



## ARTÍCULO | ARTIGO

### Fermentario N. 10, Vol. 2 (2016)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

### Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar.<sup>1</sup>

Betina Aguiar da Costa<sup>2</sup>

#### Resumen

Desde la década de 1980, la historiografía educativa ha atravesado un intenso proceso de renovación y proliferación temática, multiplicando sus áreas de interés, trascendiendo objetos clásicos como el de la educación formal. Acompañado, este proceso, de un marcado interés por la revisión y renovación de los enfoques y marcos teóricos disponibles, en el que abrevan aportes de distintas disciplinas. De la renovación de enfoques y temas, nos interesa de un modo especial la perspectiva que discute el lugar de las emociones, los sentimientos y los afectos, bajo la figura del “giro afectivo”, en diálogo con otras investigaciones sobre la vida afectiva del

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es una versión revisada de lo expuesto junto con Nicolás Arata en el panel “Un mundo de sensaciones: la producción historiográfica educativa frente a los afectos, las emociones y los sentimientos” que coordiné en XII CIHELA 2016 (Medellín, Colombia).

<sup>2</sup> Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA). Docente en Didáctica General (UNRN). Becaria doctoral en el área de Historia de la Educación FFyL-UBA (Agencia). Secretaria editorial del *Anuario de Historia de la Educación*, SAHE. Publicaciones en los libros “Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)”, dirigido por Pablo Pineau y “SAHE 20. La formación de una comunidad intelectual” editado por Nicolás Arata y Luz Ayuso. [betina.aguiar@gmail.com](mailto:betina.aguiar@gmail.com)

pasado. En esta perspectiva hemos trabajado el concepto *estética escolar* y a partir de allí nos preguntamos cómo se enseñó una nueva sensibilidad ante la muerte a principios del siglo XX.

**Palabras clave:** estética escolar, muerte, sensibilidad

### **Abstract**

Since 1980, the historiography of education has been through an intense process of renovation and thematic proliferation, multiplying its areas of interest, transcending classical objects as the formal education. Followed by a deep interest in the revision and focus renovation and theoretical frameworks availables, in which one the contributions of different disciplines converge. From the focus renovation and themes, we are interested in a special way the perspective that discuss the emotions, feelings and affects under the figure of “affective turn”, in dialogue with other investigations on the affective life of the past. In this perspective we’ve worked the concept of “school aesthetics” and from there we asked how a new sensibility of the death has been taught at the beginning of the XX century.

**Keywords:** school aesthetics, death, sensibility

### **El giro afectivo y los estudios sobre las emociones del pasado, su interés para la historia de la educación**

Desde la década del '80 del siglo XX, la historiografía educativa ha sido objeto de una intensa renovación temática y metodológica en la que convergieron aportes de distintas disciplinas. De aquella renovación, nos interesa de un modo especial las perspectivas teóricas que ponen en valor y discuten el lugar de las emociones y sentimientos, bajo la figura del “giro afectivo”, proyecto y perspectiva teórico-metodológica que ha tenido una relevancia creciente en el campo de las ciencias sociales desde principios del siglo XXI. Esta nominación de “giro afectivo” no implica que la perspectiva que se propone y desarrolla sea unívoca, se trata más bien de una definición en la que confluyen múltiples perspectivas que discuten, e incluso chocan, entre sí. Así también, nos interesa poner en diálogo la historia de la educación con los aportes de los estudios sobre las emociones y la vida afectiva del

pasado que han tenido su propio desarrollo a lo largo del siglo XX en historia, antropología y sociología, principalmente. Consideramos que estas perspectivas ofrecen caminos alternativos para aproximarse a la dimensión afectiva, emocional y estética de los sujetos y sociedades, explorando la cuestión de su variabilidad histórica y cultural, y dando cuenta de su potencia productiva -de diversas formas de percibir el mundo, habitarlo y, por qué no, también transformarlo-.

La antropología ha dado cuenta hace algunas décadas de la variabilidad cultural de las emociones, que difieren según la cultura y el contexto. A mediados de los '80, Lutz y White llamaban la atención sobre el interés que había aflorado en torno a “lo emocional” en las ciencias sociales (1986). Encontraban que una preocupación por comprender el rol de lo emocional en términos individuales y colectivos atravesaba no sólo la antropología, sino la psicología, la historia, la sociología. Las emociones, decían, habían abandonado el plano de lo natural y lo biológico y se habían instalado, con fuerza, en el cultural. Las diferentes expresiones y formas de la vida afectiva, de la sensibilidad, eran tratadas como elementos de la cultura, portadores de significado cultural, que podían ser pensadas, además, como producto de luchas y conflictos. Lo emocional era analizado específicamente a lo largo de su devenir histórico y cultural, no sólo por los etnólogos sino también por los historiadores de la cultura.

