



“Lectora amiga”. Género y experiencia de escolarización en la Argentina de la década de 1930

“Dear reader”. Gender and schooling experience in Argentina in the 1930s

“Leitora amiga”. Gênero e experiência de escolarização na Argentina na década de 1930

Jorgelina Mendez

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

<https://orcid.org/0000-0001-8278-1100>

jmendez@fch.unicen.edu.ar

Natalia Vuksinic

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

<https://orcid.org/0000-0001-7917-4414>

nvuksinic@fch.unicen.edu.ar

Juan Manuel Suasnábar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

<https://orcid.org/0000-0001-8977-9230>

juansuas@gmail.com.ar

Resumen

Este trabajo analiza la relación entre género y experiencia de escolarización en la Capital Federal Argentina en la década de 1930. Partiendo de la biografía de una “niña” escolarizada en esa década, se pondrá en relación su experiencia particular -recuperada también desde sus lecturas y cuadernos de clase - con las representaciones sobre los roles asignados a las “niñas”, como futuras mujeres, en los libros de lectura utilizados en las escuelas de dicha jurisdicción. En este sentido, los libros de lectura para la educación primaria se convierten en una fuente muy valiosa, por ser un soporte fundamental en la difusión de valores morales, estéticos y patrióticos de la época. En una trama que articula lo macro y micropolítico, la riqueza que la experiencia biográfica arroja a través de historias particulares, del ‘cuerpo a cuerpo’ (Agamben, 2014, p. 19), aporta herramientas de un gran valor heurístico para el estudio de dicha relación.

Palabras Clave: Representaciones de género. Biografía. Libros de lectura. Escuela primaria.

Abstract

This paper aims to analyze the relationship between gender and schooling experience in the Argentine Federal Capital in the 1930s. Starting from the biography of a "girl" who attended school between 1932-1937, her particular experience will be related to the representations on the roles or places assigned to the "girls", as future women, in the reading books authorized by the National Council of Education to be used in the schools and recovered for their textbook and class notebooks. In this sense, textbooks for elementary school become a very valuable source, as they are a fundamental support in the dissemination of moral, aesthetic and patriotic values of the time. In a plot that articulates macro and micropolitical elements, the richness that the biographical experience throws through particular stories, of the 'body to body' (Agamben, 2014, p. 19), provides tools of great heuristic value for the study of that relationship.

Key Words: Gender representation. Biography. Textbooks. Elementary school.

Resumo

Este trabalho analisa a relação entre gênero e experiência de escolarização na Capital Federal Argentina nos anos 1930. Partindo da biografia de uma "menina" que frequentou a escola naquela década, será relatada sua particular experiência - recuperada também de suas leituras e cadernos de aula - em tensão com as representações sobre os papéis atribuídos às "meninas", como futuras mulheres, nos livros de leitura utilizados nas escolas. Nesse sentido, os livros de leitura utilizados no ensino fundamental tornam-se uma fonte muito valiosa, pois são um suporte fundamental na disseminação dos valores morais, estéticos e patrióticos da época. Numa trama que articula elementos macro e micropolíticos, a riqueza que a experiência biográfica lança através de histórias particulares, do "corpo a corpo" (Agamben, 2014, p. 19), fornece ferramentas de grande valor heurístico para o estudo do dito relacionamento.

Palavras-chave: Representações de gênero. Biografia. Livros de leitura. Ensino Fundamental.

Introducción

El presente trabajo se propone analizar una experiencia de escolarización a partir de la reconstrucción biográfica de una niña, Zulema Fatgala, que cursó sus estudios primarios en la Capital Federal Argentina en la década de 1930. Es decir, intenta poner en relación una experiencia particular con las representaciones sobre los roles asignados a las “niñas”, como futuras mujeres, expresadas en su cuaderno de clases y su libro de lectura de 6to grado de la escuela primaria -el último de su escolaridad- entendiendo a estos como una fuente para acceder a la cultura material de la escuela y, en el caso particular de los libros, como un soporte fundamental en la difusión de valores morales, estéticos y patrióticos de la época. Asimismo, la lectura en clave de género permite reconstruir elementos centrales de la experiencia escolar de una niña que tienen impacto también en su experiencia de vida particular.

Este análisis recupera el contexto histórico en el que se inscribe la trayectoria escolar de esta niña con la intención de observar diferentes construcciones de sentido que se intersectan y se expresan en la educación argentina: el nacionalismo, el catolicismo y los movimientos de renovación pedagógica que surgen en oposición al positivismo que impregnó los orígenes de este sistema educativo.

Respecto de las fuentes, el trabajo analiza el cuaderno de clases de 6to grado de Zulema entendiendo a este como organizador de la tarea y del trabajo áulico (Gvirtz, 1997); el libro utilizado ese mismo año “El Forjador. Texto de lectura para grados superiores” escrito por Luis Arena, maestro y profesor y exponente de la Escuela Nueva en Argentina, y una serie de relatos de vida escritos por la propia mujer a sus 70 años luego de finalizada la escolaridad¹.

La recuperación de la biografía como fuente intenta poner en tensión procesos generales con trayectorias individuales que permitan reconstruir las experiencias particulares en un contexto, entendiendo a los sujetos como “informantes, testigos que cuentan el relato de sus vidas, (...) en su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos” (Barela, 2004, p.13). Se intenta un ejercicio de reflexión para indagar cómo actúan esos discursos en los niveles más pequeños de la vida en el “cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos” (Agamben, 2014, p.18). Ver los dispositivos como redes no homogéneas o monolíticas sino como tejidos heterogéneos, complejos y singulares del cual emergen puntos de convergencia, pero también de divergencia entre los sujetos.

Por su parte, en tanto fuente fundamental para la historia de la educación, el libro de lectura, se recupera no sólo como objeto o soporte material para la enseñanza, sino fundamentalmente, como transmisor cultural de contenidos, un mediador de las diferentes políticas estatales y de los movimientos pedagógicos, y, fundamentalmente, se convierte en uno de los principales transmisores de valores morales y éticos en relación al lugar de los varones y las mujeres en la sociedad de principios del siglo XX.

De esta manera, el artículo se organizará en tres grandes apartados. En primer lugar, analizaremos los textos escolares y su vinculación con las experiencias de escolarización en nuestro país, a partir de poner en diálogo las características de los materiales en cuanto dispositivo con los sujetos, sus tradiciones, recorridos, sus culturas materiales y simbólicas, y el contexto en que se insertan, en términos de Escolano (1999), su “micromundo educativo”. En segundo lugar, se abordará la categoría de género y su recorrido en el campo

¹ Los relatos fueron solicitados por uno de los autores de este trabajo a mediados del 2004 con motivo de la proximidad de su cumpleaños n° 80. No se solicitó escribir sobre una temática en particular ni bajo un formato definido, sino que se le brindó un cuaderno en el cual podía escribir aquello que tuviese ganas de contar. Por voluntad propia la autora optó por un doble ordenamiento de los relatos, cronológico (desde el nacimiento hacia la adultez) y categorial (la niñez, el barrio, los padres, los hermanos, la familia). Los mismos fueron complementados con entrevistas no estructuradas acerca de lo allí escrito. La autora falleció en junio de 2014, he aquí nuestro agradecimiento.

de la historiografía y de la historia de la educación, como clave de lectura para el análisis. Allí se intentará articular los principales tópicos que aluden al lugar de la mujer en la sociedad en el período abordado con los procesos de escolarización, que nos permiten adentrarnos en la experiencia de una niña en 1930. Y por último se reconstruirán los principales elementos para situar en contexto la escolarización en Argentina de principios del siglo XX, y a partir de allí indagar qué implicancias tenía para la época ser niña y escolar. Esta última parte se organizará en tres apartados. El primero se centra en la reconstrucción de la experiencia de escolarización de Zulema, el segundo en la presentación del libro *El Forjador* y sus vinculaciones con su experiencia de escolarización. Y el tercero propone, desde una perspectiva de género, un análisis comparativo de *El Forjador*, en sus dos ediciones, para varones y para niñas, para un Lector amigo o Lectora amiga.

