los territorios se imponen diversas normas y hábitos que regulan qué emociones y sentimientos se deberían sentir, cuáles pueden ser mostrados y cuáles no, a quién y en qué momentos. Todo esto se enseña y se aprende, se transmite de generación en generación, y desde que la escuela existe ha sabido jugar un importante rol -aunque de ningún modo exclusivo- en esta transmisión, muchas veces oculto ante la centralidad de otros saberes. La sensibilidad es tan educable como el intelecto. No sólo hay un aprendizaje de normas culturales sobre la *vida afectiva* que varía a lo largo del tiempo y del espacio, también se jerarquizan unas experiencias emocionales sobre otras, se niegan u ocultan determinadas *formas de sentir* y manifestar las emociones, se definen sentimientos “normales y correctos”, frente a un conjunto de experiencias sensibles “anormales e incorrectas”, que según el momento y los sujetos, pueden llegar a considerarse “peligrosas” o síntoma de otros problemas.

Como anticipé, me apoyo aquí el trabajo de la historiadora Monique Scheer en torno a las *emociones-como-prácticas* situadas en un tiempo-espacio y en un cuerpo, que tienen su propia historia, que cumplen funciones sociales, y que son resultado también de la adquisición de un repertorio emocional que se transmite de generación en generación, se aprende y se modula (2012: 198-200). Lo que no implica una pasividad por parte de los sujetos en su experiencia de las emociones, sino más bien lo contrario, pues las emociones son prácticas que involucran diversas capacidades del cuerpo y la mente, se hacen y se dicen, dice Scheer, son tanto expresiones faciales, llanto, risa, como procesos de pensamiento, memoria y lenguaje, movimientos, rituales y hábitos (Ibídem: 206-209).

He abordado los sentimientos y emociones ante la muerte y los muertos que se representaban en los libros de lectura a lo largo de todo este trabajo, en su multiplicidad. Como he dicho al comienzo de este capítulo, aquí pretendo poner especial atención en la experiencia afectiva que se iba modulando en torno a la muerte, así como ciertos cambios que se estaban dando en el período estudiado. Abordaré aquí el lugar que se le otorgaba a la memoria y el culto a los antepasados, y también qué nuevas *formas de sentir* se estaban modulando, al tiempo que comenzaba a educarse más fuertemente en el autocontrol emocional.

### 5.3.1. El lugar de la memoria y los antepasados

La memoria ocupa un lugar central en el vínculo entre vivos y muertos. Los muertos “viven” entre nosotros a través del recuerdo. La interacción entre vivos y muertos se da a través del recuerdo y los modos en que se honra su memoria, por ejemplo, en rituales como los del “Día de los Muertos”, donde se cultiva la memoria de los antepasados y se transmite además la memoria histórica de la familia y la comunidad. Aunque el cementerio era en muchas oportunidades el lugar por excelencia donde se ejercitaba la memoria y donde los vivos se relacionaban con los muertos, no era el único. La construcción y el sostenimiento de un espacio de reflexión en la vida cotidiana para dar lugar al recuerdo de nuestros antepasados, de los ausentes, y también al futuro, sabiendo que el horizonte es, en última instancia, el mismo para todos, se enseñaba como un tipo de práctica frecuente, casi como un tipo de “meditación sobre la muerte”. Este ejercicio de la memoria aparece en el libro *Sentimiento* con el nombre de “la hora de la melancolía” y “de los tiernos recuerdos”, cuando se ocultaba el sol era el momento adecuado para recordar a los ausentes y rezar (1910a: 29).

En algunas oportunidades este recuerdo vivo e incluso los rituales en memoria de los muertos estaban acompañados por un invento que se popularizó durante el período, la fotografía. En *El lector americano* hay una lectura sobre esta invención moderna que, al volverse más barata y accesible masivamente, vino a cumplir una función destacable y noble para el mantenimiento de la memoria de los ausentes -estén estos vivos y lejos o muertos-, pues “cuando no tenemos a nuestro lado seres que nos son o nos fueron queridos porque viven en otra parte o han fallecido, una fotografía [...] nos trae un recuerdo melancólico pero dulce, de lo que está ausente o desapareció para siempre.” (1923: 113)

En los libros se resaltaba también el respeto por los ancianos y antepasados, y el valor del agradecimiento que se muestra al honrar su memoria, ya que no se debía olvidar que “al venir a la vida nos hemos encontrado con casas, pueblos, campos cultivados, ropas, alimentos, muebles y multitud de conocimientos útiles, adquiridos por los que han vivido antes que nosotros.” (Berrutti, ca.1918: 55)

Los mismos libros de lectura están, en algunos casos, dedicados a la memoria de otros maestros (González Acha de Corrales Morales, 1916), o a la memoria de los padres de los autores, como el libro de José A. Natale, *Padre Mío* (1921-1922), que está dedicado, como el nombre indica, a la memoria de su padre. Dice el autor: “Homenaje grandioso de mi cariño y admiración filial; el dulce y sentido nombre de *Padre Mío*” (Ibídem: 5). En el prólogo del libro el autor cuenta que mientras lo escribía ha “vivido la inmortalidad en sus renglones; abstraído completamente del mundo; frente al alma de mi Padre muerto!” (Ibídem: 4).

He abordado anteriormente cómo la escuela argentina, cuando se trataba de profundizar el proyecto nacionalizador de las masas, transmitía sentidos tanto morales como históricos a través del homenaje a la memoria a los *muertos ilustres y patrios*. En el capítulo ya trabajado del libro *Destino*, donde se hace un breve recorrido por la historia nacional a través de un paseo por el cementerio de la Recoleta, el Sr. Montaña dice “has de leer á cada paso nombres excelsos, grabados en los mármoles que el respeto y la piedad de los vivos ha dedicado á la memoria de los muertos” (Aubín, 1913a: 125). He mostrado también, al analizar las *muertes infantiles*, cómo se valoraba el legado de los niños que habían muerto y se enseñaba a los niños “sobrevivientes” la importancia moral del recuerdo que de ellos se tenía. Advirtiéndoles así a todos los lectores que se los recordaría por cómo habían sido mientras vivían, sin importar cuán corta había sido esta.

El recuerdo es una forma de existencia de los muertos, en nuestra memoria y nuestra práctica del recuerdo ellos sobreviven. Esta es, señala Ferrater Mora, “la única forma de supervivencia posible de la persona humana” (1947: 292), a través de la huella del recuerdo. A la vez esta supervivencia sería el primer paso hacia la inmortalidad (Ibídem: 293), sea que esta esté arraigada en creencias religiosas -un “más allá” donde el alma residiría después de la muerte del cuerpo-, o seculares -la “vida *post-mortem*” para los “grandes hombres” de la nación-. Este modo de supervivencia de la memoria de la persona que ha muerto encuentra un límite en el olvido. La idea que quienes han muerto pasarían a estarlo “definitivamente” en el momento en que caen en el olvido atraviesa también los libros de lectura, así como su contracara, el temor al olvido.

Con respecto a la importancia de honrar la memoria de los muertos y su práctica extendida en la sociedad, tanto ante los propios ancestros como los de la patria, se encuentra un extenso diálogo titulado “El alma del pasado”, en el libro *Padre Mío*, que condensa varios de los sentidos que circulaban en la época. Es un diálogo entre una madre y su hija, que además de remarcar la importancia de honrar la memoria de los ausentes, sobre todo los antepasados, aborda el tema desde el valor de esa supervivencia en la práctica del recuerdo.

Lo reproduciré casi en su totalidad, porque toca muchos de los tópicos y representaciones que he analizado, además de darle un especial lugar a la sensibilidad colectiva que se modula a través de estas prácticas, comienza así:

- Madre, por qué en todas partes se honra la memoria de los muertos?

- Efectivamente, Leanita, todos tenemos o hemos tenido padre y madre; estos a su vez, también, los tuvieron y el cariño que se les profesa perdura siempre. El padre y la madre, los hermanos, los amigos, los benefactores de la humanidad, preocupan nuestro sentimiento en forma duradera. Así es que a su muerte seguimos amándolos y los consideramos con vida en nosotros. Si con la desaparición material de esos seres queridos se perdiera el recuerdo, la humanidad no sería una cadena de afectos.

Por otra parte, ¿sería posible dejar de recordar a los que pasaron por este mundo dejándonos la existencia nuestra o el beneficio de sus obras?

La Patria, la idealidad significada en su bandera; la libertad y la independencia que gozamos; las grandes obras del genio humano, de arte o de ciencia, tales como la música y la pintura, la medicina y las construcciones en general; representan la acción de muchos seres que cumplieron gloriosamente su destino y que viven entre nosotros, secundándonos con su talento y con su esfuerzo.

- De manera, madre mía, que esas personas no mueren?

-Así es, Leanita. Cada uno de esos seres ha tenido vida como la nuestra. A su muerte, sólo ha desaparecido para siempre su persona; pero sus obras, vale decir su espíritu, o sean sus sentimientos y sus ideas, su esfuerzo, no se pierden y la humanidad los aprovecha en cuanto son útiles. Nosotros vivimos entre hombres que florecieron en otros tiempos, desde la más remota antigüedad. Jesús, que nos prodiga amor eterno; Hipócrates, padre de la Medicina; Sócrates, insigne filósofo; Colón, el gran navegante; Watt, inventor de las máquinas de vapor; Stephenson, inventor de las locomotoras; son almas luminosas para la humanidad.

En igual grado de admiración eterna están los que se batieron en las luchas de la libertad y regaron con su sangre generosa la tierra que conquistaron para sus descendientes.

Belgrano, el creador de nuestra bandera; San Martín, el gran guerrero; Rivadavia y Sarmiento, insignes ciudadanos; Lavalle, libertador y mártir; Vélez Sársfield, famoso autor de nuestro código civil; Mitre, historiador y organizador de la unidad nacional; y tantos otros ilustres argentinos, son espíritus inmortales que debemos por siempre honrar.

-Entonces, madre mía, nosotros jamás podemos considerarnos solos en el mundo?

-Es verdad, hija mía; cuando viajamos en ferrocarril, como cuando nos administran un medicamento o leemos un libro útil, vivimos en comunidad con los autores de esas obras y los obreros que las realizan con su esfuerzo. (1921-1922: 30-32)

La madre de Leanita remarca aquí no sólo la importancia del homenaje a la memoria de los propios antepasados, sino también al legado de las personas que nos han precedido en la historia de la humanidad en Occidente. La huella que han dejado a lo largo de su vida a través de sus obras y enseñanzas, que sobrevive largamente a su muerte y de las que los vivos disfrutan. Este reconocimiento de los antepasados y el agradecimiento por las obras que han brindado, a través de la práctica del recuerdo y honrar su memoria, es una forma de mantenerlos "vivos". Pero no se queda ahí la madre en su discurso, sino que avanza sobre la noción de comunicación y comunidad con los muertos, pues a través de sus obras y del recuerdo ellos "viven entre nosotros". Continúa el diálogo con su hija e introduce a la familia y

al maestro en sus roles de transmisores de la memoria de los antepasados:

Hablamos un lenguaje y observamos costumbres hereditarias; vivimos continuamente de nuestro prójimo y recibimos desde lejos el beneficio de nuestros virtuosos antepasados.

- Y quién nos hace conocer, madre, a nuestros antepasados?

-El padre y la madre transmiten a sus hijos la tradición de la familia, de la patria, y de la humanidad. El maestro, en la escuela, enseña a sus alumnos el culto a la tradición. Por otra parte, la historia se ocupa de darnos a conocer con la exactitud posible lo que fué nuestro pasado.

Debemos suscitar siempre, las fuerzas morales del pasado: la vida de los grandes hombres, su ejemplar comportamiento [sic], su espíritu de sacrificio en bien de la humanidad; el espíritu de nuestros mártires; como el recuerdo tierno y noble de los seres queridos. Todo eso es virtud, es lealtad, es gratitud, es inmortalidad. (Ibídem: 33)

En el trabajo de transmisión de la memoria de los antepasados y las tradiciones son la familia y la escuela quienes tienen un rol central. Esta memoria tiene la función social de sostener la cohesión de la comunidad y también, se entendía, de la nación que se estaba consolidando. Formar una sensibilidad colectiva que de importancia al honrar la memoria de los muertos, sean estos los antepasados que forman parte del propio árbol genealógico como aquellos que no, por ejemplo, los *muertos patrios*, que “regaron con su sangre generosa la tierra que conquistaron”, esa que habitamos y llamamos “patria”, así también como los “benefactores de la humanidad” que con sus obras y acciones han contribuido al desarrollo y al progreso, todos ellos “preocupan nuestro sentimiento en forma duradera”, dice en este diálogo la madre de Leanita. Estos antepasados, en sentido amplio, los muertos que nos preceden en el tiempo, ocupan un espacio y un tiempo en nuestra *vida afectiva*, honrar su memoria es darles ese espacio-tiempo de reconocimiento en la propia vida, considerarlos “con vida entre nosotros”. Es como si no murieran -similar a lo visto anteriormente que decía Figueira en sus “Idearios”-, porque lo que deja de existir es la persona, pero no su obra, ni sus sentimientos, ni el esfuerzo realizado en beneficio de la humanidad. Una humanidad definida como “cadena de afectos” donde cada eslabón está entrelazado con el otro por el recuerdo amoroso de los antepasados, o sea, de los muertos. Vivos y muertos constituían así un vínculo de reciprocidad y comunicación a través de la práctica del recuerdo y el agradecimiento –sin cuestionar sus acciones, por cierto-.

