

La educación emocional infantil sobre la muerte en Argentina a principios del siglo XX

DÁMARIS MOMBELLI | damarismombelli@hotmail.com
UNGS-CONICET

| RESUMEN

En este trabajo nos proponemos explorar los discursos -tanto visuales como escritos- y las prácticas emocionales frente a la muerte que propusieron destacadas narrativas escolares en Argentina a principios del siglo XX. Para ello, seleccionamos cinco historias significativas dentro de un conjunto de libros de lectura aprobados por el Consejo Nacional de Educación. En ellas puede observarse cómo sus autores pensaron la transformación social del cuerpo en su paso de vida a muerte. Sostenemos que los libros de lectura escolares son dispositivos propiciadores de la educación emocional infantil dentro de la cual la muerte como objeto de enseñanza ocupó un lugar destacado.

Palabras claves: cuerpo, educación emocional, muerte, prácticas

Childhood Emotional Education about Death in Argentina during the Early 20th Century

| ABSTRACT

Our goal in this paper is to explore visual and written discourses and emotional practices related to death that outstanding school narratives proposed in Argentina during the early twentieth century. We select five significant stories from a group of schoolbooks approved by the National Education Council. In these narratives, we can observe how the authors thought about the social transformation of the body between life and death. We argue that these books are facilitating devices for the emotional education of children, which includes death as an important subject.

Key words: body, death, emotional education, practice

| Introducción

La educación sobre la muerte es parte del proceso de socialización humano. En Argentina, creada la Ley de Educación Común N° 1420 (1884), diversos libros escolares para infantes de 6 a 14 años enseñaron sobre la muerte a través de lecturas seleccionadas y de autoría nacional hacia fines del siglo XIX y la primera década del XX.

El corpus¹ de cinco narrativas sobre la muerte que analizaremos aquí se encuentra dentro de tres libros de autoría nacional que consideramos, para este trabajo, representativos de una serie mayor de obras escolares con diversas ediciones: dentro de las series de Andrés Ferreyra, *Las aventuras de un niño* (1907) y *El hogar* (1915) y de las obras de José M. Aubín, *Destino* (1913). Estos libros, junto a los de Pablo Pizzurno (1865-1940),² forman parte del normalismo dentro de la Escuela Nueva. Sobre la obra de Pizzurno, Pablo Pineau (2013) y Mónica Baretta (2018) explican que pueden a su vez, expresar los posicionamientos en los debates pedagógicos³ y, como productos de su época, las enseñanzas sobre la importancia de la vacunación y la higiene, buenas costumbres y medidas preventivas de enfermedades, teniendo en cuenta el contexto higienista (Armus, 2000) y de avance de las políticas de salud en el país (Grushka, 2014).

Los maestros escritores analizados aquí fueron exitosos tanto en el sistema educativo como en el mercado editorial. Basta con observar las sucesivas reediciones de sus obras para darse cuenta de su profusa circulación, en un contexto de una exitosa alfabetización masiva —siguiendo los censos nacionales de 1895 y 1914— que favoreció el entrenamiento de lectores en el mercado editorial —en sentido amplio— (Bianchetti, 2012: 162; López García, 2019: 3; Bontempo, 2014: 262).

Sabemos por el *Monitor de la Educación Común* que los libros de textos se sometían a un concurso controlado por el Estado⁴ y tenían una vigencia de 3 años que podía ser extendida. Sabemos también y por la misma revista que, una vez aprobados, el editor compraba los derechos de los textos para comercializarlos. Sin embargo, el control estatal sobre las enseñanzas en las escuelas tenía sus límites, pues en la misma revista son reiteradas las observaciones de los inspectores sobre el uso de materiales que no responden a los planes de estudio ni fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación por parte de los maestros y maestras. Sobre la compra de estos libros, el reglamento para escuelas nos dice en su artículo 40 que el Consejo solo provee de libros y útiles escolares a indigentes, quedando

1 El presente trabajo se enmarca en una investigación doctoral que se preocupa por las muertes y los consumos en el proceso de modernización argentino en distintas escalas: la ciudad de Buenos Aires y el partido bonaerense de Morón. En ella, los libros de lectura escolares representan un grupo particular-no único- de discursos que circulan en el periodo sobre la muerte en diversas áreas geográficas entre 1890-1929. Dentro de estos libros de lectura escolar, se analizan las obras completas de Pablo Pizzurno, Andrés Ferreyra y José María Aubín, entre otros autores.

2 Luego de recibirse como maestro normal, fue docente en el Colegio Nacional Buenos Aires, creador de la Escuela Gratuita de Subprefectos y Ayudantes y de la primera cátedra de pedagogía. Además, fue conferencista, articulista, director de escuelas públicas y privadas, Inspector General de Escuelas Medias, profesor de escuelas normales y rector; vocal del Consejo Nacional de Educación y formó parte de la comisión protectora de Bibliotecas Populares.

3 Sobre los debates pedagógicos y las diversas posturas sostenidas sobre qué enseñar y de qué manera se pueden consultar el trabajo de Lucía Leonetti (2007: 105-119). Sobre la trama de la escolarización pública y de las políticas educativas y sociales y cómo entendieron y definieron el status de niño en Argentina se sugiere el trabajo de Sandra Carli (2012). Agradecemos esta acertada sugerencia a nuestros evaluadores, aunque no se encuentren en estos estudios referencias sobre la muerte como contenido escolar.

4 Véase *El Monitor de la Educación Común* (1900: 160, n. 323).

como responsables de la adquisición de los libros de lectura de uso obligatorio los padres o tutores responsables.⁵ El siguiente artículo del mismo reglamento indica que es el maestro el responsable de elegir y acordar con el director de la escuela los materiales a pedir.

La mayoría de los libros relevados en nuestra investigación pertenecen al archivo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Se encuentran sellados por las escuelas que los han donado y por el Consejo Nacional de Educación. Por nuestra parte, hemos adquirido en forma particular algunos ejemplares. Se ha observado que las series tienen varias ediciones, a punto tal que la serie *El nene* de Andrés Ferreyra (1895) cuenta con 105 ediciones. No obstante, no podemos saber hasta el momento cómo circulaban esos títulos en las librerías o en otros circuitos menores. Tampoco se puede saber a ciencia cierta si los maestros se resisten a leer los relatos sobre muerte o si las editoriales vendían más los libros de Pizzurno, de Ferreyra o de Aubín. Estimamos por las reediciones de sus libros que circularon mucho y que eran un buen negocio para las editoriales, sin poder afirmar, por cierto, que este éxito implique un reflejo de lo que sus lectores piensan o sienten, ni de lo que todos los agentes del estado opinan sobre la muerte.

Dentro de este universo de lecturas estudiadas por la historia de la educación, las narrativas escolares sobre la muerte fueron parte de la educación emocional (Frevert *et al.*, 2014) propuesta por el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) a través de los libros aprobados para uso en las escuelas primarias. Por razones de espacio nos centraremos en cómo el cuerpo en su paso de vida a muerte aparece aquí, así como también, en las emociones y prácticas emocionales asociadas a esta metamorfosis social. La enseñanza patriótica aparecerá en una escena en particular con el interés de mostrar “escenarios” relacionados con la muerte y su educación, pero dejaremos para otra oportunidad el análisis del panteón escolar que propone.

En primer lugar, abordaremos las características del corpus documental que habla sobre la muerte y el cuerpo en el proceso de morir. Luego nos abocaremos al análisis de cinco escenas dentro de este corpus que darán cuenta de los discursos tanto visuales como escritos, que intentan propiciar un lenguaje y prácticas emocionales (Sheer, 2012) frente a la muerte. Para esto dividiremos el análisis en dos partes. En primer lugar, nos concentramos en tres narraciones que nos hablarán de las transformaciones del cuerpo fuera del hogar y, en segundo lugar, en dos que referirán a ellas dentro de él. Esto nos permitirá llegar a una reflexión global sobre la educación emocional propuesta en estos libros.

| La muerte y la educación emocional en los libros de lectura escolar

En esta sección del trabajo abordaremos las características del corpus documental que muestra la muerte y el cuerpo en el proceso de morir en los libros de lectura escolar. Resulta necesario aclarar que estos textos escolares son obras que, como explicó Cecilia Bravslavsky (1997), fueron pensadas para infantes como una experiencia estética novedosa además de educativa. Forman parte de lo que esta autora denominó “el utilitarismo nacionalista abstracto” pues contribuyen a transmitir un imaginario

⁵ Véase *El Monitor de la Educación Común* (1900: 170, n. 324)

común sobre la nación, narrando y argumentando desde un lenguaje sencillo y en escenarios de la vida cotidiana. Por su parte, Berta Bravslavsky (1997) los incluye dentro del modelo de lectura “generador de pensamiento” (1883-1910), donde quien enseña a leer realiza una primera lectura, luego la clase en “coro” la reproduce y, posteriormente, se procuraba que cada estudiante logre realizar una lectura individual silenciosa. En este sentido, los libros de lectura responden a las preocupaciones más generales de la educación masiva: se buscaba homogeneizar las diferencias culturales, al mismo tiempo que propiciar la interiorización subjetiva del patriotismo como noción y como sentimiento en infantes escolarizados, hijos de inmigrantes, que no siempre hablaban castellano como primera lengua (Bertoni, 2001).