1. Textos escolares, experiencia y escolarización

El estudio de los textos escolares formó parte de la renovación historiográfica que vivió el campo de la historia de la educación de principios de la década de 1980² y supuso un diálogo con la historia social y la historia cultural, y la renovación de fuentes y de objetos de estudio. En el caso argentino, tal renovación no aconteció hasta entrada la transición democrática -iniciada en 1983- y hacia mediados de la década de 1990, surgieron grupos de investigación desde la historia de la educación que, articulados a proyectos europeos como MANES³, proyectarán una línea de trabajo sobre los textos escolares en América Latina (Ossenbach y Somoza, 1999; Ossenbach, 2000). Hacia el año 2000 podía identificarse en Argentina un acervo de trabajos sobre libros y manuales escolares desde perspectivas sociológicas, lingüísticas e históricas (Kaufmann, 2002). No obstante, las autoras anteriormente citadas, coincidían en aquellos años que, lejos de estar agotado, el campo podría enriquecerse con análisis sobre el impacto en los procesos de enseñanza, la comparación entre países y al interior de los mismos, la presencia de corrientes pedagógicas en la configuración de los textos, las problemáticas de género, pueblos originarios y minorías así como las discusiones metodológicas relativas al uso de los textos y manuales escolares como fuentes históricas. Algunas de estas preocupaciones son recuperadas en este trabajo reconociendo lo mucho que se ha avanzado en estos casi veinte años transcurridos desde tal diagnóstico⁴. Como un abanico de posibilidades a explorar Escolano Benito (1999) planteó que

Como un verdadero micromundo educativo el libro escolar resulta ser además un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía, que a modo de sistema autoreferente, regula sus prácticas de uso (p.35).

Es, pues, acceder a la cultura material de la escuela en donde se entrelazan diversas “culturas escolares” (Escolano en Viñao, 2008). Por un lado, la “cultura de los expertos”, los autores de los libros escolares y cuya obra contribuye a marcar el currículum escolar. En la Argentina de la década del '30, esos expertos/autores eran maestros y/o profesores con una trayectoria destacada, inspectores retirados u otros agentes del sistema. Por otro lado, la “cultura de los políticos o los gestores”, se hace presente en la aprobación de los textos

² Como referencia general podemos citar los trabajos fundacionales de Choppin (1992) en Francia y la obra dirigida por Escolano (1998) para el caso español además de los que se referencian a lo largo del trabajo.

³ El Proyecto Interuniversitario de Investigación sobre Manuales Escolares europeos.

⁴ Pueden destacarse los trabajos de Waimermann y Heredia (1999) que, desde una perspectiva de género, analizan la concepción de familia y trabajo, las obras colectivas dirigidas por Cucuzza y Spregelburg (2012), Cucuzza y Pineau (2002), los trabajos de Cucuzza (2007) y Ascolani (2010), en relación a las ideas de nación, la moralidad y los principios patrióticos y el análisis de Montenegro y Mendez (2017) sobre la expresión políticas migratorias en los libros de lectura en su mediación con el alumno inmigrante.

escolares, así como los lineamientos para los mismos. Con la sanción de la Ley 1420 de 1884 en Argentina se dispuso que todos los libros utilizados en las escuelas nacionales debían ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y, de manera similar también lo hicieron algunas provincias. Al mismo tiempo quedaban suprimidos los textos extranjeros que se utilizaban mayormente en las escuelas según los relevamientos realizados por el CNE (Waimermann y Heredia, 1999) motorizando una pequeña industria de editoriales que editan este tipo de textos (Montenegro y Mendez, 2017). Así el libro material incluye en la contra portada el sello de aprobación del CNE para poder circular dentro de las instituciones. Finalmente, y a un nivel que es difícil de acceder desde la historia de la educación, emerge la cultura “artesanal”, aquella que se genera desde la práctica de los maestros y profesores, más coincidente con lo que se denomina la “gramática escolar” o “cultura escolar académica” que implica la mediatización de los libros de texto en la práctica cotidiana de los docentes.

Asimismo, no hay que olvidar a los sujetos o destinatarios del libro escolar -los niños y niñas- como así también a sus familias, ya que los modos propios de estas, de sus madres y padres (Viñao, 2008), sus tradiciones y recorridos y el contexto en que se insertan mediatizan el trabajo escolar, poniendo en tensión las representaciones que circulan por la escuela y por sus culturas materiales y simbólicas. Con estas advertencias el presente trabajo propone un abordaje que abra el espectro de ese “micromundo educativo” (Escolano, 2006) para entrar en diálogo con los diferentes componentes que atraviesan a dichos dispositivos algunos de los cuales le son intrínsecos a él -autoría, estructura de la obra, referenciales pedagógicos, etc.- y otros le son extrínsecos y lo exceden – características del alumnado: género, pertenencia social; contexto de recepción: características de la institución, del docente, entre otros-.

De allí poner en diálogo al texto, con la biografía de una niña que lo utilizó en su escolarización en un contexto histórico determinado, da cuenta de tendencias contradictorias y puntos de tensión entre elementos sociohistóricos, pedagógicos y, por supuesto, de género, evidenciando que la escolarización no es una totalidad cerrada, una maquinaria coherente y sin fisuras. Se trata, en términos de Depaepe y Simon (2008), de pensar que, en la vida cotidiana, la escuela podría formar una isla pedagógica, pero que esta se encuentra en el centro “de la vida misma y no fuera de ella” (p.114).

2. El género como clave de lectura

Conjuntamente con la renovación historiográfica de la década de 1980, la categoría de género en el campo de la historia de la educación también es una conquista de las últimas décadas del siglo XX. Tal como afirma Barrancos (2005), una serie de acontecimientos nacionales e internacionales hicieron posible la renovación de la historiografía argentina, dando lugar a lo que se conoce como Historia de las Mujeres. En este desarrollo, si bien las relaciones del género con la historia son de “constitutividad” (p. 36), en países como la Argentina dichas vinculaciones datan de los últimos 25 años del siglo pasado⁵.

Muy paulatinamente el género se fue instalando como una categoría vital para el análisis histórico no sólo como construcción social de la diferencia sexual; sino también como una forma de las relaciones de poder, en tanto “construcción de significados, acotado por el contexto, la situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico” (Scott en González Giménez, 2009).

⁵ Dora Barrancos afirma que la historia de las mujeres (de origen anglosajón) ha afectado de manera directa las vertientes historiográficas con la misma fuerza que los acontecimientos políticos y sociales vividos por el socialismo o las condiciones actuales del capitalismo. También la historiografía norteamericana se ha visto en las últimas décadas enriquecida por la historiografía referida a las mujeres, eso atrajo un arsenal teórico holístico que ha enriquecido el estudio de los fenómenos históricos, nuevas formulaciones teóricas y epistémicas.

En nuestro país, dos vertientes posibilitaron dicha historiografía, una representada por la crisis de la Historia Social con la adopción de objetos propios de la Historia Cultural, y la otra, por las propias proyecciones del feminismo y de su producción intelectual entre las décadas del 70 y 90, que delimitaron un campo. En este sentido, los aspectos centrales que presenta la historiografía de las mujeres en Argentina se expresan en un claro predominio epocal de fines del siglo XIX y principios del XX, que ha priorizado la acción del movimiento de mujeres⁶.

Las principales dimensiones abordadas han girado en torno a salud e higienismo, política, familia, educación y trabajo. Si bien las mujeres en la historia suelen ser vistas según el prisma de un determinado grupo de mujeres (clase media, blancas, etc.), en los últimos años las ópticas se han multiplicado, la historia social se ha cruzado fuertemente con la historia de las mujeres y han proliferado nuevas posiciones feministas, que revisando el sexismo de los 60, comenzaron a reivindicar la igualdad en la diferencia (De Almeida, 2008), dando un tratamiento plural, y reconociendo los múltiples modos de expresión de las relaciones de género.

