

volume

28/2

julho/2023

ICH - UFPel

História em revista

revista do núcleo de documentação histórica

Educação e História:

Pensar a educação a partir de uma perspectiva histórica



Hist. Rev. Pelotas Número 28/2 p.1-261 jul. 2023

ISSN 2596-2876





**Obra publicada pela
Universidade Federal
de Pelotas**

Reitora

Isabela Fernandes Andrade

Vice-Reitora

Ursula Rosa da Silva

Chefe do Gabinete da Reitoria

Aline Ribeiro Paliga

Pró-Reitora de Ensino

Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Eraldo dos Santos Pinheiro

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Rosane Maria dos Santos Brandão

Pró-Reitor Administrativo

Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Paulo Roberto Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Taís Ulrich Fonseca

Editora e Gráfica Universitária - Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: Ana da Rosa Bandeira

Representantes das Ciências Agrárias: Victor Fernando Büttow Roll (TITULAR) e Sandra Mara da Encarnação Fiala Rechsteiner

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Eder João Lenardão (TITULAR)

Representantes da Área das Ciências Biológicas: Rosângela Ferreira Rodrigues (TITULAR) e Francieli Moro Stefanello

Representantes da Área das Engenharias: Reginaldo da Nóbrega Tavares (TITULAR)

Representantes da Área das Ciências da Saúde: Fernanda Capella Rugno (TITULAR) e Anelise Levay Murari

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Daniel Lena Marchiori Neto (TITULAR), Eduardo Grala da Cunha e Maria da Graças Pinto de Britto

Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte (TITULAR), Lucia Maria Vaz Peres e Pedro Gilberto da Silva Leite Junior

Representantes da Área das Linguagens e Artes: Lúcia Bergamaschi Costa Weymar (TITULAR), Chris de Azevedo Ramil e João Fernando Igansi Nunes

Instituto de Ciências Humanas

Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

Vice-Diretora: Profa. Dra. Andréa Lacerda Bachettini

Núcleo de Documentação História da UFPel – Profa. Beatriz Loner

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas

Prof. Dra. Márcia Janet Espig

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

História em Revista – Publicação do Núcleo de Documentação
Histórica – Prof^{fa}. Beatriz Loner

Comissão Editorial:

Prof^a Dra. Lorena Almeida Gill
Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes
Profa. Dra. Eliane Cristina Deckmann Fleck
Profa. Dra. Márcia Janete Espig
Prof. Dr. Jornas Vargas
Paulo Luiz Crizel Koschier

Conselho Editorial:

Profa. Dra. Alexandrine de La Taille-Trétinville U.,
Universidade de los Andes, Santiago, Chile
Profa. Dra. Ana Carolina Carvalho Viotti (UNESP - Marília)
Profa. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSC)
Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt (UFRGS)
Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos (UFPA)
Prof. Dr. Claudio Henrique de Moraes Batalha (UNICAMP)
Prof. Dr. Deivy Ferreira Carneiro (UFU)
Profa. Dra. Gisele Porto Sanglard (FIOCRUZ)
Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu (Universidade Federal de
Uberlândia)
Profa. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)
Profa. Dra. Joana Maria Pedro (UFSC)
Profa. Dra. Joana Balsa de Pinho, Universidade de Lisboa
Profa. Dra. Karina Ines Ramacciotti,
(UBA/CONICET/Universidad de Quilmes)
Profa. Ms. Larissa Patron Chaves (UFPEl)
Profa. Dra. Maria Antónia Lopes (Universidade de Coimbra)
Prof^a. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)
Profa. Dra. Maria de Deus Beites Manso (Universidade de
Évora)
Profa. Dra. Maria Marta Lobo de Araújo (Universidade do
Minho)
Profa. Dra. María Silvia Di Liscia (Universidad Nacional de
La Pampa – AR)
Profa. Dra. Maria Soledad Zárate (Universidad Alberto
Hurtado – Chile)
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos
Aires).
Prof. Dr. Robson Laverdi (UEPG)
Prof^a. Dra. Tânia Salgado Pimenta (FIOCRUZ)
Prof^a. Dra. Tatiana Silva de Lima (UFPE)
Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)
Prof. Dr. Tiago Luis Gil (UNB)
Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)
Profa. Dra. Yonissa Marmitt Wadi (UNIOESTE)

Editora: Lorena Almeida Gill

Editores do Volume: Magda de Abreu Vicente
(FURG) | Caroline Braga Michel (FURG)

Editoração e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Imagem da capa: Aspecto de sala de aula do Colégio Agrícola
Visconde da Graça (1924) – acervo Profa. Dra. Magda de
Abreu Vicente

Pareceristas ad hoc:

Ariane dos Reis Duarte | André Luiz de Oliveira Fagundes |
Chéli Nunes Meira | Chris de Azevedo Ramil | Dione
Lihtnov | Estela Denise Schütz Brito | Estela Maris
Reinhardt Piedras | Fernando Cezar Ripe da Cruz | Filipi
Vieira Amorim | Itamaragiba Chaves Xavier | Jaqueline de
Gaspari Piotrowski | Jeane dos Santos Caldeira | Joseane
Cruz Monks | Lisiane Sias Manke | Lislaine Sirsi Cansi
| Lucas Grimaldi | Maria Augusta Martiarena | Paula Corrêa
Henning | Raquel Azambuja Santos | Rita de Cássia Grecco
dos Santos | Sabatha Catoia Dias | Wellington Freire
Machado | Valesca Brasil Costa

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 |
Fone/fax: (53)3227 8411
e-mail: editora@ufpel.edu.br

Edição: 2023/1

ISSN – 2596-2876

Indexada pelas bases de dados: Worldcat Online Computer
Library Center | Latindex | Livre: Revistas de Livre Acesso
| International Standard Serial Number | Worldcat |
Wizdom.ai | Zeitschriften Datenbank

UFPEL/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas/RS - CEP: 96010-770
Fone: (53) 3284 3208 - <http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>
e-mail: ndh.ufpel@gmail.com



Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
Simone Godinho Maisonave – CRB 10/1733
Biblioteca de Ciências Sociais – UFPel

H673 História em Revista [recurso eletrônico] : (Dossiê: Educação e História: Pensar a educação a partir de uma perspectiva histórica) / Núcleo de Documentação Histórica da UFPel – Profa. Beatriz Loner, v.28, n.2, jul. 2023. – Pelotas: UFPel/NDH, 2023 – 261 p. ; 12,2MB

Semestral

e-ISSN: 2596-2876

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/index>

1. História – Periódico 2. Educação 3. Memória

CDD: 907

Os textos contidos neste volume são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores. Salvo informação explícita em contrário, o(a)(s) autor(a) (es) respondem pelas informações textuais e imagéticas contidas no presente volume. O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada artigo é de inteira e exclusiva responsabilidade dos mesmos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO PRESENTATION <i>Magda de Abreu Vicente Caroline Braga Michel</i>	08
DOCÊNCIA FEMININA NO SÉCULO XIX: ENTRE CRÍTICAS, DENÚNCIAS, POLÊMICAS E REPRESÁLIAS FEMALE TEACHING IN THE 19TH CENTURY: CRITICISM, COMPLAINTS, POLEMICS AND REPRISALS <i>Eliane Peres</i>	15
A PRESENÇA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NA CIDADE DE PELOTAS: UM RELATO DE PESQUISA THE WOMEN PRESENCE IN AGRICULTURAL PROFESSIONAL EDUCATION AT PELOTAS CITY: A SEARCH REPORT <i>Fabiola Mattos Pereira Angelita Soares Ribeiro</i>	38
O IR E VIR DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CURSO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA THE COMING AND GOING OF BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE COURSE OF THE HISTORY OF TEACHER TRAINING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION <i>Elisane Ortiz de Tunes Cristhianny Bento Barreiro</i>	56
BAÚ DE GUARDADOS: O ACERVO DOCUMENTAL DA PROFESSORA DE ARTE MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) KEPT IN A TRUNK: THE DOCUMENTAL COLLECTION OF ART TEACHER MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) COFRE DE GUARDIÃ: LA COLECCIÓN DOCUMENTAL DE LA MAESTRA DE ARTE MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) <i>Jailson Valentim dos Santos</i>	80
IMPLEMENTAÇÃO DO ESTÁGIO NAS ESCOLAS REAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DE UM DESAFIO ESTRUTURAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERNSHIP IMPLEMENTATION IN REAL SCHOOLS: A CONTRIBUTION TO THE HISTORY OF A STRUCTURAL CHALLENGE OF TEACHER TRAINING POLICIES <i>Valdeniza Maria Lopes da Barra</i>	96

- ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: A IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)**
 CHILDCARE IN MARANHÃO PROVINCE: THE BROTHERHOOD OF SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)
Rosyane de Moraes Martins Dutra 115
- LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO Y EMOCIONALIDAD EN LAS INFANCIAS A TRAVÉS DE LOS TEXTOS DE LECTURA ESCOLAR. URUGUAY 1900-1930**
 THE CONSTRUCTIONS OF GENDER AND EMOTIONALITY IN CHILDHOOD THROUGH SCHOOL READING TEXTS. URUGUAY 1900-1930
Silvana Espiga | Paola Dogliotti 128
- A DIMENSÃO CLASSIFICATÓRIA EM GRUPOS ESCOLARES CAMPO-GRANDENSES (1958-1969)**
 THE CLASSIFICATORY DIMENSIONIN SCHOOL GROUPS FROM CAMPO GRANDE (1958-1969)
Helen Caroline Valdez Monteiro 153
- CADA AGORA CONTÉM MUITOS ANTES E DEPOIS, CADA AQUI CONTÉM MUITOS ALIS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA**
 EACH NOW CONTAINS MANY BEFORES AND AFTERS, EACH HERE CONTAINS MANY THERES: TEACHER'S AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN HISTORICAL PERSPECTIVE
Miriã Lúcia Luiz | Bruna Mozini Subtil | Brunna Terra Marcelino | Mariana Dall Orto dos Santos 175
- O SILÊNCIO DOS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE A QUESTÃO RACIAL**
 THE SILENCE OF EDUCATIONAL HISTORY MANUALS ON THE RACIAL ISSUE
Joatan Nunes Machado Junior | Juliana Césarío Hamdan 200
- MEMÓRIAS DISCENTES SOBRE A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELOS DE UM PERCURSO FORMATIVO**
 STUDENT MEMORIES ABOUT SCHOOL SUPPLIES CULTURE AND TEACHER TRAINING: LINKS IN A TRAINING PATH
 RECUERDOS ESTUDIANTELES SOBRE LA CULTURA MATERIAL ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE: ENLACES DE UN TRAYECTO DE FORMACIÓN
Caroline Braga Michel | Alessandra Amaral | Magda de Abreu Vicente 214