Las emociones y los sentimientos dejaron de ser considerados únicamente como un estado interno de los sujetos, universales, de origen natural y pre-social,<sup>3</sup> definidos en oposición a la razón -por lo menos desde Platón hasta Kant- y se los comenzó a abordar como fenómeno social, cultural e histórico, individual, pero también colectivo. La experiencia emocional y sensible de los sujetos aparecía así mediada por la cultura y performada por la sociedad. Michelle Rosaldo, sostenía que “la cultura produce una diferencia que se refiere no sólo a qué pensamos sino a cómo sentimos y vivimos nuestras vidas. Los afectos, entonces, no son menos culturales ni más privados que las creencias” (1984: 87-88).

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, en 1872, Charles Darwin, en su libro *La expresión de las emociones en los hombres y en los animales*, definía a las emociones como estados primitivos y sus expresiones como innatas, aunque, agregaba, modificables a través del aprendizaje. Paul Ekman, psicólogo reconocido por sus investigaciones sobre las emociones, casi un siglo después, continuó desarrollando su teoría en esta línea.

Más allá del ímpetu y la fuerza innegables que tomó el estudio de las sensibilidades y las emociones a partir de la década del '80, y más recientemente con la vuelta de tuerca del “giro afectivo”, que ha dirigido sus inquietudes hacia la discusión y distinción conceptual entre afectos, sentimientos y emociones, el llamado a prestar atención sobre las emociones y sentimientos no es precisamente nuevo. El problema de las “pasiones del alma” resuena en la filosofía hace, por lo menos, trescientos años, y en las ciencias sociales Marcel Mauss, en 1921, advertía sobre la “expresión obligatoria de los sentimientos” en momentos particulares de la vida social de una cultura determinada, por ejemplo, en los rituales de cultos funerarios, y advertía sobre no considerar a los sentimientos como como expresiones espontáneas y naturales. Fue él uno de los primeros en observar los sentimientos como fenómenos sociales y colectivos, como una disposición a sentir y expresarlo de un modo específico en situaciones determinadas (lo que no significa que no sean “auténticas”). Obviamente que también hace eco aquí la advertencia hecha por Lucien Febvre desde los *Annales de historia social* en la década del '40 sobre la necesidad de “reconstruir la vida afectiva”, preguntarnos *cómo* se forman y se expresan las emociones a lo largo del tiempo.

Ahora bien, en los últimos años, los historiadores de la educación han puesto de manifiesto su interés por reconocer, delimitar y problematizar los vínculos entre la educación y las emociones, afectos y sentimientos, dando lugar a algunas obras colectivas que pueden ser tomadas como punto de partida de esta línea de trabajo<sup>4</sup>. Dirigieron su atención hacia el estudio de los sujetos, discursos y artefactos mediante los cuales se produjeron, se distribuyeron y fueron apropiados saberes estéticos y sensibles, además de los saberes técnicos e intelectuales. Se amplió así el campo de observación al incorporar las emociones, afectos, sentimientos y sensibilidades entre sus objetos de estudio y preguntarse por el lugar de estos en la investigación histórica educativa.

Quisiera resaltar algunos aspectos que profundizan esta cuestión, desde la perspectiva de la estética en diálogo con las sensibilidades. Reconociendo que este enfoque teórico-metodológico no es unívoco, no remite a una sola línea de

---

<sup>4</sup> Dan cuenta de este “giro sensible” en la historiografía de la educación latinoamericana los trabajos reunidos por Marcus Taborda en *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história* y por Pablo Pineau en *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*.

investigación, que está atravesado por debates y controversias en torno a los métodos de investigación y de aproximación a la vida afectiva del pasado, incluso las diferencias en torno a los conceptos que se utilizan.

