

A N U A R I O

- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN -



SOCIEDAD ARGENTINA *de* INVESTIGACIÓN y
ENSEÑANZA *en* HISTORIA *de la* EDUCACIÓN

VOLUMEN 22 - NÚMERO 2 [2021]

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

VOLUMEN 22 - NÚMERO 2

2021

Equipo Editorial

Dirección y co-dirección editorial

Eduardo Galak

Universidad Nacional de La Plata

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Ana Abramowski

Universidad Nacional de General Sarmiento

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Secretaría editorial

Sonia Riveros

Universidad Nacional de San Luis

Ignacio Frechtel

Universidad de Buenos Aires

Dossier

Agustín Assaneo

Universidad Nacional de Río Negro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Comité Editorial Nacional

Teresa Artieda (UNNE)
Adrián Ascolani (UNR)
Gerardo Bianchetti (UNSa)
Sandra Carli (UBA)
Rubén Cucuzza (UNLu)
Inés Dussel (FLACSO)
Silvia Finochio (UNLP)
Luis Garcés (UNSJ)
Silvina Gvirtz (UdeSA)
Carolina Kaufmann (UNER)
Pablo Pineau (UBA)
Adriana Puiggrós (UBA)
Lidia Mercedes Rodríguez (UBA)
Myriam Southwell (UNLP)
Claudio Suasnábar (UNLP)
Mirta Teobaldo (UNCom)

Comité Editorial Internacional

Marcelo Caruso (Universidad Humboldt-Alemania)
Anne-Marie Chartier (INRP-Francia)
Alain Choppin (INRP-Francia)
Agustín Escolano Benito (CEINCE-España)
Alejandro Álvarez Gallego (UPN-Colombia)
Luz Helena Galván Lafarga (CIESAS-México)
Marcela Gómez Sollano (UNAM-México)
Diana Gonçalves Vidal (UESP-Brasil)
Ian Grosvenor (Universidad de Birmingham-Inglaterra)
Jean Hebrard (INRP-Francia)
Oresta López (COLSAN-México)
Lucía Martínez Moctezuma (UAEM-México)
Kazumi Munakata (PUC-Brasil)
Antonio Novoa (Universidad de Lisboa-Portugal)
Gabriela Ossenbach (UNED-España)
Eugenia Roldán Vera (DIE-CINVESTAV-México)
Frank Simon (Universidad de Gante-Bélgica)
Magaldy Téllez (Universidad Central-Venezuela)
Pablo Toro (Universidad Católica-Chile)
Antonio Viñao (Universidad de Murcia-España)

Comisión Directiva SAIEHE

Presidenta

Dra. Ana Diamant (UBA)

Secretaria

Glenda Miralles (UNCo)

Tesorero

Ignacio Frechtel (UBA)

Vocales

Nicolás Arata (UBA-UNIPE) / Felicitas Acosta (UNGS-UNLP)

Dina Rozas (UNPA) / Mariano Ricardes (UNLU)

Elisa Welti (UNR) / Teresa Artieda (UNNE)

Valeria Macía (UNJu) / Ariel Zysman (UBA)

Sonia Riveros (UNSL) / Tatiana Zancov (UNC)

Edición y corrección

Germán Alfredo Kohli

Diseño de tapa

Germán Alfredo Kohli

Índice

- 1 Mirar la historia de la educación a través de la tecnología, por *Eduardo Galak* y *Ana Abramowski*.
- Dossier**
- 3 Historia de la Educación y tecnologías visuales, por *María Silvia Serra* y *Marcos Villela Pereira*.
- 7 Educación y precine. Series fotográficas en los libros de lectura argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX, por *Andrea Cuarterolo*.
- 29 O trabalho em prol da nação: as representações do homem na revista *Alterosa* (1939-1945) durante o Estado Novo, por *Gelka Arruda de Barros*.
- 46 A disciplina educação moral cívica na ditadura militar no brasil: uma análise de capas de manuais didáticos, por *Francisca Geise Varela Costa*, *Francisco das Chagas Silva Souza* e *Francisco Viera da Silva*.
- 62 El Estado y las tecnologías visuales: el Consejo Nacional de Educación y la creación de la Oficina de Ilustraciones, por *Laura Susana Guic*.
- 75 La imagen y el museo. Espacios educativos y redes culturales a partir del Museo Municipal de Bellas Artes «Juan. B. Castagnino» (1937-1946), por *Daniela Cattaneo* y *María Claudina Blanc*.
- 98 O microscópio na escola e a observação, por *Kazumi Munakata*.
- 115 Panorama de la televisión educativa en América Latina en la década del 60 y 70 y su influencia en Uruguay, por *Lucía Secco*.
- 132 Historia de una *pedagogía del futuro*: el caso de *Telescuola Técnica* (1963-1988), por *Matías Luis Panaccio*.
- 148 Fragmentos de la memoria escolar: el pasado-presente de la escuela argentina y colombiana en algunas fotografías, por *Alexander Aldana Bautista* y *Mariana Alejandra Tosolini*.

- 166 *El día común en la época de Eva Perón. Experiencias de infancia en el hogar-escuela durante el gobierno peronista*, por *Mariano Pussetto*.

Reseñas

- 186 Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO, 558 pp., ISBN 978-987-813-019-4, por *Natalia Vuksinic*.
- 191 Galak, E.; Abramowski, A.; Assaneo, A. y Frechtel, I. (comps.) (2021). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, SAIEHE, 233 pp., ISBN 978-987-3805-67-7, por *Daniela Wieder*.
- 196 Reseña del *42 International Standing Conference for the History of Education - ISCHE*, Örebro (Suecia), 11 al 24 de junio de 2021, por *Ramiro León de Pedro*.

Mirar la historia de la educación a través de la tecnología

Eduardo Galak y Ana Abramowski

1

Al momento de publicar este número continúa caído el Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas (PPCT) del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET), lo cual no sólo implicó un esfuerzo editorial impensado, sino también que produjo un retraso de medio año en las publicaciones del *Anuario*. Mientras llegan noticias de otras revistas que suspenden o directamente cancelan su continuidad, seguimos aguardando urgentemente por parte de las autoridades del CONICET soluciones de fondo para recuperar lo perdido y poder continuar con las nuevas ediciones. Sin el apoyo de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) y de la comunidad científica en general el *Anuario* no podría seguir sosteniéndose.

Como seguimos apostando a la producción y divulgación pública del conocimiento científico, continuamos la labor organizando un dossier que tematiza (justamente) las tecnologías como dispositivos pedagógicos. Las tecnologías, tanto en la

actualidad como en el pasado, son soportes materiales que no pueden pensarse al margen de las ideas, las prácticas y las políticas de su tiempo. En esa clave es preciso leer tanto las promesas como los fantasmas que las habitan.

* * *

El volumen 22.2 del *Anuario* está compuesto casi íntegramente por el dossier *Historia de la Educación y tecnologías visuales*, conformado por diez artículos de autoras y autores de Argentina, Uruguay y Brasil, y por tres reseñas.

Organizado por María Silvia Serra (UNR) y Marcos Villela Pereira (PUCRS), el dossier tematiza cómo se han usado distintas tecnologías como recursos para la transmisión de saberes en contextos educativos. Son objeto de este número las potencialidades de las fotografías y de ilustraciones en el cine que analiza Andrea Cuarterolo, en revistas como indaga Gelka Arruda de Barros o en libros didácticos como estudian Francisca Geise Varela Costa, Francisco das Chagas Silva Souza y Francisco Vieira da Silva. A su vez, diversos autoras y autores interpelan los usos pedagógicos en la formación de subjetividades: Laura Guic, a través de su análisis de programas educacionales oficiales; Daniela Cattaneo y María Claudina Blanc, mediante la indagación de los

2

museos y lo visual; Kazumi Munakata, con su mirada sobre los usos escolares del microscopio; así como Lucía Secco y Matías Panaccio, quienes en sus respectivos textos interpretan la televisión educativa, la primera con la experiencia uruguaya de los 60 y 70 mientras que el segundo lo hace con el caso de la *Telescuela Técnica* realizada por el Consejo Nacional de Educación Técnica argentino entre 1963 y 1988. Por último, se utilizan las fotografías como fuentes históricas en los artículos de Alexander Bautista y Mariana Tosolini sobre lo escolar, lo local y lo general, y en el de Mariano Pussetto sobre un caso particular: el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba en 1953. Agradecemos sinceramente el trabajo realizado por María Silvia y Marcos, especialmente por la gentileza y dedicación de mantener la constancia frente a las incertidumbres de no saber cuándo ni cómo se publicaría este número temático.

En cuanto a las reseñas de libros, Natalia Vuksinic aborda *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina* (2011), de Myriam Southwell, mientras que Daniela Wieder analiza la obra *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (2021), una compilación conducida por Eduardo Galak, Ana Abramowski, Agustín Assaneo e Ignacio Frechtel que inaugura la colección *Nuevos enfoques en la Historia de la Educación* y que realiza el *Anuario* junto con la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE) y la Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

Por su parte, Ramiro de Pedro es autor de la reseña del evento ISCHE 42, realizado en junio de 2021 con sede en Örebro (Suecia), aunque desarrollado virtualmente por los efectos del COVID-19, y que llevó por título *Looking from Above and Below: Rethinking the Social in the History of Education*.

* * *

Hacia el futuro, se proyecta la publicación de cara al próximo 2 de abril del dossier *La «cuestión Malvinas» en la escuela argentina*, con motivo del 40 aniversario de la guerra de 1982, el cual se propone interpelar las continuidades, rupturas y contradicciones de *la cuestión Malvinas* como objeto de estudio de la historia de la educación.

En esta época en la que la incertidumbre y los cambios sociales acontecidos por el COVID-19 han obligado a repensar las agendas, es clave poder sostener un espacio colectivo, plural, democrático y sensible respecto del espíritu de su tiempo como viene siendo históricamente el *Anuario*.

La Plata y Buenos Aires, enero de 2022.

Dossier

Historia de la Educación y tecnologías visuales

María Silvia Serra¹

Marcos Villela Pereira²

El uso de imágenes y demás artefactos visuales ha sido corriente en la educación escolar desde sus orígenes. El soporte de las imágenes en láminas, postales, fotografías, vistas cinematográficas, pinturas, ilustraciones de todo tipo, diapositivas, video, etcétera, así como el uso de tecnologías al servicio de la mirada como pizarrones, frisos, linternas mágicas, lupas, microscopios, telescopios, televisores, proyectores de fotografías y de cine, retroproyectores, y tantos otros, dan cuenta de las múltiples experiencias con

¹ María Silvia Serra es Profesora en Ciencias de la Educación, Magister y Doctora en Ciencias Sociales. Es Profesora Titular de la cátedra de Pedagogía y directora de la Maestría en Educación, Imagen y Lenguajes Contemporáneos, ambas de la Universidad Nacional de Rosario. Es autora de *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en la Argentina*, editado por Teseo. Contacto: [maria.silvia.serra@gmail.com].

² Marcos Villela Pereira es licenciado en Filosofía, Doctor en Educación, Profesor Titular en el Programa de Posgrado en Educación de la PUCRS - Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (Brasil), autor de *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, fue secretario y presidente de la FAEB - Federación de Arte-Educadores de Brasil. Contacto: [marcos.villela@puers.br].

tecnologías visuales que se desplegaron en las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, a lo largo del siglo XX.

Como parte de la cultura escolar, estas tecnologías abonaron sus objetivos. Cabe recordar que la escuela moderna ha sido el principal dispositivo civilizatorio que conocemos —por lo menos es el que tiene más potencia, más poder y el que tiene más alcance, por efecto la universalización de su obligatoriedad después de mediados del siglo XIX—. Sobre sus objetivos,

Conjuntamente con las tareas de instrucción mediadas por el currículo, la escuela tuvo la misión de ofrecer una serie de parámetros para la formación general del sujeto. La incorporación de los valores en el proceso de socialización contribuyó a la formación de la sensibilidad y el desarrollo del gusto. En general, podríamos decir que la escuela, a partir de la modernidad, trajo para sí misma la tarea de la formación ética y estética del sujeto, con la configuración de argumentos y estrategias capaces de producir juicios de valor en el orden de la vida cotidiana (Pereira y Rios, 2015: 170-171).

Una de las tareas de la educación escolar es crear condiciones de posibilidad para que el sujeto conozca el mundo y actúe sobre sí mismo, de manera que pueda dirigir su propia existencia. El proyecto civilizatorio de la escuela moderna es organizado por la perspectiva de construcción de una armonía social basada en ideales democráticos donde el *para todos* sea el marco regulatorio del *cada uno*, o sea, el parámetro para el

cierto/errado, bonito/feo, bien/mal, adecuado/inadecuado deriva de los hábitos cortesanos para la sociedad en general. Y las tecnologías visuales son uno de los principales dispositivos de estetización y sensibilización, en el cotidiano, en general, y en la escuela, en particular.

A sensibilidade é a base estética de uma nova forma de ser em sociedade, contribuindo para a autorregulação do sujeito em sua jornada em busca do consenso. A sensibilidade é o parâmetro de autorreferência que fará as vezes de mecanismo de coerção e controle, agora internalizados pelo sujeito. A estética e a sensibilidade passam a operar como uma espécie de prótese da razão, ajudando a razão a alcançar níveis e dimensões que sozinha não conseguiria. (Pereira, 2012: 40).

La intención del presente Dossier es abrir espacio para presentar una muestra de las experiencias e iniciativas de uso de tecnologías visuales en la historia de la educación bajo el ojo del investigador contemporáneo. En las últimas décadas, al giro visual del que la historia de la educación viene dando cuenta se le suman los aportes de la historia material y de la cultura visual, incorporando así una mirada a través de la cual se entrelazan regímenes de verdad y de visibilidad en las prácticas pedagógicas. Por otro lado, el término *tecnologías visuales* presente en la convocatoria de este Dossier introduce la necesidad de atender a las imágenes dentro de un contexto sociotécnico que les da

sentido. Es así como la imagen como *artefacto*, además de ser producto de una tecnología, se vuelve tecnología en sí misma, al introducir en la escena educativa una forma de presentación del mundo que conlleva las marcas de su época a la vez que interviene sobre la construcción de ese mundo.

En la búsqueda de hacer inteligibles estos procesos, este Dossier recoge trabajos que presentan parte de lo que ha sido posible en términos del uso de tecnologías visuales en diferentes aspectos, lugares, momentos y condiciones educativas. El foco ha estado puesto en la fotografía, el cine, la imagen televisiva, el video, la pintura, el dibujo, el grafiti y toda forma posible de uso de la imagen como dispositivo educativo o en adyacencia a las prácticas educativas a lo largo de la Historia de la Educación. Al mismo tiempo, se recupera el uso de imágenes como fuentes históricas, dando cuenta de su potencia como testigos de experiencias.

Los tres primeros artículos presentan cuestiones relativas al uso de fotografías e ilustraciones en libros escolares o bajo programas oficiales. El texto de Andrea Cuarterolo analiza el uso de series fotográficas de carácter pre-cinematográfico en libros de lectura argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX, un momento en que las limitaciones tecnológicas y económicas no permitían la utilización efectiva de imágenes en movimiento. Gelka Arruda de Barros analiza cómo las representaciones del hombre en la Revista *Alterosa* (1939-1945) contribuyen a la construcción del ideal del hombre brasileño durante el período del Estado Novo, señalando huellas de la conformación de una

sensibilidad, considerada moderna, a través de la educación de los sentidos. En el tercer trabajo, Francisca Geise Varela Costa, Francisco das Chagas Silva Souza y Francisco Vieira da Silva analizan portadas de libros didácticos de la asignatura Educación Moral y Cívica instituida en la Dictadura Militar en Brasil y que formó parte del currículo escolar de 1969 a 1993, evidenciando los ideales de formación de trabajadores disciplinados, escuelas perfectas e higienizadas y monumentos en honor a los héroes nacionales.

La segunda parte del Dossier se centra en el potencial de las tecnologías de las imágenes y la estética en la formación del sujeto, con una mirada centrada en el uso de diversos dispositivos que van incluso más allá de la escuela. Laura S. Guic investiga cómo el Consejo Nacional de Educación define un programa educacional que diseña e implementa una política pública educativa, fundando una estética patriótica. El artículo de Daniela Cattaneo y María Claudina Blanc presenta un museo como espacio de vinculación social, divulgación de la cultura y aprendizaje, al entenderlo como tecnología visual y analizarlo bajo tres dimensiones: la urbana, la espacial y la territorial. El trabajo de Kazumi Munakata se detiene en el microscopio como tecnología visual que, en las instituciones educativas, introdujo un registro específico de observación que se engarzó con el método intuitivo. Los dos siguientes artículos dirigen su mirada hasta la televisión educativa. Lucía Secco presenta las principales corrientes que influyeron en el uso de la televisión educativa en América Latina en la década del sesenta y setenta, desde el

6

deslumbramiento hasta su desencanto, para detenerse especialmente en el caso uruguayo. Matías Panaccio, por su parte, analiza el caso de *Telescuela Técnica*, una propuesta de televisión educativa argentina vinculada al Consejo Nacional de Educación Técnica que estuvo en el aire entre 1963 y 1988 y que generó tanto resistencias como fascinaciones, hasta caer en el desinterés luego de la última dictadura cívico-militar.

Al final del Dossier se presentan dos publicaciones que trabajan con fotografías como fuentes historiográficas. El trabajo de Alexander A. Bautista y Mariana Tosolini analiza cinco fotografías en las cuales es posible reconocer procesos regionales y contextos de escuelas de manera crítica como procesos siempre abiertos, con sus contrasentidos, rupturas, conflictos y tensiones. El trabajo de Mariano Pussetto traza un diálogo entre una colección fotográfica realizada en el año 1953 en el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba y entrevistas realizadas a dos personas que formaron parte de la institución en ese año como estudiantes internos, para dar cuenta de lo que sucedía allí.

Lejos de agotar el tema, el Dossier presenta al lector relatos reflexivos de experiencias históricas y análisis de políticas públicas que reglamentan, inducen o proponen el uso de las tecnologías visuales, sin dejar de lado las controversias teóricas acerca de la naturaleza y el uso de la imagen en el campo educativo y en la historia de la educación.

Referencias bibliográficas

- Pereira, M. V. y Rios, D. F. (2015). “Por una estética escolar brasileña en la década del 1950: La Revista Actualidades Pedagógicas y las imágenes escolares”. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, volumen 17, número 25, pp. 163-186, disponible en [<https://cutt.ly/RIiG1R2>], consultado el 17 de noviembre de 2021.
- Pereira, M. V. (2012). “Estetização, escola e sensibilização moral”. En Meira, M. R. y Silva, Ú. da R. *Ensino de Arte: cultura visual, escola e cotidiano*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, pp. 37-48.

Educación y precine. Series fotográficas en los libros de lectura argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX

Andrea Cuarterolo¹

Resumen

7 La historia del cine didáctico estuvo marcada desde sus inicios por una relación ambigua y compleja con la imagen fija. Es así que gran parte de las exigencias y reivindicaciones respecto al uso auxiliar de las imágenes en movimiento se apoyaban en comparaciones y juicios de análisis que invariablemente llevaban a una confrontación entre estos dos tipos de soportes visuales. Algunos estudios sostienen que esto se debió, en parte, a que muchos de los maestros y profesores de la época tenían un temor generalizado a perder su utilidad pedagógica frente a un medio que se presentaba como autosuficiente. En este trabajo analizaremos el extendido uso series fotográficas de carácter precinematográfico en los libros de lectura argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX. Demostraremos, por un

lado, que el uso de este tipo de materiales precinematográficos fue una manera de insertar en el ámbito educativo algo de la modernidad y los beneficios del cine, en un momento en que las limitaciones tecnológicas y económicas de gran parte de las instituciones escolares argentinas no permitían, todavía, una utilización efectiva de las imágenes en movimiento. Por el otro, argumentaremos que estos materiales permitieron acercar a los educadores al cine al mostrarlo como una prolongación lógica de una serie de soportes visuales largamente utilizados en las escuelas y cuya eficacia y conveniencia ya había sido suficientemente probada. En este sentido, mostraremos que la utilización de series fotográficas también constituyó una forma de aprovechar algunas de las ventajas del nuevo medio, evitando lo que los educadores consideraban uno de sus principales inconvenientes: su movimiento incesante.

Palabras clave

Cine y educación, precine, series fotográficas, libros de lectura.

¹ Licenciada en Artes Combinadas y Doctora en Historia y Teoría de las Artes por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y como docente en la Universidad de Buenos Aires. Se especializa en el estudio del cine silente y la fotografía en Argentina y Latinoamérica, es autora del libro *De la foto al fotograma. Relaciones entre cine y fotografía en la Argentina 1840-1933* (2013) y

co-editora de los volúmenes *Pantallas transnacionales. El cine argentino y mexicano del período clásico* (2017) y *Diez miradas sobre el cine y audiovisual* (2018). Co-dirige el Centro de Investigaciones y Nuevos Estudios sobre Cine y es directora, junto a Georgina Torello, de *Vivomatografías. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica*. Contacto: [acuarterolo@gmail.com].

Abstract

The history of educational cinema was marked from its beginnings by an ambiguous and complex relationship with the fixed image. Thus, a large part of the demands and claims regarding the auxiliary use of moving images were based on comparisons and analytical judgments that invariably led to a confrontation between these two types of visual supports. Some studies claim that this was partly due to the fact that many of the teachers and professors of the time had a general fear of losing their pedagogical usefulness in the face of a medium that presented itself as self-sufficient. In this work we will analyze the widespread use of precinematographic photographic series in Argentine reading books of the late nineteenth and early twentieth centuries. We will demonstrate, on the one hand, that the use of this type of precinematographic materials was a way of inserting into the educational field some of the benefits and modernity of cinema, at a time when the technological and economic limitations of a large part of Argentine schools did not yet allow an effective use of moving images. On the other hand, we will argue that these materials brought educators closer to cinema by presenting these images as a logical extension of a series of visual supports that had long been in use in schools and whose efficacy and convenience had already been sufficiently proven. In this sense, we will show that this use of photographic series was also a way of profiting from some of the advantages of the new medium, avoiding what educators considered one of its main drawbacks: its incessant movement.

Keywords

Cinema and education, precinema, photographic series, reading books.

Introducción

Los inicios del siglo XX en la Argentina fueron testigos del fuerte impacto que significó el fenómeno inmigratorio sobre una estructura social que parecía perder rápidamente sus referentes tradicionales. A la deformación de la lengua, la invasión de nuevos hábitos y costumbres y el crecimiento desproporcionado de los centros urbanos —que provocó problemas de vivienda, salubridad y pobreza—, la oligarquía tradicional vio sumarse una amenaza mucho más inquietante en los gérmenes de un socialismo y un anarquismo que estos nuevos habitantes traían consigo de ultramar. La sociedad argentina parecía fracturarse, volviendo urgente la necesidad de construir una identidad nacional sobre nuevas bases. La educación se convirtió, entonces, en uno de los principales instrumentos para homogeneizar al naciente y dispar conglomerado criollo-inmigratorio y lograr la integración de esa población ampliada. Promovida por el Estado, en 1884 se sancionó la Ley n.º 1420 que estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual en todo el país y que recogía las conclusiones del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1882, en el que se debatieron por primera vez las ideas y principios que debían regir

la educación pública en la Argentina. Ir a la escuela comenzó a ser una obligación y un derecho del que ahora gozaban también los pobres y los inmigrantes que, mediante una acelerada alfabetización, aprendieron rápidamente a hablar, leer y escribir en español. En este contexto, los libros escolares ilustrados se convirtieron en una herramienta fundamental para cultivar y fortalecer el sentimiento de pertenencia y el amor a la patria en un estudiantado heterogéneo que, en muchos casos, no dominaba aún el idioma. Impulsados por una renovación pedagógica que se apoyaba en las ideas de Enrique Pestalozzi respecto del método intuitivo y las llamadas *lecciones de cosas*, estos textos cuestionaban los modos de enseñanza memorísticos y proponían una metodología de aprendizaje basada en la experiencia y en la aprehensión sensible y directa de los objetos. En ausencia de dichos objetos, las imágenes podían servir como sustitutos. Es así que, entre las postrimerías del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, las fotografías y dibujos inundaron las páginas de los libros escolares. Gracias a los acelerados desarrollos tecnológicos en la

² Se puede encontrar un estudio exhaustivo sobre este fenómeno en Cucuzza y Pineau (2002).

³ Según un anónimo cronista de la revista *La Película*, así calificaban al cine ciertos diarios que «[...] se ocupaban de achacar a la cinematografía todos los males sociales» («Aquí y allí», *La Película*, número 488, 38 de enero de 1926, p. 5). En el campo pedagógico, Víctor Mercante, promotor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, fue uno de los primeros detractores de este medio en nuestro país. En 1925, preocupado por la corta edad del espectador cinematográfico promedio, este educador se preguntaba: «¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los*

industria tipográfica, pronto comenzaron a producirse decenas de libros de autores nacionales, que a su vez demandaron una producción creciente de ilustraciones y fotografías locales².

En este contexto, el cine ingresó precozmente en el ámbito educativo local. Aunque ciertos sectores conservadores observaron al nuevo medio con recelo, considerándolo una *escuela del delito*³, corruptora de los cuerpos y las mentes jóvenes, y criticaron los efectos *hipnóticos* y los contenidos inmorales de su vertiente comercial, desde su llegada al país las imágenes en movimiento captaron la atención de gran parte de la intelectualidad argentina, que vislumbró su potencial pedagógico y las adoptó con entusiasmo en numerosos establecimientos educativos. En consecuencia, en este período de inusitados avances técnicos, los textos escolares mostraron un creciente interés por lo científico y lo tecnológico, dándole una considerable visibilidad al cine. A partir de la década de 1920, el nuevo medio apareció tematizado repetidamente en los libros y revistas educativas de diversas maneras que incluían homenajes a sus inventores⁴, menciones a

piratas del mar o *Lidia Gilmore* de la Paramount?» (Mercante, 1925: 123). Para Mercante el cine alentaba «[...] una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa» (1925: 110) y fomentaba pasiones y emociones que no tenían espacio en el ámbito educativo. Para más información sobre los debates entre educadores respecto a la utilidad del cine como herramienta pedagógica véase Serra (2011).

⁴ Véanse por ejemplo las lecturas *El mago (Anécdota)* (Andrés de Valls, 1925: 48-49), *Edison* (Mazzanti y Flores, 1926: 25-27) y *El mago de Menlo Park (Colibrí. Páginas para los niños*, número 10, 16 de mayo de 1930), todas dedicadas a la figura de Thomas Edison.

sus usos recreativos y a sus potencialidades didácticas⁵ e incluso alusiones constantes a diversos ídolos infantiles como Charles Chaplin, Laurel y Hardy, Harold Lloyd o Mickey Mouse,⁶ que eran parte integral de ese cine comercial que algunos educadores consideraban frívolo y nocivo para los niños. Como sugiere Clara Brafman, «[...] el inventor, el científico (Edison, Galileo, Marconi, Torricelli, Ameghino) se alinean junto a los próceres de la patria como paradigmas de pro-hombres y comienzan a alimentar la fantasía de algunos de los personajes de los textos» (Brafman, 2000: 197) como sucede por ejemplo con Tano, el personaje del libro de lectura de 1926 *Niños de todas las clases*, un joven y entusiasta fotógrafo aficionado que asegura que cuando «[...] sea mayor se dedicará a la cinematografía; si puede ser artista, lo será y, si no, será operador» (Gómez De Miguel, 1926: 20).

Sin embargo, mucho antes de la década de 1920 y desde los años finales del siglo XIX, cuando el cine tenía en el país apenas unos pocos años de existencia, el nuevo medio se vio reflejado indirectamente en estos mismos textos escolares a través otro tipo de estrategias, que estaban estrechamente ligadas a prácticas precinematográficas. Tal como sostiene Silvia Serra, si en este temprano período «[...] la presencia de cinematógrafos en la escuela constituía un problema a resolver [...] el sistema educativo

había dado ya un paso previo» (2011: 844) a través de las muy arraigadas proyecciones luminosas. Estas tecnologías precinematográficas, como las vistas ópticas o la estereografía, también aparecen tempranamente en los libros escolares de la época a través de textos que las tematizan —como *Linterna mágica* (1920) de Ricardo Ryan— pero, sobre todo, mediante un trabajo formal con la imagen que recupera diversos aspectos de estas prácticas pioneras. En efecto, entre fines del siglo XIX y los primeros años del siglo XX asistimos a una proliferación de libros escolares que no solo ofrecen al niño grabados o imágenes fijas como apoyo visual a la palabra escrita, sino que incluyen verdaderas series fotográficas que describen acciones simples o historias complejas a través de una secuencia que podía contener desde unas pocas fotos dispuestas cronológicamente, hasta decenas de imágenes ordenadas a través de sofisticadas estrategias de montaje. Ideológicamente emparentadas con la cronofotografía pero también con otras imágenes que utilizaban procedimientos narrativos de naturaleza serial, como la estereoscopia, las postales fotográficas, las vistas de linterna mágica, la historieta o las fotografías reconstruidas de la prensa gráfica, estas series fotográficas inevitablemente inmóviles se adjudicaban, sin embargo, una conexión directa con el cine que era señalada de

⁵ Véanse, por ejemplo, las lecturas *En el cinematógrafo* (Outón, 1925: 24), *En el cine* (Macías, 1933: 53-54), *En la clase de geografía* (Cazes, 1930: 188) y *Misceláneas* (*Colibrí. Páginas para los niños*, número 5, 1 de marzo de 1926).