**A PROBLEMATIZAÇÃO DO USO DE COMENTÁRIOS E DESCRIÇÕES EM POSTS DA
INTERNET NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

THE PROBLEMATIZATION OF THE USE OF COMMENTS AND DESCRIPTIONS ON
INTERNET POSTS IN RESEARCH IN THE HISTORY OF EDUCATION

Maria Augusta Martiarena | Bruna Luiz dos Santos

230

**ARQUITETURA ESCOLAR: O PROJETO PADRÃO DE ARQUITETURA ECLÉTICA
PARA 500 ALUNOS NO RIO GRANDE DO SUL**

SCHOOL ARCHITECTURE: THE STANDARD DESIGN OF ECLECTIC ARCHITECTURE
FOR 500 STUDENTS IN RIO GRANDE DO SUL

Lisiê Kremer Cabral | José Henrique Carlucio Cordeiro

245

LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO Y EMOCIONALIDAD EN LAS INFANCIAS A TRAVÉS DE LOS TEXTOS DE LECTURA ESCOLAR. URUGUAY 1900-1930

THE CONSTRUCTIONS OF GENDER AND EMOTIONALITY IN CHILDHOOD THROUGH SCHOOL READING TEXTS. URUGUAY 1900-1930

*Silvana Espiga*¹

*Paola Dogliotti*²

Resumen: Historizar los procesos de escolarización habilita a reconocer la producción de tramas de sentidos respecto al rol social de niños y niñas. La infancia escolarizada se configuró a través de acciones políticas y educativas específicas. El manual escolar fue un dispositivo que permitió visibilizar los aspectos cívicos, políticos y de género en las representaciones de la(s) infancia(s) en la construcción de un nuevo orden social. Este artículo estudia la convergencia de discursos en estas representaciones presentes en los textos de lectura escolar. A través del estudio de los relatos e imágenes de los textos se muestra cómo se produjo un imaginario social unívoco e ideal de niños y niñas, invisibilizando otras infancias. En esta infancia imaginada se estudia específicamente la generización de los roles y el carácter performativo de los registros emocionales. Las fuentes consultadas fueron los textos de lectura escolar de las series graduadas de Figueira y de Abadie y Zarrilli autorizados por las comisiones de lectura de la Dirección General de Instrucción Primaria y las Memorias de la DGIP entre 1900-1930.

Palabras claves: representaciones sociales, infancia, género, emociones, manuales escolares, escuela

Abstract: Historicising the processes of schooling makes it possible to recognise the production of a framework of meanings regarding the social role of boys and girls. Schooled childhood was shaped through specific political and educational actions. The school textbook was a device that made civic, political and gender aspects visible in the representations of childhood in the construction of a new social order. This article studies the convergence of discourses in these representations present in school reading texts. Through the study of the narratives and images in the texts, it shows how a univocal and ideal social imaginary of boys and girls was produced, making other childhoods invisible. In this imagined childhood, we specifically study the genericisation of roles and the performative character of emotional registers. The sources consulted were the school reading texts of Figueira's and Abadie and Zarrilli's graded series authorised by the reading commissions of the General Directorate of Primary Education and the Memoirs of the DGIP between 1900-1930.

Key words: social representations, childhood, gender, emotions, school textbooks, school.

Introducción

El presente estudio es parte de uno más amplio que indaga sobre las representaciones sociales de la infancia en los manuales de lectura escolar de la serie graduada de Figueira y de Abadie Soriano y Zarrilli, 1900 – 1934 (ESPIGA, 2023). Particularmente, en estas páginas se analizan los sentidos atribuidos al género y la emocionalidad infantil en los

¹ Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Uruguay; Doctora en Educación por la Universidad de la República; silvanaespiga2@gmail.com

² Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, Uruguay, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata; paoladogliottimoro@gmail.com

libros de texto escolares.

Los recientes estudios de la historia de las emociones y el cuerpo ofrecen un marco teórico para analizar la enseñanza performativa de los sujetos escolares. Para analizar estas cuestiones en los documentos seleccionados se tomaron como referentes los trabajos de Burke, (2005, 2010), Butler (2019), Foucault (1989, 2008, 2011), Le Breton (2002), Moscoso (2015), Nari (2004), Romero (2004), Sapriza (2001), Scott (2011) y Rostagnol (2001). Para el estudio de las representaciones sociales de la infancia proyectadas en las aulas escolares también fue necesario contar con los aportes de la historia social de la educación y la manualística (ESCOLANO, 2006; CASTORINA, 2008; CHARTIER, 2005, 2013, 2015). Se entiende al manual como “sintetizador de prácticas discursivas” (ESCOLANO, 2006, p. 318), mediador de la acción docente, legitimador de conocimientos y como un currículo en acto (ROMERO, 2004).

Para el análisis de los manuales escolares en su articulación con las fuentes oficiales (Legislaciones, Memorias) se tomó como referencia las investigaciones de Bralich (1990), Carli (2011), Espiga (2015, 2021, 2023), Darré (2005, 2013), Dussel y Gutiérrez (2012), Dogliotti (2015, 2016), Graña (2006), Linares (2009), Lionetti (2001, 2010), Peruchena (2010, 2020), Pineau (1996, 2018), Scharagrodsky (2014), Szir (2007), entre otros.

Los textos de lectura escolar de Figueira y Abadie y Zarrilli fueron seleccionados por su uso y permanencia en la enseñanza de la lectura por más de cuatro décadas. Las series graduadas seleccionadas eran utilizadas por las maestras en todos los grados y contaban con el aval de las comisiones de lectura y las autoridades educativas, siendo la mayoría textos oficiales. Esta serie fue referente para el magisterio uruguayo en la enseñanza de la lectura. Las primeras décadas del siglo XX fueron claves para la incorporación de nuevas experiencias pedagógicas desde el escolanovismo. Sin embargo, al analizar las formas representadas de la infancia en la perspectiva mencionada prevalece como expresó Hobsbawm (2009) el largo siglo XIX.

En estas páginas se focalizará en el análisis de las nociones implicadas en las lecciones en relación con la representación de los niños y las niñas útiles a la patria en su articulación con los sentidos otorgados al género y a las emociones. Como explica Chartier,

La reflexión sobre la construcción de las identidades masculinas y femeninas mediante las representaciones es una ilustración ejemplar de la exigencia que atraviesa hoy en día cualquier práctica histórica: comprender a la vez cómo las representaciones, sean enunciadas, figuradas o actuadas, definen las relaciones de dominación y cómo estas representaciones dependen en sí mismas de los recursos desiguales y de los intereses contradictorios que pueden movilizar aquellos en los que legitiman el poder y aquellos sobre los que deben perpetuar la sujeción. Lejos de apartarse de las realidades del mundo social, como algunos han creído y creen, una perspectiva que hace del estudio de las representaciones un objeto esencial es, de hecho, la más social de las historias. (2013, p. 46)

Preparar al obrero fecundo y a la madre para servir a la patria, el hogar y al progreso social

Desde los inicios de la República Oriental del Uruguay (1830) se explicitó la necesidad política de transformar al habitante del país en un ciudadano. La escuela fue el medio que posibilitó llevar a cabo esta tarea política. Producir sujetos útiles a la patria se convirtió en un aspecto articulador del discurso educativo decimonónico. En la modernidad los discursos biomédicos, pedagógicos, jurídicos y religiosos establecieron los parámetros taxonómicos que diferenciaban y clasificaban a las infancias (normales, anormales, falsos anormales, menores, entre otros). Por lo cual, la construcción del sujeto escolar fue foco de diversos intereses políticos y económicos. De esta manera, el currículo escolar se transformó en un dispositivo que buscó formar sujetos obedientes, sumisos, generizados y normalizados. De forma sucinta, se observa que el proyecto político e ideológico del nuevo orden social a priori ubica a cada clase social y género en un lugar acorde a los nuevos preceptos y demandas del mercado capitalista. En la ideología del progreso los niños debían ser “fecundos obreros” y las niñas (sin distinción de clase) esposas y madres, ¿cómo se traduce esto en la escuela? A modo de ejemplo, en el discurso del Inspector Nacional A. J. Pérez de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) publicado en la Memoria anual de 1901 se puede reconocer los argumentos clasistas, patrióticos, nacionalistas y de género que producía la escuela pública.