### **5.3.2. Viejas y nuevas formas del sentir ante la muerte**

La sensibilidad ante la muerte se formaba, a principios del siglo XX, en la convivencia cotidiana con esta. La muerte estaba allí a cada momento, era una posibilidad real y cercana, sobre todo para los niños. Se enseñaba a sentir su presencia, y a medida que se iba logrando empujarla de aquella cotidianidad, combatirla, también se enseñaba como evitarla y lograr exitosamente postergarla lo más posible. Pero de todos modos estaba ahí, la posibilidad de su postergación, evitándola, no era algo dado.



Esta familiaridad con la muerte se hace visible en cómo estaba incorporada con bastante naturalidad en los libros de lectura, no sólo de modo solemne o con tintes dramáticos, sino también cuando estaba presente en ejemplos menores sirviendo a otros fines, detalles que podrían pasar por marginales. Por ejemplo, cuando aparecía incorporada en silabarios, reglas ortográficas o gramaticales, primeros ejercicios de lectura corriente en libros para primero, primero inferior y segundo grado -que eran, en general, los que menos representaciones de la muerte contenían-. Se incluían palabras dentro del universo vocabular relacionadas con la temática mortuoria, que tenían que ver con el mundo de los niños y sus sentidos.

Las palabras y oraciones que expondré a continuación están directamente relacionadas con los sentidos y representaciones que he estado trabajando a lo largo de esta investigación. Tales como, la palabra “viuda” para trabajar sobre el diptongo “iu” (Husson, 1919: 29), para el uso de la B: “la bala mata” (Ibídem: 20); o “cada colono conoce la cicuta”, para trabajar la C (Ibídem: 21). Entre oraciones para practicar lectura a partir de fonemas y letras, se encuentran algunas como por ejemplo, para el uso de la L y “tum”: “Las tumbas de los héroes son respetadas” (Suárez, 1913: 22); y entre las oraciones breves para lectura corriente: “Cabral sucumbió en San Lorenzo” (Ibídem: 30), “Falucho murió defendiendo su bandera” (Ídem), “El cuervo se alimenta de cuerpos putrefactos” (Ibídem: 32). En uno de los ejercicios para “leer y escribir al dictado” se hallan las siguientes oraciones: “El animal nace, crece, se nutre, anda y muere.”; “La planta nace, crece, se nutre, no camina, da flores y frutos y también muere.”; “El mineral está en la tierra, no crece, ni se nutre, no se mueve, pero tampoco muere.” (Suárez, 1908: 39). Se encontraron otras oraciones como: “Camila vela a su esposo” (West, 1920: 33), u “Oscar, niño malo, mató con un guijarro a un pajarito” (Ibídem: 63), y “¡Qué horrible es la muerte!” (Figueira, ca.1907: 179), en un ejercicio para comprender y practicar el uso de los signos de interrogación y de exclamación. En *El nene* (libro primero), cuando están aprendiendo la “L”, una de las oraciones que ilustran su uso es “Llosa mata un pájaro”, acompañada por una pequeña viñeta donde se ve a un hombre apuntando con un rifle a la copa de un árbol (Ferreya, ca.1895 p.69); en oraciones para primeras lecturas: “La guerra es dañina” (Ibídem: 89), para la sílaba “tum” vuelve a aparecer la palabra “tumba” acompañada por una pequeña viñeta donde se ve una tumba de un prócer (Ibídem: 98). En el libro segundo de esta serie se puede hallar el ejemplo de una oración para distinguir errores comunes en la pronunciación de ciertas palabras, las remarcadas, que dice: “Cuando *podamos* haremos decir una misa para el *difunto*” (Ferreya y Aubín, 1907: 40, el resaltado es del original).

Se puede observar a través de estos ejemplos que la muerte no sólo se abordaba en extensos textos para los grados superiores, que ponían de relieve la temática mortuoria en su complejidad y multiplicidad de sentidos y prácticas, sino también en su forma más básica, una palabra, una oración, como parte constitutiva del universo familiar de los niños, con el fin de enseñarles a leer y escribir. Desde pequeños pensar y sentir la muerte formaba parte de la educación escolar, aún en los detalles y con otros objetivos que no estarían directamente apuntando a la educación sentimental, pero que no dejan por ello de formar parte de una *estética escolar* en torno a la muerte.

En un mundo donde la familiaridad con la muerte era inevitable, la familia, la comunidad, y la escuela jugaban un rol central en la educación sentimental ante esta. A través de los libros de lectura, se intentaba también modular la sensibilidad de los niños, por ejemplo, para que pudieran contemplar, no sólo la posibilidad de su propia muerte y de sus compañeros, sino también la posibilidad de la muerte de los padres. A principios de siglo XX, y con mayor probabilidad entre los sectores populares, los niños verían morir a sus padres -si no morían ellos antes-, y tendrían que resolver su propia vida sin la asistencia paterna. Un cuento de *El nene* (libro tercero) advierte sobre los niños que no consideran el porvenir: “sin preocuparse del día de mañana, y sin pensar un solo instante en que llegaría un momento en que, muertos sus padres, tendría que ocuparse del problema de la vida (Ferreyra y Aubín, 1898: 89). Pero la muerte también es un asunto que tendría que enfrentar quien llegase a anciano, pues

un anciano es un veterano de la vida; ha sufrido desgracias, penas sin cuento; ha visto quizá morir á los seres á quienes amaba; ha visto quizá triste y solitario su hogar; y sin embargo, no ha desesperado, ha pensado que la vida es pasajera [sic] y que el término de toda pena está en *el más allá*, en el seno de Dios. (Ibídem: 109).

Además de considerar la posibilidad de la muerte y contemplarla en el horizonte, los libros también enseñaban qué hacer con los sentimientos ante esta. Se puede encontrar al respecto un cuento muy ilustrativo llamado “La Pula”, en *El libro del escolar* (segundo libro), dirigido a niños de entre 8 y 10 años. La Pula es Leonilda, una niña de casi 6 años a la que se le muere su hermana. La Pula tiene todas las características de una “buena niña”:

Es rubia, de cabello *rizado*. Sus ojos son azules, claros.  
Su graciosa carita expresa bien su modo de ser, suave y afectuoso.  
Cuando habla parece que acaricia: tan dulce es su modo de decir. [...].  
Es de muy buen corazón y tiene sentimientos que no parecen propios de su edad.  
Hace poco se murió su hermanita, Nelly, la única que tenía. La llamaba *Pilili*.  
A la Pula la habían llevado a casa de unas tías antes de que Nelly muriese.  
Cuando volvió a la suya, preguntó: - *Mamá, ¿dónde está Pilili?*  
La pobre madre quiso hablar, pero no pudo. Señaló al cielo con el dedo y abrazó a su hijita sollozando.  
La Pula no dijo ni una palabra, pero apretó fuerte, fuerte, a su mamá, y la cubrió de besos.  
Cuando el padre volvió de su trabajo, ella corrió a su encuentro y le dijo: - *Papacito, no le hables a mamá de Pilili para que no llore.*  
Y á la madre le dice a cada rato: -*¡Soy tuya y te quiero mucho, mamita!*  
La mamá se domina ahora para no afligir á su hijita. (Pizzurno, ca.1920: 108-109, resaltado del original)

Dos cuestiones llaman particularmente la atención en este relato, una es que la niña es sacada de su casa -la llevan con las tías-, mientras su hermana está moribunda. Esto es algo que rara vez aparecía representado en los libros, en general los niños estaban presentes en la casa y en la habitación del moribundo. Sin embargo estos comportamientos estaban cambiando y los niños comenzaban a ser excluidos del espacio de la casa donde la muerte se hacía presente. Esta comenzaba a retraerse de la mirada y de la presencia del niño (Elias,

1989b: 27). Comenzaba a considerarse muy poco “civilizado” ese contacto tan cercano del niño con la muerte, no sólo por impúdico sino también insalubre (Barrán, 2009: 215; 421-426). Fue durante este período que el contacto con el moribundo y el acceso a su habitación se empezaron a limitar, empezando por excluir a los niños.

Como señala Barrán, hacia fines del siglo XIX, la muerte estaba dejando, poco a poco, de ser vivida y exhibida dentro de la comunidad para pasar a ser ocultada y sólo experimentada dentro de la intimidad familiar, solemnemente -cambio que se dio más rápidamente entre las clases altas que entre las clase trabajadora- (2009: 413-429). Los niños fueron los primeros excluidos, y para mediados del siglo XX, la muerte no sólo era, cada vez más, apartada de las miradas, sino que sucedía a menudo en la habitación de un hospital, aséptica, bajo vigilancia de personal médico y enfermeros. Por sobre estos cambios en torno a la muerte y los muertos estaba además la transformación de los rituales mortuorios, como el velorio y su gestión, que pasaron a llevarse a cabo en una casa funeraria y bajo la organización de empresarios fúnebres -a cambio de grandes sumas de dinero-, y ya no en el hogar, organizado por la misma familia o comunidad.

La segunda cuestión que es interesante señalar es la de la expresión de los sentimientos ante la muerte y el rol que cumplen los niños en la educación sentimental, incluyendo a los adultos en esta. Como la niña del relato de Ferreyra, “La muerte de los abuelitos”, en el apartado “Días Tristes”, donde se puede ver una imagen de la pequeña abrazando a su madre, tratando de contenerla, mientras esta llora acongojada tapándose el rostro con un pañuelo. Se trata de una imagen poderosa, así como en el relato de la Pula cuando esta consuela a su madre, comprende sin que medien palabras, y luego le indica a su padre qué hacer. Son escenas que otorgan a los niños un lugar protagónico en la *vida afectiva* de los adultos, incluso indicándoles cómo debían comportarse.

De la Pula se valora su madurez emocional y su entereza, dice el autor que “es de muy buen corazón y tiene sentimientos que no parecen propios de su edad” (Pizzurno, ca.1920: 109). Esto lo ilustra narrando el modo en que la niña contiene y e intenta moderar las emociones de sus padres ante la muerte de su hermanita. Les expresa su cariño a la vez que les pide que no lloren ni hablen de ella para no ponerse tristes, algo que ella misma hace. Es interesante que en ningún momento se habla en este relato de los sentimientos de la Pula ante la muerte de su única hermana. Ella sólo quiere hacer sentir bien a su madre y aliviar su dolor, y uno de los mecanismos para ello es no hablar de la muerte de la hermanita. Hay aquí una valoración muy positiva del dominio y el autocontrol sobre los sentimientos, la madre se controla y esconde sus emociones para no transmitir la aflicción a su hija, la pequeña también se modera, no vuelve a preguntar por su hermana, y pide su padre que haga lo mismo. En otro cuento de Pizzurno, “El entierro de María Elena” (1921: 28-32), el autor dice que al volver a su casa luego del entierro de la niña, sintió una fuerte necesidad de abrazar fuertemente a sus propias hijas, y que ante la pregunta de una de ellas, “¿por qué lloras, papá?” (Ibídem: 32), él sólo pudo contestarle que no sabía. Pero el autor sabía por qué lloraba, sólo que no deseaba transmitir esa angustia a sus hijas pequeñas. La moderación de los sentimientos, el

no exteriorizar demasiado las emociones y guardar sus expresiones para el ámbito privado y personal forman parte de los cambios propios que comenzaban a manifestarse en esta época. Así como el dejar de mencionar explícitamente tanto a la muerte como al muerto.