⁶ Véanse, por ejemplo, la lectura *Buen imitador* (Mas, 1930: 119-120) y la tapa de la revista *Colibrí. Páginas para los niños*, número 15 (1^{ro} de agosto de 1931), ambas

dedicadas a la figura de Charles Chaplin, o las tapas de *Colibrí. Páginas para los niños*, número 17 (1^{ro} de septiembre de 1931), número 19 (1^{ro} de octubre de 1931) y número 22 (16 de noviembre), dedicadas respectivamente a las figuras de Laurel y Hardy, Harold Lloyd y Mickey Mouse.

forma clara y explícita en los mismos libros de lectura. Mediante este tipo de imágenes, estas obras parecían querer dar respuesta a esos *textos insulsos* a los que criticaba Ricardo Ryan por su incapacidad de atraer a los «[...] niños que viven en ciudades modernas, bajo la influencia del biógrafo, la revista ilustrada y otros muchos factores instructivos» (1920: VIII).

El Universal (1898) de Tomas Boada

De los múltiples textos escolares que utilizan imágenes seriadas teatralizadas, el más rico e interesante es también el más temprano. Editado por la firma S. Ostwald y Cía. de Buenos Aires, *El Universal. Primer libro de lectura corriente* del profesor Tomás Boada se publicó en 1898, apenas tres años más tarde que la primera presentación pública del invento de los Lumière y tan sólo dos años después de la llegada del cine a la Argentina. En el prólogo de dicha obra, Boada define a *El Universal* para los niños como

«[...] un cinematógrafo de su propia existencia que les reproduce en movimiento sucesivo y ordenado la vida de familia» y afirma que «[...] sus páginas expresan la realidad en acción y en movimiento» (1898: prólogo), atribuyendo a su obra una clara filiación con este nuevo medio. Esta idea es reforzada a través de 22 series⁷ de dieciocho imágenes, teatralizadas cada una, que muestran cronológicamente las diferentes acciones cotidianas de una familia durante una jornada laboral ordinaria. Con títulos como *Vestir al niño*, *Tender la cama*, *Preparar el desayuno*, *Sacar agua del pozo*, *Ir a la escuela*, *Jugar*, etcétera, cada serie se acompaña de un texto con dieciocho frases que describen una a una las imágenes de la secuencia con el objetivo, señalado por el mismo autor, de fomentar «[...] la ejercitación apropiada y forzosa de la lectura inteligente y comentada» y de habituar al niño a «[...] pensar y coordinar sus ideas de lógica manera» (1898: prólogo). El libro aplica el entonces popular *método de las series*, desarrollado por François Gouin para la enseñanza de lenguas extranjeras⁸, pero

⁷ Numeradas del 1 al 22 las series se titulan: n.º 1, *Vestir al niño*; n.º 2, *Tender la cama*; n.º 3, *Peinarse*; n.º 4, *Arreglar las piezas y desayunarse*; n.º 5, *Preparar el desayuno*; n.º 6, *Prepararse para cocinar*; n.º 7, *Hacer el almuerzo*; n.º 8, *Almorzar*; n.º 9, *Hacer un traje doméstico*; n.º 10, *Coser a máquina*; n.º 11, *Cortar y probar*; n.º 12, *Almidonar, zurcir y planchar*; n.º 13, *Planchar, plegar, rizar*; n.º 14, *Sacar agua del pozo*; n.º 15, *Lavar en la batea*; n.º 16, *Ir a la escuela*; n.º 17, *Pintar un paisaje*; n.º 18, *Jugar*; n.º 19, *Estudiar*; n.º 20, *Tender la mesa*; n.º 21, *Cenar*; n.º 22, *Índice*. Originalmente el texto contaba con una serie más titulada *Fumar un cigarro*. Según se desprende de las Actas de las Sesiones del Consejo Nacional de Educación del 3 de febrero de 1898, Boada fue obligado a retirar esta serie, poco apta para un texto educativo, para que fuera aprobado el uso de su libro en las

escuelas públicas de la Capital. Véase “Sesión 13”, *El Monitor de la Educación Común*, número 299, 28 de febrero de 1898, p. 907.

⁸ El *método de las series*, también llamado *método psicológico*, basaba el aprendizaje en el principio de la asociación de ideas. Gouin trató de formar el hábito de la *visualización mental* por medio de series de vocabularios. Tomando las palabras que consideró esenciales en el vocabulario del estudiante, las ordenó en lecciones cuyos asuntos eran: la escuela, el hogar, la vida en el campo, etcétera. Cada lección incluía series de cincuenta a ochenta oraciones, cada una de las cuales describía una acción. La lección se presentaba oralmente y se usaban diagramas, cuadros y dibujos para establecer la conexión directa entre la idea y las palabras extranjeras. Algunas veces se utilizaba la mímica y raras veces la lengua materna.

desdobra las series de oraciones en series visuales que actúan de refuerzo a la palabra.

Para crear estas secuencias fotográficas teatralizadas, que incluían actores, vestuario y decorados realistas, se recurrió con frecuencia a fotógrafos locales que aportaron a estas publicaciones su propia impronta creativa. A este respecto, sabemos que las fotografías del libro estuvieron a cargo del popular retratista Bartolomé Benincasa, que desde 1866 dirigía el estudio *Fotografía de la Concepción* en la calle del Buen Orden 728, donde seguramente se escenificaron muchas de las imágenes del libro, a juzgar por la presencia de telones pintados y otros objetos de utilería que se repiten en otras fotos de esta casa en esa misma época (*Imagen 1*).

Todas las imágenes del libro están delicadamente coloreadas a mano y, si bien se desconoce el autor de dicho trabajo, Boada señala en el prólogo que en el libro estuvieron

Así la palabra quedaba estrechamente enlazada con el objeto. Como las series se referían muchas veces a acciones, el estudio del verbo recibía gran atención. Véase Gouin (1894).

⁹ El término *cine de atracciones* fue acuñado a principios de la década de 1980 por los historiadores del cine Tom Gunning y André Gaudreault para englobar a una considerable parte de la producción cinematográfica previa a 1906, cuyo rasgo distintivo es su componente exhibicionista, su evidente conciencia de la presencia de un espectador al que se interpela de forma directa y explícita. Según los autores, las atracciones sirven para describir a este particular modo de representación filmico, caracterizado por la predominancia de elementos espectaculares y atracciones visuales discontinuas, que funciona como una suerte

involucrados el reconocido pintor y dibujante Francisco Fortuny y los grabadores Coll y Ortega. Este trabajo de iluminación, que no tiene en este texto ninguna función didáctica sino que cumple un objetivo puramente estético e ilusionista, sin duda conecta a estas fotografías con el contemporáneo *cine de atracciones*⁹ en el que el uso del color tenía un papel similar. No es fortuito que uno de los lemas que aparece reiteradamente en estos libros¹⁰ —y que luego servirá para publicitar diversos filmes con interés educativo de la época— fuera el de *instruir deleitando*, pues es indudable que en estos materiales visuales de carácter pedagógico había siempre un aspecto espectacular que convivía con el didáctico y que nunca terminaba de separarlos tajantemente de la producción de imágenes fotográficas y cinematográficas de carácter comercial.

de antítesis del principio dominante del cine institucional posterior: la narración. Sin embargo, como reconoce el mismo Gaudreault, esta oposición no es nunca tajante y ambas modalidades representativas colaboran y funcionan en una constante tensión en gran parte de los films de este período. El cine de atracciones alude, además, a una particular relación con el espectador. En contraste con el carácter *voyeurista* del cine narrativo, la atracción pone en evidencia la implícita presencia del espectador, está ahí para ser vista y existe sólo con el propósito de hacer alarde de su visibilidad. Véase Gaudreault (2004).

¹⁰ Véase, por ejemplo, *Luz. Libro de lectura para primer grado* de Ramona Rodríguez de Castrillo (1915: 101).

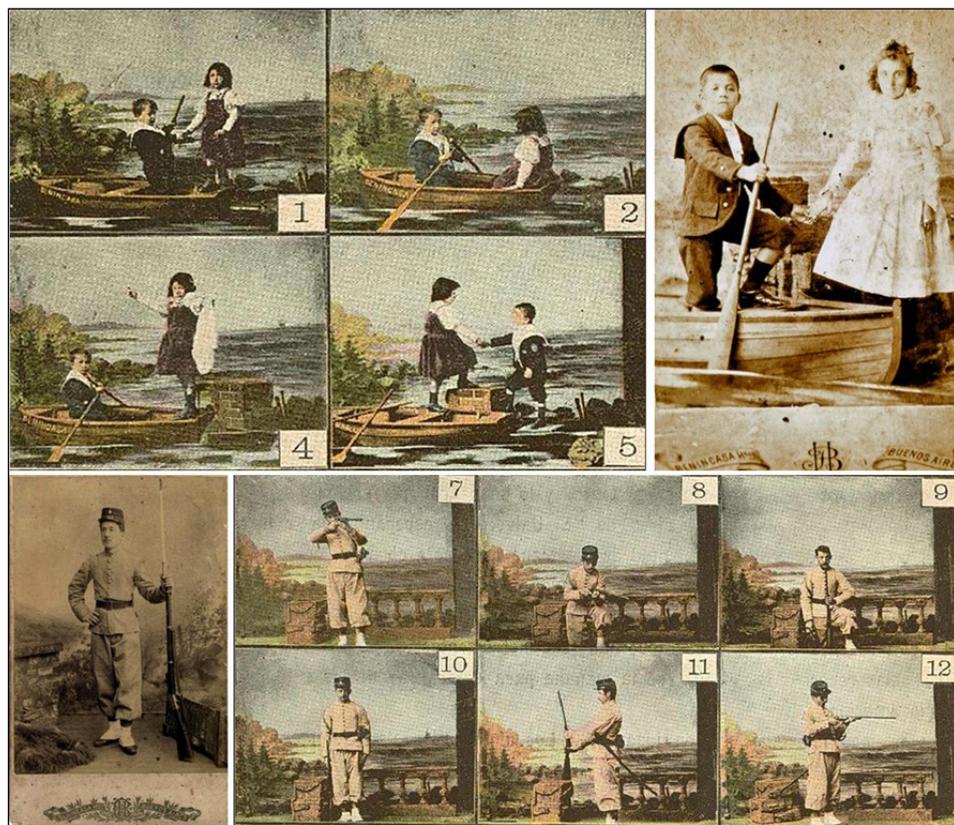


Imagen 1. Arriba: Fragmento de una secuencia de *El Universal* con fotografías de Bartolomé Benincasa y un *portrait cabinet* que muestra a Carlos Gardel y Francisca Franchini tomada en el estudio Fotografía de la Concepción de Benincasa Hnos. con una escenografía similar, c. 1894. Abajo: Otra secuencia del mismo libro y un *portrait cabinet* de un soldado de la Guardia Nacional también tomado en el estudio de Benincasa Hnos., c. 1895. Colección de la autora.

Otra interesante característica del libro, que lo conecta asimismo con el cine de atracciones, es su marcada autorreferencialidad, que a través de una serie de procedimientos de puesta en abismo invita al lector a reflexionar sobre los propios mecanismos de construcción del texto. Cuatro imágenes, la primera estratégicamente incluida en la secuencia titulada *Índice*, y las demás en la serie que cierra el libro, funcionan en el mismo sentido. En la primera vemos a Tomás Boada representado como maestro de sus propios hijos, a los que enseña utilizando un ejemplar de *El Universal*. En la segunda, observamos a un fotógrafo que se dispone a tomar un retrato a un grupo de niños. La descripción que corresponde a esta imagen dice: «El fotógrafo monta su máquina y busca el foco. Es un empleado de la casa de Bartolomé Benincasa, artista inteligente y de entusiasta iniciativa» (Boada, 1898: s. p.). Las otras dos fotografías muestran a un grupo de hombres con delantales de trabajo. El epígrafe que las acompañan reza: «Los tipógrafos y encuadernadores de *El Universal* esperan que se les de el trabajo» (Boada, 1898: s. p.). Quedan así representados en el libro todos sus productores: Tomás Boada, su autor, el fotógrafo del estudio Benincasa y los tipógrafos y encuadernadores (*Imagen 2*). Esta metadiscursividad, inusual en los libros escolares de la época, muestra estrechos lazos con el cine temprano que, como sabemos, tenía un alto grado de reflexividad y que, con frecuencia, ponía en evidencia para el espectador su instancia enunciativa.

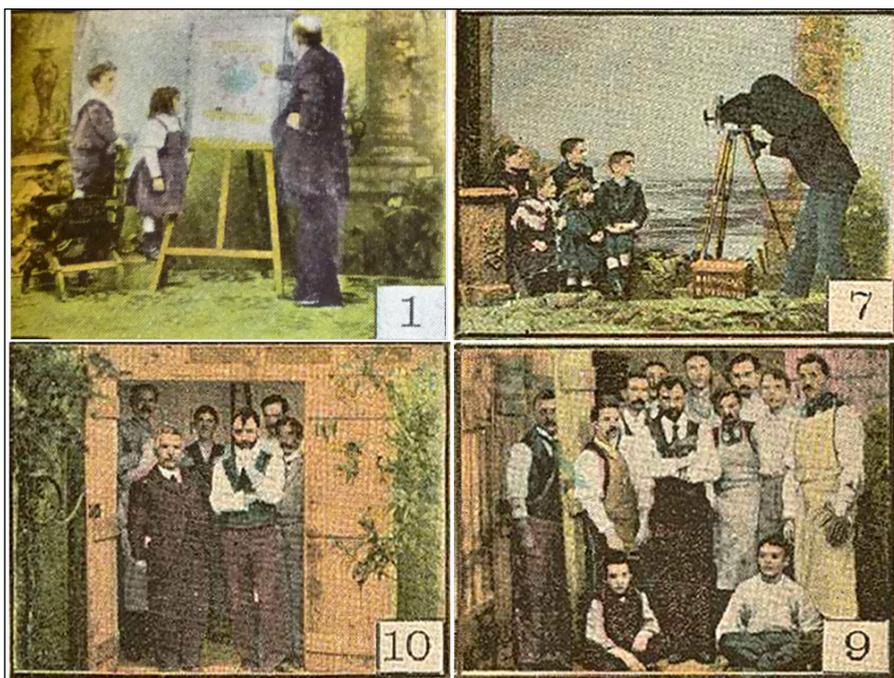


Imagen 2. Imágenes de *El Universal* que muestran a Tomás Boada y sus hijos, al fotógrafo Bartolomé Benincasa y a los tipógrafos y encuadernadores del libro.

Teniendo en cuenta que Boada bautiza a su texto con el calificativo de *cinematógrafo* reconociendo así en este nuevo medio su principal fuente de inspiración, resulta productivo analizar más en profundidad los procedimientos de montaje y puesta en escena utilizados en sus series en relación con los filmes que podían verse en el país en aquella época. En lo que respecta al primer aspecto, si tomamos las categorías de montaje propuestas por Tom Gunning (2006) para el cine producido entre 1895 y 1910, podemos afirmar

que el género que inauguró los primeros filmes de ficción de Edison y Lumière y dominó aproximadamente hasta 1903 fue el de las *narrativas de una toma* en las que la acción se desarrollaba en un plano único. Si estudiamos con atención las series de Boada, podemos observar, sin embargo, que sólo un cincuenta por ciento de las mismas siguen esta lógica de montaje —que en el caso de las fotografías implica la conservación de una unidad espacio temporal equivalente a una toma cinematográfica única (*Imagen 3*)—.



Imagen 3. *Tender la cama*. Serie fotográfica con unidad espacio-temporal, incluida en *El Universal. Primer libro de lectura corriente* (1898) de Tomás Boada.

La otra mitad del libro recurre, en cambio, a estrategias más complejas y sofisticadas que en 1898, año de publicación del texto, aún no eran frecuentes en la producción filmica europea o norteamericana y mucho menos en el incipiente cine local. Así, por ejemplo, son frecuentes las series que utilizan elipsis marcadas que implican dos, tres y hasta cuatro cambios espacio-temporales. En la serie titulada *Cenar* (Imagen 4), por ejemplo, se producen en total cuatro modificaciones de espacio y varios saltos temporales que conectan a la serie con lo que Gunning denomina *narrativas de continuidad*, que comprenden a aquellos filmes compuestos por múltiples tomas en los que la discontinuidad producida por los cortes a nivel del relato es salvada a través de una continuidad de la acción en el plano de la historia. Generalmente es el movimiento o accionar de los personajes el que une esas tomas, espacio y/o temporalmente discontinuas, en un todo coherente y sintético.

Sin embargo, más sofisticado aún es el montaje de la última serie del libro titulada *Índice* (Imagen 5) que el autor acompaña con el siguiente texto:

El profesor Tomás Boada, después de escribir esta parte del libro, vuelve a recorrerlo desde el principio, para revisar su trabajo, y encuentra que es una copia fiel de la vida doméstica en movimiento; es decir, una especie de cinematógrafo que reproduce las variadas escenas del hogar por medio de la fotografía y del lenguaje escrito. No falta sino que los niños lo lean, en voz alta, para que pueda con justicia llamarse: ‘El Cinematófono Escolar’. [...] Para asegurarse de que los niños han de recibir con agrado este trabajo [...] llama a sus hijos [...] y les muestra las láminas principales, desde la carátula hasta la última serie; y nota con satisfacción que los niños reconstruyen con ellas, todos los actos de la vida doméstica. Después de esto les dice: [...] Haced ahora una composición escrita, observando las 18 láminas de este cuadro que representan la serie de los principales actos de la vida del hogar durante un día. Repetidos forman la semana, el mes, el año y el siglo de la vida doméstica (Boada, 1898: s. n.).



Imagen 4. *Cenar*. Serie fotográfica con discontinuidad espacio-temporal y continuidad de la acción, incluida en *El Universal. Primer libro de lectura corriente* (1898) de Tomás Boada.

La secuencia fotográfica comienza entonces con la ya mencionada imagen, que muestra a Boada señalándole a sus dos hijos un atril con la tapa del libro *El Universal* y cada una de las láminas siguientes condensa en una única foto, 17 de las 21 series precedentes. Este tipo de ordenamiento se encuentra más próximo a lo que Gunning denomina *narrativas sin continuidad*, que incluye a aquellos filmes consistentes en una serie de viñetas temáticamente relacionadas, pero sin nexos narrativos. Este ordenamiento es justamente el que predomina en esta secuencia en la que cada foto funciona como una micronarración que muestra una acción completa y semi-independiente de las demás, pero unida temáticamente por la constante presencia de los personajes que minimizan las interrupciones y dotan a la historia de una cierta cohesión.

En su tramo final, el libro da un interesante giro que lleva este ejercicio un paso más allá. Así, en las últimas páginas del texto, Boada incluye otras dieciocho series que se titulan *Proposiciones sueltas*. En estas secuencias las imágenes no tienen casi relación entre sí y muestran «[...] los actos que realizan diariamente aquellas personas que tienen con la familia un trato cercano» (Boada, 1898: s. n.). El autor propone entonces a los lectores que de aquí en adelante ellos mismos compongan las series que el libro les vaya indicando, para que aprendan a redactar sus pensamientos, ya sea de forma hablada o escrita, convirtiendo a los niños en

verdaderos guionistas y montajistas de sus propias secuencias narrativas.

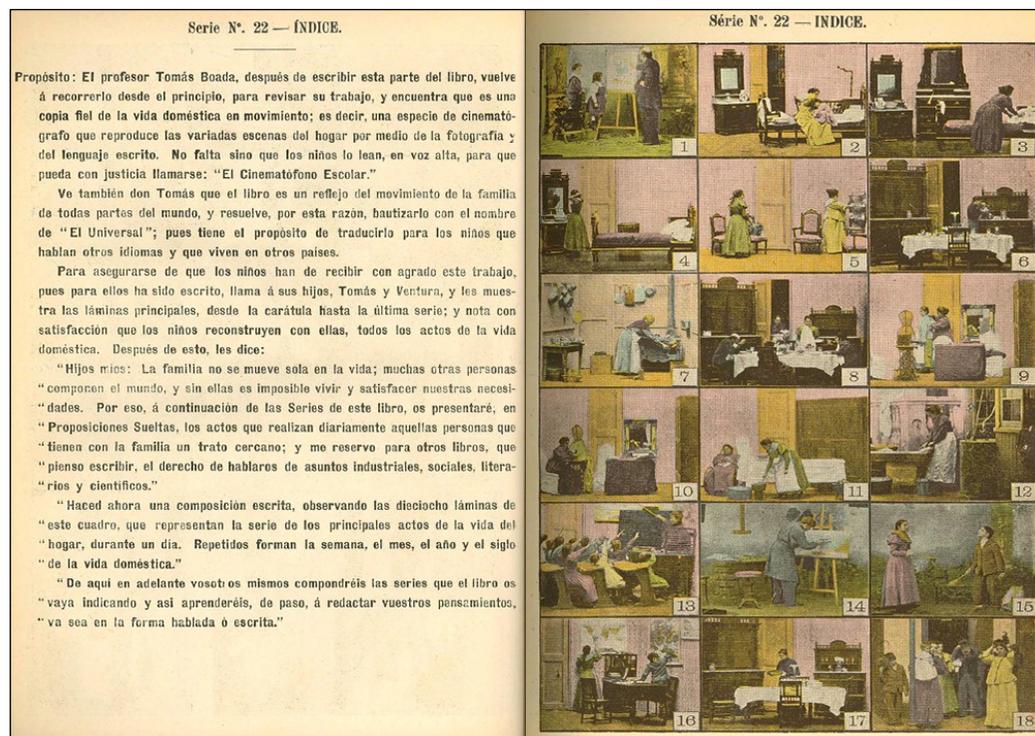


Imagen 5. Índice. Serie fotográfica sin continuidad, incluida en *El Universal*. Primer libro de lectura corriente (1898) de Tomás Boada.

Teniendo en cuenta que tanto las narrativas de continuidad como las narrativas sin continuidad no comenzaron a utilizarse como

procedimientos de montaje en el cine hasta principios del siglo XX¹¹, una primera hipótesis que puede extraerse del análisis de las series fotográficas del libro es que, a pesar de lo aducido por el autor, su fuente de inspiración no fue tanto el cine, como otras prácticas precinematográficas de naturaleza serial —sumamente populares a partir de las últimas dos décadas del siglo XIX en muestras tan diversas como las vistas estereoscópicas, la linterna mágica, las revistas ilustradas, las historietas o las tarjetas postales— en las que estas técnicas de montaje se habían vuelto ya sumamente sofisticadas¹². Esta hipótesis se vuelve más evidente cuando exploramos la continuidad de estas series en otros libros de lectura vigentes durante la primera década del siglo en el país.

Las series fotográficas se popularizan

En efecto, lejos de ser un ejemplo aislado, las series fotográficas propuestas por *El Universal* se propagaron en los textos escolares de la época y, aunque los ejemplos posteriores no alcanzaron nunca el nivel de refinamiento y sofisticación de esta obra precursora, su análisis apoya la idea del origen precinematográfico de estas secuencias.

¹¹ Frank Gray (2004) sostiene que el primer film con edición de tomas continuas en espacios geográficos separados es *The Kiss in the Tunnel* (George Albert Smith) de 1899.

¹² La tradición narrativa desarrollada por este tipo de relatos fotográficos sería, de hecho, uno de los modelos de los que se serviría el cine para desarrollar sus propias

Una interesante serie titulada *Los loritos felices*, publicada algunos años después en el libro de lectura *La Frase* de Victoriano Montes (1909), muestra muy claramente cuáles eran las fuentes de inspiración de algunas de estas secuencias y pone en evidencia sus fuertes relaciones con la fotografía comercial de la época. La serie muestra a una niña y a un niño que juegan tras una baranda con dos loros y, si bien las imágenes no siguen necesariamente un orden cronológico —de hecho, en la decimoséptima edición de *La Frase* (1919), las fotografías de esta sección se reducen de seis a tres y se cambia el orden, sin alterar la idea propuesta—, su ordenamiento secuencial produce la sensación de una progresión en el juego. Las imágenes están tomadas de una conocida serie de postales coloreadas titulada *Les deux perruches* (Imagen 6), editada y distribuida a nivel mundial¹³ hacia 1905 por la *Société Industrielle de Photographie* de Paris, una agencia fotográfica y casa editora que producía también otros materiales fotográficos de naturaleza serial como vistas estereoscópicas. Estas postales teatralizadas, muy populares en la época, eran intercambiadas y coleccionadas con avidez, sobre todo por niños y mujeres, y crearon una fuerte tradición visual que fue inmediatamente capitalizada por el cine.

estrategias de narración y montaje. Para más información sobre este fenómeno, particularmente en nuestro país, véase Cuarterolo (2013).

¹³ La imagen que incluimos en este trabajo fue, por ejemplo, distribuida en la Argentina por un comercio en la calle Corrientes 2382 llamado *El millón*.



Imagen 6. Arriba: Serie *Los loritos felices*, publicada en *La Frase* de V. Montes (1909). Abajo: Postal francesa de la serie *Les deux perruches*, c. 1905. Colección de la autora.

Las series dedicadas a las vocales incluidas en los libros de lectura *Silabario Moderno* (1905) y *La Frase* (1909) constituyen otro ejemplo sugerente. Estas secuencias, compuestas por cinco imágenes, una por cada vocal del alfabeto, muestran a un niño y una niña en primer plano que, a través de sus posturas faciales, indican a los lectores la correcta pronunciación de cada una de estas letras (*Imagen 7*). ¿Fueron estas fotografías realizadas efectivamente en el orden reproducido? El mismo interrogante pone en evidencia una clara tentativa de montaje, una continuidad creada artificialmente que reconstruye la acción a través de un ordenamiento de sus fragmentos. Es difícil no relacionar estas series con algunos ensayos cronofotográficos como el fonoscopio de Georges Demy, cuyos *portraits vivants* (retratos vivos) estuvieron directamente asociados a la educación. Discípulo de Marey, este fotógrafo e inventor francés era además un notable profesor de educación física que aunó sus desarrollos tecnológicos con su vocación docente. En 1891, a pedido de un amigo que se desempeñaba como maestro en un colegio de sordomudos y quería enseñarles a sus alumnos a leer los labios, hizo un pequeño experimento cronofotográfico en el que se retrató a sí mismo

y a un ayudante pronunciando frases cortas como *Je vous aime* (*yo te amo*), *Vive la France* (*Viva Francia*) o *Bonjour madame* (*Buenos días señora*), que muestran notables similitudes con estas series escolares.



Imagen 7. Arriba: Las series *Vocales* (*Silabario moderno*, 1905) y *Las cinco vocales* (*La frase*, 1909). Abajo: Cronofotografía de la frase *Je vous aime* (Georges Demeny, 1891).

Otras dos series publicadas en *El Libro del Escolar. Segundo Libro* (1901) de Pablo Pizzurno merecen, asimismo, un análisis más exhaustivo. La primera de ellas titulada *La desobediencia castigada* (*historia muda*) muestra a un niño que, desoyendo a sus padres, trepa por una pila de cajas y cae estrepitosamente al suelo cuando el endeble cúmulo no soporta su peso. La serie es una reproducción de una secuencia fotográfica de cuatro positivos de vidrio realizada por el fotógrafo amateur Eduardo Fidel Newton —importante hacendado de Chascomús y miembro de la prestigiosa Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados (SFA de A en adelante)— en los que usa como actor a uno de sus hijos (*Imagen 8*)¹⁴.