Hemos elegido para este trabajo dos autores que, dentro de este tipo de educación nacionalista, han sido no sólo autores de libros sino también funcionarios estatales junto a Pablo Pizzurno. Nos dice de Andrés Ferreyra (1865-1928) *El Monitor de la Educación Común*: “(...) su vida está vinculada al desenvolvimiento de la escuela argentina (...)”.⁶ Bien podríamos decir lo mismo de quien ha sido su eventual coautor: José María Aubín.⁷ Ambos comenzaron sus carreras como docentes normales y las continuaron escribiendo series literarias destinadas a responder a los programas educativos del CNE, mientras ocupaban espacios de gestión educativa.

Como autores, entre otros temas, pensaron la muerte y enseñaron sobre ella. Por este motivo, importa para el presente trabajo el concepto elaborado por el grupo de investigación de Ute Frevert, porque se ha dedicado a analizar diversos textos de lectura destinados a infantes en Occidente —Europa y Estados Unidos— buscando pistas sobre los procesos de socialización emocional infantil.

Estos procesos responden tanto al lugar geográfico donde se producen como al tiempo histórico, enfocándose en cuáles son las emociones que se ofrecen a infantes a través de libros de venta masiva, discursos científicos y escolares; y en qué significados encierran en dichas obras. De esta manera, las emociones infantiles no son naturales sino productos sociales aprendidos que contienen un conocimiento práctico sobre ellas (Frevert, 2014: 3).⁸ En esta perspectiva, los libros se vuelven relevantes en tanto dispositivos que hacen circular determinados “repertorios” emocionales que están disponibles para infantes dentro de una sociedad. Estos repertorios circulan porque son fruto del consenso social de aquello que se vuelve indispensable de ser enseñado y aprendido para la socialización infantil.⁹

⁶ Inicia sus primeros estudios en el Seminario Menor de la Ciudad de Buenos Aires, pero no llega a ordenarse como sacerdote; por el contrario, a sus veinte años se recibe de profesor de la Escuela Normal. Ejerció como maestro de escuela y director, como profesor en colegios nacionales y a los 34 años fue designado Inspector Técnico General del CNE. Véase *El Monitor de la Educación Común* (1928: 127, n. 661).

⁷ Se sabe que fue un profesor normal y autor literario que participa en la Revista *El Monitor de la Educación Común* y *La Enseñanza Argentina* del Centro de Unión Normalista. Además, escribió un curso de Historia Nacional y formó parte de congresos pedagógicos. Sus obras se seleccionaron en 1916 como parte de la sección Infantil de la Biblioteca Nacional de Maestros creada por Leopoldo Lugones.

⁸ Entendemos las emociones como prácticas que median entre lo psicológico y lo social al mismo tiempo que entre lo individual y lo colectivo. Las emociones no residen en el sujeto, sino que unen individuos porque generan relaciones entre ellos. Estas relaciones son históricas, generan cohesión y dan la idea de una forma de residencia en el individuo como efecto del proceso histórico (Ahmed, 2004: 119). Elegimos utilizar categorías analíticas ofrecidas desde la historia de las emociones porque las de los actores históricos son imprecisas. Las prácticas emocionales, siguiendo a Sheer (2012), en su dimensión performativa, nombran, comunican y regulan las emociones que movilizan como parte de la vida cotidiana a través de rituales, hábitos y pasatiempos del cuerpo y la mente. Como dice la autora, no se trata de buscar la “verdad” del sentir sino cómo y porqué los actores históricos movilizan sus cuerpos de cierta manera, cultivan habilidades específicas y debaten sus prácticas emocionales.

⁹ Aunque el enfoque no incorpora en su análisis la oralidad tampoco necesariamente la excluye. No se asume en él que quien lee sea un sujeto pasivo ni que el consenso social implique homogeneidad de los discursos circulantes. Sobre los discursos pedagógicos positivistas, krauso positivistas, normalistas, socialistas y anarquistas referidos a la infancia ver el trabajo de Sandra Carli (2012).

¿Cómo aparece la muerte en este corpus? Si se toma el libro como un producto cultural, la efectividad en la construcción de una sensibilidad determinada sobre la muerte¹⁰ radica en la ubicación de los relatos sobre ella dentro de los libros de lectura y haremos mención a ello según el caso. En términos generales, las menciones a la muerte suelen aparecer entre escenas de la vida cotidiana, como una experiencia más vivida por los personajes, variando en proporción según el año de edición, el autor y la serie que se tome. A medida que avanza la primera década del siglo XX, crece la cantidad de historias que involucran a la muerte como motivo, y que llegan a ocupar entre 9% y el 12% por libro.

¿A qué responde esta presencia de la muerte en los libros escolares?¹¹ Es indudable que la tasa de mortalidad infantil para la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, era alta desde nuestra perspectiva actual —al 1900/04 alcanzaba al 96,7 por mil nacimientos mientras que en 2015/2016 es de 6,6 por mil (Mazzeo, 2017)—, sin embargo, la relación entre tasas de mortalidad infantil de los diversos espacios donde circularon y la presencia de relatos sobre muerte en los libros no es directa ni funciona de modo que necesariamente refleja un dato fáctico.

En los libros escolares las muertes son variadas: mueren infantes, pero también mueren abuelos, progenitores, mascotas, animales y directores de colegio. Mayormente, las muertes se encuadran en relaciones familiares para sus lectores y lectoras infantiles. No todas las muertes son iguales o causan los mismos efectos sociales (como se verá en el próximo apartado, para la pedagogía escolar, la muerte puede no ser un momento definitivo de ruptura de lazos afectivos).

En todo caso, la presencia de la muerte en los libros de lectura escolares está relacionada con los fines de las políticas educativas que se proponen formar a los futuros ciudadanos en todos los aspectos de la vida. Por ejemplo, Pablo Pizzurno insistirá en sus prólogos que, ante el “hecho educativo”, el educando viene con el “alma impregnada” por el “sello” bueno o malo que trae de la casa. De esta manera, la función tanto de la escuela como del maestro en particular es “contrarrestar las tendencias malas” y “fortalecer las buenas” (Pizzurno, 1901: 3). Por su parte, dice Andrés Ferreyra en su proemio a *Mi Hogar* (1915) que su libro busca: “(...) propender a la unidad moral del hogar, a la creación y arraigo de un principio común de familia, o sea, establecer desde la cuna las relaciones de la hegemonía y solidaridad nacional (...)” (p. 3).

Las citas podrían continuar, dando cuenta de que los autores y autoras de estos materiales, egresados de las escuelas normales y cuyos libros reemplazan los de autoría extranjera que se usaban hasta entonces, tenían muy en claro que la misión de escribir apelaba a un fin que trascendía el aula para influenciar no sólo al estudiante sino también a su familia. La muerte no aparece en los libros escolares con estas obras, claro está; podemos encontrar menciones y relatos vinculados con ella en libros educativos utilizados anteriormente. Pero esas obras no referían a Argentina ni abordaban el proceso de morir ni la muerte en particular como sí lo harán los autores nacionales. Estos discursos de autoría nacional compiten con esas otras posibles enseñanzas emocionales recibidas por los infantes en otros espacios políticos, en escuelas dominicales/ catecismos o en la privacidad del hogar.

¹⁰ Entendemos la muerte como un hecho biológico y un proceso social, cultural y político, atravesado por el género, la clase, la creencia religiosa, la pertenencia étnica, la edad y los procesos de racialización.

¹¹ Para un análisis sobre la temática de la muerte en los libros escolares anclado en la demografía ver la tesis en historia de la educación de Betina Aguiar Da Costa (2021).

En la actualidad, la muerte se aborda de forma esporádica, social y públicamente, y no se hallan referencias a ella en libros de lectura escolar. Estos autores nacionales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX emprenden la tarea de escribir, desde sus miradas particulares y sus posicionamientos pedagógicos, para contribuir a la homogeneización de una ciudadanía cosmopolita por la inmigración al mismo tiempo que formar futuros ciudadanos de “forma integral” (Leonetti, 2007: 265). Como sostiene Lucía Leonetti, se buscaba la formación en valores y prácticas culturales asociados al progreso. Según esta autora, esta socialización política —que no tuvo un discurso unívoco y monocorde— que emprende la escuela para garantizar “la cohesión nacional, la moralización de la sociedad y el mantenimiento del orden social” (2007: 209), impone conductas, valores, gestos y actividades tanto en la vida privada como pública intentando, incluso moralizar a las familias (2007:242). En estas propuestas conviven las enseñanzas laicas y católicas con el fin de lograr la sumisión a la autoridad nacional, la autorregulación de las conductas y mantener la jerarquía social (2007: 249). La autora no se detiene en el problema que supone el tratamiento de la muerte en las lecturas escolares ni se dedica a estudiar las enseñanzas sobre ella, pero al abordar las lecciones, por ejemplo, sobre salud o trabajo manual, demuestra que la escuela educó no solo en los valores más abstractos de la ciudadanía relacionados a la educación cívica sino también en la limpieza de pisos que debían hacer las niñas y futuras mujeres. Por lo cual, no resulta extraño que la muerte forme parte de las temáticas sobre las cuales enseñar ni que en el tiempo presente, no se enseñe sobre ella como tampoco sobre limpieza hogareña a niñas en los libros de lectura escolar.