La preparación completa de un niño es la Escuela es una obra grande y noble, porque es la preparación de una *ciudadanía*, de un *obrero fecundo* para la vida nacional; la preparación de una mujer es una obra más grande y decisiva aún, porque es la *edificación de un nuevo hogar*, de un nuevo templo consagrado a la familia, que es el elemento generador de la patria. (PÉREZ, 1901, p. 8 y 9)

Las obligaciones que le competen al varón son económicas y situadas en el espacio público. En acuerdo con Braslavsky (1996) “el reforzamiento del papel del trabajo y de los trabajadores como actores del progreso se produce junto al reforzamiento del tema de los deberes” (p. 82). A su vez, las niñas producen desde el hogar y la familia. En las escuelas las pedagogías y tecnologías de género construyen claramente ese rol reproductor, “la educación diferencial por sexo tenía el sentido de preservar el orden social desde las puertas del hogar [...]” (DARRÉ, 2013, p. 25). En estos discursos, el niño y la niña también son responsables del progreso del país, pero la viabilidad del proyecto político recae en la niña (mujer), es su “obra más grande”, el futuro del país está en sus manos. Sus cuerpos se ubican en un enclave político y económico, aspecto que tenían claro las autoridades escolares. En la Memoria de 1901 de la DGIP, el Inspector Nacional Pérez explicitaba:

La acción de la mujer y su influencia es incalculable y decisiva, ya se la considere como *esposa*, como *madre* o como *hija* [...] la alumna de nuestra Escuela primaria, va a recoger en ella la luz que difundirá luego en su hogar [...] de generación en

generación y hablando el lenguaje de la patria, de la virtud, del trabajo honrado y de la civilización, que tutela y salvaguardan el porvenir [...] Nuestra misión no es crear una generación de mujeres eruditas, de *cerebro abrumado con el peso de todas las ciencias depositadas en su seno, como embriones estériles* [...]. (p. 8 y 9).

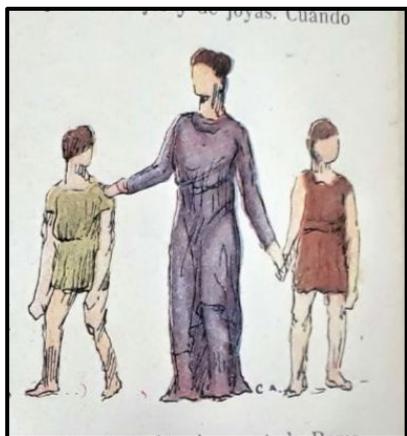


Imagen 1. Optimismo. Libro cuarto de lectura. ABADIE y ZARRILLI, 1927, p. 132.

mantiene una clara relación con el devenir de la patria y el hogar. La reducción de su acción al espacio privado, la enseñanza disciplinante y el control de su virtuosa tarea, en un caso por el poder del sacerdote y en el otro por el del médico pediatra. “El espíritu de cruzada del saber médico novecentista lo expuso el obstetra Augusto Turenne: había que conducir «a las masas populares [con] cerebros *rudimentarios*» a la salud” (BARRÁN, 1995, p. 103). Al poder de clase se sumó el poder saber, mientras que el discurso eclesiástico buscó salvar a la mujer del pecado, el discurso médico la salva de su ignorancia y de posibles enfermedades (tuberculosis, sífilis, alcoholismo, abortos, entre otros).

Para esta mujer/madre ideal, ¿qué familia y hogar le corresponde? En el libro cuarto de Figueira *Trabajo*, la lección “La familia” ofrece algunos indicios y equivalencias. “La familia comprende la pequeña agrupación formada por el padre, la madre, los hijos y los abuelos” (FIGUEIRA, 1930, p. 60), con tareas y responsabilidades diversas, y definidas a priori. En ella, el niño que “nace demasiado débil” debe ser mantenido con vida por los padres, pero la mayor responsabilidad recae en la madre “el ángel del hogar” —concepto que ya estaba presente en la obra *El Emilio* de Rousseau— “a ella le corresponde la mayor parte en la enseñanza de sus hijos, la sociedad considera a la mujer que cumple sus sagrados deberes con inteligencia y amor, como uno de los principales factores del progreso humano” (FIGUEIRA, 1930, p. 60). La vida y el progreso humano dependen de la mujer. En esta lectura y concepción de familia, “*dulce hogar*”, también aparecen transversalmente las ideas de civilidad y nacionalidad. “[...] La mayor ambición de los padres es que sus hijos hagan honor al apellido que llevan y al país a que pertenecen” (p. 60). En lo que compete a los niños y las

niñas “los principales deberes de los hijos son: *obedecer, respetar y querer* a sus padres, ayudarlos cuando lo necesiten; y satisfacer sus nobles aspiraciones” (p. 60), que no se definen. En el valor dado a la obediencia se infieren virtudes cívicas, económicas y emocionales. El hogar y la familia moderna como pilares del progreso se asociaron a los valores de honor, orden, linaje, prosperidad, ahorro, nación, entre otros.

Niñas y niños bien enseñados: familia, maternidad y género

La categoría de lo femenino y lo masculino se asocian a roles, emociones y prácticas específicas, pero también a signos que pueden ser reconocidos por todos. Scott (2011) explica que la categoría «Género» enseñó

todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo; cómo variaban los diversos significados de las categorías «hombre» y «mujer» según la época, el contexto, el lugar; cómo se crearon e impusieron las normas regulatorias del comportamiento sexual; cómo los asuntos relacionados con el poder y los derechos contribuían a las definiciones de masculinidad y feminidad; cómo las estructuras simbólicas afectaban las vidas y prácticas de personas comunes y corrientes; cómo se forjaban las identidades sexuales dentro de las prescripciones sociales y contra ellas. [...] El énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí. (pp. 97 y 98).

La construcción de la diferencia sexual delimitó espacios y lugares sociales, productivos y de poder; a la vez que generizó las relaciones sexo afectivas, prácticas corporales y registros emocionales (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2021; Caldeiro y Craviotto, 2017; Dogliotti, 2015; Barrera y Sierra, 2020). Lionetti (2001) señala que:

El ámbito doméstico fue interpretado como el más apropiado para que lo ocupara la mujer puesto que la naturaleza le había reservado ese lugar, ligado a su función reproductora y a sus rasgos de vulnerabilidad, afecto y dependencia. La calle, y sus riesgos, eran para el hombre. (p. 238)

Los estereotipos de lo femenino o lo masculino son construcciones históricas cuya particularidad consiste en definir rasgos físicos, aptitudes, emociones y gestualidades. Además, el estereotipo “minimiza las diferencias individuales y exagera los atributos comunes, es aprendido acríticamente como verdadero y por tanto se muestra resistente a la experiencia aun cuando esta tienda a desmentirlo” (GRANA, 2004, p. 31). En los hechos esta pedagogía sexual moderna se caracterizó por producir un “ideal corporal dominante” y silenciar otros:

Cuerpos blancos, dimórficos, heterosexuales, simétricos, saludables y productivos, obedientes en sus gestos y miradas, pulcros y aseados en sus vestimentas, racionales y geométricos en su silueta, jerárquicos en función al deseo, clase social, color de piel, apariencia física, religión, etc. La construcción de este cuerpo ideal se asentó en la lógica de la mismidad, y produjo, a su vez, otredades que la afirmaran ya fuera como normal, verdadero o deseable, excluyendo u omitiendo otras formas posibles de pensar, conceptualizar y, sobre todo, de experimentar la corporalidad. (Ojeda, SCHARAGRODSKY y ZEMAITIS, 2021, p. 95).

Diferentes lecturas escolares dan cuenta de un “régimen emocional” (BARRERA y SIERRA, 2020, p. 124) que refiere a “rituales y prácticas afectivas prescritas por un régimen político y que son la base necesaria para el funcionamiento y estabilidad del mismo [...]” (p. 124). Estas regulaciones no excluyen la “libertad emocional” que implica “la posibilidad que tienen los individuos de «navegar» o transitar entre varios estilos afectivos e incluso buscar matizaciones o alternativas dentro del dominante construyendo de esta forma una subjetividad más autónoma y libre de imposiciones afectivas” (p. 124). Lo que permite “un espacio para la ruptura del régimen emocional hegemónico” (MOSCOSO, 2015, p. 22) desde un proceso de agenciamiento. Por lo dicho, las representaciones sociales pueden (o no) entrar en conflicto o tensión con las experiencias propias de los individuos. En palabras de Bjerg (2019), la disonancia da muestra de los límites de la normalización. “Esas normas, que constituyen un modo de control social, son apenas perceptibles cuando nuestros sentimientos se adecuan al estándar, pero se manifiestan en disonancia cuando se desvían de él” (p. 7).



Imagen 2. Un buen amigo. Libro tercero de lectura. FIGUEIRA, (s.d. p. 14)

La niña representada no es pequeña, es blanca, con una decorosa vestimenta y bien peinada, la gestualidad es controlada y el orden de la mesa simétrico, así como la presencia del mantel, nada es espontáneo o librado al azar; aprender

Las prácticas escolares y el manual a través de ilustrar acciones cotidianas y próximas a la infancia introdujeron a niños y a niñas a identificar y asociar al rol femenino o masculino gestos, prácticas corporales, sociales y emocionales.³ En el libro para el alumno y el maestro, en la lectura “Poniendo la mesa” se observa una escena cotidiana que se reproduce en diversas ediciones sin modificación conceptual, aunque sí estética. En estas imágenes las ediciones mantienen las mismas representaciones. La imagen central es la mesa y su orden, en la primera edición se asume que es el interior de una casa por algunos detalles genéricos en un tercer plano, en las siguientes ediciones estos planos no están.