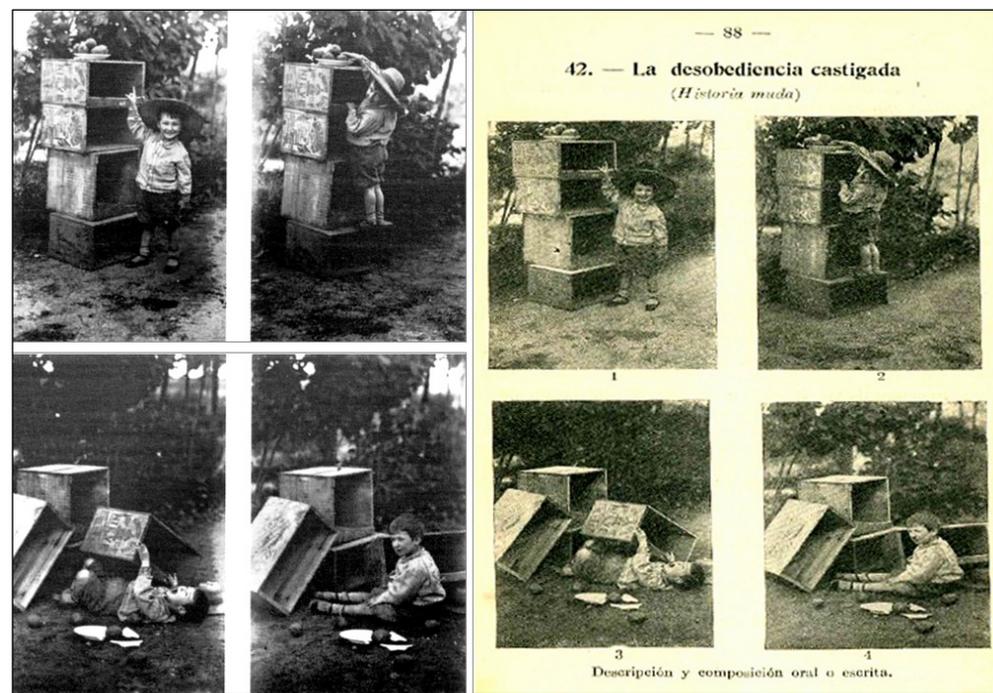


Imagen 8. Izquierda: Serie fotográfica de cuatro positivos en vidrio tomadas por Eduardo Fidel Newton, c. 1901, Archivo Familia Newton. Derecha: Misma serie reproducida en *El Libro del Escolar*, 2^{do} libro de Pablo Pizzurno (Buenos Aires: Aquilino Fernández e hijo Editores, 1901).

La segunda serie, titulada *Escena muda*, muestra a una niña que sopla una burbuja de jabón y es una condensación en cuatro imágenes de una secuencia fotográfica originalmente más larga llamada *La pompa de jabón*, tomada por el fotógrafo aficionado Ernesto Dubourg (*Imagen 9*). También miembro de la SFA de A, Dubourg obtuvo el tercer premio en el concurso anual de esa institución en 1902 por esta serie, que fue ampliamente publicada en revistas de la época como *Caras y Caretas* y *La Ilustración Artística*¹⁵.

Imagen 9. Izquierda: *La Pompa de jabón*, secuencia fotográfica realizada por Ernesto Dubourg, c. 1902, Archivo General de la Nación. Derecha: Misma serie reproducida en forma parcial en *El Libro del Escolar*, 2^{do} libro de Pablo Pizzurno (Buenos Aires: Aquilino Fernández e hijo Editores, 1901).



¹⁴ Para más información sobre este fotógrafo véase Brandi (2014).

¹⁵ Véase *La Ilustración Artística*, número 1075, 4 de agosto de 1902, p. 510 y *Caras y Caretas*, número 178, 1^o de marzo de 1902. Nótese que en estas publicaciones

difiere ligeramente el ordenamiento de la secuencia original de seis imágenes. Sólo *La Ilustración Artística* respeta el orden que la serie tiene en el álbum de la SFA de A referido en el texto.

La SFA de A, de la que tanto el mismo Pablo Pizzurno como editor de su libro, Aquilino Fernández, fueron también socios activos¹⁶, tuvo en la época un estrecho vínculo con el ámbito educativo. Tomando como modelo a las grandes sociedades fotográficas europeas, esta institución, considerada el primer club fotográfico del país, fue fundada en 1889 por iniciativa de un grupo de entusiastas pertenecientes a algunas de las más importantes familias de la burguesía terrateniente porteña¹⁷. Sus socios adherían sin reservas a las ideas modernizadoras de la Generación del 80 y sus imágenes mostraban, por lo general, un país próspero y pujante, y llevaban un mensaje inequívoco de que éste era uno de los lugares del mundo donde se podía invertir. En menos de diez años, la Sociedad había logrado conformar un importante archivo fotográfico —con vistas de las principales provincias argentinas, escenas del campo y la ciudad, retratos de tipos populares, y curiosidades registradas durante las excursiones fotográficas que sus

¹⁶ Existen al menos dos nóminas de socios de la SFA de A, publicadas en 1899 y 1904 respectivamente, que documentan la participación de Pizzurno en esta institución. La primera de ellas está incluida en la *Memoria de la Presidencia de la C.D. de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, leída en la Asamblea que tuvo lugar el día 29 de julio 1899*, editada con motivo del décimo aniversario de su fundación (agradezco a Matteo Goretti por este dato). La segunda forma parte de la *Guía Biográfica* (1904: 208) de Ricardo Hogg, también miembro de la SFA de A. Asimismo, el 30 de agosto y el 11 de septiembre 1900, Pizzurno le escribe a su amigo Pedro Arata dos efusivas cartas, animándolo a sumarse a esta institución de la que el ya forma parte, asegurándole que «[...] por experiencia [...] no hay nada que mate el *spleen* [melancolía o angustia vital] como la fotográfica». Estas cartas pertenecen a la colección de Roberto Ferrari y están

miembros organizaban a distintos puntos del país—, que pronto se convirtió en una herramienta fundamental para la tarea de difusión y exaltación nacional emprendida por la institución. No es, entonces, casual que las series de *El libro del Escolar* estén vinculadas a fotógrafos de la SFA de A. Por un lado, esta Sociedad cumplió una importante labor auxiliar en el ámbito educativo, participando activamente en diversos emprendimientos pedagógicos. En 1889, por ejemplo, el ingeniero Carlos R. Gallardo concurre a la Exposición Universal de París como representante argentino. Allí vio los grandes avances alcanzados por la estereografía y a su regreso persuadió al Ministro de Instrucción Pública, Antonio Bermejo, sobre la potencial utilidad de este medio como material didáctico. La iniciativa fue finalmente implementada en la Escuela Nacional de Comercio, que solicitó la ayuda de la SFA de A para la obtención de las vistas necesarias para las proyecciones luminosas¹⁸. Muchas de las fotografías de esta institución sirvieron, además, para ilustrar

reproducidas en Ferrari y Medan (2010: 11). Aquilino Fernández, por su parte, aparece incluido en la misma nómina de socios de la *Guía Biográfica* de Hogg (1904: 208).

¹⁷ Entre ellos se encontraban Leonardo Pereyra —primer presidente de la entidad y uno de los fundadores de la Sociedad Rural Argentina—, Germán Kuhr (vicepresidente), Francisco Ayerza (secretario) y Roberto Wernike (vocal), entre otros. El proyecto cobró rápido impulso, y en poco tiempo la institución contaba entre sus miembros a destacadas personalidades del quehacer nacional, como Federico Lacroze, Clemente Onelli, Francisco P. Moreno, Eduardo Holmberg, Benjamín Gould, Enrique García Merou, Alfredo González Garaño, Estanislao Zeballos y Marcelo T. de Alvear, que continuaría como socio incluso hasta sus años en la presidencia durante la década de 1920.

¹⁸ Véase Gallardo (1898).

publicaciones escolares. En efecto, además del libro de Pizzurno, numerosos textos educativos de la época como *El Buen Lector* (1908) de Julia S. de Curto o *El Nuevo Lector Argentino* (1914) de Ana. M. Blasco de Selva, incluyeron conocidas imágenes tomadas por miembros de esta Sociedad. En el caso específico de *El Libro del Escolar*, las dos secuencias fotográficas analizadas pertenecen, de hecho, a un trabajo más extenso de alrededor de cien imágenes, dedicado a los juegos infantiles, probablemente encarado colectivamente por varios fotógrafos de la SFA de A entre 1897 y 1902, y que actualmente se conserva en forma incompleta en un álbum resguardado en el Archivo General de la Nación en Buenos Aires¹⁹. Si bien se desconoce el propósito que impulsó este trabajo conjunto en el que participaron otros fotógrafos de la Sociedad como Juan M. Gutiérrez, no es descabellado suponer que se trató de un encargo de alguna institución educativa, justamente con el fin de servir de ilustración a este tipo de publicaciones escolares. Las palabras de Pablo Pizzurno en el prólogo de *El libro del escolar* (2^{do} Libro) y su ya mencionada participación en la SFA de A apoyan esta idea:

He procurado escribirlo de modo que atraiga tanto por los asuntos elegidos y la manera de tratarlos, cuanto por las profusas ilustraciones que contiene, ilustraciones escogidas en su mayor parte entre cuadros célebres de valor artístico indiscutible y cuyas reproducciones he

aprovechado reduciéndolas expresamente para este libro. Otras he debido crearlas y tomarlas fotográficamente (1901: 4-5).

Al final de este párrafo, cuando se menciona la confección de imágenes especialmente para el libro, Pizzurno incluye una nota al pie en la que afirma «[...] debo diez o doce clichés a distinguidos aficionados, entre ellos al señor J. Gutiérrez de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, que tuvo la deferencia de permitirme su reproducción» (1901: 5). Este comentario permite inferir la posibilidad de que estas fotografías fueran especialmente confeccionadas por miembros de la SFA de A —incluido el propio Pizzurno— para los manuales escolares, hecho que explicaría además el curioso álbum de juegos infantiles.

Por otro lado, la SFA de A fue una suerte de bisagra en el cruce de la fotografía y el cine pues muchos de sus integrantes²⁰ incursionaron en el séptimo arte, trasladando al nuevo medio tanto el proyecto ideológico de la institución, como algunos de sus rasgos estéticos y temáticos. El mencionado álbum sobre juegos infantiles incluye varias series —además de las dos utilizadas por Pizzurno— que ponen de manifiesto tempranamente las preocupaciones de estos fotógrafos en relación a la representación del tiempo y del movimiento e incluso muestran un precoz ensayo con la narrativización y el montaje de fragmentos fotográficos. Los títulos

¹⁹ Inés Dussel (2019) ha escrito un exhaustivo artículo sobre este álbum.

²⁰ Entre los miembros más destacados de esta sociedad que se movieron entre el cine y la fotografía podemos nombrar a Eugenio Cardini, Pedro N. Arata, Alfredo

Demarchi, Roberto Guidi Arzeno, Clemente Onelli, Eduardo Martínez de la Pera y Ernesto Gunche. Para más información sobre este tema véase Cuarterolo (2013).

de *escena muda e historia muda* que llevan las dos secuencias incluidas en *El libro del escolar* dan cuenta, asimismo, del contenido narrativo y serial de estas imágenes —cuya utilidad dentro del libro era justamente la de servir a los alumnos como puntapié o fuente de inspiración para crear sus propias descripciones orales o escritas— pero también plantean una relación explícita con el cine de la época.

Conclusiones

La popularización de estas series en los textos escolares de entresiglos nos invita a reflexionar sobre los propósitos que motivaron el uso de este tipo de materiales. Teniendo en cuenta la explícita vinculación que estos libros establecen entre estas secuencias fotográficas y el cinematógrafo, una primera respuesta es que sus autores, adhiriendo a los discursos positivistas y modernizadores de la época, buscaron entroncar sus obras con este nuevo medio en un momento en que las limitaciones tecnológicas y económicas de gran parte de las instituciones escolares no permitían, todavía, una utilización efectiva de las imágenes en movimiento. En efecto, en una época en la que la escuela argentina buscaba constituirse a imagen y semejanza de las instituciones modernas de Europa o los Estados Unidos, este tipo de materiales precinematográficos fue una manera de insertar en el ámbito educativo algo de la modernidad y los beneficios del cine, cuya conveniencia y forma de aplicación seguía siendo aún materia de discusión entre los educadores. Como sugiere Silvia Serra, las instituciones escolares fueron en este período «[...] vehículos de

modernización» (2011: 87) y, al igual que sucedía con otras tecnologías como las proyecciones de vistas luminosas, el trabajo con estas formas precinematográficas de alguna manera implicó una apropiación de saberes técnicos que formó parte de la misión asumida por la escuela en esa época. Esta es una buena hipótesis para explicar un libro pionero como *El Universal*; sin embargo, teniendo en cuenta que estas series continuaron apareciendo en los textos escolares hasta bien entrado el siglo XX —cuando el uso del cine como herramienta didáctica ya era una realidad en numerosas escuelas—, es necesario buscar respuestas adicionales para este fenómeno.

Si bien en el ámbito educativo se comprendió tempranamente el potencial de la cinematografía como instrumento pedagógico, la historia del cine didáctico estuvo marcada en sus inicios por una relación ambigua y compleja con la imagen fija. Es así que gran parte de las exigencias y reivindicaciones respecto al uso auxiliar de las imágenes en movimiento se apoyaban en comparaciones y juicios de análisis que invariablemente llevaban a una confrontación entre estos dos tipos de soportes visuales. Según Christel Taillibert (2010), esto se debió en parte a que muchos de los maestros y profesores de la época tenían un temor generalizado a perder su utilidad pedagógica frente a un medio que se presentaba como autosuficiente. Si las imágenes eran fijas, el rol del docente continuaba siendo central para explicar, comentar y relacionar los contenidos presentados mientras que el cine parecía arrogarse esas prerrogativas, condenando al maestro a un lugar de espectador en el que perdía todo control sobre la lección a impartirse (2010: 145). En

este sentido, podemos pensar que la utilización de estos materiales precinematográficos fue una manera de acercar a los educadores al nuevo medio presentándolo como una prolongación, una continuidad lógica de una serie de soportes visuales ya largamente utilizados en las escuelas y cuya eficacia y conveniencia ya había sido suficientemente probada. En efecto, la adopción de la fotografía como auxiliar pedagógico fue mucho menos conflictiva y mucho más unánime que la del cine, cuya inserción en el ámbito escolar estuvo acompañada de actitudes ambivalentes. Así, otra posible explicación para la incorporación de estas secuencias fotográficas en los textos escolares puede relacionarse con la posibilidad de reunir en ellas algunas de las ventajas del cine evitando lo que se consideraban sus principales inconvenientes. En 1925, el pedagogo suizo Lucien Cellérier examinó en el libro *Cinematografía escolar y post escolar* los méritos y desventajas de la imagen en movimiento en relación a la fija subrayando una serie de puntos que apoyan esta hipótesis²¹. Según este autor:

[...] la diferencia que existe entre los dos sistemas de ilustración parece evidente: uno y otro muestran la forma de las cosas, pero el cinematógrafo agrega el movimiento. Esta es sin embargo, una concepción simplista y enteramente teórica [pues] [...] La cuestión es saber en qué medida el cinematógrafo y la imagen enseñan la forma y el movimiento (1925: 73-74).

²¹ El autor del libro *Cinematografía escolar y post escolar* (en el que estaba incluido el texto de Cellérier) era Alexis Sluys, director de la Escuela Normal Modelo de Bruselas y viejo conocido de Pablo Pizzurno —que lo había tratado durante un extenso viaje a

Cellérier señala entonces que «[...] si la forma es el punto importante para la enseñanza [...] no hay lugar de recurrir a la imagen moviente» (1925: 98) pues esta «[...] disminuye la percepción de la forma» (1925: 97). En cambio «[...] si el movimiento detallado es el punto importante [...] se recurrirá, sea a las imágenes fijas que reproducen las posiciones sucesivas, sea a la película cinematográfica desarrollada con marcha lenta y con pausas» (1925: 98). Esta frase parece sugerir entonces que las series fotográficas podían ser tan útiles como el cine para dar cuenta del movimiento e incluso mejores pues este último debía ser pausado o ralentizado para apreciar mejor sus particularidades. En otro fragmento del texto, Cellérier profundiza esta idea:

La película expone un acto bajo un aspecto sintético; ahora bien, para enseñarle es preciso analizarle [...] Se le descompone en muchos tiempos separados, en los cuales nos detenemos lo que sea necesario. [...] En una palabra, para aprender un acto es preciso comprenderlo y, para este fin, descomponerlo; el movimiento es preciso sustituirlo por las *posiciones*. Ahora bien, estas posiciones las enseña la imagen mejor que el cinematógrafo (75-76).

Estos debates no se limitaron al ámbito especializado de los manuales pedagógicos, sino que incluso se trasladaron a los propios

Europa en 1889— por lo que podemos presumir que estas ideas circularon entre los educadores argentinos. Véase Toranzo (2020).

textos escolares, llevando la discusión a los mismos lectores a los que estaban dirigidos estos materiales precinematográficos. Así, en 1933, ya en los inicios del cine sonoro, Delfina Bunge de Gálvez incluye en su libro de lecturas graduadas *Hogar y Patria* un sugerente capítulo que resume a la perfección varios de los puntos aquí expuestos. Se trata de un diálogo entre un abuelo y sus tres nietos que retoma más informalmente algunas de las reflexiones de Cellérier:

Marcos.— Yo prefiero ir a *ilustrarme* al cinematógrafo. Tú, Manolo, dices que te privas de él alguna vez por procurarte un libro... Pero nunca tendrás un libro con tantas *ilustraciones* como las que en un *film* pasan ante tus ojos.

Manolo.— *Pasan* ante mis ojos; pero no puedo llevármelas a casa. Y no sólo pasan, las figuras del cine, sino que desaparecen demasiado rápidamente. Mientras que en los grabados de los libros —que se están muy quietecitos— puedo detenerme cuanto quiera; puedo volverlos a tomar...
[...]

Marcos.— A mí me parece que habiendo cine y radio, ya no hacen falta los libros.

Miguel Ángel.— La radio tiene el mismo inconveniente que dijo Manolo del cine: que no puede detenerse; y si hay algo que no hemos entendido bien...

Abuelo.— No debemos, por cierto, desdeñar ningún medio de aprender, o de gozar del arte. El cinematógrafo y la radiotelefonía pueden ser un gran complemento a la

educación, cuando los hay buenos para este fin. [...] Pero los libros hablan más directamente a la inteligencia.

Julita.— A mí me impresiona más lo que veo en *la pantalla*.

Abuelo.— El cine y la radio impresionan en el momento; pero los libros incitan mucho más a la reflexión...
[...]

Manolo.— El cine y la radio son máquinas manejadas por otros; los instrumentos musicales y los libros son máquinas manejadas por nosotros mismos...

Abuelo.— ¡Muy bien dicho Manolo! Y aquello que nos vemos obligados a manejar nosotros mismos, ejercita mucho más nuestra inteligencia (1933: 242-243).

Si bien es innegable que en estas reflexiones estaban igualmente implícitos otro tipo de debates, como las disputas entre alta y baja cultura o la desconfianza por el carácter masivo y pasatista del cine²², aquí nos interesa poner el foco específicamente en las discusiones en torno a los aspectos técnicos y utilitarios de ambos medios que, lejos de restringirse al campo de la pedagogía, permearon todas las esferas de la cultura visual de la época. En efecto, entre la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del XX, los sucesivos desarrollos tecnológicos transformaron la idea de una imagen inmóvil en una imposibilidad conceptual. Este período se caracterizó por una creciente proliferación de aparatos ópticos y por un profundo cambio en la concepción del movimiento físico y en la

²² Para un estudio exhaustivo sobre estos debates en la Argentina, véase Serra (2011).

naturaleza de la percepción que produjeron un fuerte impacto en el panorama cultural de Occidente. Como señala Lydia Nead,

[...] la transformación de la inmovilidad al movimiento con sus diferentes variedades y velocidades se apoderó de todos los medios visuales, desde el arte legitimado y la crítica artística hasta la fotografía fija, las linternas mágicas, los juguetes ópticos y el cine (2007: 1),

creando la sensación de que la movilidad era una condición fundamental de todas las artes. Sin embargo, si con la cronofotografía comenzó a construirse una oposición entre lo fijo y lo animado, esta oposición no provenía tanto de una relación conflictiva sino más bien de una vinculación intermedial entre estos modos de representación, en la que los intercambios y las influencias recíprocas se justificaban por su fuerte interdependencia estructural (Guido, 2010: 21-22). En este contexto, las series fotográficas de estos tempranos textos escolares estuvieron indudablemente atravesadas por una serie de tensiones y concatenaciones que excedieron las discusiones educativas y redundaron en uno de los períodos de mayor creatividad y experimentación formal de la cultura visual de entresiglos.

Recibido: 1º de abril de 2021.

Aceptado: 18 de julio de 2021.

Referencias bibliográficas

- Andrés De Valls, J. (1925). *Racimos. Libro de lectura para 4º grado*. Buenos Aires: F. Crespillo.
- Blasco de Selva, A. M. (1914). *El nuevo lector argentino. Libro de lectura para 3er año*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Boada, T. (1898). *El Universal. Primer libro de lectura corriente*. Buenos Aires: S. Ostwald y Cía.
- Brafman, C. (2000). “La ciencia, lo científico y lo moderno en los libros de lectura de la escuela primaria argentina”. En Gvirtz, S. (dir.). *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 177-204.
- Brandi, H. (2014). *Historia de la fotografía en Chascomús (1840-1940)*. Chascomús: edición de la autora.
- Bunge de Gálvez, D. (1933). *Hogar y patria. Lecturas graduadas. Libro 5to*. Buenos Aires: HME.
- Cazes, J. R. (1930). *Mundo infantil*. Buenos Aires: Isley y Cía.
- Cellerier, L. (1925). “El cinematógrafo en la enseñanza” y “La instrucción por el cinematógrafo”. En Sluys, A. *Cinematografía escolar y post escolar*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Colibrí. *Páginas para los niños* (1926), número 5, 1^{ro} de marzo.

— (1930), número 10, 16 de mayo.

— (1931), número 15, 1^{ro} de agosto.

— (1931), número 17, 1^{ro} de septiembre.

— (1931), número 19, 1^{ro} de octubre.

— (1931), número 22, 16 de noviembre.

Cuarterolo, A. (2013). *De la foto al fotograma. Relaciones entre cine y fotografía en la Argentina (1840-1933)*. Montevideo: CDF Ediciones.

Cuczza, H. R. y Pineau, P. (eds.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina. Del Catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Davila/ Universidad Nacional de Luján.

Curto, J. S. de (1908). *El buen lector*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.

Dussel, I. (2019). “Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del siglo XIX)”. En *Historia y*

Memoria de la Educación, número 10, pp. 51-89, disponible en [<https://bit.ly/3r9fxjE>].

Ferrari, R. y Medan, D. (2010). *Redescubrimiento de la copia americana del contrato Niépce-Daguerre en la Biblioteca Arata de la Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Agronomía.

Gallardo, C. (1898). “Proyecciones luminosas. Su adaptación a la enseñanza. Conferencia del señor Don Carlos L. Gallardo, dada en el Departamento Industrial de la Escuela de Comercio”. En *El Monitor de la Educación Común*, número 307, pp. 301-304.

Gaudreault, A. (2004). *Cinema delle origini o della cinematografia-attrazione*. Milán: Editrice Il Castoro.

Gómez de Miguel, E. (1926). *Niños de todas las clases*. Barcelona: Ed. Sopena.

Gouin, F. (1894). *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher.

Gray, F. (2004). “The kiss in the tunnel (1899), G. A. Smith and the emergence of the edited film in England”. En Grieveson, L. y Krämer, P. *The Silent Cinema Reader*. London: Routledge, pp. 51-62.

- Gunning, T. (2006). "Non-Continuity, Continuity, Discontinuity. A Theory of Genres in Early Films". En Elsaesser, T. (ed.). *Early Cinema. Space, Frame, Narrative*. Londres: BFI Publishing, pp. 86-103.
- Hogg, R. (1904). *Guía Biográfica*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.
- Macías, J. (1933). *Arco Iris*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Mas, J. (1930). *Pleno día*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Mazzanti, J. y Flores, M. (1926). *Cien lecturas. Para 5^{to} y 6^{to} grado*. Buenos Aires: Isley y Cía. Editores.
- Mercante, V. (1925). *Charlas pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires: M. Gleizer Editor.
- Memoria de la Presidencia de la C.D. de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, leída en la Asamblea que tuvo lugar el día 29 de julio 1899* (1899). Buenos Aires: Imprenta San Jorge.
- Montes, V. (1909). *La Frase. Segundo libro*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Cía. Gral. de Fósforos.
- Nead, L. (2007). *The Haunted Gallery. Painting, Photography, Film c. 1900*. Londres: Yale University Press.
- Outón, R. (1925). *Nuestro libro de lectura para 2^{do} grado*. Buenos Aires: Kapeluz y Cía.
- Pizzurno, P. (1901). *El Libro del Escolar*. 4^{ta} edición corregida. Buenos Aires: Aquilino Fernández e hijo Editores.
- Rodríguez de Castrillo, R. (1915). *Luz. Libro de lectura para primer grado*. Buenos Aires: F. Crespillo Editor.
- Ryan, R. (1920). *Linterna mágica. Libro de lectura*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Silabario moderno. Primer libro de lectura por los Hnos. de las Escuelas Cristianas* (1905). Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.
- Taillibert, C. (2010). "L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux-guerres". En Guido, L. y Lugon, L. (dir.). *Fixe/animé. Croisements de la photographie et du cinéma au XXe siècle*. Paris: Editions L'Age d'Homme, pp. 145-155.
- Toranzo, V. A. (2020). "El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898. Un espacio para la educación que quiso nacer como público". En *A&P continuidad*, volumen 7, número 13. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, disponible en [<https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.254>]

O trabalho em prol da nação: as representações do homem na revista *Alterosa* (1939-1945) durante o Estado Novo

Gelka Arruda de Barros¹

Resumo

29

O presente artigo tem por objetivo analisar as estratégias discursivas presentes na revista *Alterosa*, no intuito de compreender a construção do ideal do homem brasileiro, entre 1939 e 1945, durante a vigência do Estado Novo no Brasil. A conjuntura de construção das representações masculinas apresentava a redefinição do padrão corporal e o refinamento das condutas sociais, por meio da valorização de hábitos salutares e princípios morais baseados na inter-relação entre o mundo do trabalho e a ordem conjugal. O aporte teórico operado para a construção do texto e para as reflexões está amparado nos estudos de gênero, em Joan Scott (1995), Elisabeth Badinter (1993),

¹ Doutora e mestra em Estudos Interdisciplinares do Lazer (Universidade Federal de Minas Gerais). Graduada em Artes Plásticas pela Escola Guignard (Universidade Estadual de Minas Gerais,) com habilitação em Pintura e Desenho, e em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É pesquisadora do Laboratório de Comunicação e História (Lachi, da

Sócrates Nolasco (1993), Robert Connel e James Messerschmidt (2013) e George Mosse (2000), agregando a especificidade contextual das políticas do Estado Novo de Getúlio Vargas, em Ângela Gomes (1999) e Maria Izilda Matos (2011). Para o entendimento das circunstâncias do processo de educação do corpo que ocorreu naquela época, buscou-se diálogo com a noção de educação em Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2011). Por meio da análise, conclui-se que os discursos publicados sobre o ideal de homem na revista ilustrada se alinhavam ao projeto varguista de nação, indiciando traços da conformação de uma sensibilidade, considerada moderna, por meio da educação dos sentidos.

Palavras chave

Revista *Alterosa*, homem, corpo, trabalho, Estado Novo.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las estrategias discursivas presentes en la revista Alterosa, para comprender la

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), onde investiga os fenômenos comunicacionais no âmbito das práticas de Lazer. Atualmente leciona no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Sabará, ministrando temporariamente a disciplina de Arte. Contato: [gelkabarros@yahoo.com.br].

construcción del ideal del hombre brasileño, entre 1939 y 1945, durante el período del Estado Novo en Brasil. El contexto en el que se construyeron las representaciones masculinas presentó una redefinición del patrón del cuerpo y el refinamiento del comportamiento social, a través de la valoración de hábitos saludables y principios morales basados en la interrelación entre el mundo laboral y el orden matrimonial. El aporte teórico operado para la construcción del texto y para las reflexiones se sustenta en estudios de género, en Joan Scott (1995), Elisabeth Badinter (1993), Sócrates Nolasco (1993), Robert Connel y James Messerschmidt (2013) y George Mosse (2000), agregando la especificidad contextual de las políticas de Estado Novo de Getúlio Vargas, en Ângela Gomes (1999) y Maria Izilda Matos (2011). Para comprender las circunstancias del proceso de educación corporal que tuvo lugar en ese momento, se buscó un diálogo con la noción de educación en Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2011, 0000). A través del análisis, se concluye que los discursos publicados sobre el ideal del hombre en la revista ilustrada se alinearon con el proyecto varguista de nación, señalando huellas de la conformación de una sensibilidad, considerada moderna, a través de la educación de los sentidos.

Palabras clave

Revista Alterosa, hombre, cuerpo, trabajo, Estado Novo.