En el tercer libro de esta serie de Pizzurno hay un cuento llamado “Emilce enferma. Corazón e inteligencia” que condensa también algunos sentidos en torno a la *educación sentimental* ante la muerte. Emilce es definida, como la Pula, como una niña sana e inteligente, muy mimada, pero que, a diferencia de los niños mimados “que suelen ser muy mal criados, fastidiosos y hasta insoportables” (1921: 186), ella “es respetuosa, obediente e incapaz de mentir” (Ídem), y despierta simpatías entre quienes la conocen. El autor destaca que en Emilce convergen su corazón, su inteligencia y su voluntad para las buenas acciones. Para ilustrar esta virtud, Pizzurno cuenta que la niña tenía una tía a la que adoraba, pues “era como una maestra para Emilce” (Ibídem: 187), pero que lamentablemente “una fiebre tifoidea grave concluyó con la vida” de esta tía (Ídem) durante unas vacaciones en Córdoba. En este escenario, ante este trágico suceso, mientras vacacionaban en las sierras, lejos de otros parientes y amigos, Pizzurno remarca la actitud de la niña, sobre todo para con su abuela y madre de la tía fallecida,

Emilce estaba anonadada, muda. La abuelita, en el colmo del dolor, prorrumpía en lamentos angustiosos. Parecía que iba a enloquecer. Entonces Emilce, como inspirada por una idea repentina, se arrojó a su cuello, exclamando:

-¡Mamita Leonor, si no quieres que yo también me muera, no llores así!

La abuelita, dominada por la impresionante entonación con que su nieta le habló, se contuvo enseguida. (Ibídem: 187-188)

Esta vez sí Pizzurno describe algunos de los comportamientos y sentimientos de la niña. Emilce está como *shockeada* no sólo ante la pérdida de su tía sino también ante la angustia de su abuela, y la interpela para que esta logre dominar la expresión de sus emociones, que son tan “excesivas” que se asemejan a la locura. Esto es algo que Allouch (2011) señala al respecto de los cambios experimentados ante el fenómeno de la muerte y el duelo, y cómo se la desplaza hasta el ocultamiento y la negación. A lo largo del siglo XX se dio un proceso por el cual quien estaba atravesando el duelo y sentimientos intensos podía llegar a ser considerado por la sociedad como un paria o un enfermo, un “loco” (Ibídem: 146). Esto es visible en este relato de Pizzurno de manera incipiente, y cómo los excesos en la expresión de las emociones, aunque estas fuesen producto de profundo dolor, comenzaban a ser consideradas como sinónimo de locura.

Dos años después del acontecimiento de la muerte de su tía, fue la misma Emilce la que enfermó gravemente, y para curarse tuvo que ser enyesada desde el cuello a las rodillas y permanecer quieta. Esta tarea era no sólo incómoda sino también dolorosa,

Emilce se dominó largo rato: pero después, rendida, estalló en llanto.

-¡Pero querida, decíale la madre, llorando tú, tan guapa!... ¡Vamos! ¡Paciencia! ¡Ya va estar!

-¡Pero es que me duele, me duele mucho, mucho, mamita!... ¡Déjenme, por favor! ¡Ta está! ¡Déjenme! (Ibídem: 188)

El autor narra que en ese momento la madre ya no pudo contenerse y se hizo a un lado para que la niña no la viera sufrir por ella, esforzándose por contener el llanto, mientras el padre salía al balcón y miraba hacia afuera. La niña estaba sufriendo, y la respuesta sus padres fue pedirle que no llorara y alejarse para ocultar sus propias emociones. Pero entonces, el autor que estaba presenciando la escena, al recordar los sucesos de Córdoba y el comportamiento de Emilce, se acercó a ella y le dijo: “Querida, tu mamita llora porque tú sufres” (Ibídem: 189). Dice entonces Pizzurno que esto tuvo inmediato efecto sobre la pequeña, que dejó de llorar y quejarse, manteniendo una postura estoica ante el padecimiento que estaba atravesando debido al tratamiento médico. Cuando los médicos terminaron con su tarea y Emilce pudo recostarse y recibir las felicitaciones por lo bien que se había portado, llegó su hermano menor que le dijo, sin más, “no se debe llorar” (Ídem). El narrador cuenta que Emilce se recupera y pasa sus días en una cama con ruedas, donde “no sufre ni hace sufrir” (Ídem).

Los libros de lectura eran una herramienta fundamental para que la escuela cumpliera una de las funciones más relevantes que le asigna Ascolani, la de educar en el autocontrol de las emociones (2010). Específicamente, ante la muerte y el dolor que su cercanía causaba, había que aprender a controlarse, y mantener la expresión de sentimientos intensos en el ámbito privado, si no era posible dominarlos y controlarlos completamente. Este cambio en el tratamiento de los sentimientos y su expresión se daba a la vez que la muerte iba dejando de ser un fenómeno cotidiano y las tasas de mortalidad estaban en franco descenso. Pero Barrán ha advertido que este descenso de la mortalidad general no puede ser señalado como única causa en el fenómeno de ocultamiento de la muerte.

Tal vez lo único probable sea la afirmación de que la disminución de la tasa de mortalidad consolidó, masificando, a una sensibilidad de elite que ya venía rechazando a la muerte exhibida de la “barbarie” porque no la aguantaba como hecho de la vida cotidiana. (2011: 422)

Se iba dejando atrás la muerte romántica de los siglos XVIII y XIX (Ariès, 2011: 626 - 632) y la de la cultura “bárbara”, y con ellas los “excesos” en la expresión de los sentimientos que la rodeaban (Barrán, 2009: 413). Después de las pestes de fines del siglo XIX en Argentina y de las masacres de Gran Guerra a nivel mundial, el modelo de la bella muerte romántica, que había llegado hasta avanzado el siglo XIX, perdió vigencia. Sostiene Ariès que a partir de la Primera Guerra Mundial, “una imagen nueva de la muerte está formándose: la muerte fea y oculta, y ocultada por fea y sucia” (2011: 636), y fueron las clases acomodadas y las elites dirigentes quienes fomentaron esta nueva sensibilidad ante la muerte y el morir. La muerte comenzaba a volverse algo inconveniente y se acentuaba el carácter “indecente” de hacerla pública, de festejarla y vincularla con lo lúdico, así como de mostrar de modo muy vehemente ante otros el dolor y la tristeza que provocaba, quedaba prácticamente prohibida la exhibición de sentimientos intensos.

Esto no significó, sin embargo, que el recuerdo del difunto cayera inmediatamente en la indiferencia y el olvido, menos aun cuando se trataba de miembros de las elites argentinas (Gayol, 2009), sino que el sentir que rodeaba a la muerte del ser querido pasó a tener un carácter cada vez más personal y privado. “La muerte debía ser respetable y digna” (Barrán,



2009: 415), los rituales debían ser decorosos y solemnes, de ningún modo asociado a lo festivo, menos aún a la alegría y la risa. A la vez que la muerte se ocultaba, el proceso de su negación se ponía en marcha (Ibídem: 414-415). El imperativo era entonces el de seguir con la vida cotidiana lo más rápido posible. El mismo padre de la Pula, a quien se le acaba de morir una hija, aparece en el relato volviendo del trabajo. La muerte de un individuo dejaba de afectar el espacio y el tiempo de su grupo social, modificándolo. Sobre todo en las sociedades urbanas y avanzadas técnicamente donde ya no había tiempo de detenerse, como dice Ariès, “la sociedad ya no tiene pausas: la desaparición de un individuo no afecta ya a su continuidad. En la ciudad todo sigue como si nadie muriese” (2011: 626). Se hacía necesario, entonces, para poder continuar con la normalidad del ritmo del trabajo y las actividades productivas en el mundo capitalista, evitar los “excesos”, y educar el autocontrol emocional y el disimulo de los sentimientos. Prácticas emocionales que harían posible el poder continuar con la vida “normal y productiva”, casi en cualquier circunstancia, por más dolorosa o trágica que fuera.

#### **5.4. Conclusiones: Qué se enseñaba a sentir y a hacer con los sentimientos en torno a la muerte**

En este quinto y último capítulo he abordado la cuestión de la educación de los sentimientos y la *estética escolar en torno a la muerte* con mayor profundidad. A pesar de haber trabajado estas cuestiones a lo largo de toda la tesis, es en este último capítulo en donde se focalizó en el universo de la *vida afectiva* y la sensibilidad ante la muerte que se estaban modulando a través de las lecturas e imágenes propuestas en los libros de lectura. La formación tanto del pensar como del sentir eran frecuentemente señaladas como objetivos de estos libros, y no sólo de los niños, sino también, a través de ellos, de sus familias.

Desde hace miles de años, la muerte y lo que hacemos con ella, cómo la entendemos, cómo la sentimos, los rituales a su alrededor, están íntimamente relacionados con el modo en que vivimos juntos, y como los vivos nos separamos de los muertos y nos reintegramos a nuestro mundo, mientras ellos se integran al suyo. La muerte constituye nuestra misma existencia, nuestra memoria y rituales, y le da forma a nuestra organización social a lo largo del tiempo y el espacio.

Imágenes y palabras se usaron en los libros para transmitir ideas y sentimientos en torno a la muerte. A través del uso de imágenes en los textos se decía y se mostraba “algo más” sobre la muerte y los muertos. Estas formaban parte de la *estética escolar* que se ponía en juego en torno a la muerte, apelando, más que al aspecto racional, a los sentimientos de los niños, afectándolos en su sensibilidad. Imágenes de tumbas, cadáveres de niños y adultos, accidentes fatales, atraviesan los libros, pero también imágenes de la muerte misma, como la famosa Parca.

El esqueleto que lleva una capa negra y una guadaña forma parte de la imaginería más tradicional de la muerte en Occidente. Así también la calavera, imagen por excelencia de nuestra mortalidad, usada por siglos tanto en los *memento mori* como en las pinturas de *vanitas*. Estas imágenes eran utilizadas en los textos escolares, acompañando relatos relacionados con la *muerte trágica*, principalmente cuando se trataba de niños o jóvenes, destacando la fugacidad de la vida y la inevitabilidad, al fin y al cabo, de la muerte. Aunque este tipo de símbolos aparecían en los libros con menor frecuencia que otras imágenes. Hay una mayor presencia de imágenes de tumbas e incluso de niños muertos o moribundos, para hacer ver la muerte, que este tipo de imágenes icónicas.

Para hablar de la muerte en los libros era muy utilizado el lenguaje poético, a través de este se hacían visibles ideas que circulaban en el período. La muerte como metáfora, para hablar de sentimientos de tristeza, desolación, pero también de cambio y sacrificio. Además aparecía utilizada como disparador del pensamiento filosófico, sobre el significado de la muerte y de la vida. Las ideas de vida y muerte eran expresadas como un “todo”, sin estar la muerte en relación de completa exterioridad para con la vida. Entonces, sabiendo que la muerte estaba ahí, como posibilidad real y cercana, como un horizonte para nada lejano, muchas de las ideas que circulaban hacían hincapié en la importancia del legado. En la importancia de aquellas acciones e ideas que, producidas en vida la trascenderían *post-mortem* y aportarían al bienestar general.

Una de las ideas más fuertes que atraviesa los textos era que la muerte, que no estaba aun completamente en un “afuera”, estaba íntimamente vinculada a los modos en los que se vivía. La relación entre una *mala vida* y una *mala muerte*, estaba muy presente, para evitar la posibilidad de una final violento y prematuro, pues había que luchar en vida. Principalmente, luchar contra la ignorancia, en todas sus formas. En este discurso -que es uno de los más fuertes y difundidos durante el período- donde la lucha contra la ignorancia era la lucha contra la muerte, se trazaba un vínculo profundo entre ambas. Incluso aquel que era definido como “ignorante” aparecía representado como alguien “esclavo” de su propio desconocimiento de los saberes “civilizados”, alguien que estaba como “muerto en vida”, “sometido” a saberes “primitivos” y prácticas “supersticiosas”. En este escenario de lucha contra la muerte, la escuela y su “batallón” de maestros jugaron un rol central, pero obviamente también el Estado, y lograron empujar la muerte hacia los bordes, reduciendo las tasas de mortalidad. Vale preguntarse si no fue también producto de esta lucha que la muerte terminó siendo corrida, en la segunda mitad del siglo XX, hasta ocupar el lugar de aquello que sería completamente exterior a la vida, para ser finalmente negada.

A principios del siglo XX, dada la presencia de la muerte en la vida cotidiana, a la vez que se difundía la idea de la lucha contra esta, había una serie de experiencias y enseñanzas que se transmitían de generación en generación, no sólo en el espacio familiar o comunitario, sino también en la escuela. En los libros escolares se representaban también y bastante a menudo prácticas, rituales y lugares relacionados con la muerte.

