

Niña y escolar: notas de una experiencia de formación en la Buenos Aires de 1930

Juan Suasnábar¹ | Jorgelina Méndez² | Natalia Vuksinic³

Resumen

A partir de la biografía de una 'niña' que realizó su escolarización en una escuela de la Capital Federal Argentina entre los años 1932 y 1937, utilizando como fuentes el cuaderno de clases del 6° año, el libro de lecturas por ella utilizado, y una serie de relatos de vida, este trabajo realiza un análisis que pone en juego los niveles más generales de los dispositivos en tanto redes de saber-poder, las particularidades que la experiencia biográfica arrojan, con unas coordenadas temporales y espaciales específicas. Así se identifican los caracteres asignados a las 'niñas', en su lugar de futuras mujeres, como así también las marcas características de la sociabilidad porteña de los años '30, al tiempo que se interroga cómo el libro de lecturas se vincula en una red con otras publicaciones, autores y modelos que lo exceden, en cuyo seno se dirime qué es lo femenino y lo masculino.

Summary

Using the biography of a 'girl' who completed her schooling in a school in the Federal District of Argentina between 1932 and 1937, this paper analyzes the more general levels of devices as networks of know-how, The particularities that the biographical experience show, in a specific temporal and spatial coordinates. Taking as sources the 6th grade classbook, the book of readings used by her, and a series of life stories, the characters assigned to the 'girls', instead of future women, are identified as well as the Characteristic marks of Buenos Aires sociability of the '30s. At the same time, it analyzes how the book of readings is linked in a network with other publications, authors and models that exceed it, within which it is decided what is the feminine and the masculine.

Palabras clave: Historia de la Educación; Estudios de Género; Historias de vida; Relaciones de Poder; Subjetividad.

Key Words: Education History; Gender Studies; Life stories; Power relationships; Subjectivity.

Fecha de Recepción: 29/05/2017
Primera Evaluación: 30/06/2017
Segunda Evaluación: 15/07/2017
Fecha de Aceptación: 18/08/2017

La causalidad se crea precisamente por el pensamiento, el cual introduce una constricción en el hecho de la sucesión

Friedrich Nietzsche. La voluntad de poder

El presente escrito contiene una dificultad inscripta en su propia concepción, a saber, la desmesura de sus propósitos en relación con las posibilidades reales de espacio y profundidad que admite. Puede percibirse ya en el título buena parte del problema: un trabajo de investigación en historia de la educación desde una perspectiva de género⁴, que encuentra en la categoría de niña una expresión que, a la vez que describe y delimita un período cronológico y un carácter biológico, prescribe una forma de habitar ese tiempo y ese cuerpo, una forma de lo femenino; una delimitación geográfica y temporal particular, la ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina en la década del '30 del siglo XX; y una pregunta acerca de la experiencia de formación, y con ella un corolario acerca de la subjetividad.

No se trata de afirmar que la escolaridad se constituyó -y aún continúa haciéndolo- como un dispositivo de formación de subjetividades diferenciadas, entre otras cosas, en clave de género, lo que tendría poco de original. Es amplia la producción académica que desde diversos

campos -historia y sociología de la educación, entre otras- viene dando cuenta de cómo “La Escuela como máquina de educar” (Pineau et al., 2001) estableció desde sus orígenes saberes, disciplinas, prácticas y funciones diferentes y diferenciadas para niños y niñas en su carácter de futuros hombres y mujeres (Barrancos, 2004-05; Pérez Cantó y Bandieri, 2005; Lionetti, 2005; Lobato, 2005; Anzorena, 2008; González Jiménez, 2009). Tampoco es el objetivo de este trabajo presentar una perspectiva *sui generis* en la investigación histórico-educativa, sino -y en contraste con lo mencionado en las primeras líneas- uno de alcance y vuelo mucho más modesto. Se trata de realizar un ejercicio que, sin desmerecer o minusvalorar la rigurosidad y pertinencia de la reconstrucción de los grandes relatos y discursos, busque abonar a la comprensión de cómo ellos se intersectan y actúan en los niveles más pequeños de la vida humana, en la microfísica -en clave foucaultiana- de las relaciones de poder, o, al decir de Agamben (2014: 18), en el “cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos”. Ver los dispositivos como redes no homogéneas o monolíticas sino como tejidos heterogéneos, complejos y singulares de aristas y nodos múltiples y diferentes según el ‘cuerpo a cuerpo’ del

que se trate, y del cual emergen puntos de convergencia pero también de divergencia entre los sujetos.

En la búsqueda de poner en juego los niveles más generales de los dispositivos en tanto redes de saber-poder, con las particularidades de la experiencia individual recurrimos a la biografía de una 'niña', Zulema Fatgala, que realizó su escolarización en la escuela N°9 'José María Torres' del Consejo Escolar N° 20 de la Capital Federal Argentina, entre los años 1932 y 1937. Para ello nos remitimos a tres fuentes documentales: el cuaderno de clases del 6° año⁵, el libro de lecturas "El Forjador. Texto de Lectura para los Grados Superiores" por ella utilizado, y una serie de *relatos de vida*⁷ escritos por la propia mujer 70 años luego de finalizada la escolaridad (relatos iniciados con motivo de su octogésimo cumpleaños⁶).

Una pequeña mención amerita la biografía como fuente. Como señalan Marinas y Santamarina (1993) en el "El síntoma biográfico", el recurso de relatos de vida y la metodología de la historia oral (Niethammer, 1993; Bertaux, 1993; Aceves Lozano, 1997; Barela, 2004) no es algo novedoso. Esta perspectiva la podemos reconocer en variantes que van desde "Los hijos de Sánchez" de Oscar

Lewis, hasta la densa obra "La miseria del Mundo" compilada por Pierre Bourdieu, pasando por el pionero trabajo de Carlo Ginzburg "El queso y los gusanos", y los estudios de Ivor Goodson acerca de las narrativas personales y profesionales de los docentes. Pese a la heterogeneidad mencionada, podemos señalar un componente común que puede aportar al argumento que venimos sosteniendo: "informantes, testigos presenciales que cuentan el relato de sus vidas, lo hacen en su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos" (Barela, 2004: 13)⁷.