Inevitablemente, la categoría “infancia” está en juego cuando se habla de educación emocional sobre la muerte. Aquí la categoría se definirá de acuerdo a cómo la han definido los autores de las obras: personas entre los 6 a 14 años.¹²

Adquirir un libro de lectura escolar tenía un costo entre 0.40, 0.60 u 0.80 m/n según el caso. Son libros de cartón, cosidos, con letras grandes e ilustraciones que varían entre dibujos monocromáticos y láminas a colores vivos. A diferencia de los libros actuales de uso escolar, estos de fines del siglo XIX y principios del XX fueron pensados para manos pequeñas. Sus medidas pueden variar en pocos centímetros según el caso: entre 13mm x 18 mm u 11 mm y 17 mm. La mayoría de los libros consultados pertenecen al archivo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, por lo cual, tienen sellos de donaciones de colegios públicos, del CNE o nombres de sus originales dueños o dueñas (que suelen tener renglones hechos en lápiz y sus nombres escritos en una prolija letra cursiva en tinta) contándonos las marcas de la vida cultural del libro como objeto material y emocional (Dollway *et al*, 2018).

A continuación, mostraremos cómo pensaron estos autores el cuerpo en su paso de vida a muerte y de qué manera esta educación emocional sobre la muerte propicia prácticas y emociones determinadas frente a ella a través de los primeros tres relatos.

¹² La bibliografía para nuestro país en relación a la Historia de las Infancias es variada y tiene un amplio desarrollo que excede la propia investigación. Con respecto a las categorías etarias, por ejemplo, Carolina Zapiola (2007) trabajó sobre el universo de representaciones que encierra el término “menor” para principios del siglo XX y sus antecedentes en los debates parlamentarios de fines del siglo XIX. Lo mismo hizo Claudia Freidenraij (2020) sobre los niños pobres, huérfanos y delincuentes para el periodo 1890-1919. Recientemente, Ludmila Scheinkman explica que la categorías etarias sobre minoridad en relación a los niños trabajadores entre fines del siglo XIX y principios del XX aún estaban delineándose en función de las realidades productiva, encontrando distinciones etarias diversas de acuerdo a qué ley que se tome y a las correlativas indicaciones etarias que suponen en términos de permisos de explotación laboral. (2021: 84-85).

El cuerpo en el proceso de morir escrito para infantes: sus transformaciones fuera del hogar

En este apartado, analizaré las primeras tres narrativas mortuorias escolares relacionadas a la transformación del cuerpo en el proceso de morir fuera del hogar. Comparten la intención de enseñar lo que es la muerte pero difieren en las transformaciones que proponen del cuerpo y en los escenarios que eligen para hablar sobre ella.

La primera mención sobre el cuerpo en el proceso de morir la introducimos con Andrés Ferreyra. Luego de escribir en co- autoría con José Aubín *El nene* (1895), publica, en 1907, *Las aventuras de un niño*. La obra en dos volúmenes sigue la vida de Andresito, que aprende desde cómo comer civilizadamente hasta qué sucede con los cuerpos muertos. El libro se reedita sin cambios hasta los años veinte y según las existencias de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros tiene veinte ediciones. Dentro de las ochenta y ocho historias que incluye, en tres oportunidades encontramos a la muerte como temática principal de sus enseñanzas; en dos de ellas se encuentra como tema de las “sugestiones”. La muerte en este libro representa el 3% de las temáticas abordadas mientras que el 97% restante se distribuye de la siguiente manera: el 19% son lecciones de anatomía, el 11% habla de heroísmo y ejercicio físico, el 13% de higiene y hábitos saludables, un 15% sobre trabajos diversos, un 16% sobre buenos modales y relaciones sociales, un 9% sobre animales y plantas, un 5% sobre historia nacional, un 6% sobre el sistema solar y, finalmente, el 3% sobre el fuego. Lo destacable dentro de este 97% es que se encuentran 15 menciones a la muerte en diversas situaciones asociadas a la enseñanza de la historia nacional y a relaciones sociales diversas. De esta manera, aunque no sea el tema principal del resto de las lecciones forma parte de la educación integral.

En las primeras “sugestiones” se preocupa en desasociar la muerte con el miedo y esto lo hace explicando qué sucede con los cuerpos en el cementerio. La primera de ella nos dice que el miedo a los muertos y cementerios es una preocupación ridícula y que, el respeto a los muertos y su culto no debe confundirse con el miedo. Agrega que la cercanía a los cementerios es mala para la salud por los gases y olores desprendidos por los cuerpos en putrefacción e incluso menciona una posible solución gracias a la generalización de la incineración de los cuerpos en hornos cerrados (Ferreyra, 1907: 24). Existen otras menciones a la muerte en esta serie, pero dentro de ellas estas son las únicas explícitas sobre qué sucede con los cuerpos en los cementerios.

El miedo asociado a los muertos aparece aquí en relación a la cercanía al cementerio urbano, que es un lugar de descanso y putrefacción de los cuerpos. Al mismo tiempo, es un lugar de culto y respeto. Parece que el miedo en el cementerio es ridículo porque allí no sucede nada que afecte a los vivos y en caso de que así lo hubiese —los gases u olores emanados—, la cremación viene a solucionar el asunto.¹³ Veamos ahora qué nos dice su colega Aubín sobre esto.

En el libro *Destino* publicado por la editorial Estrada en 1913 cuarto libro de lectura entre sus obras, se narra la historia de tres niños de la provincia de Buenos Aires que viajan hacia la capital nacional al

¹³ Ferreyra no parece querer instalar la cremación como parte de la buena muerte en la modernidad juzgando el lugar que posee la inhumación en sus obras. Sobre la cremación y los debates dentro de la élite por instalarla como rito mortuario masivo y moderno véase el trabajo de Diego Guerra (2014).

finalizar su escuela primaria¹⁴. Los tres niños quedan al cuidado de amigos de la familia que se preocupan por su educación. Su personaje principal se llama Bertito y ha quedado a cargo del señor Montaña, un hombre viudo que perdió a su único hijo. A lo largo del libro, Bertito y sus compañeros conocerán la vida económica y social ciudadana. La obra no tiene índice, supone una lectura continuada, y está dedicada a sus colegas inspectores técnicos de escuelas comunes de la capital federal. Dentro del relato de esa aventura, que consta de 40 partes, un 12.5% está dedicado a temáticas vinculadas a la muerte.¹⁵

En el capítulo tres, llamado “El aleteo de una mariposa azul” [sic], se presenta la ilustración de la figura 1: en primer plano, un niño visita un cementerio con dos adultos. Detrás, el grabado de A. Premi —autor de todas las ilustraciones— muestra un jardín cementerio con los típicos árboles asociados a paisajes mortuorios (cipreses, coníferas, sauces), lápidas, cruces y bóvedas entre la naturaleza agreste donde las mariposas vuelan enmarcando a los humanos. El grabado en escala de grises permite observar el escenario a través de una bella ventana ornamentada que, centrada en la experiencia de la visita, tiene al niño como centro del cuadro, pues los adultos dirigen la mirada hacia él —como en el cuerpo del texto—.



Figura 1. Aubin, J.M. Destino, 1913, p. 12. Acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

¹⁴ Nos referimos a la tercera edición del libro dentro del acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros.

¹⁵ El resto de sus partes se dedican a: paisajes, naturaleza y aventuras varias 32.5%, historia nacional 17.5%, trabajo 5%, escuela y fiestas cívicas 10%, sobre hacer el bien y lo bello 12.5%, la amistad y la familia 5%, otros 5%. Resaltamos que dentro de este 87% restante, se hace referencia a la muerte 18 veces en distintos relatos sobre historia argentina, naturaleza y familia.

En el texto, el maestro de primaria se despide de los niños antes del viaje a la ciudad. Luego de hablarles sobre la necesidad de mantener las amistades de la escuela a lo largo de su vida, les pide que lo recuerden. Entonces aparece sobre el margen izquierdo del texto un dibujo en escala de grises que hace foco en las mariposas como se aprecia en la figura 2.