Prácticas como la expresión de condolencias, por escrito y oralmente, donde la resignación y el consuelo aparecen como actitudes esperables y “correctas” ante la muerte, estaban presentes en los textos dedicados a los escolares. Se les enseñaba así a los niños qué se debía hacer y decir cuando alguien del entorno familiar moría. También se destacaba en los libros la importancia del testamento, como documento legal pero también simbólico, donde, principalmente los varones de la familia, organizaban la herencia de sus bienes, pero también expresaban, similar a lo que pasaba con las últimas palabras en el lecho del moribundo, ciertos deseos, arrepentimientos, recomendaciones y, en muchos casos, indicaban cómo deseaban que fueran los ritos mortuorios. Una de las prácticas de la edad adulta tenía que ver con organizar el propio final y su herencia, como reflexión y anticipación de la propia finitud, y la relevancia de esta práctica también formaba parte de textos escolares.

Los ritos mortuorios, desde el tratamiento del cadáver y los funerales, hasta los entierros, también eran abordados en los textos. En ellos se pudo observar que eran representados dos “universos” de prácticas mortuorias que comenzaban a convivir a principios del siglo XX y que comenzaban a afectar diferente según clase social. Por un lado, aparecían las familias todavía en un rol activo y central con respecto al tratamiento del cuerpo del difunto y la organización de las honras fúnebres, y el velorio en las casas. Muchas de estas tareas estaban en manos de las mujeres, a cargo de las tareas de cuidado tanto del enfermo como del cuerpo muerto, pero los niños también ocupaban roles en los rituales del fin de la vida y no eran excluidos de ellos. Pero por otro lado, en menor medida aún, comenzaban a aparecer representadas nuevas prácticas con la naciente “industria de la muerte”, profesionales que se ocupaban del tratamiento del cadáver, casas mortuorias, empresas de pompas fúnebres.

El cementerio era el lugar vinculado con la muerte que más aparecía representado en los libros, de múltiples maneras, y rara vez tenía que ver sólo con el momento del entierro, pues este lugar sagrado excedía por mucho ese momento particular. Al cementerio se iba de paseo, a meditar, a encontrar un espacio de calma y reposo para la mente, y también se iba a menudo para honrar la memoria de los muertos, visitar sus tumbas, navegar los sentimientos del duelo y también rezar. En los libros los relatos e imágenes de cementerios se apartaban abierta y explícitamente de sentimientos que pudieran estar vinculados al temor y miedo a los muertos. Este tipo de sentimientos era señalado básicamente como supersticioso. Salvo que ese temor estuviera basado en el “peligro sanitario” que podían contener los cadáveres, y por lo que era necesario alejar el cementerio de las áreas habitadas. Pero incluso considerando estas preocupaciones, el cementerio era un espacio sagrado donde rendir culto a la memoria de los muertos. Los cementerios, desde fines del siglo XIX, comenzaron a ser alejados y embellecidos, modernizados al estilo europeo, y cubiertos con un halo de solemnidad permanente.

Hubo una práctica escolar en especial vinculada al culto a los muertos que condensó una serie de sentidos, cambios e intereses a su alrededor, se trató de la celebración del

“Día de los Muertos por la Patria”, el 2 de noviembre, donde desde las escuelas, bajo los lineamientos del CNE, se organizaban excursiones a cementerios y se visitaban los sepulcros de los próceres. Su importancia estaba puesta en el honor de la memoria de los *muertos patrios*, a través de una práctica que reclamaba intensidad en el sentimiento del amor por la patria por parte de niños y docentes. Reunidos los escolares y sus maestros frente al sepulcro del prócer se exaltaban estos sentimientos de amor patriótico y la memoria de los grandes hombres de la patria, incluidos los anónimos.

Sin embargo, el 2 de noviembre era, antes de 1908 y la resolución del CNE, una celebración para todos los muertos, pues es el tradicional “Día de los Difuntos”. Una celebración masiva y popular donde las familias se dirigían de a miles a los cementerios a conmemorar a sus muertos, llevaban comida y bebidas, arreglos florales, se reunían con sus muertos y los homenajaban en un ambiente festivo. Con Ramos Mejía al frente del CNE esta fiesta popular se convirtió en el “Día de los Muertos por la Patria”. Formó parte de la estrategia pedagógica del período -con la cercanía de las fiestas del Centenario-, que buscaba la nacionalización del inmigrante y del obrero imponiéndole las costumbres y cultura política argentinas. Pero además del propósito nacionalizador, a través de esta secularización de la popular “fiesta de los muertos”, se borraban los rasgos “bárbaros” y festivos de aquella celebración tradicional, convirtiéndola en un acto “serio y solemne”, o sea, “civilizado”. De este modo, se arrancaba de las manos de la gente la fiesta de sus muertos, donde vivos y muertos se reencontraban y comunicaban en un clima festivo, transformándola en una conmemoración en manos del Estado, organizada a través del CNE y sus escuelas, para quienes eran considerados héroes de la patria. Una conmemoración organizada para formar y reforzar el sentimiento de amor a la patria en niños, maestros, y también sus familias.

Lo festivo y lo lúdico comenzaba a separarse en aquellos primeros años del siglo XX de los tópicos y prácticas mortuorias. De hecho, el vínculo entre el juego y la muerte era aún visible en algunas representaciones de los libros escolares. Allí se pueden hallar imágenes y textos donde se ve a niños jugando a que entierran a un pajarito, o que alguno de sus juguetes ha muerto o está cerca de morir, gravemente enfermo. En estos juegos ellos imitaban lo que sucedía con las personas. Jugar es también un modo de aprender a lidiar con la muerte y la pérdida, y dar sentido a estos dramas de la vida cotidiana. Con el paso de las décadas, muerte y juego se distanciaron y la vinculación de lo lúdico con el fin de la vida pasó a ser considerada una falta de respeto y de seriedad, cuando no también un comportamiento preocupante y desagradable.

La pregunta que guio la última parte de este trabajo estuvo centrada en lo que se enseñaba a sentir y a hacer con los sentimientos y las emociones ante la muerte de un ser querido y de qué manera estas enseñanzas comenzaban a cambiar. A lo largo de esta investigación he abordado la cuestión de la educación de los sentimientos a partir de diferentes series de representaciones, y cómo la escuela, a través de los libros de lectura,

principalmente, ha jugado un rol importante -aunque no exclusivo- en la formación de la sensibilidad ante la muerte. A principios del siglo XX, esta sensibilidad se formaba en un escenario de convivencia cotidiana con la muerte. Se enseñaba a comprenderla, colocarla como posibilidad en el horizonte, pues era una posibilidad real y cercana, sobre todo para los niños. Pero al mismo tiempo, durante aquellos años, se estaba logrando exitosamente combatirla y empujarla hacia adelante en el tiempo de una vida, entonces también se enseñaba como luchar contra ella exitosamente, expulsándola de la cotidianidad, evitándola cada vez que fuera posible.

En este capítulo analicé qué lugar se le daba a la memoria y a los antepasados. En el vínculo y la comunicación entre vivos y muertos, la práctica del recuerdo era una tarea fundamental, pues los muertos “vivían” a través de los modos en que se honraba y cultivaba su memoria, por ejemplo, en rituales como el “Día de los Muertos”, en la visita al cementerio, los altares, la fotografía -novedad técnica que estaba masificándose-, entre otros. En el ámbito familiar y comunitario, este era el modo de transmitir su propia memoria histórica.

En esta práctica del recuerdo de los antepasados, junto con el respeto por los ancianos, el sentimiento del agradecimiento era uno de los más valorados. Agradecimiento por todo lo que realizaron los antepasados, y que posibilitaba vivir en un mayor bienestar, gozar de viviendas, cultivos, vestimenta, herramientas y conocimientos que se han ido desarrollando a lo largo de la historia por quienes vivieron antes que nosotros. Recordarlos y agradecerles eran prácticas emocionales que se valoraban muy positivamente en los textos. Allí tanto la familia como los maestros son mencionados como los principales transmisores de la memoria de los antepasados. De este modo, los muertos “sobrevivían” en la memoria de los vivos y eran reconocidos como parte fundamental del desarrollo de la vida.

El límite para esta “supervivencia”, la muerte definitiva de los antepasados, era el olvido. El abandono de la práctica del recuerdo y el honrar la memoria de quienes vivieron antes que nosotros, podía poner en crisis la cohesión social y la construcción de un pasado que daba sentido al propio presente y futuro. El olvido de los antepasados, en sentido amplio incluso, incluyendo a los que la construcción histórica colocaba como héroes de la patria, podía romper el vínculo de reciprocidad, comunicación y agradecimiento que se pretendía formar entre generaciones, y que procuraba abonar además el sentimiento de unidad nacional.

Desde los primeros grados se enseñaba a pensar y sentir la muerte, se enseñaba que esta era parte del mundo cotidiano. En los libros era una temática fuertemente presente, incluso en detalles que pasan por marginales -silabarios, reglas ortográficas y gramaticales-, constituyendo una *estética escolar en torno a la muerte*, propia de las primeras décadas del siglo XX. Los niños aprendían entonces a contemplar la posibilidad de la muerte de otros niños, y así también la de ellos mismos, y aprendían a evitarla por todos los medios posibles, sea que se tratara del cuidado de la salud para no contraer enfermedades que pudieran ser

mortales, como en el aprendizaje de normas morales y del valor de la obediencia contra el comportamiento imprudente. Aprendían también a considerar la posibilidad de la muerte de los padres y adultos que los rodeaban, que implicaba que ellos tendrían que hacerse cargo de diversos aspectos de su propia vida. Estas eran posibilidades reales en aquel mundo que habitaban, y la escuela no era ajena a esta realidad. Pero las circunstancias estaban cambiando bruscamente en aquellas primeras décadas del siglo XX, y nuevos comportamientos comenzaban a enseñarse. Aquella sensibilidad de transición se hacía visible en la superposición de prácticas, comportamientos, actitudes e incluso sentimientos ante la muerte.

Uno de los cambios en la sensibilidad ante la muerte que apareció en los libros, de manera incipiente, fue con respecto a la relación de los niños con la muerte y cómo estos comenzaban a ser excluidos del espacio donde estaba el moribundo. A medida que la muerte se volvía un fenómeno cada vez menos cotidiano, comenzaba a ser retraída de la mirada y presencia infantil. En el proceso de ocultamiento de la muerte, que se intensificó hacia mediados de siglo, esta se convirtió en un fenómeno cada vez más distante, hospitalizado y en manos de la industria fúnebre. Los niños fueron los primeros, pero no los únicos, en ser excluidos de la habitación del moribundo, y luego, incluso de los rituales mortuorios.

Al mismo tiempo, el mandato del autocontrol emocional se fortalecía, y los niños eran representados en los libros, en muchas oportunidades, como aquellos que ayudaban a los adultos en este proceso. Se los ve conteniendo sentimientos en los adultos e incluso de otros niños, indicándoles por ejemplo que no debían llorar ni verse desbordados por emociones dolorosas, pues el “exceso” de sentimentalismo se podía volver “peligroso”, bordear la “locura”. Madurez emocional y moderación en la expresión de los sentimientos se volvieron sinónimos. La moderación de sentimientos y emociones, la práctica del disimulo, así como el guardar su expresión para el ámbito de la intimidad, formaban parte de los cambios que comenzaban a manifestarse durante aquellas décadas.

Se puede ver en los libros de lectura cómo el nacimiento de estos cambios comenzaba a ser representado, principalmente en la década del 20, al mismo tiempo que la temática mortuoria iba perdiendo presencia en ellos. Mientras los índices de mortalidad iban en descenso, y la lucha contra la muerte se mostraba exitosa, su presencia ya no era tolerada como fenómeno cotidiano, y la exhibición de la muerte comenzaba a ser entendida como resabio de una sensibilidad “bárbara”, algo que correspondía al pasado. Se estaba volviendo indecente e inapropiado tanto hacerla pública como exhibir sentimientos intensos ante ella. Al mismo tiempo, el universo de los afectos ante la muerte de un ser querido estaba siendo replegado hacia el espacio de la vida privada y la intimidad. El imperativo de la vida moderna, sobre todo en las ciudades, era el seguir con la vida cotidiana lo más rápido posible, no parar, no detenerse. La muerte estaba dejando de ocupar espacios en la cotidianidad, estaba dejando de ser un fenómeno familiar para niños y adultos, y la utopía de la larga vida se volvía



una realidad alcanzable. Así, la muerte iba dejando de invadirlo todo, las casas y los libros. Los nuevos discursos que estaban apareciendo en los libros en torno a la muerte indicaban que los niños ya no debían vincularse con ella de manera directa ni compartir los espacios de rituales con esta. Pero también indicaban, para niños y adultos, que la expresión de los sentimientos debía ser contenida, disimulada y, en última instancia, reservada para el ámbito de la intimidad.