En lo que sigue, el escrito se organiza en tres apartados: en el primero presentamos algunos trazos del contexto político y económico de Argentina en el período seleccionado, atravesado por la crisis mundial de 1929, el clima político e ideológico internacional y las particularidades político-institucionales del país para, desde esas coordenadas adentrarnos en los relatos de vida de Zulema, en las formas de sociabilidad porteñas y en las formas de ser niña en ese contexto. En el segundo apartado reconstruimos las concepciones de lo femenino y el lugar de la mujer a partir del análisis del cuaderno de clases y el libro de lecturas mencionados anteriormente, poniendo en relación

tanto su contenido como su forma de composición con los relatos biográficos recabados para este trabajo. Finalmente, a modo de cierre, intentaremos elaborar algunas reflexiones acerca de la relación entre los dispositivos, la subjetividad y la experiencia.

Apartado 1: Argentina y la Buenos Aires de los años '30

*Al mundo le falta un tornillo
que venga un mecánico...*

¿Pa' qué, che viejo?

Pa' ver si lo puede arreglar

José María Aguilar y Enrique Cadícamo –

Al mundo le falta un tornillo (tango)

Los años '30 del siglo XX constituyen para la Argentina un período convulsionado en la historia nacional. No está dentro de las posibilidades de este escrito dar un panorama acabado de los elementos que entraron en juego para conformar un contexto por demás turbulento y cambiante en términos políticos, sociales, culturales y económicos². No obstante ello, resulta necesario señalar algunas coordenadas desde las cuales situar el análisis. Para 1930 el mundo había pasado por una guerra mundial y se encontraba en un escenario de incertezas respecto a la vigencia de la institucionalidad liberal y de la democracia representativa⁸. Una

tormenta del mundo, como la denominará Halperín Donghi (2003), dentro de la cual Argentina se encontró con sus propias dificultades y crisis políticas, económicas e institucionales. 1930 marca el año del primer golpe de estado que atacó a la incipiente democracia conseguida por la clase media en 1916 -el primero de lo que luego sería una serie- con el derrocamiento del gobierno del radical Hipólito Yrigoyen⁹ en manos de “un reducido grupo de fuerzas militares, cuyo núcleo principal estaba constituido por jóvenes cadetes del Colegio Militar” (Macor, 2001:53), dando lugar así a un complejo escenario institucional y político que llevó a que el período recibiera denominaciones como “La república imposible” o “La década infame”, y que “los años treinta [hayan] quedado en la memoria histórica como un período de crisis política profunda” (Privitellio, 2001:139).

Un elemento relevante para comprender las particularidades nacionales es la vinculación entre ejército e iglesia, en lo que se ha dado en llamar el paso de la ‘argentina liberal’ al ‘nacionalismo católico’³. En este sentido, este período se caracteriza por un doble proceso: la militarización de la sociedad y la catolización de las Fuerzas Armadas (Mallimaci, 1995). En él, se desarrolla una fuerte

influencia de un tipo de catolicismo que ha sido el hegemónico desde mediados de 1920 aproximadamente: el integralista¹⁰, y de un modelo particular: el que busca fortalecerse en el Estado a partir de penetrar las Fuerzas Armadas. En este contexto la Iglesia se dota de una estructura organizativa articulada y ocupa cada vez más el espacio público, en búsqueda de su objetivo central: conquistar “un nuevo orden cristiano”. Ese nuevo orden se caracterizaría por la unión entre catolicismo y nacionalidad, a partir de la catolización de la sociedad y del Estado -y para el interés de este trabajo, también de la escuela-. La Iglesia se erige como un actor necesario para entender la realidad nacional, en el pasaje de una “cultura hegemónica liberal a otra católica hegemónica” (Virginia Medina, 2010:2). De esta forma, el catolicismo integralista buscó ser la matriz cultural en la que se sostenía la nacionalidad, a partir de lo cual se alza como representante de la identidad nacional. Por otra parte, la preocupación principal de la Iglesia es la de homogeneizar la diversidad de catolicismos presentes, resultado tanto de la inmigración europea masiva -como mencionáramos anteriormente- como de la migración interna, fundamentalmente de población de sectores populares

desde las provincias hacia Buenos Aires.

Finalmente, es de relevancia en este contexto la crisis del capitalismo de 1929, la cual puso fin a lo que hasta entonces habían sido altas tasas de crecimiento de la economía argentina como consecuencia de las exportaciones de productos agropecuarios:

“El impacto de la crisis se sintió especialmente en la caída de los valores de las exportaciones tradicionales de carne y cereales, y en las consecuentes dificultades para la obtención de capitales y divisas necesarias para el pago de las importaciones” (Korol, 2001: 21)

Las repuestas a la crisis económica significaron un replanteamiento del modelo productivo, como señala Korol (2001), con un paso de una economía abierta a una progresivamente más autárquica, con mayor intervención estatal y el desarrollo de un plan de aumento de la producción industrial, lo que no sólo significó modificaciones en la estructura económica, sino también en la estructura social y en el mercado de empleos¹¹.

Hacia 1930 Argentina era un país claramente agroexportador pero con una fuerte y creciente clase media urba-

na dentro de las principales metrópolis (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, entre otras), compuesta principalmente por los empleados públicos, pequeños comerciantes y obreros independientes que desarrollaban oficios tales como la herrería, carpintería, etc. Asimismo, existía una clase media de índole rural de pequeños arrendatarios y propietarios de tierra, especialmente en la región pampeana y litoral de nuestro país. Tanto en el campo como en la ciudad esta clase media estaba compuesta fundamentalmente por inmigrantes que llegaron a la Argentina desde Europa y el cercano oriente mediante la política de “puertas abiertas” promovida por diversos gobiernos desde la conformación del estado argentino.

No obstante, la crisis de 1930 fue también un giro a estas políticas. Por un lado, la crisis económica limitó la generación de empleo e inclusive trajo desocupación con lo cual la llegada de inmigrantes vino a acentuar ese problema. Por otro, el avance de las ideologías de izquierda y el fascismo en Europa luego de la Gran Guerra y la Revolución Rusa llegó a nuestro país de la mano de los inmigrantes volviendo a este un elemento sospechoso y peligroso. La tormenta del mundo se encontraba en Argentina.

Apartado 2: Ser niña y escolar en la Buenos Aires de 1930

En el contexto descripto transcurrió la niñez de Zulema Fatgala. Nació en Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina, el 31 de enero de 1925 en el barrio de Liniers, siendo la penúltima de cinco hermanos. Sus padres, Antonio Fatgala y Sraia Taner Laiún fueron inmigrantes sirio-libaneses llegados a Argentina a principios del siglo XX *“como tantos otros inmigrantes, en busca de paz y nuevos horizontes que les permitieran vivir trabajando, formar una familia y forjar un porvenir dichoso para sus hijo”*¹² Antonio y Sraia forman parte de esa primera oleada migratoria de oriente medio que se produjo entre los años 1860 y 1918/20 por la confluencia de tres factores:

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

dentro del Imperio Turco” (De Luca, 2006:3-4).