La niña representada no es pequeña, es blanca, con una decorosa vestimenta y bien peinada, la gestualidad es controlada y el orden de la mesa simétrico, así como la presencia del mantel, nada es espontáneo o librado al azar; aprender

³ Estas prácticas y enseñanzas tienen como antecedentes manuales específicos como los de Isidoro de María (1891) *Libro para niñas* o los de Catalá de Príncipe (1906) *Lecciones de economía doméstica*, entre otros.

todos los detalles domésticos harán de ella una “Una niña bien educada”, y el oficio de una futura *buen*a esposa, madre

En este punto es importante precisar los aspectos performativos que implican las regulaciones y asociaciones simbólicas a través de normas sociales, tareas, o roles femeninos o masculinos.

La distancia entre el género y sus incorporaciones naturalizadas es precisamente la distancia entre la norma y sus incorporaciones [...] la norma sólo persiste como norma hasta el punto en que se realiza en la práctica social y se re-idealiza y re-instituye en y por medio de los rituales sociales diarios de la vida del cuerpo. La norma no tiene un estatus ontológico independiente, pero no se le puede reducir con facilidad a sus instancias; se (re)produce cuando toma forma, a través de los actos que buscan aproximarse a ella, a través de las idealizaciones reproducidas en y mediante los actos. (BUTLER, 2006, p. 22)

Retomando el análisis de los contenidos de las representaciones simbólicas de las lecciones se puede afirmar que este tipo de libro operó también en la construcción de normatividades y generizaciones emocionales.⁴

El tercer libro de lectura *Uruguay* (ABADIE y ZARRILLI, 1927, p. 150) “Una niña de buen corazón” juega a las muñecas. Esta lectura ofrece ilustraciones que acompañan el contenido del relato. El narrador expone una situación simple. La protagonista de la historia cumple años y desea una muñeca que la querrá “con todo el corazón” (p. 150). Pero, se entera que “una pobre vecina lloraba junto al lecho de su hijo enfermo, que se moría por falta de leche” (p. 150), la niña al notar la situación reflexiona “Es cierto que yo sería muy feliz comprándome un hija; pero la pobre mujer se alegraría mucho también si su nenito no muriese” (p. 151) y la niña le da el dinero para el alimento. Producto de esta “buena acción”, su tío le compra una muñeca. Ante el problema de la mortandad infantil y las prácticas de crianza, el discursos higienista se introducía a través de las nociones básicas de puericultura (Osta, Espiga, 2018). En las lecturas el Estado está ausente en la mayoría de las situaciones sociales que se exponen (alcoholismo,



Imagen 3. Uruguay. Libro tercero de lectura. ABADIE Y ZARRILLI, 1927, p. 150.

⁴ “En francés, el término *normalité* aparece en 1834, *normalif* en 1868, y en la Alemania de fines del siglo diecinueve encontramos las ciencias normativas [...]; el término “normalización” aparece en 1920. Tanto para Foucault como para Ewald, corresponde a la operación normalizante de los poderes burocráticos disciplinantes.” (BUTLER, 2006, p. 24).

enfermedades, vagancia, mendicidad, maltrato animal, etc.), el individuo es netamente responsable de su éxito o miseria. Por otra parte, se apela al instinto maternal de la niña para resolver el grave problema, la niña renuncia a comprar “su hija” (no una muñeca) aún más, la niña aprende a renunciar a sus deseos para ser mamá. Dos veces se posiciona a la niña como adulta, primero resolviendo la situación de la vecina y luego siendo mamá de la muñeca. ¿qué lugar ocupan las mujeres adultas en este relato?. Al final, se le otorga un premio compensatorio, y se muestra al varón proveedor, a través de la figura del tío quien la recompensa por su “buen corazón”.

Cuando se representan juguetes para varones o para niñas, no referimos a las características físicas de los objetos, sino “a las marcas sociales de estos objetos” que requieren asociaciones cognitivas aprendidas para reconocer dichas marcas (LLOYD y DUVEEN, 2008, p. 42). En tal sentido “la marca de un juguete como adecuado para niñas o para varones es una objetivación de la representación social de género y que, por otro lado, esa misma representación social es la que hace posible la comprensión de las marcas” (p. 42) y que implican, por lo tanto, procesos de significación. Los juegos y juguetes comparten su tiempo e historicidad y también “connotan las diferencias sexuales, pues hay juegos y juguetes para nenes y para nenas” (LOBATO, 2019, p. 56).

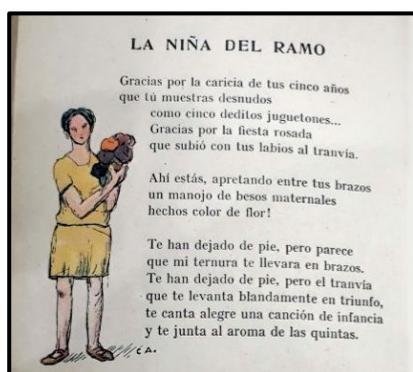


Imagen 4. Optimismo. Libro cuarto de lectura. ABADIE Y ZARRILLI, 1927, p. 158.

La ilustración cuatro muestra una niña con un ramo de flores. El objetivo de la lectura se centra en identificar en las acciones afectivas cotidianas la poesía de los momentos. La sencillez de la ilustración acompaña el texto de H. Zarrilli, la narrativa es clara y emotiva, el escritor expone sus emociones al observar a la pequeña y “bella” niña. Las flores simbolizan los besos maternales, la belleza natural y la pureza de la infancia. “Ahí estas, apretando entre tus brazos un manojito de besos maternales hechos color de flor” (p. 158). De esta forma, se entiende que el manual operó como un dispositivo curricular que se “convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces” (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 9).



Imagen 5. Optimismo. Libro cuarto del Lectura. ABADIE y ZARRILLI, 1927, p. 172.

La capacidad de invención naturaliza el sentimiento y la acción de la maternidad. En algunos casos, la asociación de los colores suaves (ejemplo el rosado) con lo femenino es clave en las imágenes y apela a la sensibilidad o delicadeza femenina. En relación con ello, Szir explica que “[...] las imágenes buscan un efecto que para alcanzar la moral apela a la sensibilidad [...]” en este sentido se busca involucrar al lector, lo que explica que “las imágenes no contienen elementos conflictivos que interpelan al mundo idealizado” (2007, p. 67)

En el libro tercero de lectura *Uruguay* (ABADIE y ZARRILLI, 1927) la lección “Canción de Cuna” (p. 158) y el poema “Madre” (p. 159) de Gabriela Mistral representan una idea de madre afectuosa, que se demuestra a través de las caricias, besos, dedicación, consuelo y la atención constante. La imagen N° 6 representa la dedicación afectiva (solo) de la madre en la etapa lactante. La recompensa de estos desvelos, su recompensa en la vejez, esto ubica al infante en un lugar de deuda moral. En esta lección se caracterizan no sólo las formas vinculares y afectivas madre/hijo, sino también los compromisos morales. En otro sentido, en el discurso es necesario notar la ausencia del padre tanto en la imagen como en el relato, ya que estas ausencias también prescriben los roles en la crianza de los hijos e hijas. A pie de página en la nota “Moral” se solicita al maestro que atienda a este aspecto en particular y los autores plantean una pregunta para que el niño reflexione: “¿En qué forma ayudaré a mi madre cuando sea hombre?” (p. 158). Como indica Pineau,

Imagen 6. Uruguay. Libro tercero de lectura. ABADIE y ZARRILLI, 1927, p. 158.



[...] las formas de experiencia sensible, los modos de percibir y de comportarse, los modos de afectar y de ser afectados de los sujetos tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo. Sentimientos y emociones dejaron de ser considerados solo como un estado interno de los sujetos, universales, de origen natural, biológico o genético, esencial y pre-social, para profundizar en su comprensión como fenómenos culturales e históricos, a la vez individuales y colectivos. (2018, p.3).

En esta perspectiva, las relaciones afectivas son construcciones culturales e históricas. Las demostraciones de afecto son valoradas positivamente, pero siempre bajo la mirada atenta de los médicos (como hemos señalado en el apartado precedente). En esta línea las demostraciones de afecto también son generizadas. Los siguientes retratos muestran a las madres con sus bebés, no se ha encontrado representación de un hombre en esta significativa posición o de manifestación afectiva paternal. Estos registros visuales gestionan las maneras de representar, sentir y demostrar los afectos hacia la infancia (en congruencia con el discurso médico y pedagógico).



Imagen 7. ¡Adelante! Libro segundo de lectura. FIGUEIRA, 1902. Cuadro de Sichel



Imagen 8. ¡Adelante! Libro segundo de lectura. FIGUEIRA, 1910. Cuadro de Meyer Von Bremen “Buenos días”.

Como hemos demostrado, en los manuales escolares, familia, hogar y maternidad forman un conjunto de invariantes relacionadas a la niña/mujer. La maestra y pedagoga Luisa Luisi expresaba en una conferencia dirigida a las madres que a “las jóvenes no se les enseña en qué consiste su misión de madres” (1922, p. 74). En el contexto del higienismo social, la acción educativa fue de género y clase. “La misión de una madre es,

naturalmente, mucho más vasta, más amplia, más profunda; y es la que dará en definitiva toda su influencia al carácter posterior de las criaturas.” (LUISI, 1922, p. 74). Se visualizó e identificó a la mujer (y las niñas) con dotes e instintos naturales para dichas tareas, y con la matriz transformadora del futuro de la sociedad. Su cuerpo receptáculo del futuro (madre de los futuros ciudadanos/as) fue objeto de estudio, cuidado, vigilancia moral (enfermedades venéreas) y médica (obstetricia, ginecología) para tener hijos e hijas saludables.