Abstract

This article aims to analyze the discursive strategies presented in Alterosa Magazine, in order to understand the construction of the ideal of the Brazilian man, between 1939 and 1945, during the term of the Estado Novo in Brazil. The conjuncture of construction of male representations presented the redefinition of the body pattern and the refinement of social behaviors, through the valorization of healthy habits and moral principles based on the interrelation between the world of work and the marital order. The theoretical contribution made to the construction of the text and to the reflections is supported by gender studies, in Joan Scott (1995), Elisabeth Badinter (1993), Sócrates Nolasco (1993), Robert Connel e James Messerschmidt (2013) and George Mosse (2000), adding the contextual specificity of the policies of the Estado Novo by Getúlio Vargas, in Ângela Gomes (1999) and Maria Izilda Matos (2011). In order to understand the circumstances of the body education process that occurred at the time, a dialogue with the notion of education in Marcus Aurelio Taborda de Oliveira was sought. Through the analysis, it was concluded that the speeches published about the ideal man in the illustrated magazine were in line with the varguista project of the nation, indicating traces of conformation of a sensitivity, considered modern, through the education of the senses.

Keywords

Alterosa journal, men, body, work, Estado Novo.

Introdução

A revista ilustrada *Alterosa* foi criada em Belo Horizonte, em agosto de 1939, por Olímpio de Miranda e Castro. De frequência mensal, desde seu lançamento possuía uma sucursal no Rio de Janeiro, então capital do país. Periódico literário e noticioso, que apresentava entre suas seções, contos e crônicas, reportagens econômicas, políticas e sociais sobre Minas Gerais, notas da sociedade mineira², entretenimento como o rádio e o cinema, prescrições sobre saúde, beleza e moda, anúncios publicitários, entre outros. A *Alterosa* alcançou grande projeção nacional em torno de 1948, quando sua tiragem chegou a 30.000 exemplares. O slogan «Para a família do Brasil» apresentava o projeto editorial da publicação (Barros: 2018). Nos anos 1940, era possível encontrar na revista diversos aspectos do cotidiano da capital. As imagens da vida social juntamente a forte presença da publicidade ofereciam ao leitor novos códigos de civilidade, estabelecendo a ordem usual das coisas e modos de viver. A publicidade fazia circular no espaço público uma infinidade de informações que consubstanciava a subjetividade do indivíduo urbano (Padilha, 2000: 25)³. Em busca de captar os processos de produção de sentidos presentes nas práticas sociais materializadas na *Alterosa*, a metodologia desta

² Mineiro(a) é um termo usado para designar aquele(a) ou aquilo que tem origem no Estado de Minas Gerais, devido ao período de exploração de ouro e pedras preciosas.

pesquisa combinou análise de conteúdo de texto e imagem, privilegiando a apresentação e a análise das fontes primárias. Dessa maneira, o presente artigo tem por objetivo analisar as estratégias discursivas presentes na revista *Alterosa*, no intuito de compreender a construção do ideal do homem brasileiro. A conjuntura de construção das representações masculinas apresentava a redefinição do padrão corporal e o refinamento das condutas sociais, por meio da valorização de hábitos salutares e princípios morais baseados na inter-relação entre o mundo do trabalho e a ordem conjugal. Para tanto, foram analisados, sistematicamente, reportagens, matérias e anúncios publicitários, de todos os 68 exemplares publicados entre 1939 e 1945, disponíveis no acervo da Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais. A definição do recorte temporal deste artigo justificou-se por esse período cobrir uma época rica em transformações econômicas, sociais e principalmente culturais no cenário brasileiro, e especificamente, na capital mineira.

Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, a cidade planejada para representar o ideário republicano, inaugurada em 1897, após 40 anos, aproximadamente, passou por um segundo processo de modernização, devido à sua expansão para além do perímetro urbano definido em sua planta de construção. Juscelino

³ Padilha ajuda na compreensão da relação entre a imprensa e a gestação de uma nova sensibilidade, ainda que trate de São Paulo nos anos 1920, que estava em plena processo de modernização, o que ocorre em Belo Horizonte nos anos 1940.

Kubitschek⁴ foi prefeito da cidade, entre 1940 e 1945, e em sua administração, Belo Horizonte, esteve em plena transformação, pelo asfaltamento de ruas e avenidas, formação de Vilas e Bairros, saneamento e terraplanagem, pela construção do complexo arquitetônico da Pampulha, a realização da Exposição de Arte Moderna, a criação do Museu Histórico da Cidade e do Instituto de Belas Artes (Cedro, 2006). De acordo com Marcelo Cedro (2006), os empreendimentos de Juscelino abrangeram mudanças não somente materiais mas culturais, ancoradas no discurso de modernidade e progresso em coerência com a orientação do Estado Novo⁵, «[...] buscando inserir Belo Horizonte no mesmo contexto de modernização das principais cidades do mundo» (Cedro, 2006: 85). Cabe lembrar que os discursos sobre a modernidade se alinharam a princípios higiênicos e eugênicos visando o progresso da nação, como será visto ao longo do texto. Outra questão sobre a definição do marco temporal deste estudo foi a significativa mudança na revista após 1945. Na edição de janeiro de 1946, foi verificado o arrefecimento de reportagens político-econômicas sobre o desenvolvimento do Estado, sobretudo sobre o regime de Vargas, que deixou de vigorar ao final de 1945. Essa queda substancial resultou na quebra discursiva adotada pela revista durante a vigência do Estado Novo.

⁴ Juscelino Kubitschek foi presidente do Brasil de 1956 a 1961, período em que construiu a nova capital da federação, Brasília.

⁵ Getúlio Vargas esteve no poder entre 1930 e 1945, época conhecida como a Era Vargas. Neste estudo, especificamente, vou tratar do período do Estado

Novo, que vigorou entre 1937 e 1945, a partir do lançamento da revista *Alterosa*, em 1939. O regime era caracterizado pela centralização do poder, autoritarismo, populismo, nacionalismo e anticomunismo.

Acredita-se que a produção de sentidos se dá por meio dos atos comunicacionais que, segundo Marialva Barbosa (2009), caracterizam a correlação entre comunicação e história, na medida em que «[...] a história é sempre interpretação feita a partir de quem, do presente, olha o passado». Cabe esclarecer que as práticas sociais manifestam e produzem sentidos, de forma a revelar os interesses políticos, econômicos e ideológicos de determinados grupos na arena cultural. A educação, vista como um processo formativo individual, sob a ótica da exploração do mundo pelos sentidos corporais, decorre do diálogo entre indivíduo e cultura; no qual o sujeito pode sucumbir diante das determinações estruturais ou se afirmar pela experiência em meio ao processo de individuação (Taborda de Oliveira, 2011: 40-41), sendo afetado por outras instâncias de construção da realidade, como os meios de comunicação de massa, logo a abordagem adotada neste texto configura um entendimento ampliado de educação, que não perpassa os espaços institucionais de escolarização. Os estudos de gênero foram adotados para a apreensão da masculinidade da época, em sua dinâmica relacional com a mulher. Para tanto, o aporte teórico se baseia na concepção de que o gênero é «[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, [...] é um primeiro modo de

dar significação às relações de poder» (Scott, 1995: 86). Nesta visão, Joan Scott (1995: 86) compreende o poder por meio do conceito de Foucault, «[...] como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em “campos de força” sociais». Sendo o gênero a primeira manifestação das relações de poder, que se apresentam por meio do discurso, e tendo em vista, que a corporeidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade (Taborda de Oliveira, 2017: 19), tornou-se essencial a compreensão do modo pelo qual essas relações se expressavam na construção do ideal de homem nas estratégias discursivas apresentadas na revista, bem como o entendimento do cenário histórico e social que a propiciou.

O trabalho em prol da nação

Durante o Estado Novo, o Brasil vivenciou um processo de americanização que objetivava obter o alinhamento do país com o esforço de guerra dos EUA. Nesse contexto turbulento da Segunda Guerra Mundial, a estratégia discursiva adotada pela *Alterosa* valorizava a ordem conjugal, visando organizar a sociedade. De acordo com Cláudia Maia (2011), a família conjugal, legalmente constituída pelo casamento burguês, estabeleceu-se durante a constituição da República, regime político positivista que percebeu a família «[...] como lugar estratégico para instaurar a ordem e disseminar o progresso» (Maia, 2011: 5). Assim, para a sustentação

material desta ordenação social, o homem branco, de classe média e alta, foi dirigido para o mundo do trabalho.

As matérias da *Alterosa* direcionadas ao público masculino eram, em grande parte, compostas por reportagens políticas e econômicas, referentes ao trabalho, dimensão central da representação masculina (Nolasco, 1993). O trecho abaixo apresenta uma delas: «Como, entretanto, manifestar nosso desejo de bem servir ao município, senão servindo bem ao prefeito que, com inteligência, dinamismo e visão dos problemas públicos, vem administrando a cidade?» (*Três anos de magnífico governo. Alterosa*, maio de 1943: 116).

A matéria em questão tratava da comemoração do terceiro ano de administração da prefeitura de Belo Horizonte e essa parte foi retirada do pronunciamento do Dr. Oswaldo Neves Massote, diretor do departamento de despesa e material, em nome dos funcionários municipais. Na citação, estão reunidos os atributos exigidos do homem para o cumprimento de seu papel na esfera pública: a inteligência, o dinamismo e a visão dos problemas públicos. O homem que os detinha era o maior exemplo no interior da hierarquia masculina presente na revista, em tempos de propaganda política do regime Vargas, a fim de difundir as obras de seu governo, assim como valorizar o trabalho. Sob esse viés, esse homem é definido por sua capacidade de trabalho, representado primordialmente pela elite política e econômica, se destacando através de suas realizações na sociedade.



Figura 1. Bênção da obra.

Fonte: Alterosa, maio de 1944: 106.

34

A fotografia era utilizada como documento para atestar essas realizações, como na inauguração da Estância de Araxá (*Inauguradas pelo presidente Vargas as grandiosas obras das estâncias de Araxá, Alterosa, maio de 1944: 106*). A Figura 1 apresenta no centro à direita o presidente Vargas, acompanhado por Benedito Valadares, interventor de Minas Gerais, mais à direita. As demais autoridades formavam uma espécie de semicírculo, no qual o bispo de Araxá, que aparece à esquerda, realizava a bênção da obra. Os olhares de Vargas e Valadares se dirigiam ao centro da imagem, assim como o olhar do bispo, indicando que existia algum objeto que possivelmente representava a obra e que estava sendo abençoado. O plano médio utilizado no enquadramento da fotografia permitia construir a

ideia de coesão, importante na representação dos cenários de poder (Mauad, 2007). A fotografia, composta estritamente por homens trajados de terno, sinalizava também submissão ao poder divino, encarnado na figura do bispo que, no ato de bênção, sacralizava a obra. Assim, tanto as fotografias de eventos cívicos como as de acompanhamento de obras públicas são exemplos típicos de tal *mise-en-scène* (Mauad, 2007: 126). Um tipo de ritual utilizado para demonstrar a capacidade de realização desses homens, o que lhes permitiam ganhos de capital simbólico ao entregar para *usufruto da população* o seu feito, a sua obra.

Ao contrário de prescrições diretas de comportamento, como as que, em grande parte, eram dirigidas à mulher, o modelo ideal de masculinidade era difundido por reportagens e matérias que exibiam homens de sucesso, que alcançaram *status* social a partir de seu trabalho. Neste contexto, a obra, fruto do trabalho, era parte integrante de sua imagem, por estar diretamente vinculada à capacidade realizadora, isto é, capacidade produtiva. De acordo com Ângela Gomes (1999), foi a partir dos anos 1930 e 1940 que se buscou organizar o mercado de trabalho no país, particularmente no Estado Novo, quando se buscou «[...] uma estratégia política-ideológica de combate à “pobreza”, que estaria centrada justamente na promoção do valor do trabalho» (Gomes, 1999: 55). A pobreza passou a ser identificada como um problema nacional, que incluía a ignorância e a doença, e a meta era «[...] transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação» (Gomes, 1999: 53-55).

O engrandecimento do país dependia da atuação desses homens em diversas áreas, eram os modelos a serem seguidos.

O premiado pecuarista João Rodrigues da Cunha Borges, proprietário da fazenda Esmeralda, em Araguari, era um «[...] homem dinâmico e observador prático do problema da melhoria da pecuária no país» (*Um fazendeiro nato, Alterosa*, dezembro de 1941: 93). O dinamismo agregado à percepção dos problemas transformava esse conhecimento em ação. Essa concepção, além de determinar o homem como gênero ativo, naturalizava sua capacidade intelectual. Segundo a matéria, o *criador inteligente* continuou o trabalho da família na melhoria do rebanho mineiro, desde que nasceu e «[...] começou a raciocinar como homem» (*Ibidem*: 93). A determinação ao trabalho fica evidente na afirmação sobre o nascimento do pecuarista e seu destino, além dos atributos de inteligência, dinamismo e visão dos problemas que pareciam inatos, na medida em que, o texto sugeria que sua atuação era a *continuação do trabalho* de sua família, como uma herança transmitida. Essa noção indicava que essas qualidades eram compartilhadas entre os homens, e no interior da família, que seria a fonte da transmissão de valores morais, sendo por isso referência social, tornando-se inclusive fator de distinção que, agregada ao poder econômico, fazia parte do capital simbólico. Dessa forma, a origem familiar compunha o imaginário em torno do ideal de homem apresentado na revista.

A procedência europeia também era valorizada, ainda que a cultura estadunidense estivesse em ascensão no país. Em seus estudos sobre a modernidade e tradição no Brasil, Renato Ortiz

(2001) esclarece que os ideais de civilidade no país estavam originalmente baseados nos valores de progresso, aliados a uma vontade de representação da elite hegemônica no esforço de «[...] esculpir um retrato do Brasil condizente com o imaginário civilizado» (Ortiz, 2001: 32), dependente do modelo europeu. Sob este aspecto, a matéria sobre o industrial Frederico J. Lundgren, dono das Casas Pernambucanas, ressaltava sua ascendência sueca e dinamarquesa, destacando sua capacidade realizadora na criação do maior parque industrial de tecelagem da América Latina, na cidade de Paulistas (PE). *Frederico, o dinâmico*, segundo o texto, denominado assim pelo jornalista Silvio Lopes, transformou a *localidade insignificante* em «[...] um dos mais prósperos municípios do Norte brasileiro» (*Um industrial de raça, Alterosa*, junho de 1942: 80). Essa era a confirmação de que o trabalho eficiente era capaz de transformar a realidade. No caso, essa transformação envolvia o emprego de 9.000 operários que eram qualificados por uma escola técnico-profissional, na vila operária que o empresário construiu, que tinha 5.000 casas, assistência médica gratuita, com enfermaria e farmácia, e onde eram fomentadas atividades esportivas.

A matéria que enaltecia a extensão da obra de Lundgren revelava algumas questões relativas ao mundo do trabalho, que não eram claramente expostas, em função do interesse da publicação em representar as classes abastadas. A «[...] concepção totalista do trabalho», segundo Gomes (1999: 59), derivada da conceituação de Severino Sombra, ideólogo estado-novista, não diferenciava o trabalho manual do trabalho intelectual, percebendo o trabalho em

toda a sua hierarquia, por considerar o trabalhador —o *homem do povo*— não como uma máquina produtiva, mas como uma pessoa, «[...] célula vital do organismo pátrio». Essa mentalidade que *humanizava* o trabalho buscava arrefecer os conflitos de classe. Contudo, a distinção entre os tipos de trabalho era propagada pela própria revista:

Na marcha triunfal que o Brasil atravessa, sob o signo do Estado Novo, o Sr. Frederico J. Lundgren tem sido um dos vanguardeiros na execução das sábias medidas de amparo ao trabalhador, criadas pelo presidente Getúlio Vargas, o maior estadista contemporâneo das Américas (*Um industrial de raça, Alterosa*, julho de 1942: 80).

Este trecho elogiava as medidas de amparo ao trabalhador, apontando a preocupação do governo com a questão social, exaltando Vargas e o industrial pela iniciativa, mas é preciso lembrar que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) somente foi promulgada em 1º de maio de 1943, data posterior a esta matéria. Pode se observar que o tratamento dado a Lundgren era diferenciado, ele não era visto como trabalhador, esse era o operário de sua empresa. Essa diferença indicava que sua ação estava ligada à atividade intelectual, ao contrário do operário que, em grande medida, trabalhava manualmente.

As medidas de amparo e as condições de trabalho na vila não foram apresentadas em detalhes, pode se inferir que, ainda que existisse uma legislação trabalhista anterior a CLT, o trabalhador

figurava como um fator produtivo. Dessa forma, os benefícios de assistência médica e as atividades esportivas operavam como formas de regulação do corpo do trabalhador. No primeiro caso, como profilaxia e manutenção de um corpo sadio para a produção e, no segundo, como entretenimento e revigoramento do corpo para o trabalho, além do controle sobre o seu tempo de não trabalho. E ainda, representando a mentalidade da época, tanto o saber médico como o discurso sobre o esporte estavam investidos de caráter disciplinador e moralizante. Susan Besse (1999: 96-97) relata que havia um esforço para a imposição da moralidade burguesa à classe operária, de modo a integrar os operários à família e ao lar, afastá-los das ruas e dos vícios. Assim, pelo apagamento da formação, do trabalho e da história dos homens da classe popular na revista, o homem da elite foi propagado para ser seguido por todos:

Eis aí, em rápidas linhas, a obra extraordinária de um industrial de raça, que pode ser apresentado ao Brasil como um modelo digno de ser seguido por todos os brasileiros que amam a sua terra e desejam o seu constante engrandecimento material e moral (*Um industrial de raça, Alterosa*, junho de 1942: 110).

A citação acima procurava legitimar um padrão de masculinidade, tido como ideal para o desenvolvimento do país. O tom ufanista endossava essa visão por meio da atribuição de dignidade à obra do industrial, reforçando pelo uso da expressão *de raça* (em função de sua ascendência, e também, de sua natureza

firme e dinâmica), as virtudes do trabalho para o progresso do país por meio da obra que consumava o trabalho desse homem. A construção da masculinidade moderna, de acordo com George Mosse (2000: 64-65), esteve atrelada ao surgimento de uma nova consciência nacional, em que os nacionalismos exaltam o masculino como um meio de autorrepresentação. É evidente que esse padrão servia de exemplo para outros homens, embora não fosse factível para a maioria deles, como afirmam Robert Connel e James Messerschmidt (2013: 245) sobre o caráter normativo da masculinidade hegemônica que se sustenta mais no plano discursivo do que no estatístico. Porém, na medida em que ela incorpora a forma mais honrada de ser homem, exige o posicionamento de todos os outros homens diante dela e legitima ideologicamente a subordinação das mulheres, o que se estendia para a esfera privada, isto é, o lar.

O homem reafirmava seu papel ativo e produtivo no ambiente doméstico como chefe de família que detinha autoridade sobre a esposa e os filhos. A constituição da família confirmava sua masculinidade através do sustento financeiro que vinha de seu trabalho, e pela *prova de virilidade*, dada pelo casamento. De acordo com Elizabeth Badinter (1993: 3-4), o imperativo *seja homem* desmistifica a naturalização da virilidade, dessa forma, ela é construída por meio de deveres e provas que tornam o homem, um homem de fato. Aqueles que não se adequavam ao modelo conjugal, tal qual ocorria com as mulheres, sofriam a reprovação social.

O comportamento hostil de homens no ambiente doméstico desestabilizava a relação entre o homem e a mulher, como pode ser percebido em uma pequena matéria de aconselhamento feminino: «O homem propende, por natureza, a arrebatamentos de domínio e de violência, e da habilidade da mulher depende que esses maus momentos não tenham consequências desastrosas» (*O marido ideal*, *Alterosa*, outubro de 1945: 96), lembrando que à mulher cabe o papel do cuidar e a imposição de docilidade e tolerância na construção da feminilidade se prestava à sustentação desse modelo de dominância viril (Barros, 2017). Da estreita relação entre trabalho, afeto e sexualidade na identificação masculina, revestida pela ideologia patriarcal, nascem as características da competição, da conquista e da dominação, entre os jogos de poder exercidos pelo homem (Nolasco, 1993: 60-67). Assim, era necessário apontar para o homem, ainda que de forma sutil, as diretrizes condizentes com o projeto moderno. O novo comportamento propunha suavizar os efeitos nocivos da hostilidade no trato com a esposa. Nesse caso, a harmonia do lar dependia do autocontrole. Recorrendo a representações de comportamentos considerados civilizados, se usou como exemplo a figura do *gentleman*, um homem equilibrado e elegante: «Não perde o “equilíbrio” depois de três coquetéis e um “wiskey” duplo? Cuidado: um perfeito “gentleman”, se não consegue manter a linha, deve abster-se de bebidas» (*É você um bom marido?*, *Alterosa*, novembro de 1944: 127). Outra figura apresentada foi a do bom esportista: «É um “good-sportman”? Quero dizer: suporta admiravelmente que sua esposa o vença

numa partida de ténis ou num jogo de cartas?» (*Ibidem*: 127). A construção social do homem era sustentada por sentimentos de superioridade, sendo a masculinidade condicionada ao sucesso, ao poder e à admiração que provoca. Em vista disso, o homem deve exibir audácia, agressividade, ser mais forte que os outros, portanto, competir (Badinter, 1993: 96-134). *Suportar admiravelmente* era um convite ao autocontrole. Esses *conselhos* se baseavam na reestruturação do patriarcado e não existia nenhuma pretensão em alterar as distinções de gênero, e sim, conformar os corpos a uma sensibilidade considerada moderna, para tanto era necessário higienizar o corpo masculino.

A regulação do corpo masculino

O corpo masculino precisava ser normatizado dentro dos padrões de comportamento e sociabilidades requeridos para o projeto varguista, e como vetor das condicionantes modernas exigia educação para que se alcançasse a civilidade, bem como para expressar e disseminar seus valores intrínsecos. Em Minas Gerais, entre 1930 e 1940, de acordo com Keila Carvalho (2011: 4), foi delegado ao saber médico «[...] o poder e o dever de sanear o corpo social por meio da educação higiênica e da Eugenia».

A força como elemento central de definição da masculinidade estava ligada à capacidade produtiva e sexual, mas revestidas por um caráter moral que implicava no autocontrole das emoções e dos impulsos sexuais. O aperfeiçoamento físico e moral do homem visava um corpo forte e sadio em prol do progresso

material do país, como aponta Mosse (2000: 51) sobre o ideal de masculinidade construído pelos nacionalismos, em que a moral e a força mental eram consequências da força corporal. O discurso higienista presente nas representações da publicidade difundia um corpo «[...] jovem, saudável, forte, robusto, atlético, ativo e viril, no qual o homem viabilizaria seu papel de trabalhador e provedor» (Matos, 2011: 136).

Figura 2. Anúncio do depurativo Inhameol.
Fonte: *Alterosa*, dezembro de 1940: 111.



Realizando uma analogia entre o corpo masculino e o motor de uma lancha, o Inhameol pronunciava, «Vence o motor novo e regulado! Vencem os homens sadios que são sempre novos» (*Inhameol, Alterosa*, dezembro de 1940: 111). A ilustração (*Figura 2*) do anúncio mostrava uma disputa entre lanchas e a frase que acompanhava o desenho destacava o verbo *vencer*, sugerindo a atividade e a competitividade requeridas para a atuação na esfera pública. Atrelar os sentidos do esporte à conquista era um meio de estimular o uso do medicamento, pois, além de revesti-lo de um valor moderno, conferia ao usuário o *ethos* do campeão. Os termos *vence* e *vencem* em negrito, sendo que o primeiro, em corpo maior que o restante da frase, era seguido por uma exclamação, afirmavam o modelo hegemônico a ser difundido.

A ideia central tratava o corpo como máquina que precisava de constante regulação para funcionar. O corpo sempre *novo* seria sadio. O cultivo da saúde conservaria a juventude corporal através da depuração do sangue, como a troca de óleo do motor da máquina, sendo a potência correspondente à virilidade. O sangue livre de impurezas era o responsável pelo bom funcionamento e pelo revigoramento do corpo «[...] para conservar o seu organismo sempre novo, com músculos fortes» (*Ibidem*: 111). O corpo sadio era fundamental para a competição na esfera pública.

A ideologia do trabalho, que o considerava um direito, sobretudo um dever civil (Gomes, 1999), fortaleceu-se na figura do militar como referência para os homens, por meio da convocação para a *batalha da produção*, devido ao esforço de guerra. Um

soldado da Marinha olhava através de binóculos o horizonte, outro, do Exército, empunhava uma arma, e um aviador sorridente parecia caminhar em direção ao leitor do anúncio do Vinho Reconstituente Silva Araujo que dizia: «Proibido para os fracos! Só sendo forte, você poderá formar ao lado dos fortes» (*Vinho reconstituente Silva Araújo, Alterosa*, maio de 1943: 23). Era uma convocação para o homem cuidar de sua saúde e um reforço do distintivo *força* como sinal do *homem de verdade*. O texto apresentava os males da desnutrição do sangue, nervosismo, falta de apetite, cansaço, abatimento e perda de peso, e prometia a revigoração do corpo e dos *nervos*, abrindo o apetite e, assim, o homem ganharia «[...] mais disposição para o trabalho, mais apetite e maior resistência física» (*Ibidem*: 23). Embora tratasse da nutrição do sangue e não da eliminação de toxinas produzidas pelo organismo, o sentido de fortalecimento do corpo e da mente era o mesmo, o cumprimento de um dever cívico. A ilustração de uma mão apontada para o leitor com o indicador em riste dizia «É seu dever ser forte e ter saúde!» (*Ibidem*: 23), corroborando a ideia da responsabilidade civil, dentre as atribuições masculinas, que por estar exposto aos embates diários do mundo da produção, tinha a obrigação de contribuir para o progresso da nação. A construção da ideia de força sustentava que «[...] com brasileiros fortes, o Brasil será mais forte ainda!» (*Ibidem*: 23). O dever do homem era ser forte mental e fisicamente, de acordo com Maria Izilda Matos (2011: 137), ele deveria ser viril, ter força, energia, disposição e capacidade de luta, para corresponder ao chamamento da Pátria e ao papel de trabalhador e chefe de família.

A felicidade conjugal decorria da capacidade para a atividade sexual e para a geração de filhos, sendo que o casamento em si já era uma *prova de virilidade*. Conforme Matos (2011:130), dentre as preocupações higienistas em torno do corpo masculino, estavam a impotência sexual, a sexualidade desregrada, antes e depois do casamento, e as doenças venéreas, principalmente a sífilis, uma vez que a prole sadia era resultado de pais saudios.



Figura 3. Anúncio do depurativo Tapayuna.
Fonte: Alterosa, agosto de 1945: 171.

O depurativo Tapayuna enunciava o seu sucesso no combate à sífilis, entre outras doenças e males, apresentando-se como «[...] o alicerce da saúde» (*Tapayuna, Alterosa*, agosto de 1945: 171). O anúncio sugeria a estrutura do *casamento higienizado*, caracterizado por Matos (2011: 143) pela contenção da sexualidade em busca de uma prole sadia para o futuro da nação. A ilustração (*Figura 3*) do casal de corpos vigorosos em trajes de banho representava o ideal de nação pretendido pelo projeto de Vargas. A mulher, bela e sadia, oferecia ao homem o produto que garantia sua saúde, reforçando sua função de cuidadora de outrem. O homem, forte e sadio, ao colocar a mão no ombro da mulher sinalizava sua dominância sobre ela. Argumento reforçado pelo uso dos termos *guardião* e *chefe supremo* que correspondiam à virilidade, sendo que, carregados de valores morais diziam respeito à normatização do comportamento masculino, para o seu dever de cultivar a saúde do seu corpo.

A boa aparência masculina era resultado do cuidado com o corpo, principalmente os cabelos e a barba. Ela simbolizava elegância e estava relacionada ao refinamento dos modos e à capacidade de trabalho e sedução. O creme Dagelle confirmava essa ideia ao anunciar: «Mantenha a aparência dos homens ativos» (*Creme Dagelle, Alterosa*, setembro de 1943: 5). O dinamismo carregava a ideia de capacidade produtiva e realização, o que se desejava para o progresso material da nação. O cuidado com a aparência era sinal de higiene e refinamento dos modos, opondo-se à negligência e ao desleixo que assinalava certa passividade masculina, o que configurava incapacidade de conquista, perda de

virilidade e, até mesmo, sujeira e ociosidade. O que contrariava os propósitos de civilizar o país. Em vista disso, a importância dos cuidados com a barba e os cabelos, o apuro e a elegância como fatores de distinção compunham os produtos de *toilette* masculina dirigidos para esse homem, como por exemplo, a loção facial pós barba Coty, «[...] criada para o “Gentleman”» (Coty, *Alterosa*, maio de 1945: 57).