Como buena parte de los barrios porteños, Liniers debe su existencia a la combinación de inmigración europea de fines del Siglo XIX e inicios del XX, conjuntamente con el desarrollo del ferrocarril; lleva el nombre de la estación del ferrocarril de la Provincia de Buenos Aires en él situada, inaugurada el 1º de noviembre de 1887 (aunque la autorización para su instalación data de enero de 1872). Un gran porcentaje de la población allí residente estaba vinculada con el trabajo en el ferrocarril, como Antonio que *“trabajaba en el ferrocarril, para ser más exacto en la fundición”*, comenzando su jornada laboral a las 7 de la mañana y hasta las 5 de la tarde, con un pequeño descanso de media hora entre las 11:30 y las 12, organizando así los ritmos del hogar en torno al trabajo asalariado.

También, como para el resto de los barrios porteños, los años '30 significaron cambios importantes en su morfología y dinámica, por la desconcentración de los sectores populares de los barrios tradicionales y la creación de nuevos barrios¹³, lo que significó no sólo una alteración demográfica, sino cambios en las formas de sociabilidad porteña:

“Tal fue la magnitud del fenómeno de surgimiento de nuevos barrios que se ha considerado a este período como un “época dorada” de desarrollo físico y demográfico de la ciudad [...] entre 1920 y 1940, por ejemplo, se duplicó la superficie total pavimentada, y ya hacia 1930 prácticamente toda la ciudad tenía luz eléctrica” (González Leandri, 2001:214).

Como señalábamos anteriormente, la doble vinculación de inmigración y trabajo constituyó uno de los caracteres identitarios de la sociabilidad porteña de esos años, articulando, por una parte la organización de la jornada diaria y semanal en torno de la asistencia al trabajo y el descanso dominical, y por el otro la superposición de tradiciones e historias derivadas de la presencia de inmigrantes de diferentes orígenes. Zulema cuenta que su barrio:

estaba poblado de gente de muchas partes de Europa, en su mayoría inmigrantes con numerosas familias, (los había italianos, españoles, armenios, etc.) de condición humilde. Trabajaban de sol a sol en todo trabajo que les permitieran mantener a sus hijos

y familiares. Así el día domingo, que era de descanso, se reunían en casa de algunos de ellos y allí entre cantos, bailes, juegos, recordaban el terruño lejano.

Esta acción de ‘reunirse en casa de alguno’¹⁴ emerge como un rasgo particular en estos años en que, “la calle y el umbral, lugares predilectos para charlas y reuniones informales, adquirieron un nuevo sentido social” (González Leandri, 2001:219), modificando las fronteras entre lo público y lo privado, y abriendo paso hacia lo que en esos años será la proliferación de asociaciones, clubes y sociedades.

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

Los más pequeños, que los había en gran cantidad, jugaban en la calle y se formaban grupos; los varones se trenzaban en partidos de fútbol, con una pelota hecha de trapos, metidos en una media y que duraba muy poco según la fiereza del juego, provocando peleas y gritos. Las niñas jugaban con figuritas que eran realmente

hermosas, las había de animalitos, flores, frutas, disfraces, etc. Pasábamos horas jugando, tratando de ganar aquellas que más nos gustaban

A los varones les estaban reservadas las actividades que pusieran en juego destreza y fuerza física, ‘fiereza’, como signo de virilidad, mientras que a las niñas les esperaba una actividad en donde la belleza, la suavidad y la calma, primaran. Es particularmente significativa la mención al fútbol ya que es en estos años cuando comienza a extenderse la práctica deportiva como un elemento característico de los sectores populares porteños (González Leandri, 2001), y cuando el fútbol comienza a prefigurar el carácter de espectáculo de masas que adquirirá con mayor fuerza a partir del primer “Campeonato Mundial de Fútbol” desarrollado en Uruguay en 1930 en el que Argentina y Uruguay se disputaron la final. En términos de la cuestión que aquí nos interesa, el fútbol actuó y actuará no sólo como un elemento de ocio e identificación popular - ‘pasión de multitudes’ o ‘amor por la camiseta’ con la expansión de los clubes-, sino como un nodo de fuerte intensidad en la configuración de identidades y rasgos de diferenciación entre lo masculino y

femenino, sea a través de las figuras de los deportistas como en la conformación del 'hincha' y de la 'hinchada'¹⁵.

Para 1930 la historia de la educación primaria argentina es bastante conocida. Luego de la sanción de la ley 1420 en 1884 y a merced de las políticas desarrolladas para la consolidación del estado nacional y el rol asignado a la educación en ello (Puiggrós, 1998; Tedesco, 1986; Filmus, 1996) las cifras de escolarización primaria crecieron a pasos agigantados:

En 1914 en el país había 7.885.237 habitantes, de los cuales 1.485.785 tenían entre 6 y 14 años y 863.290 estaban inscriptos en la escuela primaria, es decir el 58% de la población escolar. Había 26.689 maestros y 7.575 escuelas. En 1925 la población total era de 10.079.876 y el grupo de 6 a 14 años de 1.803.253; el porcentaje de inscripción a la primaria llegaba al 70,58%, había 43.663 maestros y 10.058 escuelas. En 1932 [el] porcentaje de inscripción a la primaria se mantenía prácticamente igual (Puiggrós, 1998:87).

Este proceso de expansión no fue homogéneo en términos territoriales ni estuvo exento de tensiones y debates

acerca de los rumbos que debía tomar -tanto política como pedagógicamente-, aspectos cuyo desarrollo exceden lo que aquí podemos abarcar¹⁶. Basta señalar que con el golpe de 1930 y durante toda la década se produce -como fuera mencionado en el apartado anterior- una escalada católica, antiliberal y nacionalista en el sistema educativo. En sus relatos Zulema menciona que:

Nuestras maestras, aparte de enseñarnos a obtener nuevos conocimientos, nos ayudaban a descubrir cosas de nuestra historia, y a través de la geografía aprendimos a conocer países, formas de vida, y lo más importante, querer a nuestra Patria y no olvidar el nombre de sus héroes, aquellos que con su valor, forjaron la libertad de esta tierra.