En la lectura “En familia” (FIGUEIRA, s.d.) se muestra una imagen integrada por los padres y cuatro hijos, la imagen ocupa media carilla del texto. Estas “unidades domésticas” (NARI, 2004, p. 63) representan jerarquías y un orden social donde se sitúa a “la familia como una institución “natural”, previa al pacto social, universal, ahistórica y jerárquica” (p. 6). Los niños están en una posición corporal no natural, sentados, quietos, aunque el pequeño se describe que juega con el perro y las hermanas mayores escuchan la lectura del padre; claramente cada integrante ocupa el lugar asignado. El padre lee y la madre cose. “¡Qué contentos están todos!” (FIGUEIRA, s.d., p. 52). El orden en el hogar genera la felicidad de la familia, el libro aparece como el nexo principal entre los presentes, es el padre que tiene un lugar de autoridad al leerlo, mientras la madre aparece en las tareas propias de la maternidad, no se aclara en el relato si ella fue pasiva en las historias contadas, asumimos que no, ya que se especifica que “se ocupa en coser y remendar la ropita del nene” (p. 52). Estas son escenas que se repiten en los relatos, reforzando el lugar social de cada uno de los integrantes y presentando familias ideales. La única mujer sola con hijos representada es la madre viuda.



Imagen 9. Un buen amigo. Libro tercero de lectura FIGUEIRA, s.d., p. 53.

Nari explica que la relación madre-hijo produjo “una reformulación de las relaciones familiares: el eje clásico de la familia patriarcal (padre-hijo) se desviaba al inalienable binomio “natural” madre-niño” (2004, p. 70). Aspectos que fueron limitando el poder del padre como por ejemplo en relación con el castigo físico y su crianza. La madre ocupó un lugar protagónico en la crianza de sus hijos (puericultura) junto al saber médico. La autora sostiene que a través de la puericultura y del discurso médico se “resumía las nuevas prácticas y los nuevos sentimientos que pretendían enseñarse y despertarse en las mujeres” (p. 141).

En la escena referida se representa un modelo de familia nuclear. En general las madres se representan en actividades asumidas a su género: cosiendo, cocinando, enseñando, cuidando a los niños o adultos enfermos, jugando con los niños, consolando o contando cuentos (como muestra la imagen). Se registra la representación de “la mujer doméstica” (NARI, 2004, p. 71). Las figuras masculinas en el hogar son pocas y se muestran descansando, leyendo o aleccionando. A veces, se presentan relatos donde el padre cuenta fábulas

moralizantes cuando quieren dar una lección a sus hijos. A pesar de todo, lo doméstico también se transforma en un espacio de agenciamiento.

La *mujer doméstica* fue una de las transformaciones más impactantes, en parte producida, en parte incorporada, en el nuevo modelo de la familia moderna. Una esposa y una madre, doméstica y domesticada, que intentaba conjugar los temores heredados de la femineidad, disciplinar las prácticas sociales de las mujeres y familiares, y que aportaba una esperanza de *regeneración* a la “raza”, la sociedad, la nación. [...]

La mujer doméstica reformuló la relación mujer-hogar, establecida por la división sexual del trabajo y reivindicada por la tradición, en términos modernos, científicos y tecnológicos. Más allá de sus resultados, fue tanto una estrategia de control y disciplinamiento como de promoción y emancipación de la mujer (NARI, 2004, p. 70 y 71).

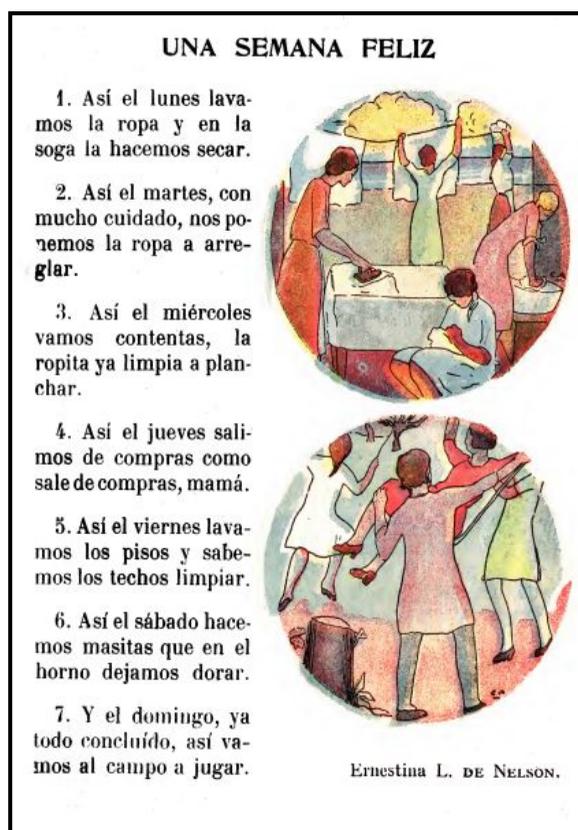


Imagen 10. Tierra Nuestra. Libro segundo de lectura. ABADIE y ZARRILLI, 1931, p. 87.

Varias son las lecciones e imágenes que dan cuenta de como se introdujo a las niñas a aprender a ser madre y esposa. En el texto *Tierra Nuestra* (ABADIE y ZARRILLI; 1931) encontramos un poema (Ernestina L. de Nelson) que menciona las tareas para cada día de la semana: lavar la ropa, arreglar la ropa, planchar, compras, lavar pisos y hornear. Esta secuencia traduce austeridad y control del espacio privado femenino. “La regularidad y disciplina en el trabajo estaban estrechamente ligadas al orden del tiempo liberando a la ama de casa del riesgo de la improvisación” (LIONETTI, 2001, p. 233). En el domingo “Ya todo concluido sí vamos al campo a jugar” (ABADIE y ZARRILLI, 1931, p. 87). En la primera imagen se muestran solo a mujeres jóvenes (quizás adolescentes) realizando las tareas mencionadas, mientras que en la segunda ilustración hay niñas y varones jugando. A su vez, nuevamente se asocia la idea de felicidad con el cumplimiento de las tareas diarias del hogar.

Para terminar, se seleccionaron tres breves lecturas del texto de cuarto año escolar *Trabajo*. En estos ejemplos se observa la congruencia ideológica de los textos a través

de las nociones de: familia, madre, patria, moral, salud, progreso son algunas de las ideas que se entrelazan. En la lección titulada “De la Familia” se encuentran diferentes significantes enunciados. La breve lectura consta de ocho párrafos, los cuales seis son numerados (a modo de máximas), a su vez termina con una nota dirigida al maestro que expresa: “Las lecciones de moral que contiene este libro, servirán de motivo o complemento al estudio especial de dicha materia” (FIGUEIRA, 1930, p. 61) y finaliza con la palabra: *Continúa*. Esta nota da cuenta del carácter transversal en el currículo del texto de lectura.

“La madre y el hogar” describe todas las responsabilidades que le competen “mientras el padre trabaja todo el día fuera de casa” (FIGUEIRA, 1930, p. 122). La mujer es madre, “sea rica o pobre, halla en su casa el modo de estar ocupada y alegre” (p. 124). No hay otro rol ni espacio; esta idea cierra con una sentencia: “Desgraciada la madre que descuide el gobierno del hogar”, el hombre es ausente y ajeno de cualquier responsabilidad en ese reino privado. En la nota que finaliza la lección se sugiere “La lección preinserta tiene por objeto hacer comprender la necesidad de que toda madre se ocupe del gobierno del hogar [...] Debe leerse la composición con sencillez, procurando hacer destacar el pronombre *ella*” (p. 122, destacado en el texto). La lectura pone énfasis en las siguientes palabras: hogar, economía, derroche, ahorro y quehacer, como explica Lionetti “la economía de sus movimientos se acompaña con la economía del ahorro” (2001, p. 233). Nuevamente los aspectos cívicos y económicos se entrelazan en la construcción de una maternidad responsable. La lección se acompaña de la reproducción de dos imágenes, a la vez que continúan las ideas en la siguiente lección, “Mi dulce hogar” (FIGUEIRA, 1930, p. 123) o “El decálogo de la mujer” (p. 245). El ama de casa sostenía el hogar y era “el territorio donde desplegaría sus virtudes [cívicas]. Lo doméstico y lo público conformaron los espacios por excelencia para definir lo femenino y lo masculino respectivamente” (LIONETTI, 2001, p. 237).

En definitiva, a través del discurso pedagógico (puericultura), médico e higienista y moral inferidos en las lecciones de lectura, en las escenas de juego, relatos o poemas se puede reconocer los arquetipos y registros emocionales en los que se formaron los niños y las niñas por varias generaciones. Como sostienen Méndez y Scharagrodsky,

Así, instituciones estatales y civiles (escolares y extraescolares) fomentaron cierto tipo de prácticas que tuvieron mayoritariamente la función de contribuir a los mandatos hegemónicos de un hombre-soldado-viril y una mujer madre-cuidadora-femenina, las cuales actuaron como “refuerzo” del proceso de normalización y homogeneización social, a la vez que de diferenciación genérica (2017, p. 50).

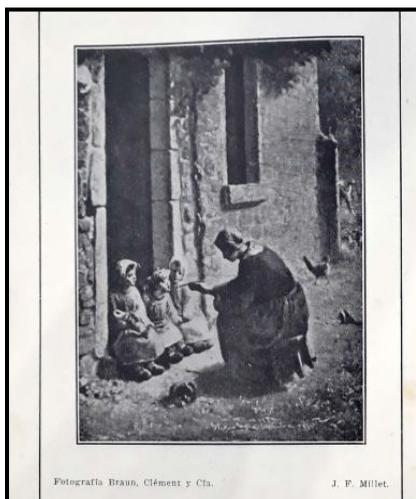


Imagen 11. Trabajo. Libro cuarto de lectura. FIGUEIRA, 1930, p. 124.