Figura 2 Aubin, J.M. Destino, 1913, p. 13. Acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

En la lápida —borrosa en el original— se lee “a la memoria” mientras las mariposas que inundan el dibujo parecen salir de las tumbas hacia el texto. Los párrafos que acompañan esta ilustración cuentan que el maestro dice “al terminar el día, cuando sus almas se recojan, déjenlas volar libremente para que traigan a la mía un recuerdo de mis caros amiguitos (...)” (p. 13). A continuación, el maestro cuenta una anécdota de infancia, una visita a un cementerio de aldea “tranquilo” y “poético”, en compañía de su “cariñosa abuelita”. En el ocaso del día, ante el avance de las sombras en el lugar —como se puede observar en la figura 1—, ven el niño y su abuela mariposas raudas y gentiles, de alas teñidas de azul oscuro, salir de entre las hiedras, madre selva, jazmines y rosales. Al preguntar su abuela por el fenómeno observado al cuidador del cementerio, este le dice: “Estas mariposas, señora, son los espíritus de los que aquí duermen, que en estas horas de recogimiento van a visitar a los que en vida amaron” (p. 14). El maestro concluye diciéndoles a sus niños que su espíritu volará todos los días hacia los que son amados por él, y que, todas las tardes a la “hora impregnada de calma y misterio”, sobre sus frentes, “irá a posarse una mariposa azul”. La narración concluye con el dibujo de una mariposa en el ocaso sobrevolando una rama de flores campanas.

¿Qué ha sucedido con los cuerpos en este cementerio rural? Parece que han funcionado para el alma, como la pupa que alberga la mariposa. Una mariposa especial “teñida de azul” como el color del cielo nocturno, indicando que es la noche el momento donde el afán del día se detiene y aparece la calma, se encuentra la posibilidad de admirar su vuelo, pero también de recibir la visita del ser amado. El cuidador del cementerio dice que ese es un fenómeno que sucede todos los días. Lo que el texto transmite es la idea de que una experiencia del maestro en la ficción ha devenido en contenido áulico. Al mismo tiempo, se invita a quien lee a completar imaginariamente el escenario, pues el dibujo no es a color; es la comprensión lectora la que “genera el pensamiento” a color. Que esto suceda no es novedad, lo importante aquí es que enseñar sobre la muerte involucra contar experiencias propias sobre ella —con mayor o menor poesía— pero también implica en quienes reciben las experiencias, la libertad de imaginar variados azules nocturnos.

La idea de la transformación asociada a la mariposa puede provenir de la teología cristiana paulina sobre la trascendencia del alma y la transformación de los cuerpos para la vida celestial. Predicada durante siglos (Laqueur, 2015) no sería extraño que aparezca en libros escolares para recordar que la muerte era el umbral que separaba una vida terrenal de una celestial. Pero para que se produzca la metamorfosis del alma es imprescindible el entierro en el cementerio. El cuerpo es efímero mientras el alma puede ser como la mariposa que sale de su pupa/cuerpo mortal. El aleteo es impulsado por el amor que trasciende la muerte, pues el propósito de las mariposas —las almas— es visitar a sus seres amados dejando al cuerpo dormido. Entonces, el duelo puede producir incluso gozo cuando se piensa en las representaciones de las almas como mariposas, un confort ante la muerte gracias a la asociación de ella con la esperanza de transformación espiritual (Barclay, 2016). Observamos aquí, según esta pedagogía escolar que a pesar de la predicada laicidad de la ley de educación 1420 está en sintonía con la doctrina cristiana, por lo cual, la muerte no es un proceso de ruptura de lazos sociales.¹⁶

El cementerio vuelve a aparecer en otro capítulo del libro, esta vez, en la ciudad y como espacio patriótico y educador. En el capítulo XXVI, “Rincón sagrado”, el señor Montaña lleva a Bertito al Cementerio de la Recoleta como parte del paseo por la Plaza Alvear. El lugar silencioso —pues allí “duermen” los héroes— contiene los mármoles con los nombres grabados de quienes son “excelsos” y cimentan la nación.

Durante el paseo, el niño, guiado por el Señor Montaña, se detiene en diversas tumbas a leer las inscripciones. Al llegar a la de Tomás Guido, Bertito dice: “Qué hermosa sepultura; parece una gruta fresquísima, un rincón hecho para recordar y meditar” (p. 126). La Figura 3 muestra en primer plano a una mujer alada, con un gorro frigio adornado de flores sobre su pelo suelto y libre al viento. Las flores que arroja sobre la fachada del cementerio sobrevuelan como un tributo floral a quienes moran allí y van en la misma dirección que sus alas, indicando el camino. El gesto de la mujer puede remitir a la “meditación y recuerdo” mencionados por el niño en el cuerpo del texto que acompaña la imagen.

¹⁶ Como sostiene Lucía Leonetti (2007: 249) en el sistema conviven las miradas laicas y católicas. Sin embargo, no eran las únicas formas posibles de vivir el proceso de morir. Señalar esto resulta importante dado que la misma ley de educación contemplaba que, según el credo, se podrían impartir horas de educación religiosa por un ministro autorizado fuera del horario ocupado por las materias del plan de estudios aprobado para ese año por el estado. A su vez, existen prácticas y discursos por fuera de lo “aceptado” o reconocido por el estado/ sistema educativo. Consideramos importante remarcar que son los libros oficiales los que proponen una sola mirada, la católica —no la disidente, judía o de cualquier otro credo/espiritualidad— como la que asegura una “buena muerte”. Sobre los debates en relación a la educación religiosa y los dogmas morales que se inician en la década de 1880 y continúan más allá de ella, ver el trabajo citado de Sandra Carli (2012: 59-85).

El grabado no posee recuadros adornados, pues la belleza es representada por la mujer en interacción con la fachada del cementerio.



Figura 3. Aubin, J.M. Destino, 1913, p. 126. Acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

La narración culmina aconsejando que, ante el desaliento y la adversidad, los niños acudan a ese “rincón sagrado” para recobrar ánimo y fuerza (p 128). En la imagen final que ilustra la narración aparecen en placas conmemorativas los nombres de personajes masculinos destacados del centenario de la Revolución de Mayo 1810-1910.

En este tercer relato, el cementerio no es solamente un lugar donde se visita a los propios deudos sino un lugar donde se aprende a practicar las emociones cívicas: se enseña a caminar por el cementerio; a pararse frente a una tumba; a leer e interpretar adecuadamente los epitafios; a contemplar los aspectos estéticos de las tumbas. Se presentada a Bertito y a través de él, a los lectores, cuáles son importantes por los cuerpos que descansan en ellas, mientras se ignoran las que no constituyen parte del panteón escolar —por ejemplo, las de las exitosas familias comerciantes (Jauregui, 1993)—. Todo el recorrido intenta orientar y si es necesario, corregir los estados emocionales para el progreso de la nación, porque el rincón sagrado es un lugar de meditación y ánimo, no de miedo y putrefacción. ¿Cómo un lugar fresco y silencioso puede dar ánimo? Probablemente porque su silencio contrastaba con el ruido de la ciudad en constante crecimiento y porque este cementerio no está asociado a las grandes pestes como el de Chacarita (Fiquepron; 2020) o a la cremación del cuerpo, sino a la pompa y la distinción del progreso y a la sencillez republicana (Gayol, 2009).

Ahora bien, entre el moribundo y el cementerio hay un proceso del “buen morir” que debe ser aprendido y que la pedagogía escolar no dejó librado a la privacidad del hogar. Veamos a continuación los últimos dos ejemplos que se ocupan de la muerte y el proceso de morir dentro del hogar.

El cuerpo en el proceso de morir escrito para infantes: la buena muerte dentro de *Mi hogar*

En 1915, Andrés Ferreyra publica por la editorial Estrada *Mi hogar*. Su autor presenta lo que considera el hogar cotidiano modelo por medio de variadas situaciones que viven los personajes de una familia porteña. Afirma en las palabras preliminares que su libro, como “reflejo de nuestras buenas costumbres, de nuestras virtudes, de nuestra cultura, influirá, no puede dudarse, en la educación moral...” (p. 2). En ese marco, Ferreyra declara que ha encontrado cartas y relatos de una antigua familia porteña y ha decidido adaptarlas a la realidad de los niños. Como parte de la antigua familia, aparece una criada afro argentina llamada Petrona. Ningún integrante familiar es de reciente migración, en un país donde, según el censo de 1914, un tercio de la población era extranjera.

Mi Hogar parte de esa ficción familiar “patria” y de larga tradición criolla, y contiene 137 relatos. Está dividido en narraciones agrupadas según la perspectiva del miembro de la familia que narra. El promedio de relatos sobre la muerte en esta obra asciende al 14% y se desarrollan como parte de los sacramentos a tomar —el bautismo y la extremaunción— en el transcurso de la vida de una persona. Sobre el 86 % restante se reparten entre las siguientes temáticas: sobre celebraciones 64%, mascotas 7%, sobre el servicio militar 7%, salud 4%, otros 4%. Dentro de este 86% , las menciones a la muerte son cinco asociadas a las celebraciones, mascotas y el ejército.