Como mencionamos al inicio de este trabajo, Zulema desarrolló su escolaridad entre los años 1932 y 1937 en la escuela N°9 "José María Torres" dependiente del Distrito Escolar N°20 de la Capital Federal (Foto 1)⁴. En sus relatos escribe que:

Los años más felices fueron cuando comencé la escuela primaria [...] Teníamos clase todos los días menos el

día domingo. Mi colegio era un edificio de tres pisos, con grandes aulas, patios enormes, donde jugábamos gran cantidad de alumnas.

Foto 1: Frente de la Escuela José María Torres por calle Larrazabal - 1938



Fuente: Biblioteca Nacional

La Escuela “José María Torres” se encuentra emplazada en la calle Larrazábal 420 de Capital Federal, Barrio de Liniers. El terreno donde se ubica fue donado al Consejo Nacional de Educación en 1923 y la construcción del edificio comenzó en 1926. Como recuerda Zulema, el edificio tenía tres pisos: dos de ellos de más de 650 m² cubiertos y un tercero que originalmente estaba destinado a la vivienda del director de 150 m². En total el edificio consta de 16 ambientes y dependencias y más de 1200 m² de patios y espacios verdes, esos enormes patios que Zulema recuerda¹⁷.

El Colegio comenzó a funcionar en

1928 como escuela de jornada simple para niñas -aunque admitía varones hasta tercer grado- con una matrícula de 670 alumnos. Inició con dos turnos, mañana y tarde, hasta 1933 en que incorporó el turno intermedio, una modalidad de 3hs diarias 6 días a la semana -de lunes a sábado-. Según consta en las memorias de la Secretaría de Educación del Distrito Escolar N°20 de la Ciudad de Buenos Aires, en “el humilde barrio de su entorno la Escuela era conocida como “La Facultad” según el testimonio oral de antiguos vecinos”.

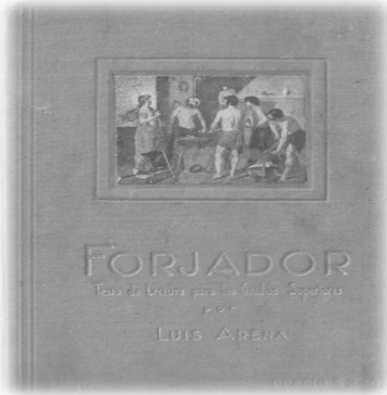
Como mencionamos en la introducción, para los fines aquí propuestos analizamos el libro de lecturas y el cuaderno de clases de 6° grado de Zulema bajo la pregunta acerca de qué significa ser niña en el contexto de la escolarización.

Apartado 2.a: El libro de lectura: “El forjador” y el Cuaderno de clases

El libro “Forjador. Texto de lectura para grados superiores” (Foto 2) comenzó a editarse a principios de la década de 1930 y fue escrito por Luis Arenas, un maestro normalista y profesor de enseñanza secundaria que participó de otro gran emprendimiento editorial educativo de carácter innovador: la ya mencionada Revista La Obra. El sello

que lo editó fue Ángel Estrada y Cia., una importante casa editora de la ciudad de Buenos Aires.

Foto 2: Portada del libro "Forjador. Texto de Lectura para Grados Superiores" de Luis Arena



Fuente: Biblioteca personal de Zulema Fatgala

El lugar del libro de lectura en la escolaridad forma parte de un proceso vinculado con varios procesos políticos y sociales, uno de ellos vinculado al de la producción de materiales pedagógicos en el país¹⁸. En la segunda mitad del siglo XX los escasos libros que circulaban por la escuela eran importados, en su mayoría provenientes de España o traducidos del Francés, y de composición austera, con una organización catequística, poco y casi sin ilustraciones. Para 1870 comienzan a editarse en el país y cobra

peso la figura del autor que se corresponde con personalidades del ámbito educativo (especialistas, inspectores, directores), y ya a principios del XX la autoría se autonomizó a medida que crecía el campo editorial, las exigencias de la competencia y el uso para los programas escolares.

Esta evolución estuvo marcada en gran medida por la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 1420 que estipuló la obligatoriedad del uso del libro de lectura debidamente aprobado por el Estado. Con ese fin llama a un concurso público para la elaboración de libros de texto y se estipula una comisión reguladora. Dicha comisión evaluó la situación del mercado –la existencia de mayor cantidad de libros de producción extranjera- y como consecuencia los libros que se aprobaron en el concurso fueron mayormente nacionales. Para fines de la década de 1880 se suprimen los textos extranjeros (Waimermann y Heredia, 1999), y en el marco de un proyecto educativo que buscaba construir y afianzar la nacionalidad argentina, se establece la necesidad de contar con el sello de aprobación del Consejo Nacional de Educación en la contratapa para poder circular en la escuela pública. Cumpliendo con ello, “El Forjador” exhibe

en la contratapa del libro la leyenda de aprobación por parte del CNE y su correspondiente número de expediente

Estas regulaciones y disposiciones permitieron la generación de una industria editorial nacional dedicada específicamente a los libros de lectura al tiempo que este se fue definiendo como un soporte material, un transmisor de contenidos de enseñanza y un eficaz mediador de lo que diferentes políticas estatales que impregnaban al sistema educativo. Paralelamente el libro fue adquiriendo una identidad diferencial, organizado en lecturas temáticas y *agior- nandose* a las innovaciones técnicas que se producían entre los que se destaca la introducción del color en su tapa y en las ilustraciones que fueron ganando en espacio, especialmente en las lecturas más importantes, siendo un factor que permitía que los libros se destaquen de sus competidores.

En el caso de “El Forjador” se destaca una particularidad: el tener una edición para niños y otra para niñas. De esta manera se habilitan contenidos diferentes en función del género. Como Linares (2002) advierte los libros de lectura de principios de siglo solían tener una discriminación de género fundamentada básicamente por las leyes biológicas de

la época y que aducían una diferencia en la capacidad de razonamiento de las niñas. Estas diferencias a veces se materializaban en lecturas diferenciadas de ciertos tópicos al interior de un mismo libro o, en otros como este libro, en ediciones completamente separadas.

No obstante, el libro mantenía un formato, estética y organización similar en ambas ediciones. En la presentación del autor, “Forjador” no es una antología sino “Un libro nuevo: un libro de lecturas especialmente escritas para niños”, cuidado en su elaboración tanto didáctica como estéticamente. En su composición conjuga los textos del autor con fragmentos de textos de otros autores y autoras. Las ilustraciones estuvieron a cargo de Juan Hohmann, un pintor, dibujante y litógrafo, uruguayo radicado en Argentina desde 1883, que participó en la prensa Argentina.