O cultivo da saúde e da aparência estavam estreitamente ligados à ideia de juventude. A calvície e o embranquecimento dos cabelos sinalizavam a falta de potência, isto é, a perda de virilidade, que era identificada, conforme Matos (2011), com a heterossexualidade, tendo o seu contraponto na doença e na velhice. O Tricófero de Barry era um tônico capilar que oferecia a juventude ao atuar para a revitalização dos cabelos, pois «[...] a beleza do cabelo aumenta a atração pessoal» (*Tricófero de Barry, Alterosa*, maio de 1945: 10). O sentido de beleza no universo masculino estava unido à elegância, algo que precisava ser cultivado, ao contrário da mulher que era *naturalmente* bela, por esta razão o termo não era usado para dizer do homem em si, como vimos a beleza se referia ao cabelo. A aproximação do homem com o universo feminino era vista sob o risco de sua feminilização. Assim, o conceito de beleza para dizer de si, estrito ao mundo da mulher, foi negado ao homem, para preservar a virilidade.

A elegância e a virilidade vinculadas ao *ethos* esportivo construíram a representação do vencedor, que detinha capital simbólico para a conquista diante dos embates diários no mundo do trabalho e no romance. A caneta Parker, por exemplo, afirmava

reunir «[...] a combinação ideal de qualidades para ganhar, sempre e sempre, nas mais severas competições» (*Parker Vacumatic, Alterosa*, setembro de 1942: 13). Os condicionantes da vitória eram fruto da eficiência, demonstração de competência na disputa. Na *Figura 4*, o anúncio da caneta exibia uma corrida entre homens, destacando o campeão cruzando a linha de chegada da competição. A expressão do semblante do vencedor denotava empenho para alcançar o objetivo, acompanhado pela alusão de força e dinamismo presentes na prática esportiva. De acordo com Connel e Messerschmidt, «[...] a hegemonia trabalha em parte através da produção de exemplos de masculinidade (como as estrelas dos esportes profissionais), símbolos que têm autoridade» (2013: 263), ainda que a maioria dos homens não adotem o padrão.

Figura 4. Anúncio da caneta Parker
Fonte: *Alterosa*, setembro de 1942: 13.



A cena ilustrava a postura do vencedor diante dos embates da vida, associando a conduta combativa e viril ao esporte, signo de modernidade. Nesse espírito, as facilidades técnicas do produto e sua apresentação com *anéis de pérola laminado* marcavam as qualidades do vencedor, um homem ativo e elegante, que trabalhava em prol da nação.

Considerações finais

Nos limites deste texto não foi possível abordar todos os aspectos envolvidos na conformação do corpo masculino entre 1939 e 1945. Por isso, foram analisados alguns indicadores alinhados ao projeto de progresso de Vargas que tinha no homem a força de trabalho para o progresso do país, estritamente demarcado e propagado nas representações de masculinidade da revista *Alterosa*, por meio da valorização da família conjugal como ordem social.

A legitimação de um ideal, cujo símbolo utilizado para a persuasão foi o homem público que atuava na esfera política, por sua capacidade produtiva que sacralizava suas obras, seus feitos, foi uma das estratégias discursivas presentes na revista para estimular e induzir o homem ao mundo do trabalho, com a atribuição de prover a família e a sociedade através de sua capacidade produtiva. A ideia de conformação do homem para o trabalho carregava em si, para além da ordem social, o desenvolvimento econômico e moral em prol da nação. Assim, a capacidade realizadora e a moral

do homem da elite política e econômica serviram de modelo para outros homens.

A regulação do corpo masculino buscava estabelecer uma moral sob os preceitos de saúde, estimulando o seu cultivo com o propósito higienista de fortalecê-lo, normatizando tanto sua aparência como seu comportamento. A força foi atrelada à figura do vencedor, ao *ethos* do campeão, que apresentava os sentidos de disposição e energia para o trabalho, carregando elementos como a potência e a conquista, vinculados à virilidade, de modo a conduzir o homem a cumprir suas atribuições. O refinamento nos modos e o cuidado com a aparência, revestidos de sentidos higienistas, foram construídos por meio da elegância pautada na noção do *gentleman*, considerado o bom esportista, aquele que apresentava a civilidade, pois controlava o jogo entre suas emoções e seus impulsos, que sabia a medida do equilíbrio para afirmar sua masculinidade sem hostilidade.

O vencedor era a representação que reverberava o nacionalismo varguista no interior de um projeto de educação dos sentidos do homem brasileiro, que atendia os chamados e às imagens de uma sensibilidade moderna, para o engrandecimento material e moral do país.

Recibido: 31 de marzo de 2021.

Aceptado: 23 de julio de 2021.

Referências bibliográficas

- Alterosa (1940). *Inhameol*. Belo Horizonte, volume 2, número 11: dezembro.
- (1941). *Um fazendeiro nato*. Belo Horizonte, volume 3, número 21: dezembro.
- (1942). *Um industrial de raça*. Belo Horizonte, volume 4, número 27: junho.
- (1942). *Parker Vacumatic*. Belo Horizonte, volume 4, número 29: setembro.
- (1943). *Vinho reconstituente Silva Araujo*. Belo Horizonte, volume 5, número 37: maio.
- (1943). *Três anos de magnífico governo*. Belo Horizonte, volume 5, número 37: maio.
- (1943). *Creme Dagelle*. Belo Horizonte, volume 5, número 41: setembro.
- (1944). *Inauguradas pelo presidente Vargas as grandiosas obras da estância de Araxá*. Belo Horizonte, volume 6, número 49: maio.
- (1944). *É você um bom marido?* Belo Horizonte, volume 6, número 55: novembro.
- (1945). *Tricófero de Barry*. Belo Horizonte, volume 7, número 61: maio.
- (1945). *Coty*. Belo Horizonte, volume 7, número 61: maio.
- (1945). *Tapayuna*. Belo Horizonte, volume 7, número 64: agosto.
- (1945). *O marido ideal*. Belo Horizonte, volume 7, número 66: outubro.
- Badinter, E. (1993). *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barbosa, M. (2009). “Comunicação e História: presente e passado em atos narrativos”. Em *Comunicação, mídia e consumo*, número 16, pp. 11-27.
- Barros, G. (2018). *Para a família do Brasil: o cultivo do corpo e a diversão em Belo Horizonte nas páginas da revista Alterosa (1939-1945)*. Tese, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

- (2017). “Bela e sadia! A mulher nas páginas da revista *Alterosa* (1939-1945) durante o Estado Novo e o processo de americanização do Brasil”. Em *Comunicação e Sociedade*, volume 32, pp. 191-209.
- Besse, S. (1999). *Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914-1940)*. São Paulo: USP.
- Carvalho, K. (2011). “Em busca do tipo ideal: a perspectiva de reforma social dos médicos sanitaristas mineiros (1930-1940)”. Em *Revista Ágora*, número 12, pp. 1-21.
- Cedro, M. (2006). “A administração municipal do prefeito Juscelino Kubitschek: estética e planejamento da cidade de Belo Horizonte na década de 1940”. Em *Oculum ensaios*, número 5, pp. 81-91.
- Connel, R. e Messerschmidt, J. (2013). “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. Em *Estudos Feministas*, número 1, pp. 241-282.
- Gomes, Â. M. de Castro (1999). “Ideologia e trabalho do Estado Novo”. Em Pandolfi, D. (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, pp. 53-72.
- Maia, C. (2011). “Genealogia da solteirona no Brasil”. Disponível: [<https://bit.ly/3FgH3AE>], acessado em 20/04/2017.
- Matos, M. I. (2011). “Cabelo, barba e bigode: masculinidades, corpos e subjetividades”. Em *Locus*, número 2, pp. 125-143.
- Mauad, A. M. (2007). “O poder em foco: imagens reservadas de homens públicos, uma reflexão sobre fotografia e representação social”. Em *Diálogos*, número 3, pp. 119-149.
- Mosse, G. Lachmann (2000). *La imagen del hombre: la creación de la masculinidad moderna*. Madrid: Talasa.
- Nolasco, S. (1993). *O trabalho como base para a identidade*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Ortiz, R. (2001). *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense.
- Padilha, M. (2001). *A cidade como espetáculo: publicidade e vida urbana na São Paulo dos anos 20*. São Paulo: Annablume.
- Scott, J. W. (1995). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Em *Educação e Realidade*, número 2, pp. 71-99. Porto Alegre.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2011). “A educação dos sentidos na história: o tempo livre como possibilidade de formação”. Em Isayama, H. F. e Silva, S. R. (orgs.). *Estudos do lazer: um panorama*. Rio de Janeiro: Apicuri, pp. 35-50.

- (2017). “Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades”. Em Braghini, K. M. Z. e Munakata, K.; Taborda de Oliveira, M. A. (orgs.). *Apresentação*. Curitiba: UFPR, p. 19.

A disciplina educação moral cívica na ditadura militar no Brasil: uma análise de capas de manuais didáticos

Francisca Geise Varela Costa¹, Francisco das Chagas Silva Souza² e Francisco Viera da Silva³

Resumo

O objetivo desse estudo é analisar três capas de livros didáticos da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) instituída na ditadura militar no Brasil e que fez parte do currículo escolar de 1969 a 1993. Investiga-se como as imagens contidas nessas capas produzem significações acerca dos ideários ensejados pela ditadura. A metodologia constou de consultas à legislação elaborada à época e que ampararam a implantação da disciplina. As capas analisadas foram selecionadas entre várias outras encontradas na internet, pois são raros esses livros físicos.

Nessa seleção, utilizou-se, como critério: os conteúdos imagéticos presentes nas capas e os níveis de ensino (1^o e 2^o graus, atualmente denominados, no Brasil, de Educação Básica) para os quais as obras eram destinadas. Coerentes com a legislação e com os interesses dos grupos políticos e econômicos que controlavam o poder, as imagens presentes nas capas dos livros analisados evidenciam tais ideais: formação de trabalhadores disciplinados, escolas perfeitas e higienizadas, monumentos em honra aos heróis nacionais. Portanto, os sentidos produzidos pelas imagens estão relacionados aos ideários de construção de uma educação escolar usada como instrumento de divulgação do nacionalismo e na aceitação da ordem social instalada pelos governos militares.

Palavras chave

Ditadura militar, educação moral e cívica, imagens, livro didático.

Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). Contato: [chagasifrn@gmail.com].

³ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Contato: [francisco.vieiras@ufersa.edu.br].

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO). Professora da Educação Básica na rede estadual de ensino (SEEC/RN). Contato: [geycinha.costa@gmail.com].

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), Programa de Pós-

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar tres portadas de libros didácticos de la asignatura Educación Moral y Cívica (EMC) instituida en la dictadura militar en Brasil y que formó parte del currículo escolar de 1969 a 1993. Se investiga cómo estas imágenes contenidas en las portadas producen significaciones acerca de las ideologías motivadas por la dictadura. La metodología constó de consultas a la legislación elaborada en la época en que ampararon a la implantación de esta asignatura. Las portadas analizadas fueron seleccionadas entre varias otras encontradas en internet, pues son raros esos libros físicos. En esta selección se utilizó, como criterios: los contenidos de secuencias de imágenes presentes en las portadas y los niveles de enseñanza (1^{ro} y 2^{do} grados, actualmente llamado, en Brasil, Educación Básica) para los cuales las obras eran destinadas. Coherentes con las legislaciones y con los intereses de los grupos políticos y económicos que controlaban el poder, las imágenes presentadas en las portadas de los libros analizados evidencian los siguientes ideales: formación de trabajadores disciplinados, escuelas perfectas e higienizadas, monumentos en honor a los héroes nacionales. Por lo tanto, los sentidos producidos por las imágenes están relacionados a los idearios de construcciones de una educación escolar utilizada como instrumento de divulgación del nacionalismo y de la aceptación del orden social instalado por los gobernantes militares.

Palabras clave

Dictadura militar, educación moral y cívica, imágenes, libro didáctico.

Abstract

The objective of this study is analyzing three didactic book covers of the discipline Moral Civic Education (MCE), established at military dictatorship in Brazil and which was part of the school curriculum from 1969 to 1993. It investigates how the contained images in these covers produce meanings of the ideals provided by the dictatorship. The methodology consisted of consultations to the law elaborated at the time that supported the deployment of the discipline. The analyzed covers were selected between many others found at the internet because these physical books are rare. At this selection we used as criterion: the imagery content presented in these covers and the education level (1st and 2nd degree, currently called, in Brazil, Basic Education) to which the books were destined. Consistent with the law and with the interests of economic and political groups that controlled the power, the present images in the analyzed book covers highlight those ideals: training of disciplined workers, perfect and sanitized schools, monuments in honor of the national heroes. So, the meanings produced by the images are related to the ideal of the construction of a school education used as an instrument of dissemination of the nationalism and the acceptance of the social order established by the military governments.

Keywords

Military dictatorship, moral civic education, images, didactic book.

Introdução

A presença de ditaduras e a luta pela democracia fazem parte da história do continente latino-americano. Países como Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile viveram sob governos autoritários, alguns durante décadas, e é recorrente o fantasma da volta desses regimes. Por isso, é fundamental entender as estratégias utilizadas pelas ditaduras para se manterem, como também consolidarem o processo democrático que está em curso nesses países.

No caso do Brasil, este, de 1964 a 1985, viveu sob o comando de presidentes militares. As transformações ocorridas durante esse período repercutem até hoje na sociedade e também encontram eco, na atualidade, os anseios que levaram à tomada de poder pelos militares com o apoio das burguesias nacional e internacional, da classe média e de setores conservadores da Igreja Católica.

Instalados no poder, no decorrer das décadas de 1960 e 70 os militares usaram a censura e a repressão para pôr em prática uma política econômica excludente e de abertura ao capital internacional, sobretudo americano. A educação passou a ser vigiada de modo a eliminar qualquer possibilidade de difusão de

ideias claramente contrárias ao sistema capitalista ou mesmo ao grupo político que estava no poder. Nesse controle, eram examinados os livros didáticos, eliminadas disciplinas e criadas outras que se incumbiriam de estimular e fortalecer o patriotismo, o culto aos heróis nacionais, o ufanismo. É o caso da criação da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) pelo Decreto-Lei n.º 869/1969.

Os manuais didáticos utilizados na disciplina EMC são o foco deste artigo. Importa-nos analisar capas de três livros didáticos com vistas a perceber como as imagens contidas nestas capas produzem significações acerca dos ideários ensejados pelo regime militar na educação escolar. Partimos da tese de que as imagens inserem-se no âmbito de uma cultura visual (Courtine, 2013), e esta alicerça-se no âmbito de uma memória por meio da qual as imagens relacionam-se com a história. No cumprimento deste objetivo, visamos responder aos seguintes questionamentos: Que sentidos as imagens contidas em capas de materiais didáticos de EMC produzem? Como estes sentidos estão imbricados aos ideários defendidos pelo governo militar na construção de um projeto social de educação?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2014: 186) é fundamentalmente interpretativa, porquanto «[...] inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente».

O percurso metodológico iniciou-se com o levantamento e leitura da legislação criada pelo Ministério da Educação e Cultura no Brasil, entre os fins da década de 1960 e início da seguinte, e que implantava a disciplina EMC: o Decreto-Lei n.º 869/1969, a Lei n.º 5.692/1971 e o Parecer n.º 94/1971. Em seguida, procedemos a escolha das capas que seriam analisadas a partir de uma busca na internet. O uso da internet se explica pelo fato de esses livros, por serem antigos (com mais de 40 anos), dificilmente são encontrados físicos nas escolas que, em sua maioria, nem se preocupou em fazer essa guarda. Ademais, a situação de pandemia que estamos vivendo nos impediu de procurar esses livros em bibliotecas públicas e/ou privadas. O não acesso às obras físicas, infelizmente, impediu-nos de informarmos neste texto os nomes dos responsáveis pela produção dessas capas, dados que, geralmente, só são encontrados no verso da folha de rosto.

Na seleção das capas, utilizamos como critérios: os conteúdos imagéticos presentes e os níveis de ensino para os quais as obras eram destinadas (1º e 2º graus, correspondentes atualmente à Educação Básica). Ressaltamos que esse artigo pretende contribuir para o campo de pesquisa em História da Educação, sobretudo no que diz respeito à educação brasileira no contexto da ditadura militar. As imagens que analisamos destacam, estimulam e estabelecem rotinas nas escolas e na vida em sociedade. São atividades que, antes de serem oficializadas na disciplina EMC, já eram previstas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que, em seu artigo 38, estabelecia como uma das normas a «[...] formação moral e cívica do educando, através de processo

educativo que a desenvolva» (Brasil, 1961). Isto posto, já se encontrava presente na cultura escolar como «[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]» (Julia, 2001: 10, grifos do autor). Essas normas e práticas tinham finalidades religiosas, sociopolíticas e de socialização, daí o envolvimento de vários setores da sociedade na produção desses manuais didáticos: professores, membros do clero, militares e intelectuais.

Na primeira seção deste artigo, fazemos uma contextualização histórica da criação da disciplina EMC e apresentamos os seus aparatos legais; na segunda seção, discutimos acerca da leitura e interpretação de imagens, buscando com isso, oferecer alguns elementos que subsidiarão nossa análise; por fim, com base num exercício de leitura e interpretação, analisamos três imagens dos manuais didáticos de EMC. Mais uma vez destacamos que, por não termos acesso às obras físicas, por motivos já explicitados nessa introdução, limitar-nos-emos a uma análise das capas desses livros, cujos textos das imagens nos dizem muito sobre o seu conteúdo e a época em que foram produzidos e utilizados em sala de aula.

A EMC e a formação de cidadãos dóceis e patriotas

A crise política que possibilitou a instauração da ditadura militar no Brasil, em 31 de março de 1964, acirrou-se a partir das

chamadas *reformas de base* anunciadas pelo então presidente João Goulart no comício de 13 de março daquele ano. O apoio das esquerdas (mesmo que, em alguns casos, de forma comedida) e dos movimentos sociais ao presidente levou a classe média, a Igreja e as elites a *alertar* para o perigo de uma *ditadura comunista*. Era preciso tomar de assalto o poder para *garantir* a democracia.

Sob esse subterfúgio, os governos militares agiram de modo truculento a todo questionamento das verdades impostas pelo regime. Para isso, perseguiu e cassou direitos políticos, censurou a imprensa e obras artísticas, torturou oponentes e usou diversos instrumentos de propagação do regime sendo as mídias e a educação escolar os mais comuns.

Com relação à educação, esta sofreu um duro golpe com a repressão aos movimentos de educação popular e a estudantes e professores, muitos destes últimos presos, demitidos ou aposentados compulsoriamente. Hebling (2013), ao realizar pesquisa nos arquivos do Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS/SP), constatou que determinados setores sociais eram mais *suspeitos* que outros. Entre os *criminosos potenciais* estavam professores, estudantes e intelectuais, alvos de constantes investigações.

A preocupação que o governo teve com a atuação dos professores pode ser verificada pelo grande número de professores universitários que foram compulsoriamente aposentados e também pela legislação que regulamentava essas demissões, como por exemplo o Decreto-Lei n.º 477/69, que se refere

exatamente à demissão dos professores, e também ao desligamento dos alunos da instituição escolar, se estes fossem considerados criminosos políticos, além do próprio AI-5 (Hebling, 2013: 10).

Cunha e Góis (1988) também salientam as perseguições e prisões de estudantes e professores. Além disso, os autores realçam o fato de a educação ter se transformado, já naquela época, em um grande negócio para as instituições privadas de ensino beneficiadas pelo sistema de bolsas de estudo.

De acordo com Martins (2014), considerando que a ditadura instalada tinha a pretensão de disciplinar a sociedade, as políticas sociais estavam matizadas por um imaginário de ordem como o requisito básico para a segurança nacional e o crescimento econômico. Nessa ótica, a educação acabou por se constituir como um aparelho de promoção de condutas e comportamentos em sintonia com a continuidade da agenda militar. Não foi por acaso que, durante esse período, as reformas educacionais aboliram disciplinas que poderiam questionar a ideologia vigente e, no limite, provocar motins e sublevações e criaram componentes curriculares aliados ao claro propósito de formar para aceitação da conjuntura política, por meio da docilização dos sujeitos escolares (Foucault, 1999).

Nesse cenário, instituiu-se, em caráter obrigatório, por meio do Decreto-Lei n.º 869/1969, o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina e prática educativa em todas as modalidades dos sistemas de ensino do país. Ressaltamos que a

formação moral e cívica já era prevista na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei n.º 4.024/1961, porém não como disciplina.

Consoante o artigo 2º do Decreto-Lei que instituiu a disciplina, esta tinha como finalidades:

- (a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus;
- (b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- (c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- (d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- (e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- (f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- (g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- (h) o culto à obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Brasil, 1969).

O artigo 3º do referido Decreto-Lei estabelecia que o ensino de EMC se daria «[...] em todos os graus e ramos de escolarização»:

- §1º. Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de «Organização Social e Política Brasileira»;
- §2º. No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de «Estudos de Problemas Brasileiros» [...] (Brasil, 1969).

Com a implantação da Lei n.º 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, a obrigatoriedade da disciplina EMC no currículo foi reafirmada, conforme explicitado no seu artigo 7º: «Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]» (Brasil, 1971).

Como podemos perceber, os objetivos da nova disciplina eram uma tentativa de promoção do apaziguamento e da homogeneização da sociedade e, para isso, enaltecia o patriotismo, a aceitação da ordem e o combate ao comunismo, visto que, na geopolítica internacional, vivia-se a Guerra Fria.

A disciplina visivelmente tinha viés conservador. Todavia, como os militares argumentavam que o golpe de Estado de 1964 tinha sido uma *Revolução* em prol da democracia, o Decreto-Lei

n.º 869/1969 mencionava o caráter democrático que deveria ter a disciplina EMC. Contraditoriamente, a instituição desta se dava sob a vigência do Ato Institucional n.º 5, o AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, e considerado a expressão mais acabada da ditadura militar no Brasil.

Para Cunha e Góis (1988: 76), «As finalidades da Educação Moral e Cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra». Segundo os autores, o Parecer n.º 94/1971, que estabelecia as diretrizes dessa disciplina teve como relator o arcebispo de Aracaju, D. Luciano José Cabral Duarte, um dos mais destacados membros da corrente integralista da Igreja católica.

Isto posto e nos servindo de três imagens dos livros didáticos de EMC, procuramos verificar se o que estava posto legalmente como justificativa para a obrigatoriedade da disciplina, encontrava ressonância no que era representado pelos conteúdos iconográficos. Sabendo que se torna necessário um rigor, faremos uma breve discussão sobre a importância da leitura e interpretação das imagens.

Leitura de imagens: alguns pressupostos teóricos

As imagens fazem parte do nosso cotidiano e podem ser consideradas como uma das mediadoras das nossas relações e vivências. Possuem tanto o domínio de representação visual, como, por exemplo, em fotos, gravuras e fotografias; quanto

representação mental, por meio da imaginação, fantasia e esquemas. Ambas as representações são indissociáveis (Santaella e Nöth, 1997).

Segundo Campanhole (2014), o advento das tecnologias da informação e da comunicação, após a Revolução Industrial, contribuiu para a expansão da produção visual para além da esfera artística.

Os novos suportes da produção visual, desde os mais massivos até passíveis de acesso controlado, dos analógicos aos digitais, dos plugados aos móveis, geraram novas condutas perceptivas, cognitivas e comportamentais, e a produção visual é reconhecida sob a tutela conceitual de IMAGEM (Campanhole, 2014: 534).

Ultrapassando o limite do âmbito artístico, o conceito de imagem torna-se importante como algo que, assim como a linguagem verbal, precisa ser analisada para melhor compreendê-la. Novas percepções cognitivas precisam ser exercitadas para tecer uma leitura cuidadosa das imagens de modo a não limitar o nosso olhar à sua naturalização, nem a considerar como coadjuvante de um texto escrito.

Para Santaella (2012), as imagens podem ser definidas como um artefato bidimensional (fotografia, gravura, pintura) ou tridimensional (escultura), possuindo uma aparência similar ao que está ao exterior dela, usualmente objetos, pessoas ou situações. Nisso, as imagens podem se tornar reconhecíveis mediante as

relações de semelhança que mantêm com o que estão representando. Assim, a autora utiliza o conceito de alfabetização visual que

[...] significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012: 10).

A definição acima evidencia que a alfabetização visual de imagens necessita de alguns pressupostos para que o sujeito possa ter a condição de observar, analisar e compreendê-las. Conforme Santaella (2012), a sensibilidade para captar a nuance daquilo que não está posto de imediato também é necessária. Por isso, a alfabetização exige um debruçar e um exercício de interpretação por parte do leitor de imagens, ou seja, um olhar que requer um trato cauteloso e singelo para as miudezas.

Embora não utilizem o termo alfabetização visual, pesquisadores como Burke (2004), Ciavatta (2002), Kossoy (2001), Mauad (2008), dentre outros que estudam imagens

fotográficas, ressaltam o fato de estas não serem neutras, exigindo, assim, uma observação rigorosa e minuciosa. Mesmo que muitas dessas fotografias não tenham sido criadas com fins de se tornarem documentos, ao serem usadas pelos historiadores, já o são. Desse modo, é preciso revelar suas intenções, origens, contextos, enfim, o seu *lugar de produção* (Barros, 2020).

Ragazzini (2001: 14) lembra-nos que «[...] as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem —como podem e por um número limitado de fatos— às perguntas que lhes são apresentadas». Para ele,

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (2001: 14).

Enfim, questionar as imagens é relevante para que possamos desnaturalizá-las, superando uma visão ingênua e enxergar elementos relacionados a valores, subjetividades e significados. De acordo com Courtine (2013), todo discurso se articula com uma memória e, ao pensarmos a imagem como um discurso, entendemos que esta se situa no âmbito de uma memória, a qual está sensivelmente articulada com a história.

Nas palavras do autor, «[...] existe um “sempre já” da imagem. Essa memória das imagens pode ser uma memória das imagens externas, mas pode ser uma memória das imagens internas, “despertadas” pela percepção exterior de uma imagem» (Courtine, 2013: 43).

Partindo dessas reflexões, passamos às análises das capas de manuais didáticos de EMC.

Os livros didáticos de EMC

A disciplina EMC contava com dois órgãos responsáveis pela sua organização curricular: o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Com o suporte do CFE, os conteúdos programáticos foram estabelecidos a partir do Parecer n.º 94/1971, e ampliados, mais tarde, pelo documento «Contribuição para o Desenvolvimento da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil nos Currículos de 1º e 2º Graus» (Brasil, 1984). Já a CNMC, esta foi criada como um órgão normativo pelo poder executivo e seus membros eram escolhidos sem a participação popular (Filgueiras, 2006). Um dos seus objetivos era «[...] assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo [...]» (Brasil, 1969). Como a nova disciplina não se pautava em uma ciência de referência, os manuais didáticos foram elaborados por autores que pertenciam a diferentes áreas

de atuação: educadores, religiosos, membros do Exército e alguns que se tornariam autores profissionais (Filgueiras, 2006).

Nesta seção, analisamos imagens de capas de três livros de EMC. A finalidade é relacionar as informações demonstradas por essas imagens aos pressupostos elencados nos objetivos da disciplina, além de perceber quais sentidos são produzidos nesta parte das obras que, segundo Gois (2015), resulta de um processo de gerenciamento de signos cujas marcas da convergência e divergências não podem ser capturadas em sua totalidade.

A primeira imagem estampa a capa de um livro de autoria de Lurdes de Bortoli, com 302 páginas, formato grande (15 × 21 cm) e publicado pela Companhia Editora Nacional. Merece destaque a informação, na capa, da aprovação da CNMC para o 2º grau. Vale salientar que, conforme a Lei n.º 5.692/1971, o 2º grau passou a ser profissionalizante. A expectativa do Ministério da Educação e Cultura era que os jovens, ao concluírem esse nível, já pudessem se inserir no mercado de trabalho que demandava, cada vez mais, mão de obra qualificada. Para Cunha (2014), a profissionalização compulsória tinha o objetivo de destinar ao mercado os setores mais populares da sociedade, deixando as vagas nas universidades para as classes mais abastadas.