## - Reflexiones finales

12. ¿Cómo viven los vivos con los muertos? Hasta antes de que la sociedad fuera deshumanizada por el capitalismo, todos los vivos esperaban alcanzar la experiencia de los muertos.

Era esta su futuro último. Por sí mismos, los vivos estaban incompletos.

Los vivos y los muertos eran interdependientes. Siempre. Sólo esa forma moderna tan particular del egoísmo rompió tal interdependencia. Y los resultados son desastrosos para los vivos, que ahora piensan en los muertos como los eliminados.

John Berger, *Doce tesis sobre la economía de los muertos* (1994)

A lo largo de esta investigación he descripto y analizado de qué manera, durante las primeras tres décadas del siglo XX, la escuela argentina participó activamente en la formación de la sensibilidad ante la muerte, educando en niños y niñas -y a través de ellos, a sus familias-, desde muy temprana edad, el pensar, sentir y actuar en torno la muerte. He abordado, desde la perspectiva de una *estética escolar en torno a la muerte*, cuya presencia impregnaba los libros de lectura - mediante imágenes, cuentos, diálogos, ejercicios, propuestas didácticas, poemas, etc.- y algunas prácticas escolares, la difusión de discursos y representaciones sobre la muerte, así como la circulación de representaciones que se transmitían y formaban en el espacio escolar. A su vez, a través de los libros de lectura se comenzaba a difundir una sensibilidad más “moderna” ante la muerte, al tiempo que los índices de mortalidad iban descendiendo y la relación con la muerte, transformándose.

La familiaridad con la muerte que se tenía a principios del siglo XX comenzaba a ser percibida como problemática por diversas razones -higiénicas, morales, sociales, políticas, estéticas-. La relación de cercanía que se tenía con la muerte empezaba a ser cuestionada, por insalubre, sucia, impúdica, a la vez que se estaban gestando y produciendo cambios radicales en torno a la muerte y el morir. La múltiple presencia de la muerte en aquella sociedad ya no era tan mansamente aceptada ni por las élites dirigentes ni por los sectores populares. El período abarcado aquí fue el de una transición en la sensibilidad colectiva, con una fuerte tendencia a la “modernización” de la sensibilidad -principalmente urbana-, y de fuertes cambios en las *formas de sentir* ante la muerte. Los libros de lectura utilizados en la escuela argentina daban cuenta de estos cambios y participaron en ellos, fueron una herramienta importante, dentro de la escuela, para educar una nueva sensibilidad más “civilizada”, más “argentina”, pero también más “europeizada”. De ahí que he sostenido que la escuela contribuyó a formar una nueva sensibilidad ante la muerte, aunque no de manera exclusiva, y los libros de lectura fueron una pieza fundamental para la educación de *formas de percibir, pensar y sentir*, pero también de *actuar frente a la muerte*.

Las *muertes infantiles*, como muchas *muertes por enfermedad*, pasaron de ser un fenómeno cotidiano y una experiencia casi inevitable, a un acontecimiento evitable y cada vez menos común. No sólo la juventud, sino la sociedad toda, fueron dejando de estar compuestas por “aquellos que habían sobrevivido”. Los que habían sobrevivido a la muerte infantil, a la enfermedad y la peste, a las guerras y las masacres. La posibilidad de vivir más allá de la

etapa infanto-juvenil y hasta mucho más allá de los 45 años se volvió, a lo largo del siglo XX, un hecho “dado” para la mayoría.

Las representaciones de la muerte y la insistencia de algunos discursos en torno a ella fueron desapareciendo de los libros de lectura hacia la década del 30. La *estética escolar* en torno a la muerte infantil estaba cambiando. Al mismo tiempo, la relación de los niños con la muerte se estaba viendo radicalmente modificada. Estos pasaron de tener una relación de familiaridad con la muerte a tener cada vez un vínculo más distante, a medida que los índices de mortalidad infantil descendían, hasta casi desaparecer la muerte de la vida de infantil. La muerte fue dejando de ser una amenaza permanente para ellos - o de funcionar como tal, por ejemplo, para educar la obediencia y la moderación-, y por lo tanto ya no debían dedicar tantas horas de clase ni páginas de libros a aprender cómo combatirla. Sumado a este gran cambio, los niños comenzaron a ser excluidos de los espacios de la muerte, de la habitación del moribundo, de los funerales y cementerios. La muerte y el morir ya no eran territorio para la infancia ni viceversa. Incluso el vínculo lúdico de la infancia con la muerte, a través del cual los niños intentaban, jugando, comprender cuestiones relacionadas con la muerte y el morir, que se representaba en los textos, también desaparecieron de las páginas de los libros. Paulatinamente, a lo largo del siglo XX, hablarles a los niños de la muerte se volvió “innecesario” e incluso “incorrecto”.

El poder omnipresente de la muerte comenzó a declinar durante el período que aborda esta tesis. Su fuerza, hasta ese momento prácticamente incontrolable, fue exitosamente resistida debido a acciones e intervenciones humanas -el agua corriente y la vacunación de la población fueron fundamentales-. Los avances científicos en el campo de la medicina fueron tan decisivos para volver muchas muertes “evitables”, como las obras y políticas públicas que el Estado puso en marcha. La escuela también participó activamente de la lucha contra la muerte. Junto a la figura del médico, y su poder de curar, estaba la del maestro, y su poder de prevenir, que en su lucha contra la ignorancia, combatía a la muerte misma. Las enseñanzas del higienismo y la medicina, y su implementación a través de nuevas prácticas y costumbres en la población, fueron uno de los aspectos más explícitos de este combate. Cuando los libros abordaban estos tópicos se hace visible que la lucha contra la ignorancia era también una lucha contra la muerte, y que la escuela jugó un rol fundamental en la difusión del discurso médico-higienista.

Esta lucha contra la muerte no se trataba sólo como una batalla en el terreno de la salud. Si bien la construcción de una nación moderna y “civilizada” requería resolver las malas condiciones sanitarias, y educar a la población en los preceptos del higienismo -pues no había progreso económico posible sobre cuerpos enfermos o insalubres, que morían jóvenes-, también requería ciudadanos instruidos, productivos y obedientes. La salud y la moral “civilizadas” se confundían a menudo, y la problemática de la muerte no era una excepción en este borramiento de límites. Ambas demandaban que se educaran la moderación, la sobriedad, y la obediencia –a la palabra del médico, la de los adultos, padres o maestros-, y señalaban que los excesos y el desorden -en los hábitos y en las *formas de*

*sentir* y comportarse-, harían de la vida algo inútil, o aún peor, peligroso, al punto tal que podía acarrear una *mala muerte*, para sí mismo o para otro.

Pero los libros no sólo establecieron una relación con la muerte en clave de condena asociada a la ignorancia, pues cuando se trataba de *muertes por sacrificio* era exaltada o condenada. Había *buenas muertes*, por la patria y la bandera, o para salvar la vida de otros, *muertes heroicas* y gloriosas. Como la de Cabral, o las de los soldados anónimos, o la del bombero que arriesga su vida para salvar la de otro. Sin embargo, había también *malas muertes*, como cuando se daba la vida para traicionar a la patria.

El poder del Estado también se expresaba en el culto a los muertos, la memoria de sus *muertos patrios* y los rituales con las que este se sostenía y reforzaba. El recuerdo, la conmemoración y el agradecimiento a los *muertos patrios* eran una de las instrucciones emocionales que más se repiten en los libros. Se narran sus biografías, vida, muerte, y paso a la inmortalidad. Había que recordarlos, la práctica del recuerdo era central, así como seguir su ejemplo y agradecerles, pues a ellos se les debía el progreso de la tierra en la que se encontraban. Esto valía tanto para nativos como para extranjeros, aunque la estrategia pedagógica de la nacionalización estaba particularmente preocupada por el inmigrante. A través de los actos escolares, como el “Día de los Muertos por la Patria”, sus rituales y prácticas, se honraba la memoria de los muertos y se exaltaban los sentimientos de amor patriótico, ante el sepulcro de algún prócer o arrojando flores al mar. La intención era construir una memoria histórica común a través de la construcción de un panteón que reforzaba la identidad nacional dotándola de cierta homogeneidad ante una sociedad heterogénea.

Entre los muertos que se representaban más a menudo en los libros, los *ilustres* y *patrios* fueron quienes más sostenida presencia tuvieron. A través del culto cívico a los muertos, los Estados se afianzaron, construyeron su memoria colectiva y su propia identidad e historia nacional. Se formaban, además, intensos sentimientos de amor y agradecimiento a la patria y sus héroes.

Sin embargo, la pedagogía de la muerte heroica tuvo un punto de inflexión con la Primera Guerra Mundial. Hacia fines de la década de 1910, el discurso nacionalizador del morir por la patria fue desplazado y otros discursos comenzaron a ganar más terreno y compartir las páginas con aquel. El acto de sacrificio por la patria “dando la vida” unido a lo que significaba ser un “buen ciudadano” fue tomando otras formas, y nuevas maneras de sacrificarse por el país o por los semejantes fueron apareciendo. Discursos que hablaban de la importancia de volverse “útil” a la sociedad, sacrificar la vida en el trabajo o el estudio, y no en cuestiones inútiles o dañinas, y contribuir así al progreso y al bienestar general.

Además de los *muertos ilustres* y *patrios*, también los *muertos escolares*, alumnos, maestros, y directores, eran representados frecuentemente en los textos. Allí los relatos y las imágenes que de ellos hablan describen rituales y prácticas, formas del recuerdo, y también maneras de expresar la pérdida ante una muerte particular. Se remarcaba la importancia del recuerdo *post-mortem*, y de tener en cuenta el legado que se dejará, pues por ellos seremos recordados.

En la figura del Sarmiento, el *muerto ilustre* y el *muerto escolar* se encuentran y enlazan. Su vida y su muerte son permanentemente retratadas en los libros, y se enseñaba a los niños que ellos debían estar especialmente agradecidos con “el maestro de la patria”. A él le “debían” la escuela pública y el acceso al conocimiento “civilizado”. De ningún otro se narran la muerte y las exequias con tal detalle. Era el *muerto escolar* ejemplar, se enseñaba que la intensidad del afecto expresado por la comunidad hacía Sarmiento durante la repatriación de su cadáver y funeral fueron directamente proporcionales al enorme legado que había dejado a la nación, lo útil y generoso que había sido, sin olvidar su origen humilde. La diferencia entre Sarmiento y otros *muertos escolares* es que estos últimos no tenían honores de Estado a la hora de su muerte.

Las historias en torno a las figuras de la persona viuda y los niños huérfanos son claras lecciones morales de superación y sacrificio, aun en las peores condiciones. Hay aquí una fuerte marca de género, ya que son viudas y huérfanas quienes conforman la mayoría de las representaciones en los textos e imágenes. La representación de la madre viuda, pobre e inmigrante, que se sacrificaba por sus hijos y no los abandonaba, formaba parte de una nueva idea de maternidad que se quería transmitir a principios del siglo XX, cuando la práctica del abandono de niños estaba todavía bastante más extendida socialmente que los abortos y los infanticidios.

Las representaciones de los *moribundos*, en su mayoría adultos –que en muchos casos fallecían de *muerte natural*-, en ese momento liminar entre la vida y la muerte, hacían visible un saber sobre la muerte y el morir que tanto los individuos como las familias y comunidades poseían. El *moribundo* aparecía acompañado, en su lecho de muerte, por su familia –niños incluidos- y amigos. Entre ellos, eran generalmente las mujeres quienes se encargaban del tratamiento del cadáver mientras los varones organizaban las exequias. Estos saberes, así como cierta soberanía sobre la muerte –el moribundo sabía que estaba muriendo, esta realidad no le era ocultada- se han ido perdiendo, y han pasado a estar, casi completamente, en manos de médicos y empresas funerarias. Respondiendo, muchas veces, más a lógicas del mercado que a los deseos del individuo y sus seres queridos en torno a su muerte.

También estaban presentes en los libros otras muertes “menores” que, a pesar de tener una presencia más sutil, mostraban algunos problemas del período en su singularidad y funcionaban como advertencias para los niños. En su mayoría se trataba de *muertes trágicas*, como las muertes por ahogo en playas, ríos o por monóxido de carbono, o aquellas que eran producto de la modernización acelerada de la ciudad, que con sus grandes obras urbanísticas, nuevos medios de transporte, y la llegada de la electricidad, por ejemplo, ocasionaba accidentes y muertes tan inesperadas como novedosas. A través de estas representaciones se educaba a los alumnos para que estuvieran más atentos a su cambiante entorno, supieran como desenvolverse en una ciudad moderna, no cometieran acciones imprudentes y, sobre todo, obedecieran las instrucciones de los adultos.