La educación ha sido uno de los principales ámbitos donde se ahondó en la condición femenina y el rol de la mujer. Como afirma De Almeida (2008) el género y sus derivaciones ha sido ampliamente discutido en los análisis sobre el proceso educacional y en las relaciones escolares, entre docentes, alumnos, directivos, en la diferenciación en la enseñanza para niños y para niñas, en los estereotipos sexuales derivados de la cultura, por lo que el ámbito educativo se convirtió en un campo propicio para “articular género y etnia o género y clase social” (p. 229).

Sin embargo, el contexto en el que se dio el ingreso de las mujeres en el sistema educativo, a fines del siglo XIX, estuvo basado en mitos y prejuicios. A las mujeres se les negaban sus capacidades intelectuales y se las ubicaba en el ámbito doméstico y de procreación desde un lugar de inferioridad reducido al cuidado de los niños y a los quehaceres del hogar, “ayudando” al hombre, quien realizaba el trabajo productivo y era el responsable de satisfacer monetariamente a la familia. De esta forma el ámbito por excelencia de la mujer era el privado, y ella poseía ciertas actitudes (paciencia, pasividad, dulzura) que venían a complementar al hombre fuerte, valiente e inteligente. Esta división de espacios (público-privado/intelectual-moral) y complementariedad justificaba y legitimaba la subordinación de la mujer respecto del hombre (Elverdín, 2012).

Para el período que abordamos en este trabajo, los discursos de quienes están pensando la nación, el Estado y las relaciones entre los grupos sociales dan cuenta de los principales tópicos que aluden al lugar de la mujer: “su naturaleza y sensibilidad construidas alrededor de la domesticidad⁷, del ideal maternal y de la regeneración de la raza” (Lobato en Barrancos, 1993, pp. 69-70).

Este clima de principios de siglo XX fue sufriendo algunas modificaciones que se hicieron más perceptibles en el período de entreguerras cuando se expusieron y discutieron temas vinculados con la mujer, el sexo, la familia, aunque sin objetar el hogar como el ámbito apropiado para ellas. A lo largo de esas décadas se difundieron las representaciones más relacionadas con el ideal burgués de familia, la mujer en la casa, ordenándola, cuidando de sus hijos, acompañando al esposo en un ambiente sereno, y se alimentó así una sociedad dividida en ámbitos excluyentes (aunque en la

⁶ Barrancos (2005) afirma que se han destacado allí análisis en torno a figuras precursoras o destacadas, así como su inscripción política e ideológica. También han predominado estudios sobre las trabajadoras de ciertas ramas industriales y de servicios (textiles, frigoríficos, telefonía, industria pesquera, magisterio), otros con un amplio abordaje de la prostitución, y, a mediados del siglo XX se ha estudiado sobre todo la figura central del peronismo y las mujeres identificadas con esa expresión política.

⁷ Según Lagarde (2001), el modelo de mujer que se va construyendo en el imaginario social es el de la mujer como ser de la domesticidad, del domus, de la casa, del hogar como su espacio natural, y así surge el ideal de las mujeres como amas de casa, domésticas, hogareñas, que hace que las que andan en la calle, las que van y vienen, son las malas o las que están mal (p. 48).

práctica no lo fueran): la economía, la política y la cultura en la exterioridad del mundo público, y el mundo doméstico, el ámbito por excelencia de la familia y la mujer⁸.

La generalización de este modelo ideal fue aceptada también por las clases populares, pero no sin tensiones ya que la propia experiencia cotidiana lo puso en cuestión: para satisfacer necesidades familiares las mujeres debían volver al trabajo. La progresiva inserción de las mujeres en actividades fabriles o laborales se realizó en un contexto generalizado “sobre las nefastas consecuencias para la salud, su moral y la de sus hijos” (*op. cit.*, p. 70).

Cabe aclarar que, para la década del 30, la participación femenina en la escena pública estuvo vinculada también con el catolicismo social de principios del siglo XX. La Iglesia católica enfatizó en el papel tradicional de la mujer como educadora y compañera en la familia, y como filántropa y guardiana de la pureza en la sociedad en general. Para restaurar el orden y promover el nacionalismo, los lugares que ocupaban tenían que ver con los comedores, las escuelas vocacionales, la formación de amas de casa, lo que generaba temores en la clase alta frente a la amenaza de la “masculinización de la mujer” en estos espacios.

El lema de Patria y Hogar en este período estaba sostenido por una fuerte presencia femenina ya que para la derecha nacionalista el orden en los sexos y en el ambiente familiar simbolizaba y reforzaba el orden en todo el ámbito social, y la participación masculina y femenina era necesaria para mantener el status quo. De esta manera lo femenino estaba asociado a la educación moral de las mujeres en la interconexión entre castidad, propiedad y fidelidad, donde se establecía una rígida frontera entre lo natural y lo social.

3. La escolarización en Argentina de la década del '30: ser niña y escolar

Los años '30 del siglo XX constituyen para la Argentina un período convulsionado en la historia nacional del cual serán señaladas algunas coordenadas⁹. En esta década el mundo había pasado por una guerra mundial y se encontraba en un escenario de incertezas respecto a la vigencia de la institucionalidad liberal y de la democracia representativa que en el mundo se veía tensionada por las ideologías de izquierda y derecha, los nacionalismos, el racismo y el antisemitismo en ascenso. Una *tormenta del mundo*, como la denominará Halperín Donghi (2003), dentro de la cual Argentina se encontró con sus propias dificultades y crisis políticas, económicas e institucionales. Precisamente 1930 marca el año del primer golpe de estado que atacó a la incipiente democracia conseguida por la clase media en 1916 -el primero de lo que luego sería una serie- con el derrocamiento del gobierno de Hipólito Yrigoyen¹⁰ en manos de “un reducido grupo de

⁸ A esto habría que agregar que el cuidado del cuerpo y el ideal de belleza que aparecen en las revistas de mayor circulación tienden a acentuar la figura de la mujer como la “reina de la casa” y que en la década del 40 hasta la práctica del deporte o la gimnasia servía para “el bien de su salud, la gloria de su belleza, y por encima de todo, contribuir en forma decisiva a la felicidad del hombre, dando a la nación generaciones sanas y bellas que glorifiquen la humanidad” (Lobato en Barrancos, 1993, p. 71).

⁹ Es extensa la bibliografía que se ha dedicado a analizar el período tanto desde la historia como desde la historia de la educación. Véase el volumen dirigido por Alejandro Cattaruzza (2001).

¹⁰ En 1916, Yrigoyen de la Unión Cívica Radical es consagrado presidente por el voto popular, como consecuencia de la sanción de la Ley Sáenz Peña de voto universal masculino, obligatorio y secreto. En 1922 termina su mandato, asumiendo otro radical: Marcelo T. de Alvear dividiendo al radicalismo en *antipersonalistas* e *yrigoyenistas*. Los primeros, seguidores de Alvear, se manifestaban en contra de la política del caudillo, los segundos se autodefinían como los verdaderos intérpretes del carácter popular, revolucionario, transformador y americanista del radicalismo, acusando a los primeros de ser una forma encubierta del conservadurismo. El enfrentamiento entre ambas facciones se agudizó al terminar el mandato de Alvear cuando en las elecciones de 1928, Yrigoyen obtiene una victoria arrasadora. Tal apoyo popular, fue cediendo prontamente ante el descontento generalizado que provocó en nuestro país el inesperado crack de la Bolsa de Nueva York en 1929 y sus extendidas

fuerzas militares” (Macor, 2001, p. 53). Ello dio lugar a un complejo escenario institucional y político que llevó a que “los años treinta [hayan] quedado en la memoria histórica como un período de crisis política profunda” (Privitellio, 2001, p. 139).