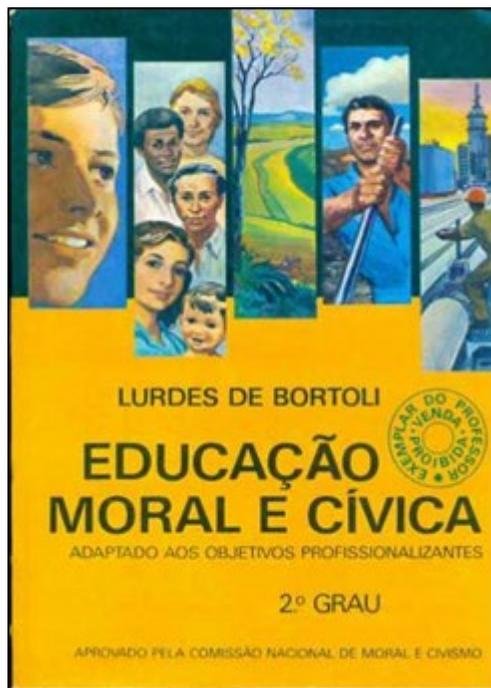


Figura 1. Educação Moral e Cívica, 2º grau.

Fonte: [https://bit.ly/3tdJ6Dr]. Acessado em 3 jul. 2021.

A imagem evidencia que a obra possuía objetivos claros e voltados para o ensino profissionalizante. Podemos perceber a figura de um jovem branco sorridente e com um olhar que divaga para o horizonte, remetendo-nos a um sentido de futuro. Em seguida, temos a imagem de algumas pessoas que representam os cidadãos brasileiros em suas diferentes cores e fisionomias, denotando o respeito e a união da sociedade, apesar de suas diferenças. A imagem também destaca uma criança loira nos

braços da mãe, cuja significação reside num símbolo da união familiar e um futuro promissor para aquela criança. Temos a reiteração de um modelo paradigmático de família, a ser conservado pelos ditames do regime militar. Simbolicamente, nessa ocasião, vê-se o trabalho com a representação do princípio familiar amplificado, demonstrando que os brasileiros seriam como uma *grande família*, como encontra-se posto no Parecer n.º 94/1971 do CFE: «O homem, cidadão do mundo, é, entretanto, filho de um país. Sua nação é esta espécie de família amplificada, a que ele deverá, primeiro, seu amor, sua lealdade, sua vida» (Brasil, 1975: 298).

Essa representação de sentido encontra condição de existência nos documentos que legitimam a EMC, os quais advogam em favor da promoção da unidade nacional como a chave para o progresso e o desenvolvimento. Os sentidos também sinalizam para a civilização, haja vista a constituição de uma disciplina e de uma ordem a ser continuamente construída.

Seguindo a leitura imagética da capa, encontramos três imagens de espaços de trabalho, a saber: um campo preparado para a lavoura (certamente uma alusão ao curso técnico em Agropecuária); um homem manuseando uma alavanca; um operário de uma indústria (aparentemente petrolífera) manuseando uma peça em um duto. Todas as imagens transmitem a ideia do Brasil moderno e em pleno desenvolvimento, afinal o amor à pátria e o compromisso dos brasileiros em torná-lo cada vez mais forte, por meio do trabalho, precisava ser estimulado já na capa da obra.

Nessa medida, a constituição de uma educação escolar pautada na inserção para o trabalho representa uma estratégia de governo dos corpos que poderiam tornar-se subversivos, transgressores e problemáticos. Para evitar esse estado de coisas, convém manter essa parcela da população em constantes atividades laborais, mediante a introjeção de valores morais e cívicos. As imagens presentes na *Figura 1*, portanto, colaboram para esse efeito, tendo em vista a satisfação representada na fisionomia de tranquilidade dos sujeitos. De acordo com Courtine e Haroche (1988), o rosto é portador de sentidos historicamente produzidos, notadamente quando se pensa nos mecanismos de poder que regulam o funcionamento das emoções. Ao olharmos para os rostos das pessoas presentes na imagem da capa, somos levados a enxergar uma atmosfera de contentamento e controle das emoções que poderiam inviabilizar o projeto societário da ditadura. No lugar de emoções fortes, como euforia, fúria e revolta, vê-se a expressão de calma e a tranquilidade em sorrisos discretos.

A próxima imagem (*Figura 2*) é a capa de um material de suporte para professores, com atividades que deveriam ser aplicadas em sala de aula, afinal, como afirma Chervel (1990: 2017), uma disciplina escolar é

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de iniciação, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparato docimológico, os quais, em

cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

A obra, voltada para o ensino de 1º grau, publicada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), em 1975, em formato grande (21 × 28 cm), com 160 páginas, tem como autores Antônio de Siqueira e Rafael Bortolin

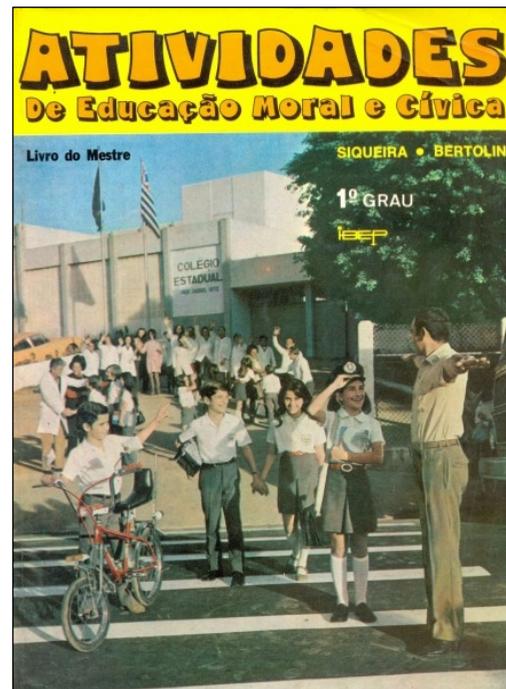


Figura 2. Atividades de Educação Moral e Cívica, 1º grau.
Fonte: [<https://bit.ly/3367yvC>].
Acessado em 3 jul. 2021.

Percebemos que os alunos representados na capa do livro de atividades de EMC possuem a faixa etária para a qual a obra está indicada, ou seja, crianças e adolescentes que cursavam o 1º grau. O cenário da fotografia é a rua de uma instituição escolar, onde se vê ao fundo uma escola pública do estado de São Paulo (podemos perceber pela bandeira). Professores de jaleco despedem-se dos alunos e estes, bem comportados, encontram-se entre a calçada e faixa de pedestre, todos devidamente fardados e higienizados. Observe-se o fato de todos os estudantes em destaque serem brancos, inclusive, os mais distantes na cena, próximos aos professores que, por *coincidência*, também são brancos. O semblante dos estudantes é de satisfação. Todos sorriem e cumprimentam o guarda de trânsito que está oferecendo suporte para a travessia da rua em segurança. Uma aluna brinca ao colocar o chapéu do guarda na cabeça demonstrando uma relação amigável e respeitosa entre eles.

Portanto, é uma imagem que retrata a ordem, a harmonia, a higiene, a disciplina e a *limpeza étnica*. O prédio moderno da escola, as bandeiras hasteadas, os professores e os alunos fardados e felizes demonstram claramente um equilíbrio, pois, quer a imagem mostrar uma escola perfeita, isenta de contestações e de desobediência. A presença do guarda que orienta o trânsito demonstra a ordem e a obediência à autoridade. Aliás, possivelmente a figura do guarda de trânsito seja uma forma de lembrar o poder estabelecido e concentrado nas mãos dos militares.

Os sentidos produzidos na imagem estão relacionados a um efeito de contentamento com o regime social vigente, assim como foi observado na *Figura 1*. A ordem em que os sujeitos estão

dispostos, por meio de uma memória das imagens, atesta a formação de corpos dóceis e governáveis. Conforme Foucault (1999), a disciplina é uma tecnologia de poder que incide sobre a disposição dos corpos no espaço e no tempo. A escola representa uma instituição disciplinar por excelência porque regula, limita, proíbe ou autoriza os corpos, por meio de operações que buscam desenvolver suas forças numa relação de utilidade-docilidade. Nesse sentido, a imagem da capa mimetiza essa tecnologia de poder ao mostrar sujeitos úteis e controlados no âmbito da educação escolar.

A terceira imagem que apresentamos é a capa da obra Educação Moral e Cívica, de autoria de Otto Costa, Felipe Moschini e José Paixão, publicada pela Editora do Brasil S.A., em 1975, e possui tamanho grande.

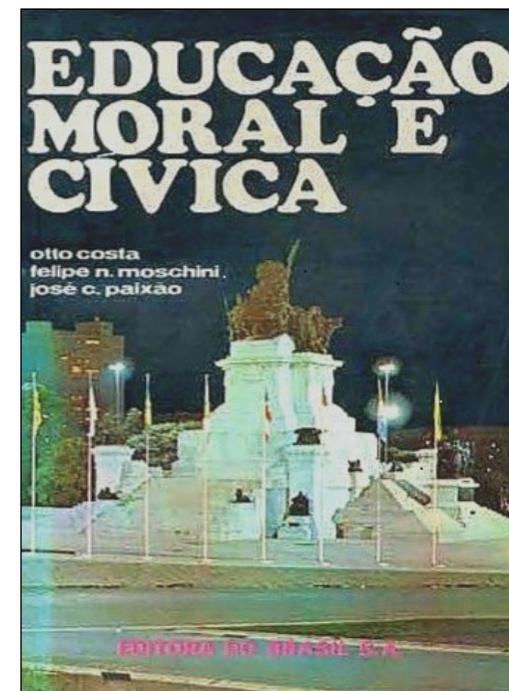


Figura 3. Educação Moral e Cívica
Fonte: [https://bit.ly/34GgRTD].
Acessado em 3 jul. 2021.

A imagem central é uma fotografia do Monumento à Independência, situado em São Paulo, às margens do Rio Ipiranga, onde D. Pedro I proclamou a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822. A escolha do monumento para figurar na capa não é apenas pela beleza e imponência, mas pelos efeitos de sentido de valorização dos heróis nacionais, o nacionalismo e o patriotismo na educação escolar, portanto, iam ao encontro dos objetivos da disciplina EMC.

O discurso que constitui essa capa (*Figura 3*) ancora-se num posicionamento segundo o qual é importante saudar aos que fizeram a história do país, particularmente os que são consagrados por meio da história oficial, de modo a ignorar os massacres, os extermínios e uma miríade de ações danosas perpetradas pelos que são levados ao lugar do herói. Como objetivo da EMC, tem-se a perpetuação de símbolos e normas imutáveis e inabaláveis num sistema em que é preciso obedecer e não questionar. O livro didático visava cumprir esse propósito, pois «[...] servia como guia e apoio para o trabalho docente nas figurações escolares. Ele foi o principal responsável pelos ideais de progresso do homem brasileiro» (Honorato e Gusmão, 2018: 75).

Essas análises demonstram o que discutimos na seção anterior, ou seja, as imagens não findam em si mesmas: os personagens, os cenários, as informações explícitas e implícitas denotam discursos e práticas isentos de neutralidade e que tinham por fim a consolidação da ordem, da disciplina e do nacionalismo, necessários para o desenvolvimento econômico e social. Corroboramos, portanto, com Santaella e Nöth (1997) ao

afirmarem que os contextos podem determinar a interpretação de uma imagem individual e que esse contexto não precisa ser necessariamente verbal.

Em síntese, realçamos a amplitude do foco formativo da disciplina EMC desde as capas dos manuais dessa disciplina. No que tange ao 2º grau, percebemos um compromisso com a profissionalização e a conquista de um emprego, logo, uma formação voltada «[...] à fidelidade ao trabalho» (Brasil, 1969), obviamente de forma ordeira, sem qualquer possibilidade de manifestações grevistas. Na segunda ilustração, observamos uma ênfase à ordem e obediência, necessárias à construção de uma sociedade harmoniosa e cidadãos dóceis. A terceira figura conclama os estudantes para o amor à pátria e o respeito aos *grandes heróis* (homens) responsáveis pela construção da nação. O tão lembrado *Grito do Ipiranga*, que libertou o Brasil de Portugal, alerta os jovens quanto à necessidade de lutar por uma pátria livre, embora, paradoxalmente, os governantes reprimissem a liberdade de expressão.

Como afirma Viñao (2008: 205), as disciplinas escolares «Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc.». Dessa forma, o fim da ditadura militar e a redemocratização puseram em xeque a existência da disciplina EMC, fato que levou à revogação do Decreto-Lei n.º 869/1969 pela Lei n.º 8.663/1993, sancionada pelo presidente Itamar Franco.

Considerações finais

O controle das instituições de educação é uma das primeiras medidas tomadas por governos autoritários. Resultante disso, em 1969, num cenário em que a Ditadura Militar tornou-se mais forte no Brasil, assistiu-se à criação da disciplina EMC, sintetizando, de modo tenaz, as políticas educacionais da ditadura, ao defender a bandeira de valores nacionalistas e uma agenda moral conservadora.

Como veículo de difusão da nova disciplina, vários livros didáticos foram criados. Estes, já nas capas, mostravam a que se destinavam. As imagens escolhidas para ilustrar traduziam visualmente os objetivos da disciplina: formar para a ordem, o trabalho, a obediência e o civismo. A EMC mediou o fortalecimento de uma política que buscou homogeneizar sujeitos e questões sociais, com vistas a fortalecer um sistema de governo autoritário e centralizador.

Nem sempre é preciso e possível obedecer, como dirá Gros (2018: 9), ao falar da desobediência: «Por que desobedecer? Basta abrir os olhos. A desobediência é mesmo a tal ponto justificada, normal, natural, o que choca é a ausência de reação, de passividade». Esse *abrir de olhos* levava a vigilância contínua sobre os professores, uma profissão que «[...] em si representa uma espécie de perigo aos governos ditatoriais, devido ao grande número de pessoas que um professor, enquanto formador de opinião pública, poderia atingir» (Hebling: 10).

Para finalizar, vale destacar que recentemente, na cena política brasileira, diversas manifestações conclamam o retorno da EMC com vistas a reinstaurar uma dada ordem que fora perdida a partir do processo de redemocratização e, em correlação, uma perseguição aos professores, os quais são chamados de *comunistas* e/ou *doutrinadores*. Esses discursos mostram-nos, portanto, que não se conseguiu superar integralmente o passado ditatorial e autoritário.

Recibido: 4 de abril de 2021.

Aceptado: 4 de julio de 2021.

Referências bibliográficas

- Barros, J. A. (2020). *A fonte histórica e seu lugar de produção*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1969). *Decreto n.º 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em [<https://bit.ly/3ras3PJ>], acessado em 27/02/2021.

- (1971). *Lei n.º 5.692/71, de 20 de dezembro de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [https://bit.ly/3qeGpiN], acessado em 27/02/2021.
- (1975). “Parecer n.º 94/71, de 04 de fevereiro de 1971”. Em Aguiar, J. M. (org.). *Pareceres Básicos: Reforma de 1º e 2º graus do CFE*. Brasília: Mai Editora.
- Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC.
- Campanhole, S. (2014). *Alfabetização visual: conceito, equívocos e necessidade*. Disponível em [https://bit.ly/3r0JjXO], acessado em 24/02/2021.
- Ciavatta, M. (2002). *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Chervel, A. (1990). “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Em *Teoria e Educação*, número 2, pp. 177-229.
- Courtine, J. J. (2013). *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis: Vozes.
- Courtine, J. J. e Haroche, C. (1988). *História do rosto: exprimir e calar as suas emoções (do século 16 ao começo do século 19)*. Petrópolis: Vozes.
- Creswell, J. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso.
- Cunha, L. A. (2014). “Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura”. Em *Cadernos de Pesquisa*, número 154, pp. 912-933.
- Cunha, L. A. e Góis, M. de (1988). *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Filgueiras, J. M. (2006). “A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993”. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Góis, M. L. de Sousa (2015). “As faces de Bakhtin: uma análise discursiva de capas de livros”. Em *Linguagem em (Dis)curso*, número 3, pp. 431-448.
- Gros, F. (2018). *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora.

- Hebling, M. (2013). “Os professores suspeitos de crimes políticos nos arquivos do DEOPS/SP (1968-1974)”. Em *Historia de la Educación. Anuario*, número 2, pp. 1-16.
- Honorato, T. e Gusmão, D. C. F. (2018). “Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar: comportamentos civilizados”. Em *InterMeio*, número 48, pp. 71-89.
- Julia, D. (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. Em *Revista Brasileira de História da Educação*, número 1, pp. 9-45.
- Kossoy, B. (2001). *História e fotografia*. 2ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Martins, M. do Carmo (2014). “Reflexos reformistas: o ensino de humanidades da ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer”. Em *Educar em revista*, número 51, pp. 37-50.
- Mauad, A. M. (2008). *Poses e flagrantes: ensaios sobre história e fotografia*. Niterói: EDUFF.
- Nascimento, R. do Gonçalves; Bezerra, F. A. Silva e Heberle, V. M. (2011). “Multiletramentos: iniciação à análise de imagens”. Em *Linguagem e Ensino*, número 2, pp. 529-552.
- Ragazzini, D. (2001). “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. Em *Educar*, número 18, pp. 13-28.
- Santaella, L. e Winfried, N. (1997). *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iliminuras Ltda.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramentos.
- Viñao, A. (2008). “A história das disciplinas escolares”. Em *Revista Brasileira de História da Educação*, número 18, pp. 173-215.

El Estado y las tecnologías visuales: el Consejo Nacional de Educación y la creación de la Oficina de Ilustraciones

Laura Susana Guic¹

Resumen

62

El presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José María Ramos Mejía, crea en agosto de 1908 la Oficina de Ilustraciones y Decoraciones como una de las medidas iniciáticas de su programa de educación patriótica. La función de esta dependencia del Consejo se centraba en el establecimiento de la gráfica y las mediaciones que ilustraban la educación de las escuelas de una estética promovida desde, en y para el Estado.

En el ciclo del Centenario de la Revolución de Mayo, el Consejo como órgano de gobierno conducido por el médico, define un programa educacional que, desde sus contenidos, didáctica y estética, diseña e implementa lo que hoy denominamos

¹ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Lanús y de la Universidad del Salvador. Profesora de Enseñanza Primaria o mejor, maestra. Licenciada en Gestión Educativa; Especialista en Educación, con orientación a la Investigación, Magíster en Investigación Científica, otorgados por la Universidad Nacional de Lanús y doctoranda del Programa Interuniversitario

una política pública educativa, fundando la estética de un panteón patriótico que no dejaba nada librado al azar.

La relevancia de su estudio remite a una hipótesis teórica que sostiene que el programa de educación patriótica y su función política perdura en los diseños curriculares, las prácticas y didácticas de la escuela que hoy habitamos. De la anterior se desprenden hipótesis de trabajo en diferentes dimensiones para profundizarla.

Se emplea un enfoque rizomático, historiográfico y educativo, construido a partir de metodologías como el análisis del discurso, estudios biográficos y de documentos legales.

Palabras clave

Estado, Consejo Nacional de Educación, Oficina de Ilustraciones, Ramos Mejía.

Abstract

The president of the National Council of Education, Dr. José María Ramos Mejía, created in August 1908, the Office of Illustrations and Decorations, as one of the initiatory measures of

de Doctorado en Educación. Ha participado en distintas publicaciones, conferencias magistrales, jornadas y congresos; indagando el ámbito de la Historia de la Educación desde la perspectiva del gobierno. Contacto: [magisterunla@gmail.com].

his patriotic education of the schools of an aesthetic promoted form, in ad for the State.

In the cycle of de Centennial of de May Revolution, the Council as a governing body led by the doctor, defines an educational program that, from its contents, didactics and aesthetic and a implement what we now call an educational public policy, founding the aesthetics of patriotic pantheon, which left nothing to chance.

The importance of his study refers to a theoretical hypothesis in the doctoral thesis, which holds that patriotic education program, and its political function, survives in the curricular designs, its practices and didactics of de school that inhabit today. Working hypotheses in different dimensions emerge from de previous one to deepen it.

A rhizomatic, historiographic and educational approach, is used, built from methodologies such as critical discourse analysis, biographical studies and legal instruments.

Keywords

State, National Council of Education, Office of Illustrations, Ramos Mejía.

² Se define el ciclo de *los Centenarios* al periodo comprendido entre la asunción de José María Ramos Mejía a la presidencia del CNE en enero de 1908 y los festejos del Centenario de la Independencia Argentina, el 9 de julio de 1910. La apertura se justifica con el seguimiento de la instauración de una educación

Introducción

Los estudios en torno al Consejo Nacional de Educación —en adelante CNE— y sus políticas educativas desarrolladas hacia los que se categoriza como *los Centenarios*² (1908-1916) han exhibido, a través de las fuentes documentales, la importancia de las tecnologías visuales para la dirigencia del gobierno de la educación en la consecución de la transmisión de los ideales patrióticos que este círculo dirigente definiera, promoviera e instaurara en su gestión.

Para ir deshilando esta trama se propone una hipótesis de trabajo que sostiene la centralidad simbólica materializada en obras particulares del gobierno educativo, conducido desde el CNE, con una estética que es prefigurada y deliberada para la concreción de la función eminentemente patriótica de la educación. Para el presente desarrollo, se encuentra la oportunidad de indagar en el uso de las tecnologías visuales más sofisticadas en su tiempo para su realización.

El presidente del CNE, con el asesoramiento de artistas salientes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX —quienes a su vez formaron parte del círculo dirigente del tiempo estudiado—, implementa una estética patriótica, construyendo la organización material de los propósitos del programa definido por

eminentemente patriótica puesta en marcha por el médico desde el gobierno de la educación común y el cierre con la recepción de esta educación desde la perspectiva educativa, con la conmemoración del 9 de julio, que coincide con el ocaso de ese orden conservador en el ejecutivo nacional.

el gobierno educacional, que no ahorrará esfuerzos ni recursos de las tecnologías cinematográficas, fotográficas y fonográficas del periodo.

El objetivo de este trabajo, entonces, consiste en exhibir los mecanismos de implementación de una estética patriótica en el diseño, ejecución y concreción de una política que emplea los recursos tecnológicos visuales para efectivizar los propósitos de una política educativa e instalar los contenidos de la educación patriótica, según las definiciones de un puñado de hombres al interior del círculo dirigente, que imponen su ideología e intereses partidarios y que, mediante esta operación política, se transmiten a la nación a través de las mediaciones simbólicas de las ilustraciones y demás recursos que llegarían a cada rincón del territorio y se multiplicarían en revistas, manuales y demás publicaciones escolares.

Para su indagación se emplea un enfoque rizomático, historiográfico y educacional devenido de investigaciones anteriores que apela tanto a metodologías propias como apropiadas que se condensan a continuación.

Enfoque metodológico

Algunas consideraciones metodológicas para el abordaje requieren de explicitaciones que implican tanto su construcción como su implementación y validación.

El enfoque rizomático, inspirado en Deleuze (2004: 11) intenta sortear las dificultades propias de las matrices

investigativas de tipo jerárquico (Samaja, 2004) y admite la articulación de modalidades propias tanto de la historia como del ámbito educativo, en el intento de resolver el empleo de metodologías y categorías en el ámbito educacional historiado, provenientes en general de los estudios propiamente sociológicos.

En este caso el análisis crítico del discurso y las biografías permiten trazar las trayectorias políticas que permiten conocer más profundamente los instrumentos de las políticas educativas de un tiempo y las llevadas a la práctica por un gobierno.

Atadas a través de la metáfora de la teoría de nudos, permiten incursionar en políticas educativas pretéritas evitando los riesgos más comunes de los reduccionismos y anacronismos, tan comunes en las investigaciones educativas con perspectiva histórica.

Tomando como referencia un nudo que queda conformado por el repliegue del gobierno educativo desde el CNE, sus políticas educativas —desde su dimensión resolutive como documento con fuerza de instrumento legal de acción— y sus intervenciones concretas en la edificación de las materializaciones necesarias para que se lleven a la práctica, esta metodología importa por carácter multidimensional en la aproximación que la hipótesis general plantea.

Así la construcción del problema del gobierno de la educación y sus acciones concretas, se inscriben en cuestiones más amplias que propician su profundización y favorecen la construcción de objetos eminentemente educativos.

A través del estudio de las Actas de Sesión del CNE y las publicaciones del *Monitor* de su tiempo, empleando estrategias de análisis discursivo y además reconociendo los géneros diversos que implican la publicación educativa, se analiza el programa de educación del *Centenario*, abriendo la dimensión estética y las tecnologías para su concreción.

Esbozado el modo metodológico, sigue una condensación de esos informes que permitieron legitimar la acción del CNE, tanto desde su presidencia para promover la educación patriótica como desde un programa en principio de carácter declarativo (orientado hacia su concreción y formalización en las escuelas).

Informes de asesoramiento

Para comprender la relevancia del uso de las tecnologías como recurso del Estado nacional, es preciso reconocer que estas implementaciones se encuentran al interior de una política pública con carácter de reforma educativa. Esas transformaciones pueden elucidarse a partir de los informes enviados al presidente del CNE y de la difusión de la obra de creación de la dependencia del organismo.

En *El Monitor de la Educación Común*, revista conducida por el Gobierno de la Educación Común a cargo del CNE, publicada el 30 de abril de 1909, se divulga la creación de la nueva

³ Los datos biográficos se encuentran disponibles en la página del Museo Nacional de Bellas Artes [<https://bit.ly/3r99VpJ>], consultado el 21/12/2020.

dependencia del órgano del Consejo, una Oficina de Ilustraciones y Decoraciones, que formará parte sustantiva de la promoción de la función patriótica en la educación del Centenario. Este número comienza con la presentación de tres artículos a modo de informes elevados al presidente, firmados por tres artistas salientes de su tiempo, que fortalecieron desde su *expertise* la transformación planificada del médico. Ellos son, por orden de aparición en la revista: Carlos Evaristo Zuberbühler (1863-1916), Eduardo Schiaffino (1858-1935) y Ernesto de la Cárcova (1866-192)³.

En el marco de una reforma educacional planificada por su presidente —según mencionan los artistas—, los tres escritos contienen la diagnosis, las directrices y las precisiones necesarias para cumplir con la transformación que la visión de Ramos Mejía les transmitiera previamente a Zuberbühler, Schiaffino y Cárcova. Solamente para citar un ejemplo que se multiplica por tres, inicia su escrito E. de la Cárcova (1909), dirigiéndose al médico:

Tengo el agrado de dirigirme a Vd. dando cumplimiento al encargo tan honroso para mí que tuvo á bien hacerme; y al agradecer esa deferencia, cúpleme ante todo expresar á Vd. mis más sinceras felicitaciones por su hermosa é importante iniciativa de introducir en el niño un nuevo elemento de cultura, cual es la educación artística adaptada al ambiente escolar (1909: 31)⁴.

⁴ Se respetan las grafías y ortografías de la época en la extracción de citas.

En esta introducción y en las otras dos los artistas otorgan al presidente del CNE la iniciativa de transformar la educación estética.

La relevancia de la creación de esta Oficina de Ilustraciones y Decoraciones puede condensarse en un triple movimiento para la implementación de la estética de la educación patriótica que se materializa en el orden y en el contenido en que se presentan los artículos en la revista. Primero, la ideación de la transformación aludida en cada introducción de las respuestas de los expertos; a continuación, el asesoramiento y diseño que cada uno de los salientes artistas y funcionarios proponen al presidente del CNE, dando detalles de su instrumentación y, por último, el artículo dedicado a su concreción, institucionalizando una dependencia del gobierno educacional.

Lo anterior revela, además, cierta modalidad de implementación de los programas de transformación con preeminencia patriótica que se suceden en el ciclo de gobierno de Ramos Mejía.

Compartiendo con los otros artículos la modalidad de informe —caracterización que se desprende del análisis de la función textual—, con una carta dirigida a Ramos Mejía, el escrito de Carlos Zuberbühler *El arte en la escuela*, desarrolla en su recorrido las dimensiones antes señaladas por quien fuera director del Museo de Bellas Artes entre 1910 y 1911.

Correspondiendo al deseo del señor Presidente, me es grato comunicarle algunas ideas sobre educación estética que concuerdan con las que tuve el gusto de

escucharle y que considero tan prácticas como oportunas, puesto que permitirán adaptar á nuestras circunstancias la feliz innovación que, desde varios años ensayan, por diversos medios los países más progresistas en materia de instrucción primaria y de cultura artística generalizada (1909: 3).

Lo relevante del escrito, además de ser preciso en las orientaciones según las indicaciones de Ramos Mejía, es que de lo instruido y su asesoramiento páginas más adelante se informa la creación de la oficina como parte de la materialización de la política educativa y su dimensión artística. Es interesante aquí advertir que la lógica de publicación no se corresponde con las fechas de discusión y creación de la dependencia, un año antes, por lo que se desprende una pista para profundizar en una operación política que es necesario revisar.

Volviendo a los aspectos de la reforma, las expresiones de transformación se condensan en las referencias de Zuberbühler en la siguiente cita:

El desiderátum sería una reforma completa de la arquitectura escolar, inspirada en los modernos principios, que nos dotara de nuevos edificios construídos en apropiada ubicación según las exigencias de la higiene y de la estética urbana subordinando á igual criterio de salud y de buen gusto la distribución de las aulas y del decorado, tanto en lo permanente como en lo transitorio; pero ya que no es posible deshacernos de lo ya existe [...] (1909: 3).