### **Las sensibilidades: una historia desde latinoamérica**

Una de las obras fundacionales que anunció el arribo del problema de la sensibilidad a las costas de las ciencias sociales en América Latina fue *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* de José Pedro Barrán (editada en dos tomos en 1989 y 1990). La obra fue mucho más allá de su lectura académica despertando un interés notable en el público en general. En la introducción Barrán afirma: “Una historia de la sensibilidad, ¿y por qué no de las mentalidades, como quiere la historiografía francesa? Sobre todo porque el término sensibilidad es más nuestro y necesita menos explicaciones.” (2004: 11). 25 años después, consideramos que esta afirmación puede ser revisada atendiendo al desarrollo que tuvo en la historia de la educación la perspectiva estética, sensible y afectiva. El término “sensibilidades” remite a una serie de temas y problemas que no se referencian exclusivamente en tradiciones latinoamericanas, y se nos hacen necesarias algunas explicaciones en torno a los términos y conceptos que estamos construyendo y utilizando en esta línea historiográfica.

Dando un lugar central al concepto de *sensibilidad*, Barrán quería evitar un traslado mecánico de conceptos y líneas interpretativas de la historiografía francesa a nuestra propia escritura de la historia. Tampoco pretendía, sencillamente, dar otro enfoque a una historia ya hecha, relegando lo social, lo económico o lo político, como si fuesen esferas desconectadas. Pero aclaraba que tampoco se trataba de dar cuenta de relaciones de causa y efecto entre la esfera de lo socio-económico y la de lo cultural, sino, antes bien, dar cuenta de la complejidad de estas relaciones. Cuando publicó *Historia de la sensibilidad*, Barrán llevaba transitado un largo recorrido como historiador y desde las páginas introductorias de esta no deja de explicitar su preocupación e interés por este problema historiográfico

No se trata, claro está, de proponer automatismo, ni relaciones de causa a efecto, de afirmar que la sensibilidad que mejor sirve a los intereses dominantes en una sociedad sea la que siempre prevalece. No creemos esto, pero sí que existen funcionalidades,

correspondencias, afinidades electivas y sutiles, entre la esfera de la historia de la cultura y la de la historia social. Y en este plano, esta historia de la sensibilidad se diferencia de la de las mentalidades francesa, al menos de la practicada por la mayoría de los investigadores galos. (Barrán, 2009: 10)

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

más que una historia de los hábitos de pensar en una época - aunque también puede incluirlos-, una historia de las emociones; de la rotundidad o la brevedad culposa de la risa y el goce; de la pasión que lo invade todo, hasta la vida pública, o del sentimiento encogido y reducido a la intimidad; del cuerpo desenvuelto o del encorsetado por la vestimenta y la coacción social que juzga impúdica toda soltura. (Barrán, 2009: 9).

Una historia de las emociones, de los sentimientos y de las pasiones, y también una historia del cuerpo. Una historia que va más allá de la historia de la racionalidad y de las ideas pero sin menospreciarlas, para observar aquello que la razón corre a los límites, lo que solía quedar en la zona oscura del conocimiento, incluso por oposición a él, “aquello que pasa por no tener historia”, según la fórmula foucaultiana. Barrán encaró desde este lugar el proyecto de escribir una historia de las formas de sentir de la sociedad uruguaya en un período específico (el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX). El concepto de *sensibilidades* es utilizado en este sentido amplio. Han pasado poco más de 25 años de la publicación de esta obra inaugural para la historia de las sensibilidades en latinoamérica y dado el creciente interés por la temática, creemos que es necesario profundizar en la definición de algunos conceptos. Aquí nos ocuparemos principalmente del concepto estética en relación con el de sensibilidad.

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación colectivo que aborda la historia de la educación desde la dimensión estética y, más

concretamente, de una historia de la sensibilidad y de las emociones en la escuela argentina, dirigido por Pablo Pineau, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en conjunto con investigadores de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina<sup>5</sup>. Es a partir del trabajo de investigación en estos proyectos que hemos ido construyendo -y discutiendo- la categoría de “estética escolar” en diálogo con la de sensibilidad.

Una de las perspectivas en donde hemos abrevado es la que Katya Mandoki desarrolló en su *Prosaica*, quien “abrió” el concepto de estética y lo revinculó con el de sensibilidad (2006). A partir de estos trabajos, aunque no únicamente, empezamos a enfocar una perspectiva histórica interesada en definir una *estética escolar*. La estética escolar es, en principio, un registro constitutivo de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos. Trabajamos con un concepto de “estética” en sentido amplio, siguiendo a Mandoki, comprendiéndola como *el saber de la sensibilidad* y no como su reducción a una disciplina filosófica que se ocupa exclusivamente de las concepciones del arte o de lo bello. Pretendíamos construir una visión más integral del fenómeno estético, poniendo de manifiesto la omnipresencia de la estética en otros ámbitos de la cultura los cuales no solemos pensar utilizando esa categoría, como la escuela. Y hacer visibles los efectos de la estética escolar en la formación de la sensibilidad y percepción del mundo de los sujetos. Katya Mandoki en sus estudios sobre estética cotidiana lo define así

no sólo es posible sino indispensable abrir los estudios estéticos -tradicionalmente restringidos al arte y lo bello- hacia la riqueza y complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones. Eso es la Prosaica: sencillamente, la estética cotidiana. Esta pervivencia de la estética se expresa de mil maneras, desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo de ataviarse y de comer, de rendir culto a las deidades