Un elemento relevante para comprender las particularidades nacionales es el entramado generado entre el ejército y la iglesia católica, en lo que se ha dado en llamar el paso de la ‘argentina liberal’ al ‘nacionalismo católico’. Este período se caracteriza por un doble proceso: la militarización de la sociedad y la catolización de las Fuerzas Armadas (Mallimaci, 1995). En él, se desarrolla una fuerte influencia de un tipo de catolicismo hegemónico desde mediados de 1920: el integralista¹¹, que busca fortalecerse en el Estado a partir de penetrar las Fuerzas Armadas. En este contexto la Iglesia puja por ocupar cada vez más el espacio público y recuperar el protagonismo perdido por el liberalismo secular proponiendo “un nuevo orden cristiano” a partir de la unión entre catolicismo y nacionalidad, hecho que se observa fuertemente en el campo educativo. El catolicismo integralista buscó ser la matriz cultural en la que se sostenía la nacionalidad, pero también homogeneizar la diversidad de catolicismos presentes, resultado de la inmigración europea masiva que llegó a Argentina desde fines del siglo XIX.

Conjuntamente la crisis del capitalismo de 1929 puso fin a las altas tasas de crecimiento de la economía argentina como consecuencia de las exportaciones de productos agropecuarios llevando, según Korol (2001), al replanteo de la estructura productiva argentina, con mayor intervención estatal y el desarrollo de un plan de aumento de la producción industrial, modificando la estructura económica así como la estructura social y el mercado de empleos¹². Hasta ese entonces Argentina era un país agroexportador y principalmente rural, pero con una fuerte y creciente clase media urbana dentro de las principales metrópolis (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, entre otras) que se componía principalmente de empleados públicos, pequeños comerciantes y obreros independientes que desarrollaban oficios tales como la herrería, carpintería, etc. Existía una clase media rural de pequeños arrendatarios y propietarios de tierra, especialmente en la región pampeana y litoral de nuestro país. Ya sea en el ámbito rural o en el urbano esta clase media se componía fundamentalmente de la masa de inmigrantes que habían poblado el territorio en las décadas precedentes.

Pero la crisis de 1930 alteró estas políticas y cambió la fisonomía del estado liberal. Por un lado, la crisis económica limitó la generación de empleo e inclusive trajo desocupación con lo cual la llegada de inmigrantes vino a acentuar ese problema. Por otro, el avance de las ideologías de izquierda y el fascismo en Europa luego de la Gran Guerra y la Revolución Rusa llegó a nuestro país de la mano de los inmigrantes, volviendo a este un elemento sospechoso y peligroso y susceptible de ser deportado por su actividad política. La tormenta del mundo se encontraba en Argentina.

consecuencias generando las condiciones propicias para que el 6 de septiembre de 1930 el general José Félix Uriburu, comandara un golpe de estado contra el gobierno.

¹¹ Mallimaci (1992) conceptualiza al catolicismo integral en una fuerte unidad entre Iglesia y Estado. Orientado al militarismo, este catolicismo considera que la participación de los católicos en la política es necesaria pues, aunque condena la democracia de partidos por ser la causante de las divisiones en la sociedad, los católicos deben participar para catolizar la vida pública, infundiendo los valores cristianos. Este es antimoderno, anticomunista y antiliberal. Emerge en sectores de las clases medias y altas y se enfrenta al modelo de Estado liberal y a aquellas fracciones del catolicismo que pretendían pactar con éste. En ese contexto, se propone como pilar de la “argentinidad” y de la patria, y como fundamento de la identidad nacional.

¹² Tras la mayor caída acumulada del PBI durante lo que se ha denominado la “Gran Depresión” de los años 30, la crisis fue seguida por una recuperación más estable. Como afirma Angus Maddison (1991) marcó un punto de inflexión en las estrategias de crecimiento iniciadas en el S. XIX, ya que la sustitución de importaciones, y en la postguerra el proceso de industrialización se convirtió en un nuevo modelo de crecimiento en toda América Latina (Díaz Fuentes, 2006).

La escolarización de Zulema: un cruce de experiencias

En el contexto descripto transcurrió la niñez de Zulema Fatgala. Nació en Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina, el 31 de enero de 1925 en el barrio de Liniers, siendo la penúltima de cinco hermanos. Sus padres, fueron inmigrantes sirio-libaneses llegados a Argentina a principios del siglo XX *“como tantos otros inmigrantes, en busca de paz y nuevos horizontes que les permitieran vivir trabajando, formar una familia y forjar un porvenir dichoso para sus hijos”*¹³. Sus padres, Antonio y Sraia, formaron parte de esa primera oleada migratoria de oriente medio que se produjo entre los años 1860 y 1918/20 por la confluencia de tres factores:

un gran crecimiento demográfico en Medio Oriente, sobre todo del Líbano, que hace que se rompa el equilibrio entre tierra y población. Un paralelo proceso de industrialización incipiente [que] deja en una situación de gran vulnerabilidad a los pequeños comerciantes y artesanos, quienes ven en la emigración una salida plausible [y] las férreas persecuciones que sufrían las minorías cristianas dentro del Imperio Turco (De Luca, 2006, pp. 3-4).

Su barrio natal, Liniers, al igual que muchos otros barrios porteños, debe su existencia a la combinación de inmigración europea de fines del siglo XIX e inicios del XX y al desarrollo del ferrocarril llevando el nombre de la estación ferroviaria inaugurada el 1º de noviembre de 1887. Un gran porcentaje de la población allí residente estaba vinculada al tren, como Antonio, su padre, que trabajaba en la fundición, comenzando su jornada laboral a las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde, con un pequeño descanso de media hora entre las 11:30 y las 12, organizando así los ritmos del hogar en torno al trabajo asalariado.

Como en toda la ciudad de Buenos Aires, los años '30 trajeron cambios importantes en su morfología y dinámica, por la desconcentración de los sectores populares de los barrios tradicionales y la creación de nuevos barrios¹⁴, significando no sólo una alteración demográfica, sino transformaciones en las formas de sociabilidad porteña. La doble vinculación de inmigración y trabajo constituyó uno de los caracteres identitarios de dicha sociabilidad articulando, por una parte, la organización de la jornada diaria y semanal en torno de la asistencia al trabajo y el descanso dominical, y por el otro la superposición de tradiciones e historias derivadas de la presencia de inmigrantes de diferentes orígenes. Zulema cuenta que su barrio:

estaba poblado de gente de muchas partes de Europa, en su mayoría inmigrantes con numerosas familias, (los había italianos, españoles, armenios, etc.) de condición humilde. Trabajaban de sol a sol en todo trabajo que les permitieran mantener a sus hijos y familiares. Así el día domingo, que era de descanso, se reunían en casa de algunos de ellos y allí entre cantos, bailes, juegos, recordaban el terruño lejano

¹³ De aquí en adelante las citas referentes a los relatos de vida se consignan en cursiva.

¹⁴ Tal desconcentración venía sucediéndose de forma continuada desde principios de siglo. A los barrios más tradicionales -San Telmo, Barracas, La Boca, San Cristóbal, Balvanera, y el Norte- que a fines de siglo rodeaban el Centro, se agregó una primera periferia ya visible hacia 1910: Almagro, Caballito, Flores, Belgrano, el bajo Belgrano, Palermo o Villa Crespo” (González Leandri, 2001, p. 214).

En estos espacios de sociabilidad también se ponían en juego formas de ser niña o varón, a los cuales les correspondían actividades y adjetivaciones diferenciadas. Zulema relata que:

Los más pequeños, que los había en gran cantidad, jugaban en la calle y se formaban grupos; los varones se trenzaban en partidos de fútbol, con una pelota hecha de trapos, metidos en una media y que duraba muy poco según la fiereza del juego, provocando peleas y gritos. Las niñas jugaban con figuritas que eran realmente hermosas, las había de animalitos, flores, frutas, disfraces, etc. Pasábamos horas jugando, tratando de ganar aquellas que más nos gustaban.