El autor explica que su libro está pensado para infantes avanzados en su competencia lectora; siguiendo la lógica progresiva de las series de lectura, podríamos especular ocho o nueve años en adelante, aunque el texto no lo explicita.

A pesar de que en Buenos Aires la prensa cubre la gran guerra cotidianamente, en este libro no se hace referencia a ella. De acuerdo con aquel marco de referencia de una familia criolla tradicional, de la que se sugiere un origen al menos decimonónico, los conflictos bélicos que aparecen están ubicados en territorios nacionales y asociados al honor que da un hijo dentro de las tropas argentinas o la deshonra de uno que se convierte en desertor —que por supuesto enmienda su error—.

Entre sus secciones tomaré dos que describen, por un lado, qué es estar vivo/muerto, y por otro, en qué consiste el proceso de morir, con sumo detalle: “El bautismo de mi muñeca” y “La muerte de mis abuelitos”. En la primera, se narra lo que podríamos denominar “la biografía cultural” de una muñeca (Kopytoff, 2013) que incluye la posible muerte del juguete. La segunda sección narra el proceso de morir del abuelo paterno de la familia, el patriarca, en una sucesión de pequeños relatos ubicados aproximadamente desde la mitad del libro.

Luego de leer sobre las bodas de oro de los adultos mayores de la familia, sigue “El bautismo de mi muñeca” donde se cuenta la historia de la muñeca de María Luisa, una de las niñas de la familia de *Mi Hogar*. El texto describe cómo a través del juego, la niña aprende diversos aspectos de lo que se

espera sea una mujer blanca, urbana y burguesa en su sociedad. Al mismo tiempo, cuenta la historia de la muñeca desde la perspectiva de la niña.

María Luisa desea una muñeca expuesta en la vidriera de la juguetería cerca de su casa. El lugar provoca un deseo tan intenso en los infantes que la tienda es descripta en el texto como “encantada” y la muñeca como “angelical y pura”, de ojos celestes y pelo rubio. Se dice de ella que ha vivido en una caja por veinte años. A María Luisa su padre le compra la muñeca en secreto y su madre se la entrega en una caja como regalo de cumpleaños. La niña, alegre y agradecida con su familia, juega con la muñeca de diversas maneras, mostrando cómo la muñeca se convierte en su “hija”. El conflicto comienza en la sección “Muerta”, cuando la niña busca su muñeca y ésta ya no habla, ni mira o se mueve como antes. La Figura 4 muestra un dibujo en escala de grises donde, en una escena hogareña burguesa, una niña cierra sus ojos y no sonríe, acompañando a su juguete. Sus manos cruzadas y postura rígida indicarían la solemnidad del momento. La caja/ataúd de la muñeca está sobre la mesa, dispuesta como si fuera el centro de un velorio. Ante la asunción de la muerte de la muñeca, dice el texto que María Luisa llora a gritos, alza sus brazos al cielo y pide desesperada que traigan un médico. Moja con agua de Colonia la frente de la muñeca y se abraza a su cuerpo “estirado y frío”. Su padre la aparta “bondadosamente” de la caja y examina la muñeca. La voz paterna anuncia que su muñeca no ha muerto y que se ha forzado la cuerda del juguete.



Figura 4. Ferreyra, A. “Muerta” en *Mi hogar*, 1915, p.60. Acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

La historia sigue con la niña pidiéndole al padre que “resucite” su muñeca. El padre logra reparar el juguete, lo que le trae tal felicidad a María Luisa que dice “Casi estuve por desear que se muriese otra vez para verla resucitar de nuevo” (p. 63), escena ilustrada en la Figura 5. El grabado impreso en escalas grises permite ver en primer plano el cambio en las facciones de la niña, que ahora sonríe, observando a la muñeca cuyas facciones y vestimenta se presentan a imagen y semejanza de las de María Luisa.

La niña exclama que esa lección le durará toda la vida, no desobedecerá a sus padres por miedo a que le ocurran desgracias. La historia sigue con diversas escenas de María Luisa en situaciones cotidianas jugando con su muñeca y haciendo sus deberes escolares. Pero aparece un nuevo conflicto con la muñeca: María Luisa se esfuerza por enseñarle todo lo que la maestra le enseña a ella en el colegio, así como las tareas domésticas —como, por ejemplo, lavar los pañuelos del padre—. Entonces María Luisa comienza a notar que, al compararla con su hermano de diez meses, rubio y de ojos celestes como su muñeca, no hay “progresos” en ella. A diferencia de ella misma, su hermano puede incluso tomar la muñeca y despeinarla sin que ella se defienda.



Figura 5. Ferreyra, A. “Resucitada” en *Mi hogar*, 1915, p.62. Acervo de la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras

La celebración minuciosamente descrita del bautismo de su hermano de diez meses induce a la niña a pensar que el problema real de su muñeca es su alma. A tal punto que, confabulada con sus hermanos, organiza un bautismo casero, porque sabe María Luisa que el cura amigo no bautizará su juguete. Advertido su abuelo paterno del juego de los infantes, les reprende diciéndoles que el sagrado sacramento del bautismo solo debe darse por los ministros y que las muñecas no tienen alma (p. 82). La abuela paterna consuela entre sus brazos a la niña que dice estar resignada; pero su preocupación no cesa pues su muñeca “no será cristiana” como sus hermanos. Finalmente, la solución la trae el mismo abuelo que había frenado el juego de los niños: el anciano descubre que la muñeca tiene un fonógrafo dentro que reproduce canciones patrias. La historia culmina con la muñeca “hablando” con su “mamita” María Luisa y pidiéndole que no busque un nombre para ella pues sólo es una muñeca.

Como el anterior, “La muerte de mis abuelitos” es un rico relato, abundante en emociones, prácticas y relaciones sociales que describe. Resume que implicaba el proceso de morir y un buen entierro en

Buenos Aires durante las primeras décadas del siglo XX. De este relato resaltaremos algunos momentos significativos para nuestro argumento.

Esta historia aparece luego de una extensa descripción del casamiento de la hermana mayor de la familia y se supone narrada por Juan Carlos, uno de los niños. Entonces, para quien lee, luego de la partida de los novios a su luna de miel, comienza otra desagregación familiar (p. 151).

El primer subtítulo, “El sol se apaga”, cuenta cómo el abuelo paterno que hasta la mitad de este libro había sido el fuerte patriarca católico de la familia, se enferma. “Pero la muerte, que a nadie perdona, acechaba traidoramente esa vida para nosotros tan preciada” (p. 153). María Luisa y su abuela lo atienden. A sus 84 años, comienza el proceso de morir: viene el médico de confianza a revisarlo, le informa a la madre de la familia que a su edad no habrá un buen final para su pulmonía. A esta noticia le siguen “días tristes” (Figura 6) y la desolación familiar.

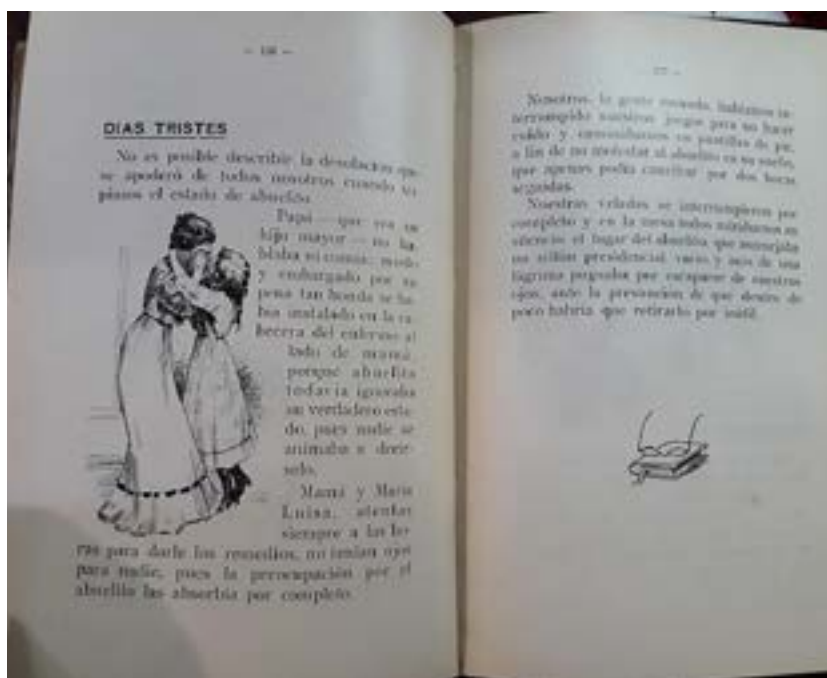


Figura 6 Ferreyra, A. “Días tristes” en *Mi Hagar*, 1915, p.156. Acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

En la figura, un grabado impreso en escala de grises, se observa una niña abrazando en puntas de pie a una mujer tapando su rostro en llanto. Las emociones que se describen en el texto son acompañadas de esta imagen corporal sobre ellas. El padre de familia, hijo del moribundo, no come ni bebe. Se describe una pena honda en él, que se turna con su esposa para ocupar la cabecera de la cama para cuidar al moribundo. Ambos le ocultan a la futura viuda la gravedad de la situación. La niña María Luisa aparece aquí acompañando a su madre en los gestos de cuidado. Mientras tanto, los niños de la casa procuran no hacer ruido en sus juegos cerca del cuarto del anciano. La familia a la hora de la cena, en silencio, mira el sillón del abuelo vacío y algunas lágrimas son derramadas ante la muerte inminente.