---

<sup>5</sup> “Historia estética de la escolarización en Argentina.” (Proyecto UBACyT F132, 2008-2011); “La educación sentimental: la estética escolar argentina en la primera mitad del siglo XX” (Proyecto PICT 2008 1710, 2010-2012); “Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras.” (Proyecto UBACyT 20020100100560, 2011-2014), “La educación sentimental de las masas: estética escolar y cultura política en Argentina (1930-1955)” (PICT 2908, 2012-2016). “La estética escolar durante la irrupción de las masas (1930-1955)” (Proyecto UBACyT 2014-2017)

o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales. (2006: 9)

Mandoki trabaja con los conceptos de *estesis* y *sensibilidad* resignificando a través de ellos el de *estética*. *Estesis* es nuestra condición sensible, es tener una percepción sensible del mundo. Todos los animales tenemos esta capacidad, la de sentir, la disposición sensible de nuestro cuerpo. En este sentido, todos tenemos una (indeterminada) sensibilidad, “o *condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso.*” (2006: 67).

La sensibilidad es la condición de apertura al mundo de todo ser vivo, su capacidad de recibir sensaciones, de percibir un mundo. Sobre la base de este concepto comprendemos la sensibilidad no únicamente como condición de estesis - de apertura al mundo-, sino también como un *constructo* histórico-cultural (Pineau, 2011). Territorio donde se “hacen carne” la imposición de formas de entender, sentir y actuar en el mundo; donde se jerarquizan unas experiencias emocionales sobre otras, donde se niegan u ocultan determinadas *formas de sentir* y manifestar las emociones. La sensibilidad es, en primera instancia, la capacidad perceptiva del mundo, capacidad de afectar y ser afectado, que, a través de la cultura y la sociedad es modulada de distintas maneras, definiendo propuestas y posibilidades de *vida afectiva* de los sujetos.

No sólo los modos en que lo expresamos, también lo que sentimos -y lo que no-, aquello que nos emociona -y lo que no es indiferente-, sus cambios a lo largo del tiempo son cuestiones de las que la historia cultural continúa ocupándose. La antropología, por su parte, se ha ocupado de observar y comprender cómo las culturas alrededor del mundo crean y recrean la vida afectiva de los sujetos. Se legitiman reglas particulares de expresión del sentir, se imponen convenciones, normas y hábitos que indican qué emoción puede ser mostrada y cuál no, a quién y en qué momentos. Todo esto se enseña y se transmite, de generación en generación, también en la escuela. La historia de la educación ha comenzado ha



realizar su propio trabajo sobre los estudios de la sensibilidad en la escuela<sup>6</sup>. No sólo prestando atención al devenir de la enseñanza de normas culturales sobre las emociones, sino también atendiendo a cómo se han jerarquizado unas experiencias emocionales sobre otras. Tratando de hacer visibles aquellas *formas de sentir* que se negaron y ocultaron, y cuáles emociones se definieron como “normales y correctas”, frente a un conjunto de emociones “anormales e incorrectas”, según el momento, incluso “peligrosas”.

### ***Estética escolar y sensibilidad en la historia de la educación: una mirada sobre la educación sentimental en torno a la muerte a principios del siglo XX.***

Durante estos años de trabajo colectivo en los proyectos de investigación mencionados, hemos indagado en algunos de los problemas que se presentan cuando nos preguntamos por las sensibilidades del pasado y su relación con la educación, hemos construido categorías a partir del aporte de investigadores de distintas disciplinas y las hemos revisado y discutido. Trabajamos durante el último tiempo en torno a la categoría de *estética escolar* como objeto de investigación de la historia de la educación, y la hemos ido acercando cada vez más a la de *sensibilidad*, para poder dar cuenta de cómo se forman y configuran disposiciones sensibles de los sujetos, modos de percibir, sentir y habitar el mundo, en la escuela específicamente. Entendiendo que la escuela ha sido, desde el siglo XIX en esta parte del globo,

una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que les fueron asignadas. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común - basada en una misma ética y una