A los varones les estaban reservadas las actividades que pusieran en juego destreza y fuerza física, ‘fiereza’, como signo de virilidad, mientras que a las niñas les esperaba una actividad en donde la belleza, la suavidad y la calma, primaran. Es particularmente significativa la mención al fútbol ya que es en estos años cuando comienza a extenderse la práctica deportiva como un elemento característico de los sectores populares porteños (González Leandri, 2001). El fútbol actuó y actuará no sólo como un elemento de ocio e identificación popular sino como un nodo de fuerte intensidad en la configuración de identidades y rasgos de diferenciación entre lo masculino y femenino.

Respecto de la escolarización primaria para 1930 es abundante la literatura desde el campo de la historia de la educación que analiza su expansión como resultado de las políticas desarrolladas por el estado nacional - y también por los estados provinciales- entre las que se destacan la sanción de la ley nacional 1420 de educación común, gratuita y obligatoria, en 1884 (Puiggrós, 1998; Tedesco, 1986; Filmus, 1996, entre otros). Dicha ley, además, estipulaba que la educación obligatoria era común a niños y niñas aunque ello no implicaba necesariamente la coeducación. Este proceso de expansión no fue homogéneo en términos territoriales ni estuvo exento de tensiones y debates acerca de los rumbos que debía tomar el sistema -tanto política como pedagógicamente-, aspectos cuyo desarrollo exceden lo aquí abarcado¹⁵.

Zulema desarrolló su escolaridad entre los años 1932 y 1937 en la escuela N°9 “José María Torres” dependiente del Distrito Escolar N°20 de la Capital Federal. En sus relatos escribe que: *“Los años más felices fueron cuando comencé la escuela primaria [...] Teníamos clase todos los días menos el día domingo. Mi colegio era un edificio de tres pisos, con grandes aulas, patios enormes, donde jugábamos gran cantidad de alumnas”*.

La Escuela se encuentra emplazada en la calle Larrazábal 420 de Capital Federal, Barrio de Liniers, y comenzó a funcionar en 1928 como escuela de jornada simple para niñas -aunque admitía varones hasta tercer grado. Como recuerda Zulema, el edificio tenía tres pisos y más de 1200 m² de patios y espacios verdes, esos enormes patios que Zulema recuerda¹⁶. Según consta en las memorias de la Secretaría de Educación del Distrito Escolar N°20 de la Ciudad de Buenos Aires, en “el humilde barrio de su entorno la Escuela era conocida como “La Facultad” según el testimonio oral de antiguos vecinos”.

Al adentrarnos en el cuaderno de clases de Zulema, pueden observarse elementos de la cultura escolar que nos acercan a la cotidianidad de la experiencia. El mismo opera como organizador de la tarea escolar tal lo analizado por Gvirtz (1997) pauta que, hacia

¹⁵ Por demás interesante para ilustrar los debates es la consulta a las publicaciones pedagógicas que circularon en esos años, en particular la Revista “La Obra”, difusora de los ideales de la escuela nueva. Una aproximación puede verse en el ya citado libro de Puiggrós (1998). Por otra parte, y también en contraposición al positivismo imperante en el sistema educativo, emerge el espiritualismo que, por momentos articulado a los principios del catolicismo-ganará terreno en la educación pública y la formación docente (Pinkasz y Pitelli, 1993; Southwell, 1997).

¹⁶ Para una historia de la construcción de la escuela pública como espacio/lugar en Buenos Aires véase el trabajo de Montenegro (2012).

1930, no estaba ajena a las polémicas entre escolanovismo, escuela tradicional, burocracia y eficiencia, emergiendo así el cuaderno de clase como un instrumento ecléctico. Entre estos elementos característicos podemos destacar la organización cronológica -el orden interno sigue el orden de los días de clase y de la jornada escolar- y la individualidad –un cuaderno por alumno, un alumno por cuaderno-.

En lo que refiere al contenido, cobra relevancia para nuestro estudio una de las asignaturas en él presentes: Educación Doméstica¹⁷. Si bien la asignatura no ocupa un espacio principal en el cuaderno -en relación con otras asignaturas como geografía o matemáticas- las tres entradas que pueden encontrarse en ese ciclo escolar hacen menciones concretas y muy explícitas en las que refiere a la formación de una señorita o futura mujer. A lo largo de sus páginas, podemos encontrar una primera entrada titulada “La mujer en el hogar, en la sociedad y en la patria”, la segunda “La mujer en el hogar”, y la tercera “Contabilidad doméstica”.

La interpelación no en su presente de “niñas y escolares” sino en tanto futuras mujeres; interpelación que -en línea con la gramática escolar moderna- ubica el sentido del presente en la preparación para el futuro. Las tres entradas hablan acerca de la mujer y refieren su lugar, en primera instancia, al hogar -‘la señora de la casa’- en estrecha relación con la crianza de los hijos¹⁸. En cuanto a las características que habrían de tener estas ‘señoras de la casa’ los textos destacan: “reservadas, recatadas, modestas, dignas, castas y sobrias, instruidas sin pedanterías”, y sobre sus conocimientos se especifica que para llegar a ser esas mujeres deberán aprender “a coser, a remendar, a cuidar a los niños, a vestirse decentemente, a cocinar, a ser amables, a respetar a la vejez, a ser alegres de corazón, a ser activas”, como así también a llevar un libro de contabilidad “en el cual consten las entradas y salidas diarias”. Un ideal cargado de prescripciones que conjugan un ascetismo doméstico con los requerimientos de la vida moderna y capitalista, en el marco de la plena expansión de la sociedad asalariada.

El libro el Forjador en la experiencia de escolarización de una niña.

El libro que Zulema utilizó en el último año de su escolaridad es “El Forjador. Texto de lectura para grados superiores”, que comenzó a editarse a principios de la década de 1930 por el sello Ángel Estrada y Cia. y fue escrito por Luis Arena, un maestro normalista y profesor de enseñanza secundaria que participó de otro gran emprendimiento editorial educativo de carácter innovador: la Revista La Obra. Así el libro presenta características del escolanovismo que se entrelazan con imágenes y representaciones de la época particularmente visibles al recuperar el género como clave de lectura.

Ya se explicó que la regulación del estado permitió la generación de una industria editorial nacional dedicada específicamente a los libros de lectura, y dio lugar a su delimitación y renovación definiéndolo como un soporte material, un transmisor de contenidos de enseñanza y un eficaz mediador de las diferentes políticas estatales que impregnaban al sistema educativo, pero también de los movimientos pedagógicos. Algunas innovaciones vinieron de la mano de los movimientos de renovación pedagógica que emergieron a principios del siglo XX y se expandieron en la primera posguerra. Según Escolano (2006) en el caso español, la irrupción del escolanovismo, influyó -durante las décadas de 1920 y 1930- la renovación de la manualística escolar en relación con, la selección de contenidos, la interpelación al sujeto desandando la conformación estática y estereotipada de roles y la pasividad de los mismos

¹⁷ El artículo 6° de la Ley 1.420 establecía dentro del mínimo de instrucción obligatoria para las niñas “labores de manos y nociones de economía doméstica” y para los varones “el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería”.

¹⁸ En la entrada titulada “La mujer en el hogar” puede leerse: “En todas las esferas de la vida la mujer ocupa un sitio destacado, pero sin duda es el hogar, el lugar que le corresponde por excelencia”.

frente al texto del formato tradicional y nuevas tramas textuales que incidieron en la diagramación, las formas de expresión verbal e icónica, entre otras.

Esta influencia no fue total ni condujo a una renovación completa de los materiales pedagógicos, pero sí generó, según Escolano (2006) transformaciones en dos sentidos. Por un lado, cambios parciales al interior de manuales y libros de corte tradicional, flexibilizando los rígidos cánones vigentes, pero sin transformar su estructura fundamental. Por otro, la aparición de nuevos géneros textuales que adaptaban los principios de la escuela nueva al soporte del libro impreso, que, no obstante, encontraban sus limitaciones. Siendo el movimiento de la escuela nueva fundamentalmente anti libresco las adaptaciones propuestas generaban “una metamorfosis bastarda y artificial de la Nueva Educación” (p.339) perviviendo aquellas innovaciones que más se adaptaban a los códigos de la “cultura empírica de la escuela” (p.340), es decir al oficio de los docentes y las reglas escritas y no escritas que por allí circulan.