Los ejemplos también se transfieren a través de la reproducción de obras de arte europea. El arte tuvo su rol pedagógico no sólo al educar la mirada (DUSSEL, 2009), sino en persuadir a través de dichas representaciones estéticas los modelos genéricos referentes instituidos. La primera imagen es una fotografía en blanco y negro de la obra realista del pintor francés J.F. Millet. La madre que alimenta a sus tres hijos representa la vida de las mujeres campesinas; independientemente que la representación rural pueda parecerle ajena al niño/a, el acto de la mujer/madre alimentando a las niñas es lo que se destaca en el contexto de las lecturas. Por otra parte, las protagonistas de esta escena son tres niñas, aunque el título sea “alimentando a los nenes”. En el poema “Mi dulce hogar” se evoca un hogar idealizado donde “las horas corren, más breves y gozosas” (FIGUEIRA,

1930, p.125), el tiempo en el hogar cambia, el ambiente se transforma en un lugar de placer sano y felicidad, aspecto que se contrapone a la escena anteriormente analiza. Los aspectos comunes de las lecciones son las relaciones de la mujer/madre, público/privado, hijos/maternidad, familia/hogar, ahorro/trabajo, salud/hogar/felicidad. El rol político de la escuela es evidente, “[...] como principal ámbito de socialización, era la institución pertinente para construir y reproducir esa imagen femenina que también deberían internalizar las niñas de los sectores populares para no comprometer el orden social” (LIONETTI, 2001, p. 240). En otras palabras, la idea de familia ofrecida en las lecciones construyó “una forma específica sobre la sexualidad: heterosexual, sexo-genérica coitocentrada y con fines reproductivos; una sexualidad encerrada en la pareja y el vínculo matrimonial, o la estigmatización de grupos de sexualidades no heteronormativas, entre otros.” (OJEDA, SCHARAGRODSKY y ZEMATTIS, 2021, p. 103).



Imagen 12. Optimismo. Libro cuarto de lectura. ABADIE y ZARRILLI, 1927, p. 13.

En el manual *Optimismo* se ofrece un claro ejemplo referido a las emociones femeninas vinculadas a la maternidad. “Mi canción te envuelve con su música hijo mío, como los tiernos brazos del amor” (ABADIE y ZARRILLI, 1927, p. 13). Los autores sugieren detenerse en el vocabulario: besos de bendiciones, inefable, como una estrella, fiel, niñas de tus ojos, el alma de las cosas y centrar la conversación: hablar de la poesía en general, y en particular del poeta hindú Rabindranath Tagore. A su vez, la demostración de gestos afectivos también se muestra a partir de las figuras femeninas maternizadas desde canciones infantiles, de cuna, poemas o relatos de fábulas. En esta imagen la madre se dedica a cantarle al hijo, para que duerma y su presencia estará en él más allá de su muerte, o como dice el poema, cuando su “voz enmudezca con la muerte”; se establece un cuidado eterno y supra terrenal. La circulación de imágenes, palabras e impresiones caracterizan prácticas culturales y sociales. Nari (2004) caracteriza el proceso de a “maternalización” de las mujeres:

(Es decir, la progresiva confusión entre mujer y madre, femineidad y maternidad) se fue construyendo y extendiendo gradualmente en diferentes ámbitos y planos de la vida social, del mercado de trabajo, de las ideas y prácticas científicas y políticas [...]. La maternalización de las mujeres tuvo un sitio privilegiado, un lugar desde donde emanaban legitimaciones y justificaciones pretendidamente irrefutables: la ciencia médica (p. 101).

En las diversas lecturas, se describe un repertorio de “guiones generizados” (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 9) que definen un hacer y sentir femenino o masculino a través de discursos y rituales de socialización. Al definir el género como una ideología que a su vez involucra el biopoder, se instituye un estatus social donde “se desestimula o impide la competencia femenina [...] las características socialmente atribuidas a los sexos pasan a ser signos míticos del género” (ARAUJO, BEHARES, SAPRIZA, 2001, p. 71). Esto permite regular cuerpos, definir lugares y roles apropiados a cada sexo. La mirada androcéntrica se traduce al delimitar y restringir a los espacios privados a la mujer, se especifica el lugar social, económico, productivo, político y cívico para el que había nacido: el espacio doméstico y la familia. Pero también su rol se identifica con el nuevo valor social que representaba en el hogar: el ahorro. Las lecciones de economía doméstica, costura, y los valores relacionados con la humildad (opuesto a vanidad) reforzaban el carácter utilitario de su rol social.

La maternalización no implicaba algo obvio, que las mujeres podían ser madres, sino que sólo debían ser madres. Cualquier otra actividad, deseo, sentimiento, ponía en peligro su función maternal [...] Si la maternidad era *lo natural*, el ocio, el placer, los trabajos, incluso-para muchos- el estudio, eran actividades *antinaturales* para las mujeres en tanto no tuvieran una directa relación con la maternidad (NARI, 2004, p. 101).

A través del currículo, los ritos escolares y los manuales se naturalizaban y establecían enseñanzas prescriptivas y diferenciadas para niñas y varones. En esta representación “gran parte de la educación de las niñas se orientó a los varones” (SCHARAGRDSKY, 2007, p. 10), en otras palabras, el futuro de la niña se agotaba en un determinado modelo de maternidad, no exento de claves biopolíticas.



Imagen 13. ¿Quieres leer? Primer libro de lectura. FIGUEIRA, 1927, p. 132.

El primer libro de lectura *¿Quieres leer?* de Figueira (1927) se presenta la historia de dos hermanos, Alicia y Enrique (protagonistas de diversas historias a lo largo del libro). En este caso, ambos se preparan para un paseo de campo con su padre. En la secuencia de las imágenes vemos como Alicia empaqueta la maleta ante la mirada atenta de su hermano pequeño quien sostiene en sus manos un juguete. En la segunda escena, los niños están en un jardín, en un segundo plano podemos ver la imagen de los padres y la casa de campo, en el primer plano está Alicia paseando a su muñeca en un carro tirado por una cabra y el niño que la observa nuevamente. En el relato es el padre quien plantea y habilita las vacaciones al campo, y es marcada la ausencia de la madre. En la imagen se muestra a la niña cuidando y paseando a sus muñecas. Alicia es la protagonista activa de este relato, realizando tareas apropiadas a su edad y género. Por lo cual, “la subjetividad femenina fue sometida a un proceso cuyos

límites estuvieron señalados por el ideal de la feminidad, por la maternidad y por la familia nuclear patriarcal” (SCHARAGRDSKY, 2007, p. 10). Se aprende a ser niña y a ser varón. Pero para ello, la escuela proveyó los recursos para que la niñez pudiera decodificar “los signos de género en sus comunicaciones e interacciones con los demás” (LLOYD y DUVEEN, 2008, p. 47). Por lo que, reafirmamos la idea de que el manual es un currículo en acto que construye sentidos comunes de diversa índole (ROMERO, 2004).

Por último, referiremos a la compensación afectiva o al abandono emocional parental. En el libro *Uruguay* la lectura “Perlas y reptiles” (ABADIE y ZARRILLI, 1932, p. 52) describe la historia de una viuda que tenía dos hijas. La hija mayor es descrita como “vanidosa y soberbia” y la menor era “dulce y amable”, “sin embargo, la madre prefería a la primera” (p. 52). El relato expone una clara dicotomía en los valores de las jóvenes, la hija

mayor connota todos los aspectos negativos es “malhumorada”, “orgullosa” y “mala”. A ambas jóvenes se le presentó en el camino un hada que premiaba la bondad, la hija menor ayudó a la anciana y ésta la recompensó, lo cual no sucedió con la hermana mayor a quien la castigó. Al hablar, en una brotaban flores y perlas y en la otra sapos y culebras. La madre sintió “repugnancia” (p. 54) hacia su hija mayor y se alejó de ella. A pesar de los valores referidos a las hijas, es importante reparar que la madre no sólo tuvo preferencias sobre sus hijas, según su comportamiento, carácter o lo que produzcan, sino que luego rechazó a una de ellas. En el relato, no se cuestiona en ningún momento la negligencia emocional de la madre. Es interesante detenerse a observar cómo se presenta con total naturalidad el abandono emocional, exponiéndose la vulnerabilidad de la infancia en las relaciones parentales, en estos relatos existía la posibilidad de que los padres compensaran o dejaran de querer, lo que reforzaba las conductas de obediencia y culpa.

A lo largo de las lecciones el lector vuelve una y otra vez a las mismas ideas, configurando un deber ser que a través de las prácticas de lectura y hábitos cotidianos se pretendió sistematizar y naturalizar estos discursos. Esta perspectiva lineal y prescriptiva no sitúa la capacidad creativa o crítica del maestro/a o del escolar. La permanencia e insistencia puede dar cuenta de la presencia de resistencias y sujetos que quedaban en los márgenes de estas representaciones.

¿Qué es un niño y qué es una niña?

Cómo se ha ido demostrando, las lecciones a partir de diversos temas reproducen nociones de lo que era o significaba ser niño o niña, inferidos a lugares, roles y emociones para cada género. Del cuarto libro de la serie de Figueira *Trabajo* se tomará como ejemplo la lección *¿Qué es un niño?* para identificar los significantes que se establecen y relacionan en su caracterización:

El niño es el padre del hombre
Es un futuro soldado
del progreso y de la historia,
en quien tendrán fuerza y gloria
la familia y el Estado.
No dejéis que desarmado,
de amor y de luz desnudo,
entre en el combate rudo:
dadle la ciencia por guía,
la virtud por compañía
y la honradez por escudo.

Rodolfo Menéndez

Nota: Explicación de palabras: **progreso, historia, rudo, virtud** (subrayado en texto) (FIGUEIRA, 1930, p. 147).