---

<sup>6</sup> Joakim Landhal en su artículo de 2015 “Emotions, power and the advent of mass schooling” advierte que no ha habido mucho interés en los estudios históricos de la sensibilidad y las emociones por el lugar que ocupó la escuela, en los últimos dos siglos, como formadora de sensibilidades. Es relativamente reciente la perspectiva de las emociones en la historia de la educación. A su vez, Domínguez y Lara llamaron la atención en su artículo “El giro afectivo” (2013) sobre esta perspectiva, y especialmente, sobre su todavía escasa producción en castellano.

misma estética- necesaria para los progresos prometidos y soñados. (...) Los colores, los vestuarios, las disposiciones, los gestos y las posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y el “sentido común” escolares no son casuales, ingenuos ni universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa (Pineau, 2014: 23).

Entonces, comprendemos la sensibilidad, en primera instancia, como la capacidad perceptiva del mundo, de afectar y ser afectado, que, a través de la cultura y la sociedad es modulada definiendo propuestas y posibilidades de vida afectiva de los sujetos, formas de sentir y de expresar emociones. ¿Cómo procesa la escuela la *educación sentimental* de los sujetos a lo largo de su historia? ¿Cómo ayudaron a modular y definir sensibilidades las prácticas escolares? “Estética escolar” es la categoría analítica que usamos para comprender el registro singular de la formación de sensibilidades colectivas a lo largo del tiempo en el espacio escolar, y ampliar el conocimiento sobre la *educación sentimental* que ha atravesado el sistema educativo argentino.

Por otro lado, la estética escolar -en tanto construcción de una sensibilidad- conlleva una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, por lo que existe una derivación hacia los planos éticos y políticos. No hay una vía única para que se produzca esta relación. En ocasiones, lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, se transforma en un ideal de lucha. Pero también lo que se define en el plano político como horizonte de intervención deriva en un proyecto estético que intervenga en el plano sensible. Retomando a Mandoki, creemos que el estudio de la estética escolar no puede limitarse al análisis de los efectos estéticos que tiene sobre una determinada población, sino que debe incluir también los efectos sobre la sociedad que generan las prácticas estéticas que tienen lugar en la escuela.

Finalmente, me gustaría volver la mirada sobre algunos aspectos de la *educación sentimental*<sup>7</sup> en torno a la muerte a principios del siglo XX en Argentina<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Utilizo la noción de “sentimental” (y no emocional, por ejemplo, que es la categoría más utilizada en los estudios históricos actuales), porque los términos “sentimientos” y “sentir” son los que se usaban principalmente

Poder mostrar en este artículo -por un tema de pertinencia y extensión- un par de cuestiones, muy brevemente, que hemos encontrado trabajando desde esta perspectiva de la estética escolar y específicamente alrededor de la muerte en los libros de lectura escolar<sup>9</sup>. La escuela fue fundamental a la hora de realizar el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran no solo formas de pensar y de actuar, sino también formas de sentir. Ha sido la institución por excelencia que las sociedades modernas han desarrollado para llevar adelante grandes procesos de homogeneización *estética*, en sentido amplio, en la población (Mandoki, 2006; Pineau, 2011). Carli señala un punto que nos interesa especialmente, dice que, “Por otro lado, toda educación moderna debió luchar contra <<la omnipresencia de la muerte>>” (2011: 55), contra tasas de mortalidad que rondaban el 50%.

También desde la escuela se enseñaron formas de sentir, de expresar emociones, así como comportamientos “apropiados” ante la muerte. Esta “omnipresencia de la muerte” en el novecientos y durante las primeras décadas del siglo XX también fue procesada y combatida por la escuela. En los libros de lectura encontramos una abrumadora e insistente presencia de diferentes representaciones de la muerte. La muerte está muy presente en las lecturas escolares que se proponen a los niños en la escuela. Hay una serie de tópicos en torno a ella que se encuentran una y otra vez. Aparecen representados los niños huérfanos y los padres recientemente fallecidos, viudos y viudas recorren todos los textos, así como la imagen del moribundo, el velorio y el entierro, también el niño pequeño que muere trágicamente, o por una enfermedad, y una y otra vez se representan las muertes por sacrificio, principalmente las heroicas, de las que Cabral “soldado heroico” es el arquetipo.