La contracara de los nuevos edificios, las obras públicas, el tranvía eléctrico, y todo aquel crecimiento vertiginoso de la vida urbana, fueron las pésimas condiciones sanitarias y habitacionales de los trabajadores que hacían posible el “progreso”. Los libros de lectura ponían en evidencia estas problemáticas vinculándolas a características de salud de la población, pero también a otros problemas que las autoridades comenzaban a percibir como un dato preocupante. Al tiempo que la modernización se ponía en marcha, los índices de *homicidios* y *suicidios* aumentaban. El discurso sobre el homicida en los textos lo ubica como el caso más extremo de quien no puede controlar sus emociones y se deja llevar de manera irracional por ellas, convirtiéndose en alguien peligroso, una amenaza para la comunidad. Quien mate animales inútilmente, por mera diversión, también era condenado por su comportamiento cruel y “primitivo”. Sin embargo, el discurso en torno al suicida es diferente, a pesar de que se condenaba esta acción y también se la asociaba a una incapacidad de controlar las emociones y a la irracionalidad, el enfoque en los textos es más compasivo, y buscaba prevenir el desarrollo de estas ideas en los niños. La escuela tenía en sus manos la tarea de enseñar a los niños a controlar sus emociones y hacer un “buen uso” de sus facultades racionales.

Tanto la formación del sentir como la del pensar eran parte importante de la educación primaria y eran frecuentemente señaladas como objetivos en los libros. Ilustraciones y textos –poéticos, reflexivos, informativos, etc.- sobre la muerte eran utilizados en los libros para transmitir ideas y modular sentimientos. Ilustraciones que mostraban niños muertos, tumbas y sepulcros, padres en el lecho de muerte, enfermos convalecientes, o imágenes tradicionales de la Parca, formaban parte de la *estética escolar en torno a la muerte*, y buscaban afectar a los niños y a sus familias en su sensibilidad.

Una de las ideas más importantes sobre la muerte que atraviesa las páginas de los libros es aquella que vinculaba, en una relación prácticamente lineal, una vida de bondad a una *buena muerte*, y por lo tanto, una mala vida era asociada a una *mala muerte*. Para evitar un final violento y prematuro había que controlar las emociones, aprender a moderarse, y deshacerse de la ignorancia. Dicho de otro modo, aprender a “civilizarse”, en la vida y en la muerte.

En los libros aparecían numerosas indicaciones sobre cómo comportarse durante los ritos mortuorios, cómo redactar las condolencias, cómo eran los testamentos. El cementerio como espacio por eminencia vinculado a la muerte era frecuentemente representado en los libros de lectura como un lugar sagrado que excedía su función de necrópolis. Aparecía el cementerio como un lugar donde ir a pasear, a encontrar calma y reflexionar, además de ir a visitar a los muertos y honrar su memoria. Los cementerios habían sido embellecidos siguiendo los estilos europeos, y cubiertos con un halo de solemnidad. No eran considerados espacios aterradores ni lúgubres, pensarlos así era señalado como superstición. Pero comenzaban a dejar de ser utilizados como espacios de celebración y alegrías.



Quizás uno de los puntos de inflexión en este cambio en la actitud tanto hacia los cementerios como hacia los muertos haya sido el solapamiento intencional del tradicional “Día de los Difuntos” con el “Día de los Muertos por la Patria” a partir de 1908. El primero, una celebración masiva y popular donde iban de a miles a los cementerios a conmemorar a sus difuntos, llevaban comida y bebidas, arreglos florales, se reunían con sus muertos, y los homenajaban en un ambiente festivo. El segundo fue parte de la estrategia pedagógica de nacionalización del inmigrante y el obrero imponiéndole las costumbres y la cultura política argentinas. Pero también formó parte de un proceso de secularización y “civilización” más amplio, que pretendía borrar los rasgos “bárbaros” que aún tenía la sociedad, muchos de los cuales se veían en sus celebraciones tradicionales, como la fiesta de los muertos o el carnaval. Con la incorporación del “Día de los Muertos por la Patria” el mismo día que la popular “fiesta de los muertos” se buscaba sustituir las risas y la alegría de una celebración comunitaria para todos sus difuntos, por la solemnidad y la seriedad de una conmemoración nacional sólo para algunos muertos. El vínculo entre lo festivo, lo lúdico y la muerte comenzaba a diluirse bajo el mandato civilizatorio, mudando su origen popular, para (re)fundarse sobre principios estatales.

La última parte de este trabajo estuvo centrada en lo que se enseñaba a hacer con los sentimientos y las emociones ante la muerte. Se enseñaba a pensar y sentir la muerte desde los primeros grados, a reconocerla como posibilidad, a evitarla si se podía, pero también a agradecerle y aceptar su valor. Los rituales fúnebres y los cementerios eran un tópico habitual en los libros de mayor difusión, se enseñaban comportamientos apropiados durante los ritos, y modos de expresar las emociones. Entre las prácticas más valoradas en los textos estaban la práctica del recuerdo de los antepasados y del agradecimiento por el legado que habían dejado y del que gozaban las nuevas generaciones. Tanto los maestros como la familia aparecían como los principales transmisores de la memoria de los antepasados, fueran estos los de la patria o los del propio árbol genealógico.

Por otra parte, en la década del 20, al mismo tiempo que en los libros el tópico mortuario declinaba, se empezaban a percibir algunos de los cambios que comenzaban a darse en la *educación sentimental*. Es notable el particular rol en que comienzan a aparecer los niños, pues en muchas oportunidades eran ellos quienes guiaban y ayudaban a los adultos a contener sus emociones y autocontrolarse en un momento de dolor por la muerte de un ser querido. Los niños aparecían en numerosas oportunidades como educadores de los sentimientos de los adultos. A lo largo del trabajo se pudo comprender cómo el autocontrol de las emociones ante la muerte fue ganando terreno en las representaciones de los libros, y eran los niños los que muchas veces cumplían el rol de educadores de los sentimientos de los adultos. Lograr moderación en la expresión de los sentimientos, el “arte” del disimulo y el autocontrol, se volvieron sinónimos de madurez emocional tanto en niños como en adultos. Por lo tanto, los excesos de sentimentalismo, los desbordes emocionales, la falta de dominio sobre las pasiones, se asociaron a lo “irracional”, a lo “peligroso” y a la “locura”. La exhibición, tanto de la muerte —en aquellos años no había quien no hubiera visto un cadáver, sino varios—, así como de los sentimientos, muchas veces intensos, en torno a esta, empezaron a ser considerados

resabio de una sensibilidad “bárbara”. El mundo de los sentimientos y emociones ante la muerte fue cada vez más recluso al ámbito privado e íntimo. La idea, bastante extendida en la cultura occidental hoy, de que hay que olvidar a los muertos y continuar con la vida lo más rápido posible, y que alimenta el quiebre en la interdependencia entre vivos y muertos, comenzó a formarse en aquellas primeras décadas del siglo XX.

Es importante decir aquí, y para finalizar, que este trabajo no es ni pretende dar cuenta, de una manera total, de la sensibilidad ante la muerte del periodo ni de la totalidad de lo que pasaba con la muerte y los muertos durante aquellos años en las distintas regiones del país. Así como los libros mostraban y hablaban con insistencia de algunas muertes y muertos, y de problemas y sentimientos vinculados a estos -en algunos lugares específicos, preponderantemente en la capital y zonas urbanas-, había otras muertes de las que no hablaban, o que se las mostraba muy poco, como las muertes por amor romántico o los infanticidios. Pero más allá de estos ejemplos, hay otras ausencias que son notables. Habiendo pasado apenas unas décadas de la “Conquista del Desierto”, muy poco se hablaba en los libros de las muertes indígenas, son más bien escasos los ejemplos. Estas muertes fueron deliberadamente invisibilizadas por el archivo estatal-escolar y su análisis merecería un estudio singular.

Lo que hice aquí es *interpretar* aquello que se mostraba y decía en torno a la muerte en un universo acotado como el de las representaciones en los libros escolares. A pesar de haber utilizado otras fuentes históricas del período, como censos, informes, revistas escolares, y otros libros, este trabajo está limitado a las representaciones y problemáticas que se abordaban en los libros de lectura, y fue a partir de ellas que se construyó. Sería sumamente interesante, continuar la línea de investigación de las ausencias y los silencios en torno a la muerte en los libros de lectura, indagar de qué muertes no se hablaba, quiénes no eran representados como muertos y por qué.

Las líneas de investigación que se abren a partir de este trabajo de investigación son múltiples. Entre otras, quedará para futuras indagaciones extender el análisis hacia los orígenes del peronismo, por ejemplo, y la segunda parte del siglo XX, seguir el hilo de las dictaduras, para preguntarnos qué rol jugó la escuela en la educación sobre la muerte, qué otras representaciones y discursos emergieron, cuáles fueron los elementos de su *estética escolar*, que nuevas sensibilidades fundaron. Así mismo, ese análisis podría regionalizarse, enfocando su reconstrucción desde una mirada regional, provincial o comunitaria. Sin dejar de cuestionarnos cómo impacta ese pasado en el propio presente, y cómo se han ido formando los modos que tenemos de relacionarnos con la muerte y los muertos, que afectan directamente el modo en que habitamos el mundo.



## Fuentes consultadas

- Segundo Censo de la República Argentina. Mayo 10 de 1895 (1898). Buenos Aires. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Tercer Censo Nacional, levantado el 1ro de junio de 1914 (1917). Buenos Aires. Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía.
- IV Censo General de la Nación (1947). Buenos Aires. Publicación de la Dirección Nacional de Servicio Estadístico.
- Consejo Nacional de Educación (1918). *Plan de Estudios y Programas para las escuelas comunes de la Capital*. Buenos Aires. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional
- *Informe de la Educación Común, 1900-1930*.
- *El Monitor de la Educación Común, 1900-1930*.
- Andersen, Hans-Christian (2012), Revista *Casa del Tiempo*, de la Universidad Autónoma Metropolitana, volumen V, época IV, N°55, mayo de 2012, ISSN 0185-4275.
- Ariel, M. S. (1923). *Lectura Selecta*. Para 5to y 6to grado. Buenos Aires. Depósito General Muñiz.
- Aubín, José María (1925). *Los cuentos de la abuelita*. Libro Segundo. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- (1913a). *Destino*. Cuarto libro de lectura. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- (1913b). *Vida Diáfana*. Quinto libro de lectura. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- (1910a). *Sentimiento*. Libro de Lectura. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- (ca. 1910b) *Cosas de niños*. Libro primero de lectura. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Berrutti, José J. (ca. 1918). *Estudio*. Libro de Lectura para Tercer grado. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- (ca. 1935). *Lecturas Morales e Instructivas*. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Blasco de Selva, Ana M. (1914). *El nuevo lector argentino*. Libro de lectura para 3<sup>er</sup> año. Buenos Aires. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Bunge, Delfina, y Bunge, Julia (1916). *El Arca de Noé*. Libro de Lectura para 2do grado. Buenos Aires. Cabuat y Cía.
- (1920). *El arca de Noé*. Libro de lectura para 3er grado. Buenos Aires. Cabaut y Cía.
- Calderaro, J.D. (ca. 1910). *Las horas emotivas*. Libro de Lectura para 5to y 6to grado. Buenos Aires. Cabaut y Cía.
- (1927). *Las horas emotivas*. Libro de Lectura para 5to y 6to grado. Buenos Aires. Cabaut y Cía.
- Cotta, Juan Manuel (1916). *Ejemplos. Lecturas morales para formar el carácter de los niños*. Buenos Aires. Cabaut y Cía.
- De Amicis, E. (1978). *Corazón*. Buenos Aires. Atlántida.
- de Curto, Julia S. (1908). *El buen lector: lectura graduada*. Libro Segundo. Buenos Aires.

Ángel Estrada y Cía. Editores.

----- (ca. 1910). *El buen lector: lectura graduada*. Libro Tercero. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

- Durkheim, Émile, (2013[1897]). *El suicidio*. Madrid. Akal.

- Escardó, Florencio (1963). *La casa nueva*. Buenos Aires. Editorial Campano.