El niño es ejemplo de un futuro hombre, padre, soldado, instruido, rudo, fuerte pero obediente, instruido. Se define su lugar social para servir de manera útil a la familia, a la patria, al progreso y motor del devenir histórico. En este caso se habla del varón, no hay una lectura que dé cuenta de ¿Qué es una niña?, sólo al varón se le dedica exclusivamente este poema. Es claro que desde la escuela se construyen las nociones culturales hegemónicas de lo masculino y lo femenino (en singular porque son modelos universales que encubren lo diverso).

En las lecciones, la educación fue el único derecho explícito, el juego no era visualizado como un derecho, sino como un medio para aprender determinadas competencias en su rol futuro o valores morales. Estos aspectos quedan claros en la lección referida a “La escuela”, Figueira reproduce las palabras de José Pedro Varela:

Son las niñas de hoy, las hijas tiernas
 Que el ala maternal cubre y calienta;
 Las madres de mañana, en cuyo espíritu
 Y en cuyo corazón la escuela siembra.
 Son los niños de hoy, los hijos tiernos
 Que aún bajo el palio paternal caminan;
 Y son los ciudadanos del mañana
 Que en la escuela se forman a la vida.
 Con ellos viene el porvenir: ¡Miradlo! [...]
 (FIGUEIRA, *Vida*, 1923, p. 260)

Como vimos, la(s) infancia(s) fue visualizada como la mujer y el hombre del futuro, “los ciudadanos” que debían ser útiles a la patria desde su lugar y condición social. Para la niña, el espacio determinado es el hogar, su rol político es producir hijos sanos para contribuir al progreso del país. La escuela los instruye a ambos, pero con fines y espacios genéricamente diferenciados.

Entre las actividades representadas, las tareas en el jardín son asociadas a las niñas; así como el trabajo con la tierra es relacionado a lo masculino. En este caso en particular, la lectura “Evangelina y las plantas” (FIGUEIRA, s.d.) se centra en explicar la importancia de regar las plantas y en describir a la campanilla; al lector se sugiere observar “con qué gracia, valor asociado a lo femenino) la niña recoge el vestido para no mojarlo” (p. 103). El contenido de la imagen se centra tanto en la acción del riego como en el detalle de la gestualidad asociada a lo femenino, delicado y cauteloso.

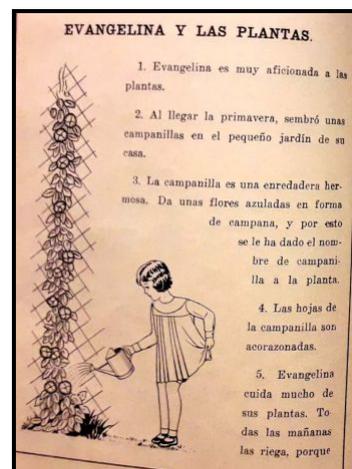


Imagen 14. Un buen amigo. Libro tercero de lectura. FIGUEIRA, s.d., p. 102.

Sin embargo, a la hora de ir a la escuela, ambos están representados. En la imagen dieciséis se evoca la autoridad de un pedagogo “fundador de la escuela popular”, en ella están presentes el niño y la niña por igual. En principio, texto e imagen aluden a una educación popular para ambos sexos, en el discurso escrito el esfuerzo de la instrucción se centró en el varón. El niño, el hijo, el hombre, el ciudadano, el patriota, el esposo, el trabajador, el amigo son términos que aluden al género masculino; la niña, la esposa, la madre, la hija, la amiga son los términos que identifican al género femenino. En síntesis, las construcciones identitarias sociales y políticas son marcadamente diferenciadas: niño/hombre/esposo/ciudadano y niña/madre/esposa, no se proyecta la niña como mujer/trabajadora; pero sobre todo no se visualiza en la niñez, su propio estadio de desarrollo, en ambos sexos la mirada que tienen los adultos hacia la infancia es proyectiva.

La lección “Francisco el medroso” (FIGUEIRA, 1930, p. 171) relata la historia de un niño de once años “robusto, inteligente y servicial; nada le faltaba para ser un muchacho digno de estimación [...] nada, a no ser una cosa: el valor. Francisco es cobarde” (p. 167). Esto “entristecía al padre de Francisco, que había sido un valiente soldado” (p. 168), debió probar su valentía (en los términos definidos por el adulto) y con ello logró el



Imagen 15. Trabajo. Libro cuarto de lectura. FIGUEIRA, 1930, p. 173.

reconocimiento y afecto de su padre porque “ya no era cobarde” (p.171), a pesar de los cuidados que su hijo le brindaba. Independientemente de la historia, el énfasis se pone en la noción de valentía, ligada a lo militar y a la defensa de la patria y en el reconocimiento social y paternal; al ser valiente ese niño era merecedor del afecto paterno y de admiración. El afecto hacia la infancia se condiciona a la valentía, o en otras situaciones a la obediencia, el ser un buen estudiante u otros. En este sentido, la infancia no es vista como un sujeto con capacidad y con el derecho de sentir fuera de la voluntad del padre, madre o del maestro/a.

En la lectura “El decálogo de la mujer” se proponen “Consejos para ser feliz” para la niña, proyectada como futura madre, que habitará entre “*paredes de cristal*” (FIGUEIRA, 1914, p. 241), cuya misión es ser “*reina del hogar*”, “*hacendosa*” y “*aprender el difícil arte de ama de casa. Por ello necesita tener conocimientos teóricos y prácticos de cocina higiénica, planchado, costura y corte, higiene y medicina doméstica, economía y aborro, crianza y educación de los niños*” (cursiva en original, p. 241). En ella recae toda la responsabilidad del desarrollo humano y quien debe habituarse al orden y la moderación, “aun en los afectos”, conciliando razón y emoción (p. 242). El carácter proyectivo de los valores de la sociedad se imprime en el alma infantil desde sus primeros pasos.

La lección “Diálogo entre dos hermanos” trata sobre los riesgos del uso del kerosene en la cocina. Pedro, quien por la imagen es el hermano menor, le explica a su

hermana María el cuidado que debe tener, dado que lo aprendió en la escuela. Además, le describe un ejemplo de una niña que (mientras planchaba) avivó el fuego de la estufa “imprudentemente” y murió quemada. Algunas observaciones, en primer lugar, ambas niñas del relato estaban realizando tareas del hogar, en segundo lugar, la muerte de la niña se deslinda de la responsabilidad de los adultos.

El “*dulce bogar*” (1930, p. 60), la escuela, el orfanato, los reformatorios, los hospitales, como espacios de micro poder que muestra el manual fueron los medios que formaron de manera sistémica y congruente a la infancia escolarizada, desde discursos hegemónicos conservadores. Escuela, maestras y autoridades refuerzan los modelos referidos.

A lo largo del siglo XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le 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, una misma estética y una misma sensibilidad- necesaria para los progresos prometidos y soñados (PINEAU, 2018, p. 4).

De todas formas, la permanencia de determinadas temáticas y discursos pueden dar cuenta de las limitaciones de su alcance. En los hechos,

[...]en realidad, entre mujeres, madres, hijas, vecinas, continuaba transmitiéndose un conjunto de prácticas, conocimientos y experiencias vinculadas a los cuerpos, la sexualidad, la reproducción, la maternidad, que no por ser diferentes de los que poseían los médicos, eran homogéneos entre sí. Al contrario, por estar fuertemente enraizados en las condiciones y los modos de vida de las mujeres, eran variados y cambiantes. Más que regenerar una transmisión, los médicos se proponían transformarla (NARI, 2004, p. 141).

Sin embargo, dada las características de las fuentes consultadas, no podemos identificar indicios de las resistencias o las maneras en las que se producen las recepciones. Pero, sí se pudo identificar las regulaciones, los discursos subyacentes y las invariantes presentes en las representaciones.

Consideraciones finales

La escuela buscó producir un nuevo orden bajo los lineamientos de la ideología del progreso y el higienismo social, aspectos que involucraron claras distinciones de género y con ello diferenciaciones políticas, productivas y emocionales. Esto implicó enseñar de manera diferencial y determinar roles de clase y género, a la vez que se estableció una determinada noción de ciudadano, familia, hogar y crianza moderna, que ficcionalmente

aseguraba el orden social. También se educaron los cuerpos a través de la generización de las emociones apelando al control (o autocontrol) de éstas desde discursos higiénicos y moralizantes.

El niño y la niña fueron visibilizados y representados desde una mirada economicista y adultocéntrica. Un elemento transversal y persistente en los discursos fue la confianza en la escuela, la responsabilidad moral de la familia y del personal enseñante en su acción pedagógica y en el rol social y político del hogar. El niño/hombre devino en el futuro ciudadano y obrero; así como la niña/mujer en esposa y madre. Desde diversos discursos y saberes (pedagógico, médico, higienista, legal) se construyeron las inferencias entre trabajo y felicidad, así como la relación entre el hogar y la maternidad. Roles que no estuvieron exentos de preceptos morales, emocionales y autoreferenciales en términos de clase. Producir cuerpos dóciles y productivos también fue parte del proyecto escolar y cívico.

La construcción moderna de la maternidad (niña/mujer/madre) fue operativa para el Estado (salud/mortandad infantil/raza) y visible cuando en las lecciones se daban consejos sobre alimentos o vivienda, más proclives a una representación de la mujer urbana en el hogar, que de la madre obrera o rural. Pero lo doméstico también operó como un espacio de agenciamiento y emancipación para la mujer, le otorgó posibilidades de reformular la relación mujer-hogar dentro del marco de la división sexual del trabajo en aspectos ligados a la cientificidad y lo tecnológico.