Las representaciones de la muerte que se repiten con mayor insistencia son

---

en los libros de lectura del período estudiado. A modo de ejemplo, la serie de *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno se iniciaban con una frase que daba un lugar relevante al sentir, en el libro segundo decía: “leer y entender es algo; leer y pensar es mucho; leer y sentir es cuanto puede desearse” (Pizzurno, 1920).

<sup>8</sup> Esta mirada sobre la presencia de la muerte en los libros y su relación con la educación de la sensibilidad está enmarcada dentro del tema que estoy desarrollando en mi tesis de doctorado: *Representaciones de la muerte en los libros de lectura escolar de principios del siglo XX en Argentina (1900-1930). Observaciones sobre una “educación sentimental”*, dirigida por el Dr. Nicolás Arata.

<sup>9</sup> En Argentina desde el origen del sistema educativo nacional hasta 1983 el Consejo Nacional de Educación y los Consejos Provinciales enviaban todos los años a las escuelas el listado de libros escolares aprobados para la enseñanza en cada grado. Cabe mencionar además que la autoría de los libros escolares estaba, para la época, en manos de docentes e Inspectores en su mayor parte. Hemos trabajado sólo con los libros aprobados por el CNE, teniendo en cuenta los que mayor número de ediciones hayan tenido.

aquellas que significaban un problema para la sociedad de principios del XX, las muertes infantiles, las muertes por enfermedad, las muertes trágicas y evitables. La sociedad las percibía como un problema e investigaba y ensayaba soluciones. Ya no se trataba de “la mansa aceptación del siglo XIX”, como la llama Barrán (1994: 25), ante la enfermedad o la muerte asumidas como una realidad sin más, sobre la que no se podía incidir. Esta sociedad del incipiente siglo XX creía que podía luchar contra la ubicuidad de la muerte, eludir el fin de la vida desplazándolo hacia adelante, lo más que se pudiera. Se trata también de la aparición de la “utopía de la vida larga” (Barrán, 1994: 11).

Quisiéramos enfocarnos aquí, principalmente, en las muertes infantiles. Encontramos una gran variedad de cuentos, relatos y poemas en los libros que tienen como tema principal o secundario muertes de niños, con mayor insistencia en las primeras dos décadas del siglo XX. Quizás solo fue posible poner la atención sobre la muerte infantil “en la cultura descubridora del niño” (Barrán, 2009: 295 y ss.). Este era un problema cotidiano para la sociedad de la época, la natalidad era alta, pero la mortalidad infantil también. En el censo nacional de 1914 se aclaraba que “Las mujeres casadas o viudas, deben consignar el número de hijos que cada una ha tenido, en toda su existencia, aun cuando algunos de éstos no estén vivos” (1917: 524). Luego el censo organiza por edades los datos estadísticos sobre las defunciones para el quinquenio 1910-1914, allí vemos que de 113.314 defunciones totales, 40.282 eran de niños de 1 día a 10 años. Lo que nos da que alrededor de un 36% de las defunciones eran de infantes (1917: 575). Y se hace el siguiente análisis, que explicita algunos aspectos del impacto de la mortalidad infantil:

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

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

Los niños, más aún, los “párvulos argentinos” se morían de maneras que comenzaban a resultar escandalosas para esta sociedad, por el número, pero también por lo evitable de muchas de esas muertes. Las muertes infantiles que encontramos representadas suelen ser también muertes trágicas, incluso violentas, así como un gran número de muertes por enfermedades “típicas de la infancia”. Barrán lo sintetizaba así, “la enfermedad y la muerte, que se cebaban especialmente con los niños -un 50% de los afectados- se contrabalaceaban con el elevado índice de natalidad” (1994: 28).

A través de las representaciones de muertes infantiles se introducía el discurso médico e higienista -sobre el que no profundizaremos aquí- así como enseñanzas morales, sobre la maldad y la bondad, la fealdad o la belleza; se enseñaban modos de comportamiento correctos, así como maneras de expresar las emociones apropiadamente, también lecciones sobre la desobediencia y la imprudencia; y se mostraba la armonía de una buena muerte o lo dramático de una mala muerte.