En su presentación el libro se dirige a las niñas bajo la figura de “Lectora Amiga”, en su presente de niñas, y comienza con una advertencia acerca de su contenido indicando que “no encontrarás heroínas impecables, niñas juiciosas, obedientes, que se desviven por complacer a sus padres, a sus maestras”. Como señala Sardi (2008:149):

“Arena propone otra vuelta de tuerca en la didáctica de la lectura y en la formación del lector a través de los textos escolares, ya no como una transmisión de personajes estereotipados que se presentan como una representación colectiva cristalizada, como un modelo para la construcción del lector sino recuperando el lugar de los sentimientos, comportamientos y acciones de los personajes como se dan en la vida real”.

El libro tiene tres secciones, según el propio autor, una primera dedicada a la patria, el país, su pasado, sus hombres; una segunda a la naturaleza, y la última a la formación moral. Concentrándonos en ésta última, dados los fines de este trabajo, podemos comenzar señalando que la misma se inicia bajo el título de “Gracia plena”, haciendo alusión a los que serían caracteres femeninos, marcando en el inicio de la sección un dibujo de una mujer caminando en medio de una galería de árboles, portando una gran cantidad de flores en sus manos. Al interior de la sección se encuentran 22 textos cortos, algunos fragmentos de otros textos más largos, los cuales poseen cada uno algún tipo de indicación moral. Si bien no podemos hacer mención en la pauta

de composición podemos encontrar una línea que, en coherencia con lo señalado por el autor en la presentación no se apoya en ideales moralizantes sino que recurre a textos, ejemplos y modelos de autores que, en el contexto general que antes mencionamos, serían considerados como inadecuados. Un ejemplo de ello es la presencia de un fragmento de “Cartas a las Mujeres de España” de Gregorio Martínez Sierra⁵ en el que, a la par de la exaltación de la belleza física como un atributo femenino, se señala ésta como un carácter más de las mujeres en relación con los hombres pero no el único, instando a la cultivación de otros atributos y no sólo de ese y deslindando así la figura de la mujer como estandarte de belleza exclusivamente: “La belleza exterior es buen arma para empezar la batalla, es fuego de pólvora que deslumbra y ciega; pero el imperio que se gana en un deslumbramiento se pierde en un abrir y cerrar de ojos si no está sustentado en tierra firme” (p.248 de “El Forjador”). Así también el texto “Falsa piedad” del catalán Juan Maragall es una crítica al ejercicio de la beneficencia característico de la sociedad burguesa.

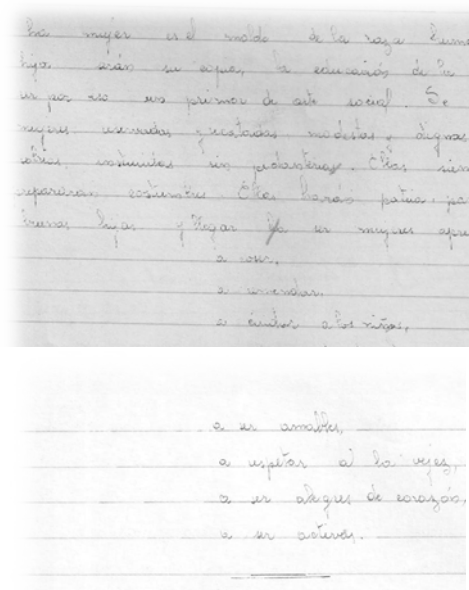
Mucho más podría decirse acerca del contenido del libro y de su pauta de composición, la mención a las pro-

tagonistas de los cuentos tradicionales, Blancanieves, Cenicienta y Caperucita, como heroínas, los textos *Mamboretá* y *La criadita* en alusión al sufrimiento generado por la pobreza, o el texto *La caja de pandora* que brinda una lectura del mito griego en la cual Pandora es significada como la mujer dotada de “todas las perfecciones que pueden hallarse juntas en una criatura”. No obstante, basta lo hasta aquí señalado para dar cuenta de la existencia de elementos heterogéneos e incluso contradictorios que se van articulando en la experiencia de formación de Zulema.

Ingresando, por último, al cuaderno, podemos encontrar la pauta característica que los cuadernos escolares, como organizadores de la tarea escolar, habían adquirido para 1930 en Argentina, que, como analizó Gvirtz (1997:64) de polémicas entre escolanovismo, escuela tradicional, burocracia y eficiencia, resultó el cuaderno de clase como un instrumento ecléctico: “el residuo del cuaderno único, residuo al que le han despojado sus cualidades más audaces y los elementos que lo situaban como disparador de una estrategia político pedagógica mayor”. Entre estos elementos característicos podemos destacar la organización cronológica -el orden interno sigue el orden

de los días de clase y de la jornada escolar- y la individualidad –un cuaderno por alumno, un alumno por cuaderno-.

Foto 3: Fragmentos del cuaderno de clases – Educación Doméstica



Fuente: Archivo personal de Zulema Fatgala

En lo que refiere al contenido, cobra relevancia para nuestro estudio una de las asignaturas en él presentes: Educación Doméstica⁶. Esta asignatura no ocupa un espacio principal en el cuaderno –en relación con otras asignaturas como geografía o matemáticas-; sólo hay tres menciones a lo largo de sus páginas, una titulada “La mujer en el hogar, en la sociedad y en la patria”, la segunda “La

mujer en el hogar”, y la tercera “Contabilidad doméstica”.

A diferencia de lo que veíamos en el libro de lecturas, la interpelación en este caso no es a las niñas en su presente de infantes sino en tanto futuras mujeres; interpelación que –en línea con la gramática escolar moderna- ubica el sentido del presente en la preparación para el futuro⁷. Las tres entradas hablan acerca la mujer y refieren su lugar, en primera instancia, al hogar -‘la señora de la casa’- en estrecha relación con la crianza de los hijos⁸. En cuanto a las características que habrían de tener estas ‘señoras de la casa’ los textos destacan: “reservadas, recatadas, modestas, dignas, castas y sobrias, instruidas sin pedanterías”, y sobre sus conocimientos se especifica que para llegar a ser esas mujeres deberán aprender “a coser, a remendar, a cuidar a los niños, a vestirse decentemente, a cocinar, a ser amables, a respetar a la vejez, a ser alegres de corazón, a ser activas” (Foto 3), como así también a llevar un libro de contabilidad “en el cual conste las entradas y salidas diarias”. Un ideal –a diferencia nuevamente de lo que veíamos en el libro- cargado de prescripciones que conjugan un ascetismo doméstico con los requerimientos de la vida moderna y capitalista, en el marco

de la plena expansión de la sociedad asalariada.