En el caso de *El Forjador*, es posible identificar el argumento de Escolano. Como se afirmó, su autor era colaborador de la *Revista La Obra*, expresión del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina. Fundada en 1921, se constituyó como espacio de debate para la transformación de la escuela tradicional proporcionando a los docentes elementos didácticos para la renovación de su práctica pedagógica. Luis Arena fue administrador de la revista en sus primeros años y algunos de sus artículos estuvieron especialmente dedicados a señalar requisitos para mejorar los libros escolares y contribuir con su tarea de enseñar a leer y fomentar la lectura. Lejos de desestimar la cultura libresca, desde “*La obra*” se lo realza como objeto, “que favorece el acercamiento de los niños al libro y colabora en la formación de los lectores” (Sardi, 2008, p. 133). Arena hace referencia allí a criterios como la gradación de los contenidos, lecturas amenas con lenguaje claro y acorde a la edad, tipografía y tipo de papel que favorezcan la lectura, así como una presentación atractiva que estimule la apropiación por parte del niño con ilustraciones atractivas que den lugar a la emotividad y el sentimiento (Sardi, *op. cit.*).

En “*El Forjador*”, es posible identificar estos criterios en diálogo con su más singular característica: el contar con ediciones diferenciadas para niños y niñas. Si bien esto último ocupará un apartado específico, es necesario introducirlo para señalar algunas cuestiones del libro que su propio autor señala como “lo nuevo” de esta publicación. Desde el inicio se presenta de una manera renovada respecto de otros textos contemporáneos con dos cartas dirigidas a los docentes a los alumnos y alumnas respectivamente a quienes señala como “Colega” y “Lector Amigo”/“Lectora Amiga” colocando a los sujetos en una interacción directa que desmonta los estereotipos de otras publicaciones.

En la primera el autor se dirige al docente para destacar aspectos de su obra la cual define como un “libro nuevo” con lecturas especialmente escritas para niños. Allí, alude a la renovación estética que propone interpellándolo con la pregunta: “¿No crees como yo, colega, que ya ha llegado el momento de que se termine el divorcio entre la didáctica y la estética?” (p.11). En relación con ello, la mayor innovación del libro si se compara con otros de la época es la incorporación de ilustraciones que acompañan a las lecturas. Algunos tenían ya láminas y color, no obstante, “*El Forjador*”, incorpora la figura del ilustrador que compone su trabajo especialmente para las obras. Sus ilustraciones estuvieron a cargo de Juan Hohmann, un pintor, dibujante y litógrafo, uruguayo radicado en Argentina desde 1883, que participó en la prensa argentina.

Retomando las ediciones diferenciadas entre “varones” y “niñas”, Arena refiere a ello como “un antiguo deseo” de los docentes por el cual incorpora contenidos diferentes en función del género en el apartado destinado a la “formación del mundo moral del niño” (Arena, 1934, p. 11). Como advierte Linares (2002) los libros de lectura de principios de siglo solían tener una discriminación de género fundamentada básicamente por las leyes biológicas de la época; en este caso particular la diferenciación abona a una formación “moral” diferenciada. Así, el libro mantiene un formato, estética y organización similar en

ambas ediciones, pero con títulos diferentes en una de sus partes, “Senda Fragosa” en la edición para varones y “Gracia Plena” en la edición de mujeres.

En lo que respecta a la “cultura artesanal” de los docentes, el autor sitúa al libro en diálogo directo con ella, o, en otras palabras, habilita la mediación de esta en la circulación y apropiación de la propuesta del libro:

he compuesto un libro de consulta, en la medida de las posibilidades actuales, las exigencias de la nueva escuela en su empeño de unificación de la labor educativa, pero he tenido en cuenta también, y muy especialmente, nuestra presente realidad escolar (Arena, 1939, p. 12).

El autor propone a los docentes utilizarlo como un medio para su tarea, otorgándoles un rol central como interlocutores de la obra a través de interpelaciones tales como “juzga tú, Colega.” (...) “cada maestro obrará como lo creyere conveniente” (...) “La bondad de un instrumento de trabajo depende mucho de quien lo maneja; y yo confío en tu pericia didáctica ” (pp.11-12). El autor se dirige directamente a los maestros en tanto pares, no se posiciona desde un rol de experticia, sino que pretende situarlos en el centro del trabajo del libro. Lo mismo sucede con los alumnos y alumnas a quienes intenta llegar con una carta dirigida a ellos. Esta estrategia recupera los planteos de la Escuela Nueva respecto a posicionar en el centro del proceso educativo a los niños y niñas como sujetos de aprendizaje y la necesidad de articular la propuesta pedagógica a sus intereses y necesidades.

Más allá de estas innovaciones, y aunque no está dentro del alcance de este trabajo el análisis de los contenidos generales de la obra, podemos identificar que, si bien hay una adscripción al movimiento de renovación pedagógica esta influencia, en términos de Escolano (2006), está más vinculada a lo metodológico que a lo doctrinario. El Forjador presenta algunas transformaciones al modelo textual tradicional, no obstante, estas son igualmente consecuentes con los estereotipos de género ya presentes en las experiencias de escolarización de los infantes y de las niñas fundamentalmente. En el próximo apartado retomaremos las formas en que se expresan estos estereotipos en ambas versiones.

Lector amigo/Lectora amiga: análisis comparativo de los libros de lectura desde la perspectiva de género.

El Forjador clasifica los libros que presenta tanto para la lectura de niños como para la de las niñas en tres apartados que condensan la mayoría de los relatos. En primer lugar, aquellos que tienen que ver con la construcción de la patria, su pasado, sus “hombres” (y no sus mujeres), en segundo lugar, se le da un espacio a la naturaleza, y por último, se enfatiza en la formación del mundo moral de los educandos.

Como mencionamos anteriormente uno de los puntos centrales de la diferencia entre las versiones para niños o niñas versa sobre la importancia que asume la “formación moral” en la escolarización de unos y otras.

Los dotes vinculados a la moralidad en la versión masculina giran en torno a una cualidad que se convierte en el eje de todos los relatos: el heroísmo, que se condensa en expresiones como “*ser un héroe*”, “*actos heroicos*”, “*hacerse a los golpes*”, “*héroes como arquetipos*” (haciendo referencia a los próceres como arquetipo de hombre). Sin embargo, esta condición de *héroe* del varón no sólo aparece vinculada a la fuerza, lo militar y el uso de las armas, sino fundamentalmente a la moralidad masculina: “*los héroes no son solo los que demuestran más vigor y más habilidad. A estas cualidades hay que unir las condiciones morales: caballerosidad, fortaleza de ánimo, dominio de uno mismo, modestia, tolerancia, generosidad*” (Arena, 1934, p.318). El buen trato y la amabilidad eran características femeninas

que llamaban la atención en la dureza y frialdad de lo masculino: “*lo que resulta extraño es que, siendo un militar formado en la austeridad de la vida del cuartel, tenga tan exquisito trato, tan fino don de gentes*” (op. cit, p. 133).

En cambio, en la versión femenina del libro las dotes morales se vinculan con la construcción de dicha femineidad, asociada a los deberes como “*hijas y discípulas*” y a la actividad de cuidado sobre otros:

lectora amiga: en las lecturas del Forjador no encontrarás heroínas impecables, niñas juiciosas, obedientes, que se desviven por complacer a sus padres, a sus maestras, que nunca dejan de cumplir sus deberes de hijas y de discípulas, que siempre socorren al débil, prodigan buenas palabras, practican la caridad (...) sabes que esas dotes son la llave de oro que abren los corazones de nuestros semejantes (Arena, 1939, p. 5).