La sensibilidad de este período es una “sensibilidad en transición” (Barrán, 1994: 138), todavía en una relación muy cotidiana, explícita y expresiva, incluso mórbida desde nuestra mirada actual, con la muerte. Pero estas marcas se van diluyendo hacia fines de la década del '20, en paralelo, entre otras cuestiones, con el marcado descenso de las tasas de mortalidad general e infantil. Para ilustrar esto tomaré dos ejemplos de los libros de lectura. Por un lado un poema de Calixto Oyuela<sup>10</sup>, “Noche de luna” que se encuentra en el libro “Las horas emotivas”, para 5to y 6to grado, de Calderaro. Se trata de un poema de un padre hacia su hija muerta. Transcribo algunas estrofas:

“Mi mente entonces desolada y vaga,

---

<sup>10</sup> Calixto Oyuela (1837-1935) fue abogado, ensayista y poeta argentino muy reconocido e influyente en su época, quien se dedicó intensamente a la docencia. Fue Profesor de Literatura Castellana en el Colegio Nacional de la Capital y en la Universidad de Buenos Aires, Prof. de Filosofía en la Escuela Normal de Profesores de la Capital y fundador del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (1892).

A la mansión de los extintos vuela,  
Donde el mundanal rumor sordo se apaga,  
Donde la muerte sus arcanos cela.

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

¡Cómo tu luz, oh luna, triste baña  
La blanca tumba en que mi amor se estrella,  
Y la besa, y la halaga, y la acompaña,  
Cual si quisiera conversar con ella!

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

Son muertes trágicas, tristes y dolorosas por donde se las mire, pero estas muertes infantiles eran comunes, formaban parte, casi que ineludible, de la experiencia de la paternidad y la maternidad en la época. En este poema el padre expresa profusamente su dolor ante tan terrible pérdida. Este texto tuvo múltiples ediciones hasta bien entrada la década del '20 y pudimos notar que en la edición de 1927 (corregida y aumentada) este poema ya no está. Coincidiendo con el marcado descenso en la mortalidad infantil y el arribo de otra sensibilidad ante la muerte, mucho más moderada y contenida en la expresión de sentimientos y emociones. Para la década del '30 el niño escolarizado ya no encontraba relatos en cada libro sobre pares, niños como él, que morían. La *estética escolar*, entendida como el conjunto de operaciones que producen sensibilidades, en torno a esta cuestión había cambiado.

En el sentido de las marcas que nos indican el pasaje de una sensibilidad a otra tenemos como referencia el cuento “La Pula”, en *El libro del escolar. Segundo libro*, del Prof. Pablo Pizzurno<sup>11</sup>. “La Pula” es una niña de 6 años a la que se le muere su hermana. Dos cuestiones que llaman particularmente la atención en este relato, una es que la niña es sacada de su casa (la llevan con las tías) mientras su hermanita está moribunda. Los niños ya no comparten el espacio con la muerte, se la retrae de la mirada y de la presencia del niño, no es “civilizado” ese contacto tan cercano del niño con la muerte, no sólo es impúdico también es insalubre (Pizzurno, 1920: 108-110). En esta época se empieza a limitar el contacto con el moribundo y el acceso a su habitación, que para mediados del siglo XX será en la mayoría de los casos la habitación del hospital y ya no más de la casa.

La otra cuestión se trata de la expresión de los sentimientos ante la muerte y el rol que cumplen los niños en su enseñanza. De la Pula se valora su madurez emocional y su entereza, dice el autor “es de muy buen corazón y tiene sentimientos que no parecen propios de su edad” (Pizzurno, 1920: 109). Y esto lo ilustra narrando el modo en que la niña contiene y modera las emociones de sus padres (de las de ella mismo no se habla) ante la muerte de su hermanita pidiéndoles que no lloren ni hablen de ella para no ponerse tristes. La moderación de los sentimientos, el no exteriorizar demasiado las emociones y guardar sus expresiones para el ámbito privado forman parte de los cambios propios de la época. Se iba dejando atrás la muerte romántica de los siglos XVIII y XIX (Ariès, 2011: 626 - 632) y con ella los “excesos” en la expresión de las emociones que la rodeaban. Después de las pestes de fines del siglo XIX en Argentina y de las masacres de Gran Guerra a nivel mundial el modelo de la bella muerte romántica, que había llegado hasta avanzado el siglo XIX, pierde vigencia. Sostenía Ariès que a partir de la 1er Guerra Mundial: “una imagen nueva de la muerte está formándose: la muerte fea y oculta, y ocultada por fea y sucia” (2011: 636). La muerte comienza a volverse algo inconveniente y se acentúa el carácter “indecente” de hacerla pública, así como de mostrar de modo muy vehemente ante otros el dolor y la tristeza que provoca.