La etapa escolar de Zulema finaliza en 1937. Como reconocimiento a su buen desempeño como alumna fue elegida por la maestra para dar el discurso de despedida a los egresados, discurso que 70 años después aún recuerda y recita de memoria, que comenzada diciendo: “*Ha llegado el momento de dejarte. Nuestra labor del año está cumplida. Somos el escuadrón blanco que parte con la amargura de la despedida...*”.

Sobre la finalización de la escolaridad primaria Zulema relata que hubiese querido continuar estudiando pero que no pudo hacerlo:

“Aunque mi sueño era estudiar y ser maestra, no pudo ser, y las razones que me dieron (mi padre) era que lo mejor para mí, me dedicara a ser una buena ama de casa (y madre) el día que lo fuera. Tal eran las costumbres de ese tiempo, y aunque mi padre era un hombre inteligente y cariñoso con su familia, decía que la mujer tenía que estar preparada pues recaía en ella todo el peso del hogar”.

Apartado 3: Notas de una experiencia de formación

“Escribir los recuerdos de vida, no resulta tarea fácil, sobre todo porque es difícil hilvanar las frases, relatarlas correctamente y transmitir la emoción de lo vivido”

Zulema Fatgala – Relatos de Vida

Como fuera adelantado en la introducción las dimensiones que se buscaron abarcar en las páginas aquí presentadas habrían demandado un desarrollo de mayor profundidad en cada uno de los ítems para una comprensión más rigurosa. Sin embargo, como también lo dijimos, se trata más de un ejercicio que de la elaboración de un relato definitivo.

Siendo así, en las páginas anteriores pusimos en relación algunos elementos de la historia política, cultural y social de Argentina y su ciudad capital en los años '30, con la biografía personal y escolar de una mujer que vivió por esos años, ejercicio que permite a estas alturas extraer algunas notas de esa experiencia de formación, que sirvan para pensar, de aquí hacia adelante, caminos de profundización en el estudio de las complejas relaciones entre las líneas generales, los grandes procesos y las políticas de más largo alcance, y las historias particulares, aquel 'cuerpo a cuerpo' que, en la

definición de Agamben (2014:19), existe desde “que apareció el *homo sapiens*, pero parecería hoy no hay un solo instante en la vida de los individuos que esté modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo”.

Una primera nota es respecto de la imagen de los dispositivos como red. Creemos que el abordaje que aquí presentamos permite explorar y explotar esta metáfora en el sentido de ir reconstruyendo los nodos y las aristas de una red que, si bien es singular, articula lugares comunes y diferentes, quizá no tanto en sus componentes sino en el orden de sucesión y de articulación; por poner un ejemplo, en la biografía aquí analizada se articulan una escuela pública, un libro de texto con rasgos escolanovistas y un contexto familiar de raíces cristiano-ortodoxas de inmigrantes sirio-libaneses, dando lugar a una experiencia de formación que no será la misma que la de alguien que haya concurrido a la misma escuela, utilizado el mismo libro pero haya vivido en un contexto de inmigrantes italianos o españoles.

De ahí una segunda nota al respecto de la heterogeneidad y complejidad de los dispositivos en tanto redes. Al contrario de cierta imagen extendida en torno de la homogeneidad y coherencia que

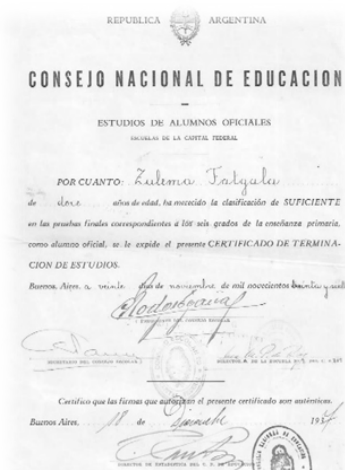
tendrían en la dominación y en la conformación de las subjetividades, el ejercicio aquí propuesto abona la idea de que la composición de éstos es muy compleja y de que los dispositivos distan mucho de ser coherentes y monolíticos –lo que permite, por ejemplo, la coexistencia en un contexto de políticas antiliberales y católicas, la permanencia de un libro de texto como el analizado-, aunque eso no significa desconocer que, en momentos particulares algunos puntos de esas redes cobren más fuerza que otros.

Por último, una nota respecto de la relación entre dispositivos y subjetividad. Si la subjetividad -o el sujeto- es el emergente de la relación entre vivientes y dispositivos, consideramos que la inclusión tanto de los relatos de vida como

de los elementos de la cultura material de la escuela, aportan herramientas de un gran valor heurístico para estudiar ya no el contenido de los dispositivos sino este ‘cuerpo a cuerpo’ en su carácter de enfrentamiento, evitando así lecturas derivativas –por ejemplo, el hecho de que Zulema haya querido continuar sus estudios cuando ni su contexto familiar, ni el contenido escolar de Educación Doméstica apuntaban hacia ello-.

Dice Jorge Larrosa (2011) que la experiencia es “eso que nos pasa”, a cada quien en su singularidad, en la irrepitibilidad e intransferibilidad de un tiempo y un espacio que es de uno y no de otro. Explorar algo de esa experiencia, rescatarla, quizá sea el desafío.

Foto 4: Certificado de terminación de estudios



Fuente: Archivo personal de Zulema Fatgala

Notas

1 Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Diplomado Superior en Ciencias Sociales. Doctorando en Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: juansuas@gmail.com

2 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral de CONICET. Auxiliar Docente Ordinaria del Departamento de Educación, área Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: jorgelinamendez@gmail.com

3 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Ayudante Diplomado Interino del Departamento de Educación, área Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: nati.vuksinic@gmail.com

4 El campo de los estudios de género no es un campo homogéneo. Por el contrario, se encuentra tensionado por los juegos de poder que le son constitutivos, como muestra la investigación de Barrancos (2004-05) acerca de los vínculos entre historia, historiografía y género. A los fines de este trabajo diremos que entendemos que un estudio que se posicione desde una perspectiva de género parte de la premisa, como sostiene González Jiménez (2009:682), de que “el concepto de mujeres (u hombres) es una construcción social, y no un hecho natural”, y que las preguntas que orientan la investigación tienen que ver con “¿quiénes y con qué propósito argumentan acerca de la diferencia sexual?; ¿cómo se construyó el significado?; ¿qué cualidades o aspectos se consideran?” (p.683).