- Ferreyra, Andrés, (1907). *Aventuras de un niño*. Libro primero. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

----- (ca. 1927), *Aventuras de un niño*. Libro segundo. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

----- (1915), *Mi hogar*. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

----- (ca.1895) *El nene*. Libro primero. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

- Ferreyra, Andrés y Aubín, José María (1907), *El nene*. Libro segundo. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

----- (1898), *El nene*. Libro tercero. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

- Figueira, José H. (1901), *Paso a paso. Libro primero para el aprendizaje de la lectura y la ortografía*. Buenos Aires. Cabaut y Cía.

----- (1906). *¡Adelante! Libro segundo para el aprendizaje de la lectura y ortografía*, Octava edición. Buenos Aires. Cabaut y Cía.

----- (ca. 1907). *Un buen amigo. Nuevo método directo y rápido de lectura escritura corriente y ortografía usual*. Libro tercero. Buenos Aires. Cabaut y Cía.

----- (1918). *Trabajo. Nuevo método de lectura expresiva y literatura*. Libro cuarto. Buenos Aires. Cabaut y Cía.

----- (1925). *Vida. Nuevo método de lectura expresiva y de literatura para el uso de las escuelas primarias superiores, escuelas de adultos, de continuación y liceos*. Libro quinto. Edición reformada. Buenos Aires. Cabaut y Cía. Editores.

- Gálvez, Manuel (1950). *La maestra normal*. Buenos Aires. Editorial Tor.

- García Purón, Juan, (1910). *Lector Nacional de Estrada: curso completo, graduado y metódico de lectura*. Libro cuarto. Buenos Aires. Estrada.

----- (1919). *El Lector Moderno de Appleton. N° 2*. Curso gradual de lectura revisado de acuerdo con las disposiciones de la Real Academia Española de la Lengua en 1911. New York. D. Appleton y Compañía.

- González Acha de Corrales Morales, Elina, (1916). *Isondú. Lecturas variadas para las escuelas comunes*. Buenos Aires. Cabaut y Cía. Editores.

- Husson, Luisa R. de (1919). *Enseño a leer*. Libro para 1er grado. La Plata. Julio Husson Editor.

- Iantorno de Nasino, Micaela (1926). *Por nuestro bien*. Buenos Aires. Capellano Hnos.

- Latallada, Felisa A. (1916). *Hogar y Patria. Libro de lectura para los grados elementales y superiores*. Buenos Aires. Editor Alberto Vidueiro.

- Lima, Félix (1969). *Entraña de Buenos Aires*. Buenos Aires. Ediciones Solar/Hachette S.A.

- López de Nelson, Ernestina A. (ca. 1920a). *La Señorita Raquel*. Tercer libro de lectura. Buenos Aires. Imprenta y casa editora de Coni Hermanos.

----- (ca. 1920b). *Nosotros. Segundo libro de lectura*. Buenos Aires. Imprenta y casa

editora de Coni Hermanos.

- Malharro, Victorina (1930a). *Mi primer libro*. Buenos Aires. Kapelusz.
- (ca. 1930b). *Conversaciones infantiles*. Buenos Aires. F. Crepillo.
- Mazzanti, José y Flores, Mario (ca. 1926). *Cien Lecturas*. Para 5to y 6to grado. 5ta edición. Buenos Aires. Isely Ed.
- Mercante, Víctor (2014[1918]). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires. UNIPE.
- (1924). *La Lámina. Libro de lectura para niños de 8 a 10 años*. Buenos Aires. Cabaut.
- Montes, Victoriano E. (1909). *La Frase: método para la lectura de cláusulas*. Segundo libro. Buenos Aires. Talleres Gráficos de la Cía. Gral. de Fósforos.
- (1919). *La Frase: método para la lectura de cláusulas. Segundo libro*. Buenos Aires. Talleres Gráficos de la Cía. Gral. de Fósforos.
- Natale, José A. (1921-1922). *Padre Mío*. Buenos Aires Angel Estrada y Cía. Editores.
- Nuñez, José Abelardo, (1923). *El lector americano. Nuevo curso gradual de lecturas compuesto para el uso de las escuelas hispanoamericanas*. Libro Segundo. Nueva edición corregida y reformada. Nueva York. D. Appleton y compañía.
- Outón, Rogelio F. (1923). *Nuestro libro. Texto de lectura para segundo grado*. 8va ed. Buenos Aires. Kapelusz.
- Oyuela, Calixto (ca. 1900). *Lecturas Selectas*. Para uso de las escuelas y colegios de la República Argentina. Prosa y verso. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Piuma Schmid, Delfina (1924). *Vida infantil*. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores
- Pizzurno, Pablo, (ca. 1901). *El libro del Escolar. 1<sup>er</sup> libro para niños de 6 a 8 años*. 15a edición corregida. Buenos Aires. Aquilino Fernández.
- (ca. 1920). *El libro del Escolar. 2do libro para niños de 8 a 10 años*. 10a Ed. corregida. Buenos Aires. Aquilino Fernández.
- (1921), (1926). *El libro del Escolar*. 3er libro para los grados elementales. 2da. Buenos Aires. Aquilino Fernández.
- Rapallini de Arroche, Teresa, (1921). *Horas felices. Texto de lectura para segundo grado*. Buenos Aires. Talleres Gráficos José Maggiolo.
- Ryan, Ricardo (ca. 1930). *Bajo nuestro sol*. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Sánches de Guzmán, Francisco A. (1908). *Historia de un niño. Primera parte*. Buenos Aires. Librería del colegio.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1921). *Facundo, o Civilización y Barbarie*. Buenos Aires. Librería La Facultad.
- (1886). *La vida de Dominguito*. Buenos Aires. Sociedad Tipográfica "El Censor"
- Suárez, Eleodoro (1913). *El Alfa: Método ecléctico de lectura y escritura*. Buenos Aires. Maucci Hermanos editores.
- (1908), *El Alfa Segunda: Método ecléctico de lectura y escritura*. Buenos Aires. Maucci Hermanos editores.
- Suárez, Eleodoro y de Rodríguez Quiroga, Petrona S. (1916). *Faro. Libro de lectura*. Buenos Aires. Imprenta de Guillermo Kraft.



- Toedter, Ana L. (1924). *El infantil*. Buenos Aires. Juan II Kidd.
- Vera Burgos, Isidoro (1932). *Corazón (diario de un niño argentino)*. Buenos Aires. Ed. Cabaut.
- West, Justina O. de (1920). *Cómo aprendió Mario*. La Plata. Olivieri y Domínguez editores.

### Fuentes hemerográficas

- *La Nación*, 1900-1930.
- *El Tiempo*, 1900-1915.

### Bibliografía general

- AA.VV. (2004), Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades (1º. 2004 nov. 1-4. Lima), *Imagen de la muerte: Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades*, UNMSM, 1-4 de noviembre de 2004. Lima: UNMSM, Fondo Editorial, 2004 [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/csociales/imagen\\_muerte/ficha.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/csociales/imagen_muerte/ficha.htm)
- Aguiar, Liliana, y Cerdá, Celeste (2008). La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración. *Revista Escuela de Historia*, 1(7), 1-24. ISSN: 1667-4162. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=638/63818509007>. [fecha de consulta 6 de Marzo de 2020]
- Aguiar da Costa, Betina (2016). Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar. *Revista Fermentario*, N°10, Vol. 2, 150-169, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República y la Faculdade de Educação, UNICAMP, Montevideo, ISSN 1688 6151.
- (2017). Representaciones de la muerte en los textos escolares del principios del siglo XX. En Pineau, P.; Serra, M. S.; Southwell, M. (editores), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Allouch, Jean (2011). *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*. Buenos Aires. El cuenco de plata.
- Amigo, Roberto (1994). Imágenes para una nación. Juan Manuel Blanes y la pintura de tema histórico en la Argentina. En *XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte. Arte Historia e Identidad en América: visiones comparativas*. México. Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, (Tomo II), 315-331.
- Ankersmit, Frank (2001). *Historical Representation*. Stanford. Stanford University Press.
- Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.) (2015). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires. UNIPE Editorial Universitaria.
- Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo (2013). *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ariès, Philippe (2008). *Morir en Occidente. Desde la Edad Media a nuestros días*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo editores.
- (2011). *El hombre ante la muerte*. Madrid. Ed. Taurus.
- Ariès, Philippe y Duby, Georges (Dir.). (2001). *Historia de la vida privada*. Madrid. Ed. Taurus.
- Armus, Diego (Comp.). (2002). *Entre médicos y curanderos. Cultura, historia y enfermedad en la América Latina moderna*. Buenos Aires. Ed. Norma.

- (2000). El descubrimiento de la enfermedad como problema social. En Lobato, Mirta Zaida (Dir.) *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Tomo 5. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Arroyo, Julián (2018), *Los significados de la desesperación. Las representaciones del suicidio en Buenos Aires (1868-1903)*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Ascolani, Adrián (2010). Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo XX). *Revista del IICE*, N°28, 11-26.
- Barbosa, Jaine Sousa; Segabinazi, Daniela María (2019). À procura da morte: uma análise sobre “A história de uma mãe”, de Andersen. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, set. 2019. ISSN 2317-2347. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1240>. [fecha de consulta 4 de junio de 2020]
- Barrán, José Pedro (1993). *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 2: La ortopedia de los pobres*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- (1994). *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 1: El poder de curar*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “bárbara” (1800-1860). El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrancos, Dora (1996) Problemas de la “historia cultural”. Triangulación y multimétodos. En Cucuzza, Héctor Rubén (comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Ben Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo A. (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires. Edhasa.
- Berruti, Rafael (2010). *La epidemia de fiebre amarilla de 1871*. Buenos Aires. Editorial Escolar.
- Cagnolati, A., y Hernández Huerta, J. L. (coords.). (2015). La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. *Simposio de Historia de la Educación*. [Actas]. Salamanca. FahrenHouse.
- Cammarota, Adrián (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). En *Revista Pilquen*, Vol. 19, N°3, 2016. ISSN 1851-3123 <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Sociales>
- Carbonetti, Adrián (2010). Historia de una epidemia olvidada. La pandemia de gripe española en la argentina, 1918-1919. En *Desacatos*, núm. 32, enero-abril 2010, 159-174. [fecha de consulta el 1ro de junio de 2020]
- Carli, Sandra (2011). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Cave, Nick (2018). *The Red Hand Files, Issue #6*, <https://www.theredhandfiles.com/communication-dream-feeling/> [fecha de consulta 2 de noviembre de 2018]
- Cicerchia, Ricardo. (1998). *Historia de la vida privada*. Buenos Aires. Troquel.
- Dal Castello, David (2017). *La ciudad circular: espacios y territorios de la muerte en Buenos Aires 1868-1903*. [Tesis] Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

- Darnton, Robert (2006). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Darwin, Charles (1998). *La expresión de las emociones en los hombres y en los animales*. Madrid. Alianza Editorial.
- de Beauvoir, Simone (1970). *La vejez*. Argentina. Editorial Sudamericana.
- Del Cueto, Carla y Piovani, Juan Ignacio (2015). El mercado de la muerte: cementerios, memoriales y jardines de paz en Buenos Aires. En Gayol, Sandra; Kessler, Gabriel (editores) (2015), *Muerte, política y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires. Edhasa.
- Delumeau, Jean (2012). *El miedo en Occidente*. Madrid. Ed. Taurus.
- Derrida, Jacques (1997). *Mal de Archivo*. Madrid. Trotta.
- Devoto, Fernando y Madero, Marta (1999). *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*, Tomo II. Buenos Aires. Aguilar.
- Ekman, Paul (1980). *The Face of Man. Expressions of Universal Emotions in a New Guinea Village*. Nueva York. Garland.
- Elias, Norbert (1987a) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- (1987b). *La soledad de los moribundos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Fattore, Natalia (2017). Celebrar el Centenario: batallas estéticas y sentimiento nacional. En Pineau, P.; Serra, M. S.; Southwell, M. (Edit). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Febvre, Lucien (1941). La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?, en *Annales d'histoire sociale (1939-1941)*, T. 3, N° 1 / 2, Jan. - Jun. 1941. Paris. EHESS.
- (1982). *Combates por la Historia*. Barcelona. Ed. Ariel.
- Fernández, María Alejandra (2015). Muerte y pedagogía política durante la Revolución: Buenos Aires, 1810-1812. En Gayol, Sandra; Kessler, Gabriel (Edit.) (2015). *Muerte, política y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires. Edhasa.
- Ferrater Mora, José (1947). *El sentido de la muerte*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Fiquepron, Maximiliano Ricardo (2015). Cadáveres, epidemias y funerales en Buenos Aires (1856-1886). En *Muerte, política y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires. Edhasa.
- Foucault, Michel (1994). Archéologie d'une passion, Entretien avec C. Ruas (1983) en *Dits et Écrits*, IV, Paris, Gallimard, 599 - 608.
- (2006). *Historia de la sexualidad*, Volumen 1. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- (2008). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. España. Pre-Textos.
- (2009). *Seguridad, territorio, población*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Freud, Sigmund (2007[1930]). *El malestar en la cultura*. España. Ediciones Folio.
- (1992 [1915]). *Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte*. Obras Completas, Vol. XIV. Argentina. Amorrortu Editores.
- (1992[1915]). *La Transitoriedad (1915)*. Obras Completas, Vol. XIV. Argentina. Amorrortu Editores.
- Galeano, Diego (2009). Médicos y policías durante la epidemia de fiebre amarilla (Buenos Aires, 1871). Revista *Salud Colectiva*, Volumen 5, Número 1, Universidad Nacional de Lanús.