De la lectura se recuperan palabras y construcciones sustantivas que muestran un campo semántico de transformación educacional que abarca —como surge de sus expresiones— los edificios, la decoración y —a futuro, en el avance de su desarrollo— apuntará a los contenidos en planes diseñados, recursos necesarios y modalidades para su abordaje. En tal sentido «[...] las exigencias de la higiene» y «[...] la estética urbana», serán redefinidas desde los aspectos arquitectónicos y artísticos según los nuevos requerimientos del gobierno educacional.

Esto expande la función aludida de la instrucción pública porque impacta en la formación docente requerida para tales fines. El objetivo: «[...] someter todo el proceso educativo, sin menoscabo de su misión social perfectamente definida, á la influencia benéfica y moralizadora del buen gusto, buscando sus más persuasivas manifestaciones, fácilmente adaptables al criterio del niño mediante ejercicios metódicos, graduales e intensivo» (Zuberbühler, 1909: 4).

Las bases del programa de Zuberbühler para su realización se divide en siete categorías a través de las cuales organiza:

- 1ª. Ambiente artístico en la escuela e Iniciación estética del maestro.
- 2ª. Iniciación estética del maestro.
- 3ª. Enseñanza elemental del dibujo y de las artes que de él derivan.
- 4ª. Otros medios para educar la sensibilidad y el buen gusto.

- 5ª. Extensión estético educativa.
- 6ª. Organización.
- 7ª. Iniciativas complementarias (1909: 5).

Del despliegue del primer apartado surge la creación de la Oficina de Ilustraciones y Decorado escolar, como decisión del CNE, para la que solicita «[...] mayores atribuciones para que desempeñe un papel decisivo» (1909: 7).

Avanzando en la lectura y hacia el final del artículo, cuando desarrolla el apartado cuarto, menciona que «Demostraciones por medio de la linterna o del reflectoscopio les harán conocer la Patria comparándola con otras regiones [...]» (1909: 15).

En la anteúltima sección vuelve sobre la mención de la Oficina de Ilustraciones y su misión de proveer a las escuelas los recursos, mientras que para su efectiva implementación, y para su acción, se menciona que la Inspección Técnica sería la encargada de controlar su concreción en las aulas, proponiendo además una Comisión Asesora a modo de contralor.

No escapan, hacia el final, las mismas modalidades de intervención política que se observan al interior del círculo dirigente, además de la anterior prevista como figura de asesor del Estado, tales como reunir «[...] un congreso local de educación de estética», «[...] promover la fundación de una Sociedad de Educación Estética» (1909: 20). Todos ellos lugares en el gobierno educacional y en la sociedad civil para ubicarse, para insertarse y conducir.

Del escrito de Eduardo Schiaffino titulado *Educación estética*, fechado en el mismo año, solamente surgen algunas cuestiones que fortalecen la hipótesis planteada. Según el autor, la reforma que desea implementar Ramos Mejía sería «[...] novedosa aún en Europa» (1909: 21).

Desde un diagnóstico situacional que revela una gran preocupación por el estado de la estética en la escuela, el pintor procura, por un lado, diseñar «[...] una colección gráfica nacional á fin de interesar más hondamente á los niños argentinos» (1909: 24); e implementar, por otro, las tecnologías como «[...] estampas color, litografías y oleografías; mediante ampliaciones fotográficas, reproducción de cuadros, monumentos escenas y paisajes» (Schiaffino, 1909: 24). Para esto sugiere la implementación de «[...] cromolitografías y las ediciones fotográficas realizadas en Europa y Estados Unidos» (1909: 24). Un conocedor no sólo del arte sino de los recursos tecnológicos particularmente europeos, con los que sostiene y fortalece su informe.

A continuación, y con gran detalle, enlista las obras requeridas para el corpus de decoración de las escuelas, con sus correspondientes precios.

Finaliza su informe estableciendo una distinción para la atención de lo que denomina: la *Educación estética mental* y una *Educación estética visual* para dar curso a la reforma. Para la primera categoría, y sin definirla, recomienda «[...] sesiones de recitado artístico» (Schiaffino, 1909: 29). En cuanto a la segunda, se explaya algo más y encarga que se resuelva «[...] por medio de la decoración mural; consistente en estampas decorativas y

fotografías de gran formato» (Schiaffino, 1909: 29). De la lectura se desprende que a partir de la distinción entre la estética mental y la visual surge la necesidad de abordarlas de distinto modo, una por evocación de lo percibido y la segunda a través de la apropiación de lo que la escuela desde la oferta de obras ofrece.

Por último, Ernesto de la Cárcova, titula su informe *La educación estética en la escuela*. En tal informe expresa que Zuberbühler le comparte el informe por él producido, al cual manifiesta adhesión. De su trabajo se desprende que ya el CNE se ha ocupado de enviar a las escuelas «[...] reproducciones y fotografías de las obras maestras de la pintura, la estatuaria y la arquitectura que por iniciativa del señor Presidente se han distribuido para el decorado de nuestras escuelas» (de la Cárcova, 1909: 31). A ello agrega la necesidad de incorporar «[...] reproducciones policromas, cuidadosamente seleccionadas, y que la industria moderna en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos han llevado á un alto grado de perfección artística» (1909: 31).

Estos informes poseen elementos de legitimación para el programa de estética cuyos avances tecnológicos requieren de recursos económicos para llevarlos a la práctica.

Un pequeño *excursus* vinculado a ese proceso legitimador que tiene que ver con el entramado político, en donde un artista fuertemente vinculado a la educación de este ciclo y funcionario del CNE hasta el arribo de Ramos Mejía, Martín A. Malharro (1865-1911), pierde en la disputa por la función estética de la educación. Sus principios publicados en numerosos artículos de *El*

Monitor, reflejan una perspectiva alejada de los moldes y vinculada a la expresión de los niños. Lo anterior revela indicios para la formulación de nuevas hipótesis, respecto de los funcionarios que se encuentran bajo la órbita de del CNE, y ese lugar del funcionariado tan particular, el de los inspectores.

El autor de pinturas reconocidas como *En plena naturaleza* (1901) y *El arado* (1901)⁵, fue inspector Técnico de Dibujo y ya en 1906, durante la gestión anterior del CNE, bajo la presidencia de Ponciano Vivanco (1865-1929), publicaba fundamentos y programas de reforma educativa en línea opuesta con el programa patriótico delineado e implementado por Ramos Mejía. Una pista para comprender la elección de estos tres artistas salientes y los artículos de tan prestigiosos pintores, como así también la promoción de la oficina, puede pensarse en sintonía con la destitución de la impronta dejada por Malharro⁶ desde la trayectoria⁷ en el ciclo que antecedió al médico en el gobierno del CNE.

Estos tres informes presentan, en sintonía con las propuestas anticipadamente formuladas por Ramos Mejía, la promoción de modelos estéticos que se promueven desde el Estado

⁵ Las caracterizaciones de las obras pueden verse en el sitio del Museo de Bellas Artes, disponibles en [<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra>]. Las mismas se han empleado para ilustrar diferentes manuales y textos escolares.

⁶ Se toma como insumo para pensar esta operación, la ponencia titulada: *Las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres: el análisis de dos reglamentos en el marco de la labor educativa de Dolores Alazet Rocamora y de los debates sobre educación artística de las mujeres*; compartidas por la Dra. Viviana

y que desde la nueva dependencia garantizarían su extensión hacia cada escuela de la nación.

Esta hipótesis de destitución del discurso instaurado por Malharro, ha de ser debidamente profundizada.

En el apartado que sigue se presenta un breve esbozo de los contenidos del artículo de difusión de la nueva dependencia del CNE.

La creación de la oficina y su artículo

La creación de la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar dependió, según el título del artículo que lo promueve, del CNE. Ya en la primera página deja ver una fotografía de la Escuela Superior de Niñas n.º 3 *Onésimo Leguizamón*, donde se ubica la dependencia en la planta superior. En el epígrafe, de firma anónima nominada como *Visitante* de la redacción de la revista, se condensa el objetivo del artículo:

Con el fin de proporcionar al magisterio las informaciones del caso, respecto á la labor que se realiza en sus distintos departamentos, destinados á la

Bartucci, en las *I Jornadas de Historia de la Educación, Debates políticos y pedagógicos*, organizadas por la Escuela de Historia y el Doctorado de la Universidad nacional del Salvador, del 29 y 30 octubre de 2020.

⁷ En *El Monitor de la educación común*, año 26, número 402, del 30 de junio de 1906, hay tres artículos del inspector en tiempos de la presidencia de Ponciano Vivanco.

preparación de ampliaciones fotográficas de gran formato, para el decorado mural de las aulas y la de positivos sobre vidrio para proyecciones luminosas (*El Monitor de la Educación Común*, 1909: 51).

Ya desde el inicio se exhibe la tecnología de la conocida diapositiva para su uso como recurso escolar. Esto no quiere decir que se comienza a emplear, sino que ahora estará disponible para cada escuela de la nación.

La publicación consta de veinte páginas colmadas de ilustraciones que comprenden fotografías del presidente del CNE y del funcionario a cargo, como así también sobre las dependencias en la explicitación de las diferentes modalidades de producción de las imágenes diversas que están destinadas a la decoración escolar.

La fundación de la dependencia data del 9 de agosto de 1908, fecha que denota la decisión inicial de acompañar el programa de reforma patriótica de Ramos Mejía con una estética diseñada por el órgano de gobierno. En cuanto al cruce con las Actas de Sesiones, en relación a la fecha señalada por la revista, no se encuentran rastros de la creación ni en las sesiones previas ni en las posteriores a la fecha indicada (de hecho, no hay sesiones el 9 de agosto). Una posibilidad es que la decisión de la creación haya sido del ejecutivo. Sin embargo, un acta del 1º de agosto de este año posee un elemento interesante como pista de las intenciones de Ramos Mejía puestas a consideración del CNE:

Aprobar la presente rendición de cuentas que eleva la Oficina Judicial con un saldo a favor del Consejo de

pesos 351, 30 moneda nacional; el presente plan general que para un curso de educación patriótica á base de correlación de conocimientos de historia, geografía, instrucción cívica y moral, ilustrado con proyecciones luminosas, formula el inspector técnico don Guillermo Navarro y volver este expediente á la Inspección Técnica a fin de que introduzca en el mismo plan, las enmiendas propuestas por la Comisión Didáctica y obras que encuadrarán dentro del criterio aconsejado por dicha comisión (Actas de las sesiones del CNE, 1908: 129).

Solamente de la cita *in extenso* surgen algunos datos relevantes para el presente y mis anteriores trabajos en torno a la educación patriótica. El primero, y no en orden de importancia, es la clara explicitación del plan previsto desde el inicio de la gestión de Ramos Mejía de abordar una transformación educacional de función patriótica y así proclamada. Segundo, la intencionalidad de atravesar la reforma desde los contenidos hasta la metodología y los recursos necesarios para la consecución de los fines propuestos. Por último, y lejos de agotar las derivas de la cita, es el nombramiento de quien conducirá la oficina, un año más tarde y debidamente retratado para el artículo, el Inspector Navarro —tal vez el *Visitante* que no puede acusar su nombre, pero esto es simplemente una especulación—.

La siguiente cita muestra los recursos disponibles de la Oficina:

Reproducciones ampliaciones, montaje, encuadrado, impresión de positivo, etcétera, se llevan a cabo gracias á un abundante y moderno instrumental en que figuran aparatos tan nuevos como el verascope Richard, modelo 1908, 1: 4,5, estereospido Gaumont panorámico, 1: 6, 3 cámara de taller 24 × 30 con trousse de objetivos Protar Zeiss 1: 12,5 linterna de ampliaciones con condensador de 305 milímetros, cono plegable para ampliaciones y reducciones para placas y papeles fotográficos, etc, etc (*El Monitor de la Educación Común*, 1909: 53).

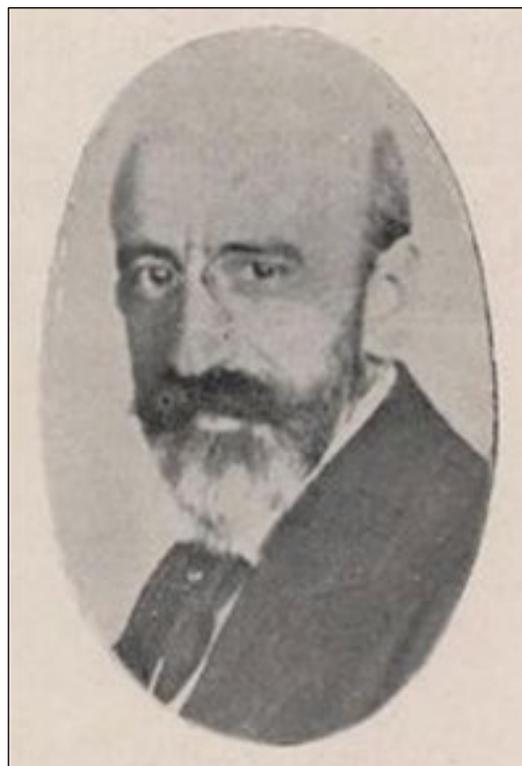


Imagen 1. Retrato de Navarro, Director de la Oficina. Fotografía del Inspector Técnico, Guillermo Navarro. Fuente: *El Monitor de la Educación Común* (1909: 53).

Luego de explicitar los aparatos con los cuales opera la Oficina; *el Visitante*, explica con gran detalle los procesos por los cuales se producen las ampliaciones y diapositivas que se envían a las sedes educativas. Asimismo, explicita cómo y de qué manera cada escuela ha de realizar un archivo para el registro de los materiales enviados.

Otro aspecto en cuanto al procedimiento que realiza la Oficina y las orientaciones que desprende para las escuelas se encuentra en el agrupamiento de los asuntos de las ampliaciones a saber:

- Serie A.* Retratos de próceres y argentinos ilustres.
- Serie B.* Reproducciones de cuadros, parajes, reliquias históricas y monumentos.
- Serie C.* Escenas infantiles para servir de tema á los ejercicios de composición oral y escrita.
- Serie D.* Escenas y costumbres de la vida de animales domésticos, con el mismo objeto.
- Serie E.* Bellezas del territorio argentino.
- Serie F.* Reproducciones de obras maestras de pintura.
- Serie G.* Reproducciones de obras maestras de escultura.
- Serie H.* Fauna Argentina y americana individualizada.
- Serie I.* Flora Argentina y americana individualizada.
- Serie J.* Reproducciones de obras de pintura y escultura de artistas argentinos.

Serie K. Reproducciones de obras maestras de arquitectura.

Serie L. Escenas de la vida ganadera y agrícola (*El Monitor de la Educación Común*, 1909: 62-70).

La cita *in extenso* muestra en su explicitación del archivo de ampliaciones, el orden de importancia con que se proponen y la preeminencia de las tópicas del patriotismo que se postulan. Esta pista es importante cruzarla además con los asesoramientos promovidos desde la Comisión de Didáctica del CNE.

También complementan la información de las dependencias de la Oficina distintas imágenes según los recursos tecnológicos utilizados/empleados.

Pero la creación de la Oficina no es la única medida, en este sentido, de implementación de los recursos tecnológicos para la transformación educativa. Como antecedente de acciones anteriores pueden encontrarse en las *Actas de Sesión*⁸ la referencia a la aceptación de la propuesta de Lepage y Compañía⁹, para el uso de los recursos cinematográficos, fotográficos y sonoros del ciclo¹⁰.

72



Imagen 1. Enrique Lepage.

Fuente: *Caras y Caretas*, del 3 de enero de 1914, número 796, p. 9, disponible en [<http://hemerotecadigital.bne.es>].

⁸ Las *Actas de Sesiones* del CNE son documentos escasamente estudiados que permiten comprender las funciones, entre los diseños de programas educacionales para la denominada educación común y sus acciones concretas en el desempeño de su gobierno.

⁹ Cfr. *La Casa Lepage* que funcionaba en la calle Bolívar, era un comercio de gran prestigio, de fotografía, precursora de las primeras proyecciones cinematográficas.

¹⁰ Cfr. *Actas de Sesión* del CNE, correspondiente a la Sesión 21º del 7 de abril de 1908. La fecha es anterior a la creación de la Oficina de Ilustraciones y Decoraciones.

Para finalizar este apartado simplemente se deja abierta la indagación para nuevas entradas a las transformaciones instauradas por el CNE bajo la conducción de la presidencia que permiten delinear nuevas hipótesis para su estudio y profundización en el uso de la dimensión tecnológicas como medio efectivizado en la concreción de la política pública de su tiempo.

Consideraciones finales

La extensión de este escrito implica la toma de decisiones en relación a la comunicación de los avances de investigación, por ello, estas consideraciones finales se comparten atendiendo a la necesaria revisión de las nuevas preguntas que propició el recorrido de análisis de las fuentes.

El primer señalamiento implica recortar la mirada a un Estado, que ya consolidado y desde la conducción del gobierno de la educación, procura una reforma para la que requiere del uso y apropiación de las tecnologías más novedosas de ese ciclo para la reproducción de la ideología de sus dirigentes.

Lo anterior desestima los prejuicios referidos al uso de la vía educativa para inscribir determinadas ideologías. Vale decir que a cada ciclo político puede correspondérselo intentos de instauración de apelaciones de quienes conducen al Estado, dejando de estigmatizar a unos ciclos respecto de otros. El empleo de las tecnologías revela la ocupación de los dirigentes de turno de

cara a la instalación de su relato y la importancia de no depender de empresas sino de producirlos desde, en y para el Estado. Bien podía encargarse a las casas de fotografía existentes los recursos para su distribución, así se pone en tensión la perspectiva ideológica de este ciclo como liberal respecto de un gobierno que se ocupa de procurar los recursos para sus escuelas.

Tal formulación implica continuar con algunas hipótesis y preguntas surgidas del análisis de las fuentes que documentan el gobierno del orden conservador durante la construcción de un patriotismo particular.

Se apela a un patriotismo que legitime a los dirigentes y destituya otras formas educativas expuestas, por ejemplo, por otros funcionarios con propósitos distintos, y que se hace preciso recobrarles a los relatos que la Historia de la Educación establece.

Imagen 3. Fotografía del presidente del CNE, Dr. José María Ramos Mejía.



Una hipótesis de trabajo a continuar consiste en revisar el motivo de esos tres informes de pintores salientes que muestran la necesidad de destituir un discurso y reforma anterior que ya tramitaba en las escuelas desde la gestión precedente, desde otro funcionario y artista prominente, como Malharro. Un artista con gran influencia en su tiempo y recepción en las escuelas.

Volviendo a la publicación, está enmarcada con la difusión de tres diagnósticos¹¹ realizados por expertos y consultados por el mismísimo Ramos Mejía, cuando la existencia de la dependencia del CNE había sido establecida y concretada casi un año antes.

El empleo de los recursos necesarios para la compra y el uso de las nuevas tecnologías muestra además la disponibilidad de un erario que el CNE manejaba y aprobaba, según se desprende de las Actas de Sesión.

Si bien los materiales documentales del ciclo han sido recuperados en diversas investigaciones, la falta de sistematización impide el fortalecimiento del estudio del periodo tantas veces señalado como un tiempo de transformación educacional homogeneizante que hoy replica en las escuelas que habitamos.

Recibido: 22 de enero de 2021.

Aceptado: 30 de junio de 2021.

¹¹ Cfr. *El Monitor de la Educación Común*, año XXVIII, número 436, tomo XXIX, Buenos Aires, abril 30 de 1909, serie 2, número 56.

Referencias bibliográficas

Metodológicas

Deleuze, G. y Guattari, F. (1976). *Rizoma. Introducción fragmento del libro "Mil Mesetas"*. Valencia: PRE-TEXTOS.

Samaja, J. A. (2004). *Epistemología y metodología Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Archivo

Biblioteca Nacional del Maestro (BNM).

Consejo Nacional de Educación (1909-1910). *El Monitor de la Educación Común*.

La imagen y el museo. Espacios educativos y redes culturales a partir del Museo Municipal de Bellas Artes «Juan. B. Castagnino» (1937-1946)

Daniela Cattaneo¹ y María Claudina Blanc²

Resumen

75

El presente trabajo reflexiona, desde la historia educativa, cultural y arquitectónica, sobre las tecnologías visuales a partir de la contextualización y análisis de distintas estrategias llevadas adelante en torno al Museo Municipal de Bellas Artes «Juan B. Castagnino» en la ciudad de Rosario, Argentina, y sobre las consecuentes búsquedas de ampliación de los límites de acción sobre la esfera pública. El museo, que fuera desde su concreción uno de los espacios culturales e intelectuales más

representativos de la ciudad, es el primero construido en Argentina dentro de los parámetros de la arquitectura moderna. Fue diseñado por los arquitectos Hilarión Hernández Larguía y Juan Manuel Newton, y dirigido por el primero desde su inauguración en 1937 hasta su intervención en el año 1946. La concepción moderna de museo como espacio de vinculación social, divulgación de la cultura y aprendizaje está en la génesis del diseño y acompaña toda la gestión de Hernández Larguía. Por ello, entenderlo como tecnología visual implica su análisis en tres dimensiones —la urbana, la espacial y la territorial— indagando en las articulaciones e impactos de sus lógicas internas, más allá de sus muros, todas ellas vertebradas por las particularidades del ambiente cultural y político rosarino así como por una búsqueda pedagógica sostenida que se contextualiza en las redes de este arquitecto, entre las cuales se presta aquí especial atención a la figura de Olga Cossettini y la experiencia de la Escuela Serena.

¹ Arquitecta y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia por la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. Diplomada superior en Infancia, Educación y Pedagogía por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesora Adjunta de la asignatura Diseño Arquitectónico, Escuela de Ingeniería Civil, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario. Directora de la revista *A&P Continuidad*. Miembro de la Comisión Académica del Doctorado en Arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario. Codirectora del proyecto de extensión

Diseño y espacio educativo. ORCID Id.: <https://orcid.org/0000-0002-8729-9652>. Contacto: [cattaneo@curdiur-conicet.gob.ar].

² Arquitecta por la Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda por la misma institución. Investigadora Auxiliar del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario con sede de trabajo en el Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura Historia de la Arquitectura en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Coordinadora Editorial de la revista *A&P Continuidad*. ORCID Id.: <https://orcid.org/0000-0003-1017-4525>. Contacto: [blanc@curdiur-conicet.gob.ar].

Palabras clave

Museo, dispositivo pedagógico, tecnología visual, visualidad, diseño arquitectónico.

Abstract

This work reflects, from educational, cultural and architectural history, on visual technologies from the contextualization and analysis of different strategies carried out around the Municipal Museum of Fine Arts «Juan B. Castagnino» (MC) in Rosario city, Argentina and in the consequent searches to expand the limits of action in the public sphere. The MC, which was from its concretion one of the most representative cultural and intellectual spaces of the city, is the first museum built in Argentina within the parameters of modern architecture. It was designed by Hilarión Hernández Larguía and Juan Manuel Newton architect and directed by the first one from its inauguration in 1937 until its intervention in 1946. The museum modern conception as a space for social bonding, culture dissemination and learning is in the design genesis and accompanies the entire Hernández Larguía's management. The museum understood as visual technology is addressed in three dimensions —urban, spatial and territorial— in search of the linkage and impacts of their internal logics beyond their walls. All of them are structured by the particularities of the Rosario cultural and political environment and by a sustained pedagogical

search which is contextualized in the networks of this architect, among which special attention is paid here to the figure of Olga Cossettini and the experience of the Serena School.

Keywords

Museum, pedagogic device, visual technology, visuality, architectural design.

Introducción

El presente trabajo se propone reflexionar, desde la historia educativa, cultural y arquitectónica, en las tecnologías visuales a partir de prácticas y espacios educativos no escolares. Para ello se abordan la contextualización y análisis de distintas estrategias llevadas adelante en torno al Museo Municipal de Bellas Artes «Juan B. Castagnino» (en adelante *el Museo*) en la ciudad de Rosario, Argentina, y las consecuentes búsquedas de ampliación de los límites de acción sobre la esfera pública.

El Museo fue desde su concreción uno de los espacios culturales e intelectuales más representativos de la ciudad. Fue diseñado por los arquitectos Hilarión Hernández Larguía y Juan Manuel Newton y dirigido por el primero desde su inauguración en 1937 hasta su intervención en el año 1946. La concepción moderna de museo como espacio de vinculación social, divulgación de la cultura y aprendizaje está en la génesis del diseño

y acompaña toda la gestión del arquitecto. Fue, entre los museos de bellas artes que funcionaban en el país, el primero proyectado con ese fin dentro de los parámetros de la arquitectura moderna.

El diseñar un edificio específicamente destinado al programa museístico era una excepción que en el país el Museo compartía con los museos provinciales de bellas artes de las ciudades capitales de Córdoba y Santa Fe, ambos construidos hacia 1916. En líneas generales, y en coincidencia con lo sucedido en los orígenes del sistema escolar, el museo en tanto programa arquitectónico fue considerado como el modo ideal de otorgar una función a edificios en desuso y de revitalizar monumentos históricos, siguiendo la pauta de la improvisación edilicia o el reciclaje (Aliata, 1997: 18; Castilla, 2017: 139). Por ello, mientras en La Plata su museo provincial de bellas artes fue ubicado definitivamente en un cine de la ciudad, el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires lo hizo en la antigua casa de bombas de Obras Sanitarias de la Nación. Todos estos aspectos confluyen a que en la década de 1930 sean muy pocos los museos con edificios acordes a las exigencias técnicas inherentes a la actividad museística. Paralelamente, en las primeras décadas del siglo XX los museos perdieron visibilidad frente a otras instituciones científicas y académicas mientras la crítica a la cultura basada en el pasado los ubicó en un lugar incómodo (Podgorny, 2005: 258). Desde esta perspectiva, puede leerse también la excepcionalidad de la operación proyectual y cultural que la construcción del museo de bellas artes de Rosario representó a nivel nacional.

A nivel regional el Museo es parte de la particular coyuntura política de la ciudad en el panorama provincial y nacional. La operación cobra dimensión en esta clave de autonomías municipales, descentralización y democratización de las instancias públicas enarboladas por el Partido Demócrata Progresista que desde sus orígenes había tenido su epicentro en el sur de la provincia y que el intendente comisionado de Rosario, Miguel Culaciati, capitalizó tras la intervención federal de la provincia de 1934. El modo elegido fue la promoción de un ambicioso programa de obras públicas que permitió investir de cierta legitimidad a la gestión. El Museo se convirtió aquí en una de las piezas estratégicas a construir que se retomaría luego de un concurso fallido realizado en 1928 para el diseño del museo de bellas artes de la ciudad, promovido por la Comisión Municipal de Bellas Artes.

La operación cobró una nueva dimensión al apelar en la ciudad a las estrategias ensayadas por el urbanismo moderno. El Museo en tanto pieza urbana se propuso representar la transformación social y material de la ciudad de Rosario en un momento en el cual los historiadores locales daban cuenta de la pérdida de una época dorada para la ciudad (que se cerraría definitivamente con la nacionalización del puerto en 1941,

obligando a Rosario a reposicionarse en el cuadro de ciudades³). Así, en su contenido, el Museo persiguió distanciarse de la exhibición de obras restringidas a la élite ilustrada, promoviendo la obra de artistas locales y pensándose en clave pedagógica e inclusiva, iniciando al público lego en el mundo de las artes mediante imágenes, exposiciones, conciertos y educando también mediante cursos, conferencias, publicaciones y una nutrida biblioteca (Florio, 2013).

En líneas generales, y atendiendo a los estudios sobre museos, predominan aquellas investigaciones en torno a los museos de ciencias y sus especificidades (Podgorny, 2005; Pupio, 2016; Pupio y Piantoni, 2018; García, 2008) mientras aquellos que abordan los museos de bellas artes desde la historia cultural no involucran las dimensiones proyectual, espacial y urbana en este período. Paralelamente los estudios históricos sobre la década de 1930 no incluyen al programa museístico dentro de los procesos de descentralización y autonomía municipal, centrándose en los clásicos programas de educación, salud y vivienda.