En la lectura para niñas también se hace referencia al heroísmo, pero desde el punto de vista de la valoración del hombre, las heroínas para las niñas son aquellas de los cuentos clásicos y tradicionales: “*Cenicienta, Blancanieves, Caperucita, heroínas de nuestra niñez*” (op. cit, p. 317). La cualidad heroica en la versión femenina está asociada en todos los casos a la virilidad y habilidad del hombre, que se manifiestan en expresiones como:

repara lectora como trata nuestro héroe a su montado” (...) “cuanta virilidad (...) se lanza sin titubear a afrontar la muerte por salvar la vida de un semejante” (p. 311), “como ves lectora, el heroísmo no reside solamente en el manejo de las armas (op. cit, p. 312).

Las palabras que resuenan fuerte en la versión para niños y que se repiten en los relatos y las imágenes tienen que ver con *el coraje, la bravura, la habilidad, robustez, valor, heroísmo, hazaña, rusticidad, músculos, aventura, peligro, fuerza, militar, “hombres y brutos”, grandeza, impulso salvaje*, pero sobre todo con altas cualidades morales: *firmeza, seguridad, la no cobardía, carácter, dignidad, agilidad*. Las metáforas en dicha versión circulan entre las figuras de las “*alas de cóndor*”, y del “*algarrobo fuerte y sufrido*”, y las imágenes que se presentan están asociadas a la fuerza y al trabajo, por ello en la versión masculina, a diferencia de la femenina, la edición es para varones y no para niños.

En cambio, en la versión para niñas las palabras asociadas a lo femenino resuenan en la *ternura, la angustia, lo doméstico, el cuidado, la salvación, la tristeza, la pena, la muerte, el castigo o la recompensa*. Las metáforas que allí se construyen se asocian a la llegada de la primavera, a la vinculación de la rosa con lo femenino, y a su origen con la tierra. La rosa como figura en los relatos siempre está ligada al “*perdón, el cariño, la ternura, la abnegación*” (Arena, 1934, p.215).

La domesticidad como lugar de la mujer en el imaginario social se refleja en expresiones como “*las niñas parecían gallinitas pigmeas con copete*” (op. cit, p.72), “*sus mujeres y sus hijas se quedaban en las casas*” (op. cit, p.146), “*la perfecta casada*” (Arena, 1939, p.317), y se asocia con sentimientos como la ternura y la tristeza: “*las mujeres miraban angustiadas*”, “*tierno y mimoso como una niña*” (Arena, 1934, p.191), “*el agua canta, al correr, junto a los saucos dormidos, sus versos enternecidos, con acento de mujer*” (op. cit, p. 216), “*más triste que una mujer*” (op. cit, p.239). Para el caso de los niños, los sentimientos no tienen un lugar, y la virtud está asociada a la frialdad:

quiero proponerte el ejercicio de una excelente virtud: no llores nunca, seca para siempre la fuente de tu llanto. Por este camino irás muy lejos,

tan lejos que un día te asombrarás de haber caminado tanto. No creas que por esto te habrás endurecido de maldad. Por el contrario, nunca tendrás amor más justiciero y ecuánime para los hombres. No llores nunca, así se te abran las carnes, no llores nunca así se te partan los huesos. No llores nunca así se te caigan los cielos (*op. cit.*, p. 255).

Por ello en dicha versión masculina se relatan páginas sobre los vicios que peligran en la moralidad del hombre, el alcohol por ejemplo como uno de sus grandes enemigos, asociado a la masculinidad, al ser varón, y a la inmoralidad.

En ambas versiones hay un uso muy marcado de las metáforas para enfatizar en las cualidades masculinas o femeninas, y se ponen en juego en los cuentos o relatos de la misma versión. En el caso de la lectura para niños se presenta un cuento protagonizado por un cóndor y una calandria, el cóndor asociado al vuelo y a la realización y la calandria “*preocupada por los polluelos en el nido*” (*op. cit.*, p. 100).

Las cualidades de lo femenino se ubican en un lugar de ambigüedad, ya que no solo se asocia a lo lindo, lo bello, lo tierno, lo triste, sino también a la muerte o al castigo/recompensa. Uno de los relatos en la versión masculina se llama “Las tres Parcas”, en el cual se describe la imagen femenina de la Parca, las tres parcas son “*tres mujeres decrepitas, feas y antipáticas*”, sin embargo “*otros asocian la muerte (y por ende a la mujer) a lo juvenil y la belleza*” (*op. cit.*, p. 283).

En la versión para niños la mujer es recompensa: “*una doncella como recompensa*” (*op. cit.*, p. 295), en cambio en la versión para niñas se introduce la amenaza del castigo, asociada al cumplimiento del “deber ser” de la mujer:

¿la codicia, la curiosidad femenina, el castigo por querer sustraerse a los designios de los dioses?” (Arena, 1939, p. 319), “*amiga lectora, cuidado con el abanico aleve de la ofensa (...) no vayas a quebrar el búcaro en que se mantiene fresca la flor delicada de alguna amistad sincera*” (*op. cit.*, p. 318).

Otro de los elementos vinculado a lo femenino es la maternidad y el sufrimiento inevitable que conlleva, y a la salvación del varón. Uno de los relatos que es común en ambas versiones se denomina “La madre del héroe”, donde la mujer aparece en su lugar de madre de, de cuidar al héroe, de salvarlo de la muerte, el amor allí se vincula a la pena y al daño: “*reflexiona lectora en la tortura de esa pobre madre, que debe negar a su hijo para salvarlo de la muerte*” (*op. cit.*, p. 313).

Finalmente, en el segmento “Despedida” del libro para niños se presenta un poema que se denomina “Adiós Campanita”, haciendo referencia a la campana de la escuela, y a la cotidianidad de lo escolar. Allí, en las últimas páginas, se refuerza aquello que es masculino y lo que es femenino, la robustez en los niños y la suavidad y alegría en las niñas: “*de niños robustos y chicas rosadas, que acuden alegres a las campanadas*” (Arena, 1934, p. 307).

Reflexiones finales: aportes para comprender la escolarización de las niñas

La etapa escolar de Zulema finalizó en 1937. Como reconocimiento a su buen desempeño fue elegida por la maestra para dar el discurso de despedida a los egresados, discurso que 70 años después aún recuerda y recita de memoria, “*Ha llegado el momento de dejarte. Nuestra labor del año está cumplida. Somos el escuadrón blanco que parte con la amargura de la despedida (...)*”. Zulema relata que hubiese querido continuar estudiando pero que no pudo hacerlo:

Aunque mi sueño era estudiar y ser maestra, no pudo ser, y las razones que me dieron (mi padre) era que lo mejor para mí, me dedicara a ser

una buena ama de casa (y madre) el día que lo fuera. Tal eran las costumbres de ese tiempo, y aunque mi padre era un hombre inteligente y cariñoso con su familia, decía que la mujer tenía que estar preparada pues recaía en ella todo el peso del hogar.

A pesar de sus excelentes notas y de ser distinguida como la mejor alumna de su clase, Zulema no pudo continuar con sus estudios secundarios; tal vez su familia, como muchas otras, se hayan preguntado para qué querría seguir estudiando una señorita que fue educada para formar una familia y cuidar de su hogar. A lo largo del análisis se recuperaron elementos presentes en la experiencia de escolarización de esta niña que permiten comprender su destino, pero también generan nuevos interrogantes evidenciando, como ya se expresó, que ningún dispositivo puede comprenderse como una unidad coherente y sin fisuras.

Por un lado, en la decisión familiar puede observarse la relación entre el ideal femenino vinculado al imaginario burgués y su rol al servicio de la construcción de la patria que se entrelaza con el ideal cristiano que había logrado reinstalarse en este contexto histórico; dios, patria y hogar marcan los tres vértices de un triángulo donde las mujeres tendrán ese lugar de defensoras, cuidadoras de la “base” de la sociedad, el pilar sobre el que se asienta el crecimiento de una nación, especialmente, una nación católica.