Buenos Aires, 107-120, ISSN: 1851-8265 [fecha de consulta el 4 de febrero de 2020].

- Gayol, Sandra (2009). La construcción del recuerdo de las élites argentinas en el cementerio de La Recoleta: el miedo al olvido y a la invisibilidad social, 1880-1920. En Speckman Guerra, Elisa et al. (Comp.) *Los miedos en la historia*. 207-236. México DF. UNAM.

----- (2012). La celebración de los grandes hombres: funerales gloriosos y carreras post mortem en Argentina. En *Quinto Sol*, Vol. 16, N° 2, julio-diciembre.

- Gayol, Sandra; Kessler, Gabriel (Edit.) (2015). *Muerte, política y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires. Edhasa.

----- (2018). *Muertes que importan: Una mirada sociohistórica sobre las muertes que marcaron la Argentina reciente*. Argentina. Siglo XXI editores.

- Guerra, Diego (2015). *In articulo mortis. El retrato fotográfico de difuntos y los inicios de la prensa ilustrada en la Argentina, 1898-1913*. [Tesis de Doctorado], Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Université Rennes, École Doctorale Arts Langues Lettres.

- Gil Torres, Darío (Edit.) (2006). *Miremos la muerte*. Medellín. Editorial Artes y Letras Ltda.

- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., Gómez Sánchez A.M. (Edit.) (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*. Salamanca. Fahren House.

- Grossvenor, Ian (2015). En el "Colegio de Ciencias Morales": espacios, sentidos y emociones en la historia de la educación urbana. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. III, Núm. 5, 2015, 1-25.

- Grushka, Carlos (2010). ¿Cuánto vivimos? ¿Cuánto viviremos? En A. Lattes (Coord.), *Dinámica de una ciudad. Buenos Aires. 1810-2010*. Buenos Aires. Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

----- (2014), Casi un siglo y medio de mortalidad en la Argentina... En *Revista Latinoamericana de población*, Año 8, N°15, Julio/Diciembre 2014, 93-118.

- Guichot Reina, Virginia (2007). Historia de la educación: pasado, presente y perspectivas futuras. En *Anuario de la Sociedad Argentina de la Historia de la Educación*, N° 8, 39-77, Buenos Aires. Ed. Prometeo.

- Halperin Donghi, Tulio (1992). *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

- Hertz, Robert (1960). *Death & the Right Hand*. Great Britain. The University Press Aberdeen.

- Huizinga, Johan (2007). *Homo ludens*. Madrid. Alianza Editorial.

- Huntington, Richard y Metcalf, Peter (1979). *Celebrations of Death. The anthropology of mortuary ritual*. New York. Cambridge University Press

- Krmpotic, Claudia Sandra, y Vargas, Amalia Noemí (2018). El día de los muertos y el cuidado del espíritu en el noroeste argentino, en *CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad*, Vol. 28, N°2, Temuco, 227-247 ISSN 0719-2789, <http://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.06.a08> [fecha de consulta el 20 de mayo de 2020]

- Landahl, Joakim (2015). Emotions, power and the advent of mass schooling. En *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, Vol. 51, 19 de enero de 2015. 104-116.

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>

- Lara, Alí y Enciso Domínguez, Giazú (2013). El Giro Afectivo. En *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
- Lattes, A. E. (1975). El crecimiento de la población y sus componentes demográficos entre 1870 y 1970., En Z. Recchini de Lattes y A. Lattes (Comps.), *La población de Argentina*. Buenos Aires. Cicred Series.
- Lefebvre, Henri (2006). *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Liernur, Jorge Francisco (2000). La construcción del país urbano. En Lobato, Mirta Zaida (Dir.) *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Tomo 5. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Linares, María Cristina y Spregelburd, Roberta Paula (org.), (2009). *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Buenos Aires. Impreso en los Talleres Gráficos del Departamento de Publicaciones e Imprenta dependiente de la Dirección de Extensión y Transferencia Secretaría de Extensión Universidad Nacional de Luján.
- Linares, María Cristina (2012). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura: *El nene (1895-1956)*. En Cucuzza, Héctor Rubén y Spregelburd, Roberta Paula (Dir.). *Historia de la lectura en Argentina: de catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires. Editoras del Calderón.
- Lionetti, Lucía (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. En *Cuadernos de Historia* Nº 34, Santiago, jun. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/cuadhist/n34/art02.pdf>. [fecha de consulta el 30 de enero de 2020]
- Lobato, Mirta Zaida (2000). Los trabajadores en la era del “progreso”. En Lobato, Mirta Zaida (Dir.) *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Tomo 5. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Lomnitz, Claudio (2006). *Idea de la muerte en México*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lüthy, Isabel A., Ritacco, Viviana, Kantor, Isabel, N., (2018). A cien años de la gripe «española», en *Medicina*, Volumen 78, N°2, pp. 113-118. [fecha de consulta el 1 de junio de 2020]
- Lutz, C. y White, G., (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15.405-436.
- Macón, Cecilia y Sola, Mariela (2015). *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires. Ed. Título.
- Mahamud Angulo, Kira (2012). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. [Tesis Doctoral]. UNED, España.
- Malosetti Costa, Laura (2005). Buenos Aires 1871: imagen de la fiebre civilizada. En Armus, D. (Comp.) *Avatares de la medicalización en América Latina 1870-1970*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito educativo, en Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (Comp.). *Educación y mirada*. Buenos Aires. Manantial.



- Mandoki, Katya (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México. Siglo XXI.
- Mannocchi, Cintia Mariela (2011). El conflicto del magisterio de la ciudad de Buenos Aires en 1925: la identidad de una clase sin nombre, en *Revista Historia 2.0*, Número 1, marzo-agosto de 2011, ISSN 2027-9035, 35-55.
- Martín, Ana Laura (2014). *Parir, cuidar y asistir. El trabajo de las parteras y enfermeras en Buenos Aires (1877-1955)*, [Tesis Doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Mauss, Marcel (2001). A expressão obrigatória de sentimentos (Rituais orais funerários Australianos) (1921), en *Ensaio de Sociologia*, (325-335), Brasil. Ed. Perspectiva.
- Mbembé, Joseph-Achille (2003), Necropolitics, en *Public Culture*, Volume 15, Number 1, Winter 2003, 11-40, Duke University Press [fecha de consulta el 20 de Febrero de 2017].
- Mitford, Jessica (2008). *Muerte a la americana. El negocio de la pompa fúnebre en Estados Unidos*. Barcelona. Global Rhythm Press S.L.
- Morin, Edgar (2003). *El hombre y la muerte*. Barcelona. Ed. Kairós.
- Mosso, Agustina (2019). En los bordes del archivo: Libros de textos escritos por maestras de fines del siglo XIX y principios del XX. El caso de las bibliotecas rosarinas. En *Actas de las IV Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos*, coordinado por Yolanda de Paz Trueba; Paula Caldo; Jaqueline Vassallo. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Müller, Bertrand (2003), *Correspondance, Marc Bloch, Lucien Febvre, Tome III, Les Annales en crises, 1938-1943*. France. Fayard.
- Nari, Marcela (2004). *Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires. Biblos.
- Petrucci, Armando (2013). *Escrituras últimas. Ideología de la muerte y estrategias de lo escrito en el mundo occidental*. Buenos Aires. Ampersand.
- Pineau, Pablo, (2007). Cuadro de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires. Del estante editorial.
- (2011). Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación. En Hillert, Flora, Ameijeiras, María José, Graziano, Nora (Comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2013), Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanism y misas laicas, Presentación en *Cómo se forma un ciudadano y otros escritos* de Pablo A. Pizzurno. Buenos Aires. Unipe: Editorial Universitaria.
- (Dir.), (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires. Ed. Teseo.
- Pineau, Pablo; Serra, María Silvia; Southwell, Myriam (Edit.), (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Puiggros, Adriana (Dir.) (2006). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema*



- educativo argentino (1885 – 1916)*. Buenos Aires. Ed. Galerna.
- (Dir.) (1992). *Escuela, democracia y orden (1916 - 1943)*. Buenos Aires. Ed. Galerna.
- (2009), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Galerna.
- Reddy, William (2001). *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge.
- Ríos, Julio César y Talak, Ana María (1999). La niñez en los espacios urbanos (1890-1920), en Devoto, Fernando y Madero, Marta (1999). *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*, Tomo II. Buenos Aires. Aguilar.
- Rodríguez Álvarez, María de los Ángeles y Roldán Vera, Eugenia (2016). La construcción de los héroes y los anti-héroes en la conformación de la identidad del mexicano, a través del libro escolar (siglo XIX y primera década del XX). En las Actas del *XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. 757-774.
- Romero, Luis Alberto y Gutiérrez, Leandro H. (2007). *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Rosaldo, M. (1984). Toward an anthropology of self and feeling. En Shweder, R. A.; Levine, R. A. (Ed.). *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press. 137-157.
- Rosenwein, Barbara (2010). Problems and Methods in the History of Emotions. En *Passion in context I*. 1-33.
- Samuels, Maurice (2004). The Illustrated History Book. History between word and image. En Schwartz, V. y Przyblyski, J. (eds.), *The nineteenth-century visual culture reader*, New York. Routledge, 238-248.
- Sarlo, Beatriz (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Scheer, Monique (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history?) A Bourdieuan approach to understanding emotions., En *History and Theory*, 51, May 2012, 193-220, Wesleyan University 2012, ISSN: 0018-2656
- Sobe, N.W. (2012). Researching emotion and affect in the history of education. En *History of Education*, Vol. 41, N°5. 689-695.
- Southwell, Myriam (2012). Estética/política: un abordaje sobre esos conceptos y sus fronteras. En *Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*. México DF. Ed. Porrúa.
- Spregelburd, Roberta Paula (2004). De los Apeninos a los Andes: las lecturas de Corazón en la escuela argentina. En Cucuzza, Héctor Rubén y Pineau Pablo (Dir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Madrid. Miño y Dávila.
- Spregelburd, Roberta Paula y Linares María Cristina (2017), *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*, Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Luján.
- Stone, L. (1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. México. Fondo de

Cultura Económica.

- Taborda de Olivera, Marcus Aurelio (Org.) (2012). *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*, Serie Pesquisa, N° 209, Brasil, Editora UFPR.
- Terán, Oscar (2010). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Toro Blanco, Pablo (2014), Formar el cuerpo sano y controlar el mal espíritu. Disciplinas del cuerpo y de las emociones juveniles en la educación pública chilena (c.1813-c.1900). En Rafael Gaune y Verónica Undurraga (eds.). *Formas de control y disciplinamiento. Chile, América y Europa, siglos XVI-XIX*. Santiago de Chile. Uqbar Editores.
- (2015). Algunas ideas exploratorias para una historia del control emocional juvenil en la educación secundaria chilena, c.1880-c.1950. En Elizabeth Figueiredo de Sá, Regina Helena Silva Simoes y Wenceslau Goncalves Neto (orgs.). *Circuitos e fronteiras da historia da educacao*. Vitoria. EDUFES.
- Van Gennep, Arnold (2008 [1909]). *Los ritos de paso*. España. Alianza Ed.
- Verón, Eliseo (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Villareal Acosta, Alba Roxana (2013). *La representación de la muerte en la literatura mexicana. Formas de su imaginario*. [Tesis Doctoral], Universidad Complutense de Madrid. España.
- Vovelle, Michel (1983). *La Mort et l'Occident de 1300 á nous jours*. Paris.Gallimard.
- (1974) *Mourir autrefois: attitudes collectives devant la mort au 17ème et 18ème siècle*. Paris. Gallimard.
- (1985) *Ideologías y mentalidades*. Barcelona. Editorial Ariel.