5 Para una aproximación a los cuadernos escolares, como fuente de la investigación histórica en el marco del interés por la cultura material, se puede ver el trabajo de Sanchidrián Blanco y Gallego García (2009).

6 Existe una diferencia “entre historias de vida y relatos de vida. Las primeras implican por lo general un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso [...] Los relatos de vida, en cambio, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador” (Kornblit, 2007: 16).

7 Los relatos fueron solicitados por uno de los autores de este trabajo a mediados del 2004 con motivo de la proximidad de su cumpleaños n° 80. No se solicitó escribir sobre una temática en particular ni bajo un formato definido, sino que se le brindó un cuaderno en el cual podía escribir aquello que tuviese ganas de contar. Por voluntad propia la autora optó por un doble ordenamiento de los relatos, cronológico (desde el nacimiento hacia la adultez) y categorial

(la niñez, el barrio, los padres, los hermanos, la familia). Los mismos fueron complementados con entrevistas no estructuradas acerca de lo allí escrito. Los relatos fueron escritos entre junio de 2004 y enero de 2005 cuando motivos de salud impidieron continuar con la escritura. La autora falleció en junio de 2014, siendo este escrito una suerte de homenaje y agradecimiento.

8 Metodológicamente, esta perspectiva genera una serie de planteos cuya descripción ameritaría un trabajo en sí mismo. Señalamos sólo una cuestión que nos parece fundamental por sus consecuencias. A diferencia del trabajo con documentos, las fuentes de historia oral y relatos de vida son creadas ad hoc y en el marco de una “relación social que genera efectos (variables según los diferentes parámetros que pueden afectarla) sobre los resultados obtenidos” (Bourdieu, 1999: 527). Efectos que son del mismo género y carácter que los que están inscriptos en cualquier relación social en el marco de determinadas estructuras sociales, es decir, efectos de violencia simbólica, cuyo control no es tarea menor, al mismo tiempo que su control total es una imposibilidad.

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

10 “En noviembre de 1917 el alzamiento socialista de Petrogrado, lejos de agotarse –como tantos habían esperado- en un episodio efímero como lo había sido en 1871 la Comuna de París, ofreció el punto de partida para la instauración de un régimen que gobernaría bajo el signo del socialismo un sexto de la superficie del planeta. En octubre de 1922 la exitosa marcha de los fascistas sobre Roma puso a Italia en el camino hacia la instauración de otro régimen que inventó para sí mismo la designación de totalitario y se proponía erigir una barrera a los avances socialistas, no mediante un retorno al pasado pre-democrático, sino oponiéndole otra revolución que ambicionaba –también ella- dejar atrás la etapa vivida bajo el signo de la democracia. Años antes del estallido de la gran crisis, el panorama del mundo sugería que la democracia había dejado de ser un destino” (Halperín Donghi, 2003: 23-24).

11 En 1916, el radical Hipólito Yrigoyen es consagrado presidente por el voto popular, como consecuencia de la sanción de la Ley Sáenz Peña que sancionó el voto universal masculino, obligatorio y secreto. Su primera presidencia estuvo abocada a terminar con los excesos que habían cometido los sucesivos gobiernos de Régimen, como se llamó al período conservador. Bajo el programa que Yrigoyen denominaba de “reparación nacional”, empeñó su esfuerzo en reorganizar las instituciones políticas de la nación mediante la efectiva aplicación del sufragio libre. Esta tarea se vio dificultada principalmente por no contar con mayoría en el Congreso Nacional, y además por encontrarse las provincias gobernadas por funcionarios conservadores. La Primera Guerra Mundial, ante la cual nuestro país mantuvo una posición neutral, provocó la valorización de los productos agrícolas, cereales, carne, necesitados por los países en guerra, pero también acarreó una disminución de las importaciones, intentándose sustituirlas con fabricación local, lo cual dio la perspectiva de creación de una industria nacional. En 1922 termina su mandato, sucediéndolo en la presidencia otro radical: Marcelo T. de Alvear. Sin em-

bargo hacia 1924 el radicalismo se dividía en antipersonalistas e yrigoyenistas. Los primeros, seguidores de Marcelo Alvear, se manifestaban en contra de la política personal del caudillo, en cambio los segundos o yrigoyenistas se autodefinían como los verdaderos intérpretes del carácter popular, revolucionario, transformador y americanista del radicalismo, y acusaban a los primeros de ser una forma encubierta del conservadorismo. El enfrentamiento entre ambas facciones se agudizó al terminar el mandato de Alvear, lo que llevó a que en las elecciones de 1928, en las que Yrigoyen obtiene una victoria arrasadora, fueran por separado. Tal apoyo popular que pareció instalarse definitivamente, fue cediendo prontamente ante el descontento generalizado que provocó en nuestro país el inesperado crack de la Bolsa de Nueva York en 1929 y sus extendidas consecuencias. Ello generó las condiciones propicias para que el 6 de septiembre de 1930, una columna del Colegio Militar, al mando del general José Félix Uriburu, se dirigiera a la Casa de Gobierno para inaugurar el golpe de estado.

12 Como señala Díaz Fuentes (2006) desde la Primera Guerra Mundial el desencanto con el liberalismo fue en ascenso y ello contribuyó, como afirma a la “consolidación de los regímenes autoritarios y a un orden económico nacional e internacional orientado por el Estado” (p. 98).

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

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

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

16 “La desconcentración de los sectores populares de Buenos Aires fue un proceso que venía sucediéndose de forma continuada desde principios de siglo. A los barrios más tradicionales -San Telmo, Barracas, La Boca, San Cristóbal, Balvanera, y el Norte- que a fines de siglo rodeaban el Centro, se agregó una primera periferia ya visible hacia 1910: Almagro, Caballito,

Flores, Belgrano, el bajo Belgrano, Palermo o Villa Crespo” (González Leandri, 2001: 214).

17 En una conversación Zulema relataba que su casa fue la primera de la cuadra en tener radio a galena “Tener una radio era realmente un privilegio”, y que en torno a ella se reunían varios vecinos a escuchar el radio teatro, haciendo de su vivienda particular un punto de reunión y un espacio de difusión cultural.