El análisis de su libro de lectura mostró que, en el marco de los debates pedagógicos de la época, los impulsos de renovación pedagógica se abrían lugar dentro de un contexto político con tendencias conservadoras, nacionalistas y católicas. “El Forjador” le presentó una experiencia de lectura que la interpeló como sujeto de aprendizaje y como niña en términos particulares. No obstante, en la propia tensión irresuelta en que se expresó el escolanovismo en la Argentina, las innovaciones pedagógicas resultantes tuvieron un impacto más en lo metodológico que en una renovación de los contenidos escolares donde se destacan una educación patriótica y moral de los educandos. Así, aunque se propone hablar a niñas reales *-no encontrarás heroínas impecables, niñas juiciosas, obedientes, que se desviven por complacer a sus padres, a sus maestras, que nunca dejan de cumplir sus deberes de hijas y de discípulas-* termina reproduciendo las representaciones del ideal femenino de la época y de una moral asociada a ello: lo bueno, lo tierno, lo lindo, lo dócil; asignándole un rol en lo doméstico y en el cuidado al que es necesario obedecer.

Pero, por otro lado, cabe preguntarse ¿por qué Zulema querría seguir estudiando si su experiencia escolar le había transmitido otro rol? En primer lugar, porque como se advirtió los dispositivos muestran una complejidad que escapa a la comprensión unívoca. Y, en segundo lugar, porque dentro de esa experiencia de escolarización hay tendencias contradictorias. Precisamente ella quería estudiar para ser maestra, probablemente el único rol femenino -distinto del de madre y esposa- que las niñas conocían con excepción de la vida religiosa y, por lo tanto, una aspiración para quienes tenían el deseo de seguir estudiando. Un rol cuyo horizonte de posibilidad no era incompatible con el ideal femenino de la época ya que el magisterio era una profesión eminentemente femenina.

Así la escolarización de Zulema finalizó con el propio mandato que le había sido transmitido en su escuela y en su familia, prepararse para su destino de madre, esposa, ama de casa; mandato que, para una amplia mayoría, era incompatible con la continuación de los estudios pero que no impidió que ella se proyectase por fuera de él.

Referencias

Agamben, G. *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2014.

Arena, L. Forjador. **Texto de Lectura para los Grados Superiores**. Segunda Edición para varones. Aprobado por el Consejo Nacional de Educación. Exp. 17015 -E-1932. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores, 1934.

Arena, L. Forjador. **Texto de Lectura para los Grados Superiores**. Tercera Edición para niñas. Aprobado por el Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores, 1939.

Ascolani, A. Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)". **Educ. rev. [online]**, 26 (1) 303-325. Belo Horizonte, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100015>

Barela, L. **Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla**. Buenos Aires: Patrimonio e Instituto Histórico Buenos Aires, 2004.

Barrancos, D. (comp.). **Historia y género**. Buenos aires: Centro Editor de América Latina S.A, 1993.

Barrancos, D. Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la argentina". **Revista La Aljaba**, Segunda época, V. IX, pp.49-72, 2005.

Cattaruzza, A. (dir.) **Nueva Historia Argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943)**. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

Choppin, A. **Les manuels scolaires. Histoire et actualité**, París: Hacheté, 1992.

Cucuzza, H.R (dir.) y Spregelburd, R. (codir.) **Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales**. Buenos Aires: Ampersand, 2012.

Cucuzza, H. R. y Pineau, P. **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

De Almeida, J. S. Educação, Gênero, Poder e Desenvolvimento: Uma visão histórica. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, Vol. 18, pp. 225-251. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Tandil, Argentina, 2008.

De Luca, J. La Inmigración Sirio Libanesa en la Argentina. **Seminario de Inmigración/emigración**, 2006. Disponible en: www.igg.fsoc.uba.ar/pobmigra/.

Depaepe, M. & Simon, F. Sobre la pedagogización...Desde la perspectiva de la historia de la educación. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, Vol. 18, pp. 101-130. 2008.

Díaz Fuentes, D. Crisis, cambio estructural y de políticas económicas en América Latina: una revisión de las crisis del siglo XX en Argentina, Brasil y México. **Debate y Perspectivas (5). Cuadernos de Historia y Ciencias Sociales**, 87-104. Madrid: Instituto de Cultura, Fundación MAPFRE, 2006.

Elverdin, F. M. Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu. **De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales**, Año 1 no.1. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste-Centro de Estudios Sociales, 2012. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.11782>

Escolano Benito, A. (dir.) **Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República.** Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

Escolano Benito, A. El libro escolar como espacio de memoria. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación de América Latina.** España: UNED Ediciones, 1999.

Escolano Benito, A. La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX. **Historia de la Educación. Revista interuniversitaria**, 25, pp-317-340, 2006.

Filmus, D. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos.** Buenos Aires: Troquel, 1996.

González Jiménez, R. M. Estudios de género en educación. Una rápida mirada. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, julio-septiembre, 14 (42), 681-699, 2009.

González Leandri, R. La nueva identidad de los sectores populares. En: CATTARUZA, A. (dir.) **Nueva Historia Argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943)**, 201-237. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

Gvirtz, S. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase.** Buenos Aires: Aique, 1997.

Halperin Donghi, T. **La argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Kauffman, C. Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades. **Anuario de Historia de la Educación**, 4, pp. 37-59, 2002.

Korol, J. C. La economía. En: Cattaruzza, A. (dir.) **Nueva historia argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943)**, 17-47. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

Lagarde, M. **Claves feministas para la negociación en el amor.** Managua: Puntos de encuentro, 2001.

Linares, M. C. Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956). En: CUCUZZA, H. (dir.) y PINEAU, P. (codir.) **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida.** Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.177-212, 2002.

Lobato, M. Z. Mujeres obreras, protesta y acción gremial en la Argentina: los casos de la industria frigorífica y textil de Berisso. En: BARRANCOS, D. (comp.) **Historia y Género**, 65-97. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A, 1993.

Macor, D. Partidos, coaliciones y sistema de poder. En: Cattaruzza, A. (dir.) **Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943)**, 49-95. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

Maddison, A. **Dynamic forces in capitalist development.** Oxford: Oxford University Press, 1991.

Mallimaci, F. Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983): De la Argentina liberal a la Argentina católica. **Revista de Ciencias Sociales**, (4)181- 218. Universidad Nacional de Quilmes, 1995.

Mallimaci, F. El catolicismo argentino desde el liberalismo integral a la hegemonía militar. En: AA.VV. **500 años de cristianismo en Argentina**, 197-365. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, 1992.

Montenegro, A. M. **Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradojas. Buenos Aires, 1580-1911**. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila, 2012.

Montenegro, A. M. y Méndez, J. Estado, política migratoria y escuela pública: mediaciones desde los libros de lectura (Argentina, 1853-1955). **Revista Diálogo Educativo**, 17 (51) jan./mar., p. 17-39, Curitiba, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.051.ds01>

Ossenbach, G. y Somoza, M. (Eds) **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación de América Latina**. España: UNED Ediciones, 1999.

Ossenbach, G. La investigación sobre manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. **Historia de la Educación. Revista interuniversitaria**, 19, pp. 195-203, 2000.

Pinkasz, D. y Pitelli, C. Las reformas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar? En: Puiggrós, A. **La educación en las provincias y territorios nacionales (1945-1985)**. Buenos Aires: Galerna, 1993.

Privitellio, L. de. La política bajo el signo de la crisis. En: Cattaruzza, A.(dir.) **Nueva Historia Argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943)**. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

Puiggrós, A. **Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo**. Buenos Aires: Kapelusz, 1998.

Sardi, V. **El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940) [en línea]**. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica, 2008. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.459/te.459.pdf>.

Southwell, M. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo. En: Puiggrós, A. (dir.) **Historia de la Educación en Argentina, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Buenos Aires: Galerna, 1997.

Tedesco, J. C. **Educación y sociedad en la Argentina: (1880-1945)**. Buenos Aires: Solar, 1986.

Viñao, A. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. facetas y problemas de la historia de la educación. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, vol. 18, pp. 39-78. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Tandil, Argentina, 2008.

Wainerman, C. y Heredia, M. **¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria**. Buenos Aires: Editorial Belgrano, 1999.