Cuatro días pregunta la familia por el estado de salud del enfermo, esperanzados en una mejoría. El hermano mayor, Andrés, siempre con lágrimas en los ojos, sigue a su padre en los trámites para lograr otras opiniones galenas que llegan al mismo consejo inicial: la familia debe resignarse y tener valor para afrontar el doloroso momento. Todos lloran y sollozan la gran pena, menos la esposa del moribundo, a quien se le había postergado la noticia todo lo posible. Sobre la abuela se dice que con cariño y ternura decía siempre haber deseado morir primero que su esposo para no sufrir. Finalmente, el padre de familia habla con su madre sobre la situación, llorando. Por contraste, su madre “extática”, derrama sólo dos lágrimas, y su cuerpo saca fuerzas de debilidad, exclamando: “¡Qué se le va hacer!” (p. 164). La familia lo comprende como la exclamación de un alma desgarrada.

Al día siguiente, con la abuela en la cabecera de la cama, toda la familia en su pena acompaña en el lecho al abuelo, quien al leer hasta los menores gestos de sus familiares comprende que va a morir. Dice el abuelo entonces: “aunque mi cuerpo estará lejos de aquí, mi alma no dejará de vagar nunca en torno de esta casa donde tanto cariño y recuerdos dejaré” (p. 165).

La casa se llena de tristeza y silencio. La familia tiene los ojos enrojecidos de tanto llorar, los labios en mueca de sufrimiento, y hasta el carácter se transforma “retraído, seco y casi agresivo” (p. 166). El narrador describe la escena como un suplicio del que estaba cumpliéndose la mitad. El abuelo se despide de la familia abrazando a cada integrante y besando a su esposa al final pues será “tu beso el que me acompañe hasta la otra vida” (p. 168).

Corazones ahogados de tristeza, pena y dolor reciben el pedido del moribundo por el sacerdote que le da la última comunión, junto a su monaguillo: “El sacramento que acababa de recibir 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” (Ferreyra, 1915: 169).

La familia reza tras la toma del sacramento, pues el anciano entra en un letargo. Se dice que es el período de agonía en la silenciosa habitación oscurecida. Se narra entonces el momento de la muerte: “(...) el pobre abuelito abrió sus ojos, dirigió en torno suyo una mirada, se incorporó tenuemente sobre las almohadas y sin un gesto, sin un grito, cayó desplomado para no levantarse jamás” (Ferreyra, 1915: 171). Su esposa lo abraza, su hijo cierra los ojos del cadáver y el resto de la familia se arrodilla para rezar la oración de los difuntos. Lloran lágrimas de cariño, desolación, pena y angustia. La reciente viuda, ahora sí, llora tendido su cuerpo sobre la cama de su esposo, sin que nadie pueda levantarla de él, pidiendo que por favor la dejen llorar allí.

Comienzan los preparativos para la capilla ardiente en el hogar. El padre de familia le encomienda al hijo mayor, Andrés, “que no reparara en gastos, pues aunque la enfermedad había agotado sus economías, si era necesario se hipotecaría la casa” (Ferreyra, 1915: 172). Pagan el velorio el padre, Andrés y un tío paterno. Traen un ataúd, túmulo, candelabros y colgaduras para armar la capilla ardiente. Los niños recogen las flores del jardín y las deshojan sobre el cadáver de su abuelo que estaba “pálido como la cera, con los ojos cerrados, parecía dormir” (p. 173). Entre sus manos entrelazadas, la abuela, coloca un crucifijo de plata y ella, apoyada sobre el ataúd, observa la “faz divinizada del muerto”.

El velorio comienza por la noche con la llegada de un tío. El patio y la sala de la casa se llenan de gente para las diez de la noche, personas que expresan su pena, mientras mamá, Petrona, y “comedidos” reparten café como se observa en la Figura 7, un grabado impreso donde el negro predomina como el color del “velorio”.

Se describe como “emocionante” el momento en que todas las señoras se arrodillan en derredor del catafalco para rezar el último rosario dirigidas por un sacerdote amigo de la familia. A la madrugada, los más extraños para la familia se retiran para volver con la claridad del día. El entierro se pauta para las diez de la mañana, se coloca la tapa del ataúd y se produce una escena “desgarradora”: la abuela llama a gritos a su esposo igual que la madre y los niños de la familia; el padre, el hermano mayor y los hombres lloran en silencio mientras que los amigos contemplan entristecidos la escena.

Se escuchan coches que se detienen en la puerta de la casa, la cochería ha venido por el muerto. El padre de familia da la señal de partida y los llantos se reanudan más en mujeres que en hombres, pues —dice el narrador—, eran ellas quienes se separaban para siempre mientras los varones acompañarán el cuerpo hasta el cementerio.



Figura 7. Ferreyra, A. “El Velorio” en *Mi Hogar*, 1915, p.174. Acervo de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

Los hombres toman el ataúd pero las mujeres impiden la tarea: las dos abuelas, la madre, hermanas y “hasta mamá Petrona” se abalanzan sobre el féretro, teniendo que ser separadas con cariño y fuerza por amigos familiares.

Depositado el ataúd en la carroza fúnebre, los parientes suben a los coches de duelo mientras los lacayos colocan coronas sobre el ataúd que “consagraban la amistad y el cariño que merecía el

difunto” (p. 176). El cementerio no está cerca. Al llegar, bajan el ataúd a pulso y lo colocan en la bóveda de la familia, donde “por las manos de los sepultureros” ocupa un sitio entre todos “nuestros muertos”. En silencio se despiden y vuelven a su hogar para “abandonarse” en familia al dolor, “entre el cariño y el recuerdo del ausente” y donde, además, se preocupan por consolar “la desolación” del alma de la abuela. Al finalizar la narración, aparece un dibujo final de una palmera, árbol que suele aparecer en ilustraciones mortuorias.

En ambos relatos, la muerte parece no ser un proceso de ruptura de lazos sociales, pues algunas almas vuelven en diferentes formas. Aunque para que esto suceda se debe ser cristiano pues son los sacramentos los que producen la metamorfosis del alma. El escenario de la muerte es el hogar, allí Ferreyra ubica las lecciones donde su pedagogía quiere intervenir y donde los roles de género binarios se aprenden.

¿Qué nos dice la muerte del abuelo sobre la muerte? La descripción del buen morir reviste similitudes con la ceremonia del adiós descrita por Phillipe Ariés para Francia por medio de las epístolas de la familia *La Ferronays* a principios del siglo XIX (Ariés, 1984). Para que el muerto parezca dormido y en reposo, el moribundo ofrece el tiempo necesario para aceptar su propia muerte, despedirse de sus familiares, recibir los sacramentos, preparar el ataúd y, finalmente, hacer del féretro un lugar fragante por medio de flores. Sobre el retorno del alma, dice Phillipe Ariés —para Europa— que con la aparición de “la muerte romántica” típica de primeras décadas del siglo XIX, se comienza a imaginar las almas volviendo a visitar a los amados. Uno de los ejemplos que da es el de la literatura victoriana. Antes de este momento, se consideraba una desgracia que el alma regresara al mundo de los vivos (Ariés, 1984: 373).

La muñeca de María Luisa no está verdaderamente muerta pero su cuerpo enseña las señales que distinguen a los vivos de los muertos: no habla, no abre los ojos, no tiene calor ni flexibilidad corporal. Incluso se cuelan en la lección nociones de teología cristiana con la “resurrección” de la muñeca. Ante las señales de la muerte, la niña llora a gritos, alza sus brazos, pide desesperada por un médico, unge a la muñeca y se abraza a su cuerpo ¿Dónde aprendió María Luisa esto? Es Andrés Ferreyra el que ofrece el conocimiento práctico de lo que se hace ante el cuerpo amado muerto. De esta manera, cuando muere el abuelo en el próximo relato, estas reacciones son parte de las socialmente esperadas de las mujeres y niñas.