18 Para una perspectiva acerca de las articulaciones entre fútbol, hinchadas y construcción de las identidades sexuales en los tiempos contemporáneos pueden consultarse los trabajos reunidos por Pablo Alabarces, Mariana Conde y Christian Dodaro (2005) en el libro *Hinchadas*.

19 Por demás interesante para ilustrar los debates es la consulta a las publicaciones pedagógicas que circularon en esos años, en particular la Revista “La Obra”, difusora de los ideales de la escuela nueva. Una aproximación puede verse en el ya citado libro de Puiggrós (1998).

20 La escuela comenzó a funcionar con el N°26 hasta el año 1937 que le fue cambiado por N°9.

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

22 En las últimas décadas se ha consolidado un campo de investigaciones que toman como objeto al libro de lectura y su importancia en la historia de la educación argentina desde enfoques o abordajes diferentes. Linares (2002) analizó la irrupción del libro de lectura como un nuevo paradigma al interior de la escuela de fines del siglo XIX y los dispositivos que facilitaron su masificación desde el análisis de un caso específico. Por otra parte, Braslasvsky (2002) se centró en un análisis de su uso pedagógico e instrumental en el aula. Spregelburd (2002) indagó el rol de control y vigilancia que operaba desde el Estado sobre los contenidos a través del control de los libros de lectura. A nivel de la transmisión o mediación que los mismos realizaban con la población destinataria, los niños, Ascolani (2010) analiza el rol de estos en la transmisión de las ideas de la modernización y la civilización, la difusión de valores, la moralidad y los principios patrióticos. En este sentido Waimermann y Heredia (op.cit) desde una perspectiva de género analizan la concepción de familia y trabajo que deviene no sólo del uso pedagógico del texto sino de los mismos en tanto “imposición cultural” y Montenegro y Mendez (2017) rastrean la expresión de las políticas migratorias que se manifiestan en los libros de lectura y que habilitan la mediación entre las diversas concepciones de nacionalidad y el alumno inmigrante hasta mediados del siglo XX.

23 Escritor, dramaturgo y empresario del teatro español, nacido en Madrid en 1881. Es necesario destacar que según cuenta la propia escritora y primera esposa de Gregorio, María de la O Lejárraga en *Gregorio y Yo. Medio siglo de colaboración*, buena parte de la obra de autor fue realizada por María.

24 El artículo 6° de la Ley 1.420 establecía dentro del mínimo de instrucción obligatoria para las niñas “labores de manos y nociones de economía doméstica” y para los varones “el cono-

cimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería”.

25 Respecto del contexto que venimos describiendo, la Iglesia en este período enfatizó el papel tradicional de la mujer como “educadora y compañera en la familia, y como filántropa y guardiana de la pureza en la sociedad en general” (Deutsch, en Barrancos, 1993: 100)

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

Bibliografía

- ACEVES LOZANO, J. (1997). Historia oral. México: Instituto Mora.
- AGAMBEN, G. (2014). ¿Qué es un dispositivo? Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- ALABARCES, P. CONDE, M. y DODARO, C. (2005). Hinchadas. Buenos Aires: Prometeo.
- ANZORENA, C. (2008). “La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado nacional en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género” en: Revista Iberoamericana de Educación 45 (2) 1-13: OEI CAEU.
- ASCOLANI, A. (2010) “Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)” en: Educ. rev. [online]. 26 (1) 303-325 Belo Horizonte. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102->
- BARELA, L. (2004) Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla. Buenos Aires: Patrimonio e Instituto Histórico Buenos Aires.
- BARRANCOS, D. (2004-05) “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la argentina” en: Revista La Aljaba, Segunda época, V. IX, pp.49-72.
- BERTAUX, D. (1993) “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica”. En: La historia oral: métodos y experiencias. MARINA, J. M. y SANTAMARINA, C. (ed.). España: Editorial Debate.
- BOURDIEU, P. (1999). La miseria del mundo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2002). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1830?”. En: Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida, CUCUZZA, H. (dir.) y PINEAU, P. (codir.). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 5-17.
- CATTARUZA, A. (dir.) (2001). Nueva Historia Argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943). Buenos Aires: Sudamericana.
- DE LUCA, J. (2006). “La Inmigración Sirio Libanesa en la Argentina” en: Seminario de Inmigración/ emigración, disponible en <www.igg.fsoc.uba.ar/pobmigra/>.
- DEUSTCH, S. (1993). “La mujer y la derecha en Argentina, Brasil y Chile, 1900-1940”. En:

Historia y Género. BARRANCOS, D. (comp.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A, pp. 98-126.

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

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

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, R. M. (2009). "Estudios de género en educación. Una rápida mirada" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, 4 (42) 681-699.

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

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

HALPERIN DONGHI, T. (2003). *La argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945*. Buenos Aires: Siglo XXI.

KORNBLIT, A. L. (2007). "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas". En: *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. KORNBLIT, A. L. (coord.). Buenos Aires: Biblos, pp.15-33.

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

LINARES, M. C. (2002). "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)". En: *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*.

CUCUZZA, H. (dir.) y PINEAU, P. (codir.). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.177-212.

LIONETTI, L. (2005). "Estudios de mujeres-estudios de género: voces, discursos y representaciones en Hispanoamérica" en: *Revista Signos Históricas* N°13, 58-20, México.

LOBATO, M. Z. (2005). *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.

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

MADDISON, A. (1991). *Dynamic forces in capitalist development*. Oxford: Oxford University Press.

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

MALLIMACI, F. (1995). "Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983): De la Argentina

liberal a la Argentina católica” en: *Revista de Ciencias Sociales* (4)181- 218. Universidad Nacional de Quilmes.

MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (ed.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

MONTENEGRO, A. M. y MENDEZ, J. (2017). “Estado, política migratoria y escuela pública: mediaciones desde los libros de lectura (Argentina, 1853-1955)” en: *Revista Diálogo Educativo* 17 (51) jan/mar p. 17-39. Curitiba.

PERÉZ CANTÓ, P. y BANDIERI, S. (comp.). (2005). *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*. Madrid: Miño y Dávila.

PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

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

SANCHIDRIÁN BLANCO, M. del C. y GALLEGRO GARCÍA, M. del M. (2009). “Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación”. En: *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 2, ISBN 978-84-9769-245-8*

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

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

VIRGINIA MEDINA, A. (2010) “La Iglesia católica y su relación con la sociedad Civil y el Estado de los años ‘30” en: *Revista La Fundación Cultural*, N° 40, Santiago del Estero, Argentina. Disponible en http://www.fundacioncultural.org/revista/nota6_40.html.

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