Las representaciones de la infancia escolar tuvieron algunos aspectos en común y otros diferenciales entre niñas y varones. La niña se mostró obediente, estudiosa, alegre, dulce, materna, paciente y cariñosa, el niño también obediente, estudioso y alegre pero vivaz y fuerte. También se hicieron presentes las emociones inferidas al dolor, la enfermedad, la muerte, la mentira, la desobediencia, la violencia hacia los animales, la culpa, o la decepción dada a la madre, el padre o el maestro (por desobedecer o ser un mal estudiante y por ello un mal hijo o hija).

En los procesos de lectura, así como hay apropiación, también hay margen para el rechazo. Pero, estos aspectos operan de manera desigual y a veces es imperceptible para el investigador. De todas formas, la permanencia en el tiempo de estas lecciones y representaciones ofrece indicios de los límites (o fracaso) de un proyecto de orden social y político, o de las resistencias de los lectores que también tiene sus propios saberes y costumbres.

Por último, es preciso tener en cuenta los aspectos no visibilizados en estas ideologías que transmitió el manual durante más de cuarenta años. La diversidad étnica, social y cultural del país o de América Latina (una gran ausente en las identidades regionales), esto también refiere a la construcción de representaciones etnocéntricas. Ausencias que contribuyen a formar un imaginario social y étnico ajeno a los procesos históricos y las diversidades culturales que vinieron de los aportes de la inmigración.

Bibliografía

ABADIE, R., ZARRILLI, H. **Tierra Nueva**. Libro de segundo grado. Edición oficial. Montevideo: Talleres gráficos Casa A. Barreiro y Ramos, 1927.

ABADIE, R., ZARRILLI, H. **Optimismo**. *Cuarto Libro de Lectura*. Montevideo: Palacio del Libro, Primera edición. Obra premiada por el concurso organizado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal con el objeto de adoptar un método exclusivo para la enseñanza oficial de la lectura, 1927.

ABADIE, R., ZARRILLI, H. **Uruguay**. Libro de tercer grado. Edición oficial. Montevideo: Talleres gráficos Casa A. B. 1932.

BARRÁN, J. P. **Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La ortopedia de los pobres**. Tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1995.

BARRERA, B.; SIERRA, M. **Historia de las emociones: ¿qué cuentan los afectos del pasado?** *Historia y Memoria*, 103–142, 2020. Disponible en <https://doi.org/10.19053/20275137>. Acceso el 4 de abr. 2021.

BJERG M. “Una genealogía de la historia de las emociones”. *Quinto Sol*, vol. 23, n° 1, enero-abril 2019, ISSN 1851-2879, pp. 1-20, 2019.

BRALICH, J. **Los textos escolares como instrumento ideológico**. Montevideo: Escuela Universitaria de servicio social, UdelaR, 1990.

BURKE, P. **Lo visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico**. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo, 2005.

BURKE, P. **¿Qué es la historia cultural?** Barcelona: Paidós, 2010.

BUTLER, J. **Regulaciones de género**. *Revista de estudios de género*. La Ventana, n°, 23/2005, México, Universidad de Guadalajara, 2006. Disponible en: http://www.lazoblanco.org/wpcontent/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0113.pdf Acceso el 10 de marzo de 2019.

CASTORINA, J. A. (comp.). **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Buenos Aires: Gedisa, 2008.

CARLI, S. **Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina 1860-1955**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

CUCUZZA, H. (comp.). **Historia de la educación en debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

CHARTIER, R. **El mundo como representación**. Estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa, 2005.

CHARTIER, R. **El sentido de la representación**. En: *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 2013, Número 42: 39-51, 2013.

CHARTIER, R. **Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin**. Buenos Aires: Manantial, 2015.

DARRÉ, S. **Políticas de Género y discurso pedagógico**. Montevideo: Trilce, 2005.

- DARRÉ, S. **Maternidad y tecnologías de género**. Montevideo: Katz, 2011.
- DOGLIOTTI, P. **Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)**. Montevideo: Udelar, 2015.
- DOGLIOTTI, P.; SCARLATO GARCÍA, I. Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876 -1915). En Dogliotti Moro, P. **Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay**. CSIC. Udelar, 2016.
- DUSSEL, I. «Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos». *Revista Nómadas* 30 (2009): 180-193. Disponible en: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/8-articulos/37-tabla-de-contenido-no-30> Acceso el 15 de abril de 2015.
- DUSSEL I.; GUTIÉRREZ D. **Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial, 2012.
- ESCOLANO, A. **La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX**. Ediciones Universidad de Salamanca. *Hist. educ.*, 25, 2006.
- ESPIGA, S. **La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918**. Montevideo: Antítesis, 2015.
- ESPIGA, S. **Discursos convergentes en la construcción de la niñez saludable a través de los manuales escolares**. *Historia de la Educación en América Latina - HistELA*, 4, e24723, 2021.
- ESPIGA, S. **Las representaciones sociales de la infancia en los manuales escolares de Figueira y de Abadie Soriano y Zarrilli. 1900 – 1934**. Orientadora: Paola DOGLIOTTI. 2023. Tese (Doctorado en Educación) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, 2023.
- FIGUEIRA, J. H. **¡Adelante!** *Nuevo método directo y rápido de lectura escritura corriente y ortografía usual*, 1910.
- FIGUEIRA, J. H. **¿Quieres leer?** *Nuevo método directo y rápido de lectura escritura corriente y ortografía usual*. Libro Primero, Montevideo, 1927.
- FIGUEIRA, J. H. **Un buen amigo**. Libro Tercero de lectura y ortografía, Montevideo, Dornaleche y Reyes, editores, s.d.
- FIGUEIRA, J. H. **Trabajo**. *Libro Cuarto*. Montevideo: Nueva Edición, 1930.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.
- FOUCAULT, M. **El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- FOUCAULT, M. **Los anormales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- GRAÑA, F. **El sexismo en el aula**. Montevideo: Nordan, 2006.
- HOBSBAWM, E. **La era del imperio 1875-1914**. Buenos Aires: Crítica, 2009.
- LE BRETON, D. **La sociología del cuerpo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.

LINARES, M. C. Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo. En Spregelburd, R. y Linares, M.C. (Org.) **La lectura en los manuales escolares. Texto e imágenes.** Universidad Nacional de Luján. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina, 2009.

LIONETTI, L. **Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las 'hijas del pueblo' en argentina (1884'1916).** The Americas, Vol. 58, No. 2 (Oct. 2001), pp. 221-260. Cambridge University Press. Stable (2001).

LIONETTI, L.; MIGUEZ, D. (Comp.). **Las infancias en la historia argentina Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960).** Rosario: Prohistoria, 2010.

LOBATO, M. Z. **Infancias argentinas.** Buenos Aires: Edhasa, 2019.

LLOYD, B., DUVEEN, G. Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En Castorina, J. **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.** Buenos Aires: Gedisa, 2018.

MARTÍNEZ LAMAS, J. **Riqueza y pobreza en el Uruguay. Estudio de las causas que retardaron el progreso nacional.** Montevideo: Cámara de Representantes, ROU, 1995 [1930].

MÉNDEZ, L.; SCHARAGRODSKY, P. **La generización de los cuerpos en perspectiva histórica: una mirada desde las prácticas corporales de las mujeres.** *Lúdica Pedagógica*, (25), pp. 47-60, 2017.

MOSCOSO, J. **La historia de las emociones, ¿de qué es historia?** *Vínculos de Historia*, núm. 4, pp. 15-27. 2015. ISSN 2254-6901, 2015.

NARI, M. **Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, (1890-1940).** Buenos Aires: Bilbos, 2004.

OJEDA, C.; SCHARAGRODSKY, P.; ZEMAITIS, S. Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. En SCHARAGRODSKY P. (Comp.) **Educación por la desobediencia sexo-genérica.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2021.

OSTA, L.; ESPIGA, S. **Maternidad, medicina e higienismo en los manuales médicos. Montevideo segunda mitad del siglo XIX.** *Revista de Historia Bilros. Historia (s), Sociedade (s) e Cultura (s).* Bilros, Fortaleza, vol. 6, n°13, set. – dez., 2018. Seção Dossiê Temático: História das mulheres e das relações de gênero. ISSN: 2357-8556, 2018.

PÉREZ, A. J. (1901). **Memoria Anual DGIP.** Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1901.

PERUCHENA, L. **Buena madre y virtuosa ciudadana.** Montevideo: Rebeca Link editores, 2010.

PERUCHENA, L. **La madre de nosotros. Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos.** Orientadora: Ana FREGA, 2020. Tese (Doctorado en Historia) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo 2020.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27196/1/Tesis%20Doctorado%20Lourdes%20Peruchena.pdf>

PINEAU, P. La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, R. (Comp.) **Historia de la educación en debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

PINEAU P. **Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: Un balance (que se sabe) incompleto**. Revista Brasileira de v. 18. 2018. Dossier. História da Educação, 2018.

ROMERO, L. A. (Coord.). **La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

ROSTAGNOL, S. Cuerpo y género. El género en la construcción del cuerpo sexuado. En Araujo, A., Behares, L. y Sapriza, G. (comp.) **Género y sexualidad en el Uruguay**. Montevideo: Trilce, 2001.

SCHARAGRODSKY, P. **El cuerpo en la escuela**. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) **Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970**. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

SAPRIZA, G. **La “utopía eugenista”. Raza, sexo y género en las políticas de población en el Uruguay, 1920-1945**. Tesis, 2001.

SOSENSKI, S.; JACKSON ALBARRÁN, E. (Coords.). **Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina**, México, UNAM, 2012.

SPREGELBURD R.; LINARES M. C. (Org.). **La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes**. Argentina: Universidad Nacional de Lujan y Universidad Nacional de Nordeste, 2009.

SZIR, S. **Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.