La juguetería con un aparador “mágico” no es una referencia casual en la era de las grandes tiendas en plena expansión del mercado interno argentino (Garabana y Moreyra, 2019). La muñeca es tan especial como la tienda y es un producto consumido de diversas maneras: no sólo se ha comprado y jugado con ella; se reparó la muñeca y se volvió a utilizar causando casi tanta alegría como cuando recién la recibió. Del mismo modo, la caja de la muñeca ha sido su hogar y su ataúd. Dice el personaje que no fue la reparación de la muñeca sino la muerte de esta la que desea solamente para volver a ver su resurrección. De modo diferente sucede con el abuelo familiar, la alegría la causan las leves mejoras que pronto se disipan. El abuelo “se apaga” paulatinamente pero este proceso se advierte luego de la intervención médica. Son los hombres de ciencia quienes advierten las señales del cuerpo para que la familia comience a adecuar su vida en torno suyo. No es un rito de separación, el proceso de morir los acerca al abuelo y activa los roles sociales que deben cumplir los personajes de acuerdo al género asignado por el autor. Hasta el moribundo, como ha explicado Ariés, preside el adiós (Ariés, 1984: 355).

Como se puede apreciar en las historias, son los infantes quienes narran lo que sienten y traducen, a su vez, lo que otras personas sienten. Esto lo hacen por medio de los repertorios emocionales disponibles de época, que permiten ver las emociones asociadas a la muerte, en las que se puede apreciar otras variables que entran en juego y que condicionan tanto lo que se siente como la forma de sentirlo.

El cariño se expresa no sólo en palabras afectuosas, coronas u ofrendas mortuorias. Existe una forma de sentir y practicar el cariño distintas entre hombres y mujeres. El padre aparta bondadosamente a su hija de la muñeca, como los hombres lo hacen cariñosamente con las mujeres en el velorio del abuelo. Ellas se encargan de la capilla ardiente pero también acompañan en el lecho al moribundo, quien a su vez, abraza y besa a sus seres amados. Por su parte, las féminas son las encargadas de administrar la medicina y por ello quienes primero reciben las noticias médicas. Ellas cuidan cariñosamente y se ocupan del cuerpo vivo y del cuerpo muerto; su viuda expresa una fórmula esperada de deseo doliente: dar su vida por su esposo. Son las mujeres quienes ofrecen bebidas en el velorio, quienes rezan de rodillas, preparan el cuerpo muerto en su mortaja y lo custodian en la ceremonia doméstica, emociionando a otros.

Este proceso, además, está racializado. Mamá Petrona tiene un lugar clásico para afroargentinas en la crianza infantil blanca (Candioti, 2021) pero de ninguna manera como posible vecina de la familia. Se la separa continuamente de la familia marcándola al mismo tiempo como una persona que siente “como nosotros”. Mamá Petrona es parte del “hogar” nacional, pero subordinada. Su presencia refuerza la asociación del color de piel al progreso: los niños rubios y de ojos celestes progresan en su aprendizaje; son ángeles asociados a la pureza y al color blanco. Por el contrario, mamá Petrona aparece en la imagen del velorio junto al café, que es tan oscuro como su tez. Su cuerpo—como se aprecia en las Figuras 6 y 7— no es dibujado como otras mujeres de la familia (que parecen figurines de *Caras y Caretas*). De esta manera, Petrona está asociada con el luto y el color negro que, por oposición a las imágenes leídas, no es símbolo de pureza sino de suciedad. Petrona puede “sentir como nosotros”, puede actuar como las otras mujeres, pero no es mostrada como ellas. No es la única subordinada: moribundo el patriarca familiar, su inminente viuda ha quedado subordinada al padre de familia, su hijo, quien decide cuándo y dónde recibe noticias sobre su esposo.

La tristeza parece ser lo primero que se siente ante la muerte y puede aparecer asociada a la desolación o a la desesperación. Se practica retirándose de la vida social: no hay apetito, se produce silencio en los ambientes que se habita y se contempla la ausencia cotidiana del enfermo confinado en un espacio especial del hogar. Dentro de ese espacio, el cuerpo se dispone para acompañar al moribundo y es a través de esa compañía que el enfermo lee las señales de su propio fin. La tristeza junto al cariño conduce a la pena y al dolor y, en el proceso de agregación de emociones, cambian las formas de llorar. Cuando los diagnósticos sucesivos confirman la muerte inminente, el llanto se vuelve sollozo. Antes de esto, se llora suavemente o se contienen las lágrimas. Porque están tristes, los niños transforman su juego a uno silencioso cerca del moribundo y se lamentan de las ausencias cotidianas de su abuelo. Es decir, cambian las frecuencias sonoras de la vida cotidiana.

Antes de que aparezca el dolor, la tristeza y el cariño dan lugar a la esperanza que provocan otros médicos consultados. Incluso hay alegría cuando se observa que el abuelo puede dormir. Son los hombres quienes han introducido la esperanza en la familia. Sin embargo, ésta desaparece ante la pena cuando

no hay un diagnóstico distinto. Finalmente, la pena y el dolor aparecen asociados a llantos abundantes y sollozos audibles ¿Cuándo se dan las condiciones para sentir dolor? Cuando ya se dice que se sienten desolados o resignados. El cuerpo cuando siente dolor se paraliza, la persona extática comunica palabras que pueden ser escuetas pero que son perfectamente comprendidas por la familia como lo único posible de decir. Esta interpretación por parte de los familiares del dolor de uno de los suyos es posible porque la vida cotidiana les ha dado un conocimiento práctico sobre la persona doliente.

Las oraciones en silencio en derredor del moribundo, la presencia cotidiana, la mirada son parte de la agonía que no es solo suya. Dice el autor que la familia llora lágrimas de cariño, desolación, pena y angustia. La angustia asociada al dolor se observa en los cuerpos femeninos que se arrojan tanto en el lecho mortuario como sobre el ataúd. Las mujeres parecen proteger al mismo tiempo que mantienen el calor del cuerpo sin vida. De la performance corporal se pasa a las ofrendas, un gesto de amistad y cariño que inician los familiares con el difunto y siguen las relaciones cercanas. En términos antropológicos, es la ofrenda que merece un buen vecino, fiel católico, dentro del culto a los muertos que comienza en el hogar y se prolonga en el cementerio, más allá del entierro, cuando las mujeres visitan las tumbas. Sin embargo, entre el hogar y el cementerio hay un momento de separación de las mujeres del rito.

Cuando aparecen los empleados fúnebres con sus coches, es el fin de la acción femenina. Las mujeres son deudas pero no forman parte de los ritos necesarios para el buen morir por fuera del domicilio. No concurren a las ceremonias de entierro en los cementerios ni se ocupan de los preparativos. Las mujeres burguesas retornan a la escena pública al momento de visitar el cementerio con los niños y niñas o en las fechas de visita popular, como el día de los muertos. Acompañan, entonces, al moribundo hasta el umbral de la muerte y ocurrida esta, quedan desplazadas hasta que nuevamente el cuerpo tiene, podríamos decir, una casa que visitar, donde el cuidado se reanuda enfocado en la sepultura y la memoria. El sollozo descontrolado del cuerpo femenino no puede darse en el cementerio que es un lugar de silencio y contemplación, de fuerza masculina. Phillipe Ariés explica para Francia a principios del siglo XIX, que esta reclusión de la mujer en el hogar es típica de la aristocracia, aunque no faltaron ejemplos de burla a la regla (Ariés, 1984: 349). En Argentina, advirtió Dora Barrancos, este modelo patriarcal de familia favorecía el desarrollo de la subjetividad femenina dentro del hogar inculcando pautas morales (Barrancos, 2000) que se traspasan en estas escenas de madres y abuelas a niñas.

Fuera del hogar, los coches son dirigidos y utilizados por hombres, las coronas son acomodadas por ellos y también son ellos quienes llevan a pulso el peso del ataúd y sepultan el cuerpo. Son los sepultureros quienes saben cómo acomodar el cuerpo para que pueda formar parte del resto de los muertos familiares, los únicos empleados que parecen tener un rol fundamental en la ceremonia. La empresa fúnebre donde se ha obtenido todo para la capilla ardiente no aparece en escena, sin embargo, a quien lee le ha quedado claro que morir implica comprar, en un contexto de crecimiento del mercado funerario (Rocchi, 1998; Guerra, 2018).

Las prácticas emocionales se escriben para ser leídas y meditadas; se aprende el vocabulario mortuario con ellas y lo que significa “el buen morir”. Podría decirse que el consumo mortuario aparece aquí como un consumo ligado a las emociones, no sólo en lo que se enseña a consumir hasta “hipotecar la casa” para cumplir con el rito mortuario o que las coronas fúnebres son medida del afecto y que un

buen entierro incluye una bóveda; sino también, en la medida en que se repara la muñeca, se recuperan objetos ligados a la muerte para ser utilizados de otra manera.