---

<sup>11</sup> Prof. Pablo A. Pizzurno. Este tuvo una amplia trayectoria, fue Rector de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” de Buenos Aires, Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal de la República, Inspector Técnico General del Consejo Nacional de Educación entre otros cargos públicos. Realizó una vasta obra para uso escolar entre la que se encuentra la colección de *El libro del escolar* que fue ampliamente utilizada en las escuelas argentinas desde principios del siglo XX hasta mediados del mismo.

El libro de lectura constituyó un vehículo privilegiado para llegar a las familias de los escolares y modificar en ellas sus prácticas y comportamientos. El niño escolarizado ocupa un lugar fundamental como vehículo para lograr esos cambios, tiene la tarea de enseñar a su familia los nuevos modos de comportarse y de sentir. Es él el que le enseña al adulto, en estos modernos tiempos nuevos, cuales son las emociones y sentimientos apropiados y cuáles no.

Entendemos que la escuela fue una intermediaria fundamental en el período para la formación de una serie de nuevas costumbres y actitudes ante la muerte, así como de sentimientos y modos de expresar emociones en torno a ella, compartidos por grandes colectivos de la población. Nuestro interés está puesto en continuar profundizando cómo la escuela, a través de los libros de lectura, principalmente, introdujo y se involucró en la configuración de *formas de sentir*, de una nueva sensibilidad, ante la muerte. Poder observar y analizar, en un período de pasaje de una sensibilidad a otra, cómo se educaron los nuevos modos de entender y sentir la muerte, al mismo tiempo que iba cambiando el modo en que ella nos llegaba, como efecto de las mismas modernizaciones del período. Sin ir más lejos, uno de los grandes cambios de este período, que se emparenta directamente con la muerte y el morir -que encontramos también repetidamente en los libros de lectura-, es el de la presencia cada vez más aceptada del discurso médico y de la Medicina en la sociedad. A través de la escuela se hizo posible también, y fuertemente, “la generalización del código higiénico -lo que se suponía había que hacer para no enfermarse y estar sano- y su exitosa implementación tanto en la esfera pública como en la privada. (...) En parte impuesta, en parte alentada, en parte aceptada, la cultura de la higiene se ha transformado en un dato insoslayable de la experiencia moderna.” (Armus, 2002: 16-17) Y, con ella, podemos agregar, se elabora una nueva experiencia de la muerte, moderna y civilizada.

#### **Bibliografía citada:**

- Ariès, Ph. (2011), *El hombre ante la muerte*, Ed. Taurus, Madrid.
- Armus, D. (comp.), (2002), *Entre médicos y curanderos. Cultura, historia y enfermedad en la América Latina moderna*. Ed. Norma, Buenos Aires.



- Barrán, J. P. (1994), *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 1: El poder de curar*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- (2009), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Carli, S. (2011), *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Febvre, Lucien (1941) *La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?*, en *Annales d'histoire sociale (1939-1941)*, T. 3, N° 1 / 2, Jan. - Jun. 1941, Paris, EHESS.
- Lara, Alí y Enciso Domínguez, Giazú (2013). *El Giro Afectivo*. Athenea Digital, 13(3), 101-119.
- Landahl, Joakim (2015): Emotions, power and the advent of mass schooling, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, DOI: 10.1080/00309230.2014.997750  
To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>
- Lutz, C. y White, G., (1986), *The anthropology of emotions*. *Annual Review of Anthropology*, 15:405-436.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI ed.
- Pineau, P. (2011), et alt. *Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación*, en Hillert, Flora et alt. (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Bs, As, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (Director), (2014), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo.
- Rosaldo, M. (1984), "Hacia una antropología del yo y del sentimiento", en: CABRERA Paula (ed.) *Fichas del equipo de antropología de la subjetividad: Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2011 [1984], pp. 83-110.
- Taborda de Olivera, M. A. (Org.) (2012) *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*, Serie Pesquisa, N° 209, Brasil: Editora UFPR.

### **Fuentes primarias:**

- Tercer Censo Nacional. Levantado el 1ro de junio de 1914 (1917), Impreso en Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía., Buenos Aires.
- Calderaro, J.D. (1910), *Las horas emotivas. Libro de Lectura para 5to y 6to grado.* 4ta edición. Cabaut y Cía. Buenos Aires.
- Pizzurno, P. (1920), *El libro del escolar. Segundo libro.* Aquilino Fernandez Ed. Buenos Aires