La muerte como temática escolar involucró racializaciones, diferenciaciones sexo genéricas, etarias y de clase íntimamente ligadas a los valores religiosos de quienes escribieron sobre ella para infantes y sus familias. En la actualidad, estos libros se vuelven una fuente valiosa, entre otras, para conocer los repertorios emocionales sobre la muerte que estuvieron disponibles para los infantes escolarizados y que fueron ofrecidos por el estado argentino a través de un conjunto de autores relevantes dentro del sistema educativo.

| Conclusión

En todos los personajes, el buen morir ha sido necesario para la transformación del cadáver en uno de “nuestros muertos”. El paso por el cementerio es ineludible y aunque Andrés Ferreyra consideró mencionar la cremación como alternativa de salubridad novedosa, ningún personaje pasa por ella. La muerte no transforma a todos los personajes de la misma manera: algunos serán cimientos nacionales mientras otros mariposas azules o espíritus amorosos. Los deudos tampoco pasan inafectados por el proceso de morir, muchos han aprendido roles del género que se le ha asignado, teología práctica, ubicación etaria, económica y racial. Durante la ceremonia del adiós, las jerarquías han quedado claras tanto en la familia como en la nación burguesa por medio de las voces autorizadas a decidir: padre de familia, hijo primogénito, médicos y cura.

Los autores nacionales y el CNE “aprobando” sus obras, se preocuparon en enseñar a escuchar los silencios y los sonidos que producen la muerte; sus olores y las emociones asociadas a ella. Escribieron cómo se siente, cuando y donde el miedo; la tristeza; el cariño, la desesperación / desolación; la pena; la alegría, la esperanza y el dolor. Todas ellas asociadas a formas diversas de llorar, exclamar, caminar y habitar corporalmente un espacio. De esta manera, la vidriera “encantada” se contempla corporalmente de manera distinta del “rincón sagrado” y en el hogar familiar, se aprende a consumir determinados objetos ante la muerte necesarios para el rito corporal del velorio.

Por último, todo lo dicho en este trabajo se enriquecerá en futuros avances de investigación al comparar, por ejemplo, como la muerte aparece en publicidades, chistes o en otro tipo de publicaciones, pues, los libros de lectura escolar responden a las expectativas estatales de homogeneización ciudadana pero no fueron la única forma posible de educar sobre la muerte en su época.

| Fuentes

- Aubin, J.M (1913) *Destino*. Angel Estrada y Cia (ediciones varias).
- Comisión Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común* (1881-1976). Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación.
- Ferreyra, A. (1907) *Las Aventuras de un niño*, Libro I. Angel Estrada y Cia. (Ediciones varias).

- Ferreyra, A. (1915). *Mi hogar*. Angel Estrada y Cia.
- Pizzurno, P. (1901). *El libro del Escolar. Libro primero*. Aquilino Fernandez e hijos.
- Segundo Censo Nacional levantado 10 de mayo de 1895 (1898). Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Tercer Censo Nacional levantado 1 de junio de 1914 (1917). L. J. Rosso y Cía.

| Bibliografía

- Aguiar Da Costa, B. (2021). *Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text* 79. Duke University Press. Vol. 22, N. 2, pp. 117-139.
- Ariés, P. (1984). [1977] *El Hombre ante la muerte*. Taurus.
- Armus, D. (2000). “El descubrimiento de la enfermedad como problema social”. En Lobato, M. (dir). *El Progreso, la modernización y sus límites (1880-1916) Nueva historia Argentina*. Sudamericana, vol. 5, pp. 507-552.
- Barclay, K., Reynolds, K. y Rawnsley, C. (eds.) (2016). *Death, Emotion and Childhood in Premodern Europe*. Palgrave Studies in The History of Childhood. Palgrave Macmillan.
- Barrancos, D. (2000). “La vida cotidiana” En Lobato, M. (dir). *El Progreso, la modernización y sus límites (1880-1916) Nueva historia Argentina*, Buenos Aires: Sudamericana, vol. 5, pp. 553-601.
- Baretta, M. (2018). “Ideologías lectoras del normalismo: un análisis paratextual de *El libro del Escolar* de Pablo Pizzurno” en *Anuario de historia de la Educación*. Vol. 19, n° 2, pp. 7-20.
- Bertoni, L. A. (2001.) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bianchett, M.G. (2012). “Nuevas representaciones de infancia en las escuelas argentinas: Un recorrido por los libros de lectura de principios del siglo XX (1900-1945)”. *Revista de literaturas modernas*, n° 42, pp. 159-179.
- Bontempo, P. (2014). “Hombres, mujeres y niños leen y cruzan la ciudad. Prácticas de lectura cotidianas en Buenos Aires (1900-1950)” en Ghirardi, Mónica Territorios de lo cotidiano. *Siglo XVI-XX. Del antiguo virreinato del Perú a la Argentina contemporánea*. Prohistoria, pp. 261-274.
- Bravlasvsky, B. (1997). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?” en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Asociación Internacional de Lectura.
- Bravlasvsky, B., C. (1997). “La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas” en Aisenberg, B. y Alderoqui, S (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Paidós, pp. 115-136.
- Candioti, M. (2021). *Una historia de la emancipación negra: Esclavitud y abolición en la Argentina*. Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). [2002] *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Miño y Dávila.

- Downes, S, Holloway, S. y Randles, S. (Eds.) (2018). *Feeling things: objects and emotions through history*. Oxford University Press.
- Fiquepron, M. (2020). *Morir en las grandes peste: Estado, sociedad y representaciones sobre la muerte durante las epidemias de cólera y fiebre amarilla en Buenos Aires: 1856-1886*. Siglo XXI.
- Freidenraij, C. (2020). *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes*. Buenos Aires c.1890-1919. Biblos.
- Frevert, U., Eitler, P. y Olsen, S. (2014). *Learning how to feel: Children's literature and emotional socialization 1870-1970*. Oxford University Press.
- Garabana, T. y Moreyra, C. (2019). "Baratura y clase: El discurso publicitario de la tienda A la Ciudad de Londres en la prensa gráfica. Buenos Aires hacia fines del siglo XIX" en *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, núm. 13, pp. 6-29.
- Gayol, S. (2009). "La construcción del recuerdo de las elites argentinas en el cementerio de La Recoleta: el miedo al olvido y a la invisibilidad social. 1880-1920" en Speckman Guerra, E.; Agostini, C.; Gonzalbo Aizpuru, P. (coord.) *Los miedos en la historia*. México: UNAM, pp. 207-236.
- Guerra, D. (2014). "Civilizar por el horror. La reproductibilidad técnica y la exhibición de la podredumbre humana como método de concientización en la Argentina de los años '20" en *Amerika. Mémoires, identités, territoires*, núm. 11, diciembre. Rennes, Université Rennes 2. <https://doi.org/10.4000/amerika.5716>.
- Guerra, D. (2018). "Vendrá la muerte y tendrá coche a la puerta. Publicidad y pompa fúnebre en Buenos Aires a comienzos del siglo XX" en Gené, M. y Szir, S. (comp.) *A vuelta de página. Usos del impreso ilustrado en Buenos Aires siglo XIX - XX*. Buenos Aires: Edhasa, pp. 103-125.
- Grushka, C. (2014). "Casi un siglo y medio de mortalidad en la Argentina...". *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 8, núm. 15, Dic. pp. 93-114.
- Jauregui, A. (1993). "Imágenes e ideas de la muerte en Buenos Aires" en Godoy, C. y Hourcade, E. (eds.) *La muerte en la cultura. Ensayos históricos*. Rosario: UNR, pp. 63-94.
- Kopytoff, I. (2013). [1986] "The Cultural biography of things: commoditization as process" en Appadurai, A. (ed.). *The social life of things. Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-94.
- Laqueur, T. (2015). *The work of the Death: A Cultural History of Mortal Remains*, Princeton: Nj.
- Leonetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López García, M. (2019). "Revista Pulgarcito (1904-1907): la formación de un público infantil para la Argentina". *Olivar*, 19 (29), e 048. <https://doi.org/10.24215/18524478e048>.
- Mazzeo, V. (2017). "La tendencia histórica de la mortalidad infantil y la situación reciente en la Ciudad de Buenos Aires" en *Población de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección General de Estadística y Censos, vol. 14, núm. 26 de octubre, pp. 47-60.
- Pineau, P. (2013). *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. Gonnet: UNIPE.
- Rocchi, F. (1998). "Consumir es un placer: La industria y la expansión de la demanda en Buenos Aires a la vuelta del siglo pasado" en *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, vol. 37, n° 148, enero-marzo, pp. 533-558.

- Scheinkman, L. (2021). *La fábrica de chocolate. Trabajo, género y edad en la industria del dulce, Buenos Aires 1900-1943*. Mar del Plata: EUDEM.
- Zapiola, C. (2007). "Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario" en Gayol, S. y Madero, M. (ed.) *Formas de Historia Cultural*. Buenos Aires: Prometeo/Los Polvorines: UNGS, pp. 305-332.