En este caso particular la tecnología visual, entendiendo por ella «[...] cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser

³ La ciudad de Rosario está ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe, República Argentina, en el extremo sur del continente americano. Fundada hacia 1750 a partir de un crecimiento espontáneo sobre un puerto natural a orillas del río Paraná, en una zona surcada por múltiples arroyos y en la encrucijada de los caminos que conectaban a Buenos Aires con el norte y el centro del país. Fue durante años la segunda ciudad de la República. Nodo comercial —pero no administrativo— de la provincia, cabecera de las colonias

observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet» (Mirzoeff, 2003: 19) opera a través del Museo con fines pedagógicos precisos y en distintos niveles, coincidentes en lo que Hernández Larguía entendía como *la educación popular por el arte*. Siguiendo a Mirzoeff, si la práctica cultural es un campo a través del cual las personas definen su identidad (2003: 49), el museo de bellas artes en tanto tecnología visual es un ejemplo paradigmático de este registro y supone un compromiso político que se origina en las necesidades de los individuos y de la comunidad de expresarse y verse representados. En tanto observadores, mentes, cuerpos, géneros, personalidades e historias, articulan la experiencia visual con códigos de reconocimiento que provienen del medio social. En ese proceso de construcción cultural se insertan los discursos que construyen la visualidad como visión socializada (Walter y Chaplin, 2002: 41).

Lo expresado hasta aquí supone considerar como dispositivos privilegiados de análisis de este trabajo proyectos arquitectónicos, planes urbanos, fotografías y publicaciones, a partir de entender el edificio construido y sus espacios en tanto productores de significado. Estas aproximaciones se construyen a

agrícolas del sur de la provincia y de la primera línea ferroviaria del país, *cuna de la Bandera, Chicago argentina*, la ciudad fue desde mediados del siglo XIX *puerta de entrada* de la inmigración masiva y la *salida natural* de la producción cerealera —base de las exportaciones de la región— vía el transporte ferroportuario.

través del relevamiento de fuentes primarias en los archivos de Hilarión Hernández Larguía, Cossettini y del Museo Castagnino, así como a partir de una serie de entrevistas realizadas a discípulos de Hernández Larguía en las cuales materialidad y visualización se presentan como rasgos ineludibles al revisar la historia de los museos (Podgorny, 2005).

Se propone entonces abordar al Museo como tecnología visual en tres dimensiones: la urbana, la espacial y la territorial, procurando demostrar las articulaciones e impactos de sus lógicas internas más allá de sus muros. A todas estas lógicas las encontramos vertebradas por las particularidades del ambiente cultural y político rosarino así como por una búsqueda pedagógica sostenida que se contextualiza en las redes de este arquitecto, entre las cuales prestaremos aquí especial atención a la figura de Olga Cossettini y la experiencia de la Escuela Serena⁴ en la escuela provincial «Gabriel Carrasco» (1935-1950).

El arquitecto en los espacios de cultura

Una serie de trabajos han abordado el accionar de Hilarión Hernández Larguía en tanto agente cultural desde las Ciencias Sociales (Pasquale, 1980; Montini *et al.*, 2012) y desde la Historia de la Arquitectura (Pampinella, 1993a; Aravena *et al.*, 2013; Moliné

⁴ La denominación *Escuela Serena* comienza a ser usada por Olga Cossettini desde sus primeros pasos en esta experiencia escolanovista en la Escuela Normal Provincial «Domingo de Oro» de Rafaela entre 1930 y 1935, en alusión explícita

y Lurá, 2013). Sin embargo, la articulación entre sus diseños arquitectónicos para espacios culturales y las funciones desplegadas más allá de lo disciplinar, junto a la puesta en relación de la dimensión urbana de sus acciones, son aún aristas vacantes. A través de estas redes y sus asociaciones (Latour, 2008) es posible distanciarse de categorías rígidas de aproximación a la praxis del arquitecto como las de profesional, experto, técnico, intelectual o vanguardista (Rigotti, 2019) para identificar su accionar en otras tramas de construcción de capital social y legitimación de saberes que habilitan y contextualizan sus proyectos.

Hernández Larguía ingresó en 1912 a la carrera de arquitectura en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, desde donde participó de las discusiones en torno a la reforma universitaria y se integró a una vida socialmente activa que le abrió las puertas a un ambiente de avanzada cultural. En 1924 se instaló en Rosario y abrió su estudio junto a Juan Manuel Newton, su socio por más de dos décadas. Hasta 1930 su principal comitente fue el Banco Edificador de Rosario, para quien exploraron masivamente las posibilidades de la vivienda compacta. Construyó vínculos a través de una pluralidad de ámbitos de acción, de los cuales nutrió a sus proyectos y obtuvo encargos. De este modo, a las exploraciones de los primeros años en torno a las viviendas se fueron sumando

a las propuestas de reforma escolar de Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo Radice en Italia (Fernández *et al.*, 2010: 21).

edificios de renta, el edificio del Museo, programas fabriles, comerciales, bancarios, de salud y numerosos proyectos para instituciones de acción social, educativa y cultural. Su interés en las múltiples aristas de la profesión se plasmó en una permanente actualización y en la reflexión sobre la práctica referida principalmente a cuestiones técnico-constructivas y a normativas.

El espesor de la trama relacional de este «[...] hombre polifacético, inquieto y culto» (Pasquale, 1980: 22) no estaría completo sin su notable actuación en el mundo de la cultura. Entre 1932 y 1933 presidió la Comisión Municipal de Bellas Artes, antecedente directo de la dirección del Museo Castagnino. Ejerció el rol de divulgador y promotor desde la gestión editorial y también de la docencia, participando del Colegio Libre de Estudios Superiores y llegando a dirigir la renovada Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral. Con muchos de los integrantes de estas redes profesionales y culturales compartió «[...] intereses estéticos, artísticos e idearios comunes en torno de la función social del espacio público, la enseñanza laica y plural y la educación popular por el arte» (Fernández y Caldo, 2013: 51).

Desde la dirección del Castagnino introdujo un nuevo concepto de museo de bellas artes como foco de irradiación cultural y cohesión social que se nutrió de la experiencia de gestión municipal activa y autónoma que se ensayó en la ciudad de Rosario entre 1915 y 1935. Si bien es posible establecer coincidencias con

otras operaciones a nivel nacional e internacional atendiendo al vínculo inescindible entre coyuntura política y sistema de relaciones entre mecenas, investigadores e intelectuales y público lego (Podgorny, 2005), atenderemos aquí a las particularidades de la operación del Castagnino en un período que coincidió con la institucionalización del arte en la ciudad (Montini *et al.*, 2012). Lo urbano y el mundo del trabajo emergieron como nuevos temas a partir de los cuales comenzó a representarse el impacto de la modernidad en los límites de la ciudad (Príncipe, 2012: 73). Desde este lugar, la hibridación entre función cívica y acción comunitaria conduce a revisar el rol material del Museo ya no como edificio singular sino como hecho urbano puntual⁵, como espacio educativo y máquina de socialización que atraviesa y cualifica una Rosario en pleno proceso de organización administrativa, disputas políticas y expansión urbana.

Estas ideas se entrecruzan también con el rol preponderante que Hernández Larguía adjudicó al niño y a la mujer en sus reflexiones enmarcadas en los debates en torno al Colegio Libre de Estudios Superiores, así como con su particular interés por las experiencias de innovación pedagógica en torno al movimiento de la Escuela Nueva. Con estas últimas se involucró a partir de las acciones llevadas adelante contemporáneamente en el norte de la ciudad por las maestras Olga y Leticia Cossetini en la denominada Escuela Serena. Los idearios que dieron lugar a los

⁵ Entrevista a Anibal Moliné y Lurá realizada por las autoras el 2 de mayo de 2019.

procesos de descentralización y autonomía municipal (y que se conjugaron con la construcción del Museo) promovieron también la designación de Olga Cossettini como Directora de la Escuela n.º 69 «Dr. Gabriel Carrasco» por el Consejo Escolar de Distrito en el año 1935, otorgándole la categoría de escuela experimental (lo que implicó su autonomía didáctica). Se trató de una de las más singulares experiencias en torno al ideario de la Escuela Nueva en el país. Se inscribe dentro de las posiciones transgresoras del escolanovismo (Puiggrós, 1992: 40) que modificaron la práctica escolar, propugnaron vínculos educacionales más horizontales, lucharon contra la burocratización del sistema educativo e impulsaron múltiples formas de solidaridad social. Las acciones en favor de una metodología reguladora —partiendo de un fuerte cuestionamiento respecto a la realidad educativa del país— son consecuentes con la necesidad de colocar al niño en el centro de la escena como principio articulador de la pedagogía y de reconocerlo como sujeto social y político.

Son cuantiosas las investigaciones que han contribuido a complejizar el perfil docente particularmente de Olga Cossettini y a componer, desde la docencia, su trayectoria intelectual en el marco de una compleja trama histórica, abordando en su especificidad su formación normalista y su amplia red de sociabilidad:

La trama relacional que Olga construyó desde la estructura educativa provincial, además de en otras instancias estatales como la Dirección Municipal de Cultura y el Museo Municipal de Bellas Artes Juan B.

Castagnino; en instancias asociativas culturales y políticas como el Colegio Libre de Estudios Superiores, la filial Rosario de Acción Argentina; en espacios gremiales como la Asociación del Magisterio Santafesino; y un sinnúmero de vinculaciones informales y privadas que fortalecieron su rol y su accionar (Fernández y Caldo, 2013: 45-46).

Esta red se nutrió también de contactos epistolares con referentes del magisterio, las letras, las artes nacionales y extranjeros. Y es aquí que interesa destacar su estrecha relación con el Ministro de Instrucción Pública y Fomento de Santa Fe, Juan Mantovani, y con Hernández Larguía, dos figuras fundamentales para el sostenimiento y la difusión de la experiencia.

Leticia Cossettini se refiere al arquitecto como el primer amigo de la escuela Carrasco (Pampinella, 1993b: 17). Tempranamente y alertado por un artículo de Olga Cossettini en la revista *Quid Novi?*, publicación de *pedagogía, literatura, ciencia y arte* de la Asociación de Padres y de exalumnas de la Escuela Normal Superior n.º 2 de Rosario (Fernández y Welti, 2016), se acercó a conocer la experiencia y comenzó a interactuar con la escuela, generándose un fluido intercambio con los niños que, podemos inferir, le aportó un abordaje del arte en términos amplios, como modo de inclusión, y una visión *desde abajo* (Gutiérrez y Romero, 1995) de la cosa pública. Dice Leticia Cossettini:

Hilarión se instalaba en los grupos de chicos que —por ejemplo— estaban en el patio con sus sillas, con sus libros, con el material de investigación que habían recogido en el barranco, en el río, en los prados y en los huertos. Estudiaban, recurrían a los libros cuando no sabían y se establecía un diálogo natural, lejos de toda pedertería. A Hilarión le encantaba escucharlos en esas conversaciones, mirarlos cuando hacían el esbozo de una planta o de un prado visto con esos ojos asombrados que tiene el chico para mirar el mundo circundante. Le encantaba el manejo espontáneo que hacían del color, porque nosotros no teníamos profesor de dibujo, en absoluto, pero ocurría una cosa preciosa: en la medida que el chico se comunicaba con el mundo, porque salía con mucha frecuencia, casi todos los días, siempre con un plan de trabajo o de observación, captaba el mundo que estaba en torno, lo miraba, lo expresaba con su lenguaje y lo dibujaba con SU percepción, porque ya sabemos que la percepción de un niño no es la percepción de un adulto; el chico tiene una forma de visión, de sueño de fantasía, de construcción, que es totalmente diferente de la visión que tiene el adulto. A Hilarión le encantaba eso (Pampinella, 1993b: 19) (Figura 1).



Figura 1. Izquierda: HLL en la Escuela Serena. Referencia: Archivo Cossetini. C2.C7. Img. 0029. Derecha: Wilfred Banham, 6^o grado, 14 años. «Rincón de mi escuela». Acuarela de 0,22 x 0,16 cm. Fuente: Cossetini, 1940. *El niño y su expresión*.

Un museo para la ciudad

Si la articulación entre imagen y enseñanza en la Escuela Serena «[...] constituye una disrupción en la continuidad de la tradición pedagógica» (Fernández *et al.*, 2010: 12), la articulación entre los usos y apropiaciones del espacio arquitectónico y urbano a partir de renovadas prácticas pedagógicas hacen lo propio⁶. La ruptura con la tradición es un denominador común entre los maestros encolumnados en las distintas posiciones escolanovistas en el país (Puiggrós, 1992) y, también, entre un puñado de arquitectos pertenecientes a esta primera generación de arquitectos modernos que actúan por fuera de Buenos Aires (Rigotti, 2004). Así, la formación normalista, su puesta en crisis y transgresión por parte de Cossettini encuentra un paralelismo en la formación academicista de Hernández Larguía en la joven Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires fuertemente deudora de la *École de Beaux-Arts* (Cravino, 2012). Las alternativas que explora como proyectista a partir de las nuevas necesidades programáticas, lenguajes, resoluciones técnicas, estructurales y su posicionamiento ante el urbanismo como disciplina en consolidación en el país encuentran sus fundamentos teóricos en estos corrimientos.

⁶ El programa escolar no era ajeno a HHL. En 1934 publica el folleto *Sugerencias sobre arquitectura escolar* (Pampinella, 1993a: 13). En 1933 dos destacados alumnos suyos en la Escuela de Arquitectura de Rosario, Salvador Bertuzzi y Carlos Navrátil, son contratados para estar al frente del Departamento

Durante la década de 1930 Rosario se consolidó como nodo de comunicaciones entre Buenos Aires y el interior del país y recibió una nueva migración interna en el marco del proceso nacional de sustitución de importaciones que generó un crecimiento por momentos explosivo y sostenido hacia el oeste. En este contexto, la *Vivienda del Trabajador*, un emprendimiento de gestión pública municipal, apostó al completamiento de la trama urbana mientras una serie de emprendimientos de gestión privada se hacían eco de esta iniciativa. Entre ellos, las viviendas construidas por el Banco Edificador de Rosario y diseñadas por Hernández Larguía y Newton se cuentan entre los ejemplos más estudiados (Moliné y Lurá, 2013). Estas iniciativas que el estudio exploró desde su práctica profesional se enmarcaron en la posibilidad de incorporar las demandas sociales como área de injerencia comunal, planificando y controlando el crecimiento urbano a través de la obra pública. Mediante el proyecto se rubricó la puesta en marcha de una experiencia inédita a nivel nacional cuyo rasgo distintivo fue la elaboración de las *Cartas Orgánicas* municipales en las ciudades de Rosario y Santa Fe.

de Construcciones Escolares dependiente del Departamento de Obras Públicas de la Provincia de Santa Fe, oficina técnica a la que la gestión demoprogresista de Luciano Molinas (1932-1935) otorgó estructura orgánica y funcional (Cattaneo, 2015: 144-181).

El *Plan Regulador y de Extensión para Rosario* (Della Paolera, Farengo y Guido, 1935), premiado en el Primer Congreso Argentino de Urbanismo de 1935, ubicó a la ciudad en un lugar de privilegio forjando una idea de ciudad pujante, a la altura de las grandes capitales del mundo (Cicutti y Ponzini, 2016: 68) y atendiendo principalmente al desarrollo del frente costero. Es ante estas discusiones que se posicionó el proyecto para el Museo. Mediante una estrategia que podría emparentarse más con el *arte urbano*⁷, disociaba la inserción en el sitio y el carácter exterior con la estrategia espacial de sus interiores. Con un papel protagónico en la conformación urbana y simbólica del área, se implantó al final del eje del Boulevard Oroño —punto de condensación simbólica de la alta burguesía rosarina desde su inauguración en 1887—, como antesala del Parque Independencia e intencionalmente por fuera del cruce de los dos grandes bulevares de ronda que delimitan —junto al río Paraná— el área fundacional de la ciudad. Esta decisión de apartarse de la ciudad consolidada tensionaba, con un hecho urbano, la puesta en valor y la expansión hacia el oeste que el proyecto del Plan Urbano de 1935 proponía rematar con la construcción de una estación fluvial en la costa, colaborando así con la modificación del perfil urbano hacia el río que hasta

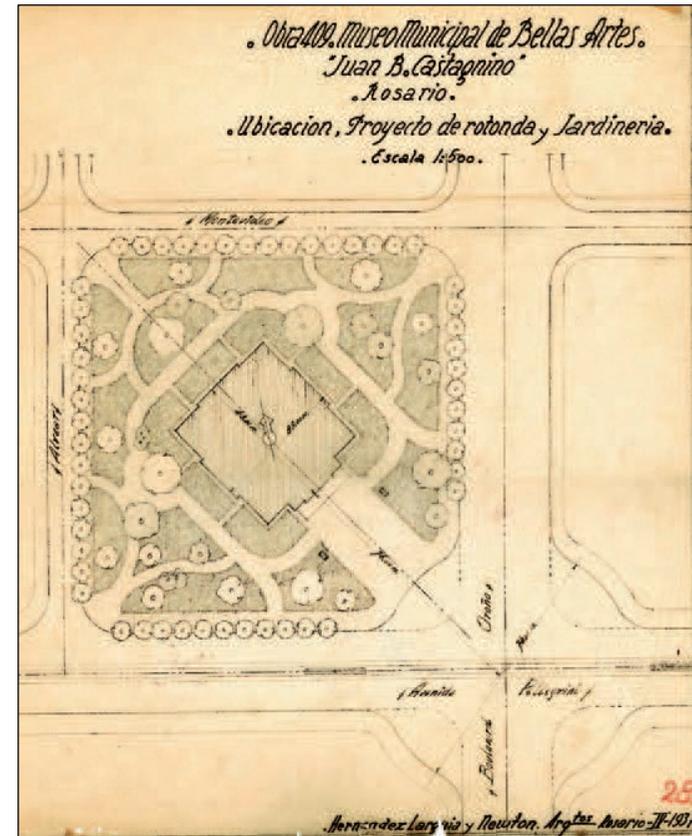
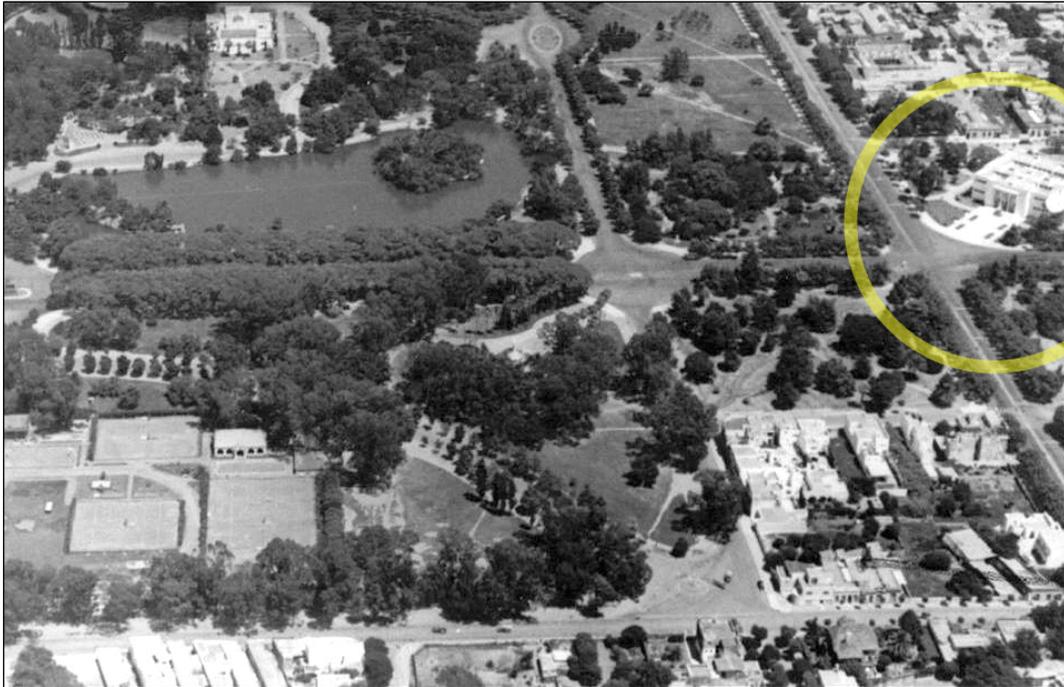
⁷ *Arte urbano* fue una de las denominaciones acuñadas a fines del siglo XIX para referir a una renovada preocupación por la concepción de conjunto de los escenarios urbanos desde un punto de vista estético, en consonancia con los

entonces había caracterizado a la ciudad. Podría pensarse que con esta estrategia buscaba diferenciarse también de las dos inserciones urbanas adoptadas por los museos de bellas artes construidos hacia mediados de la década de 1910. Mientras el museo de Santa Fe se construyó cercano al área fundacional de la ciudad articulando su imagen con la representatividad de los edificios que lo circundan, el museo de Córdoba se ubicó estratégicamente como antesala de la ciudad universitaria de esa ciudad en el Parque, vinculando la imagen del museo con la academia.

En una acción singular para la ciudad, el Museo ocupó el centro de manzana, en el eje de ésta, prefigurando la rotonda de circulación y desafiando la ortogonalidad de la cuadrícula urbana al rotar el edificio (*Figura 2*). Esta diagonal es el eje de simetría del volumen que compone el edificio y que, partiendo de la rotonda, prosigue en una secuencia que enlaza explanada, escalinata, pórtico, *hall*, escalera y sala. «La simetría es formal, es constructiva y es operativa» (Florio, 2015: 16) en su vinculación con los criterios de economía, racionalidad y eficiencia sobre los que el estudio de arquitectos experimentaba.

nuevos imperativos de la extensión, movilidad y continua renovación de las ciudades (Rigotti, 2004: 150).

Figura 2. Izquierda: Vista aérea de principios de la década de 1940 del límite NE del Parque Independencia y zonas urbanas aledañas al MC. Fuente: Archivo Museo de la Ciudad. Derecha: Plano de ubicación y proyecto de rotonda del legajo original del MC. Fuente: Archivo profesional HHL.



La obra participa del debate urbano de modo reflexivo y a la vez contundente. Recursos como la masividad, la simetría axial y el carácter representativo propio de la edificación cívica de la Ilustración producen, sin embargo, una síntesis: un gran volumen blanco, girado, despojado de toda ornamentación y solo alterado sutilmente por los cambios de material en pórtico, zócalo y

escalinatas. La inserción urbana, la depuración de los códigos clásicos y fundamentalmente el quiebre exterior-interior conectan con la función pedagógica del museo, posibilitando pensarlos junto con los edificios escolares pero también en conexión con las experiencias educativas que fue albergando el Parque Independencia a lo largo de su existencia y su coincidente progresiva democratización (Aguirre y Greca, 2012). A través de esta operación, aunque con lógicas divergentes, se exalta el contenedor y lo contenido (*Figura 3*).



Figura 3. Imágenes diurna y nocturna del Museo Castagnino.
Fuente: *Nuestra Arquitectura*, abril de 1938, número 4.

La herencia espacial de la Escuela Serena

Para Nicholas Mirzoeff «[...] la cultura visual da prioridad a la experiencia cotidiana de lo visual» (2003: 26). La estrecha vinculación de Hilarión Hernández Larguía con la Escuela Serena conduce a arriesgar que los usos y apropiaciones del espacio escolar y urbano de esta experiencia incidieron fuertemente en su accionar como arquitecto y gestor cultural, estimulando y orientando los contactos entre el mundo físico y social (Cossettini, 1942). La diferencia radica en que mientras en la Escuela Serena la

experiencia es la que construye el espacio, en el Museo es el diseño del espacio el que construye la experiencia.

La versión propia del escolanovismo que ensayó Olga Cossettini permite desterrar *a priori* una articulación entre arquitectura y pedagogías modernas al desarrollarse en un edificio inaugurado en el año 1929 con determinadas características (principalmente la holgura espacial) posibilitantes de estas prácticas.

En aquellas aulas la propuesta oficial fue reconfigurada de acuerdo a la experiencia y al saber de la directora; entre sus muros fue ensayado un modo particular de entender el vínculo entre la escuela, la educación, la infancia y la cultura, situando como principal pilar de esta última, casi con aires ilustrados, a la obra de arte (Fernández y Caldo, 2013: 87).

Se produjo un desplazamiento del aula como núcleo básico a la escuela toda como laboratorio donde «[...] se ordenan las observaciones y descubrimientos» (Cossettini, 1942: 54) de todas esas vivencias del niño en contacto con el medio. La horizontalidad de saberes y acciones se hizo extensiva al espacio todo.

En el marco de esta experiencia que ligaba la escuela con el barrio, su gente y el entorno natural, Fernández *et al.* (2010) advierten cómo la imagen visual constituye una constante en esta

⁸ El caso de las hermanas Cosettini se pone en relación con el de otras maestras normales que ejercieron como mediadoras culturales (Pupio, 2016; Fiorucci, 2013; Agüero y García, 2013) en las ciudades en las que se desempeñaron como

pedagogía. Ponen de relieve la importancia adjudicada a la tarea de observación constante y sistemática volcada en el cuaderno como indispensable instrumento. Esto se identifica también en las producciones pictóricas y, desde el rol del docente, se traduce en la fotografía como registro y como selección de aquello que se quiere mostrar, legitimar y hacer conocer⁸.

Un análisis en clave espacial de las fotografías permite observar que la expresión creadora del niño no proviene de la vigilancia o del encierro, sino que surge en aquellos lugares que posibilitan e incentivan sus intereses. A través de estos registros se pueden establecer jerarquías espaciales hacia el interior de la escuela, donde el aula nunca se registra, donde los patios y espacios abiertos se perciben en sus múltiples funciones y enmarcan la casi totalidad de las actividades y donde aparecen otros elementos que nunca se nombran y que cualifican el espacio como el escenario y las arcadas del patio a modo de auténticos marcos. El ambiente escolar al que Olga Cossettini refería no era el aula sino la escuela toda, con sus puertas abiertas y su proyección al barrio y a la ciudad.

Podríamos inferir que Hernández Larguía trasladó, a través de la mediación proyectual, este ideario al diseño interior del Museo. No obstante, la fragmentación academicista de los espacios

docentes. Y con la experiencia rosarina de Dolores Dabat en la Escuela Normal Superior n.º 2 (Fernández y Welti, 2016).

—que podría emparentarse con la segregación positivista de núcleos estancos de los proyectos escolares— dejó paso a una continuidad fluida de los ambientes que, con características uniformes en cuanto a materialidad, color e iluminación buscaban «[...] eliminar la jerarquización, segregación o separación de tipos de obras según el grado de “instrucción artística” que poseyera el visitante» (Hernández Larguía y Newton, 1938: 24-25). Mediante estas estrategias se procuró no jerarquizar espacios, ni saberes, ni públicos.

Una amplia escalera divide el *hall* de ingreso de la sala mayor, controlando la escala que se alcanzaría al integrarse los dos recintos (Aravena *et al.*, 2013: 132) y con ello el espacio que recibe y luego transita el visitante. La versatilidad espacial y visual aparece aquí como otra de las estrategias. *Hall* y espacios de exposición se organizan sobre el perímetro del museo y alrededor de los cuatro patios interiores, propiciando la curiosidad y alentando a seguir el recorrido fluido y cambiante mediante la sucesión de diferentes marcos visuales (*Figura 4*). Como en la escuela, el espacio se presenta aquí como un soporte, una base que no interfiere ni restringe, sino que aumenta la visión natural al propiciar la contemplación, el movimiento, el aprendizaje.

Figura 4. Izquierda: Salas del museo. Derecha: Vista de la sala mayor del museo hacia el *hall* de ingreso. Fuente: *Nuestra Arquitectura*, abril de 1938, número 4.



La apuesta en distintos niveles por la cultura visual y la educación visual del público (Florio, 2017: 29) tuvo uno de sus momentos de máxima expresión en estos años a través de la muestra *El niño y su expresión*. El Museo enmarcó los logros y la excepcionalidad de la incorporación del arte al currículum de los niños de la Escuela Serena.

La muestra fue uno de los episodios más resonantes de lo que Olga Cossettini denominó *misiones de divulgación cultural*. El objetivo de las misiones fue siempre trasladar lo aprendido más allá del espacio escolar como un nuevo modo de aprender, de tramar lazos con la comunidad y de obtener visibilidad y legitimidad en el espacio público. Cossettini las definió como «La escuela en la calle, en contacto con el pueblo, a quien lleva su saber y su experiencia. Expresión de vida de la escuela que sale de sus límites estrictos y busca contacto con el mundo que la rodea» (1942: 100). Comenzaron hacia fines de 1936 y se realizaron anualmente. Los lugares elegidos fueron las plazas aledañas, intersecciones de calles próximas y otras escuelas de la ciudad, así como colonias de vacaciones de la provincia. Los tópicos eran diversos, clasificados en cuatro grupos: científicos, profilácticos, sociales y artísticos, siendo estos últimos los más numerosos.

La misión del 8 de noviembre de 1939 en el Museo consistió en una muestra de acuarelas y trabajos plásticos de cuarenta alumnos de la Escuela «Carrasco». El incorporar allí la labor de una maestra y de un grupo de niños «[...] hijos de obreros, de proletarios, de inmigrantes, de jornaleros» (Fernández y Caldo, 2013: 86) de una escuela periférica se comprende atendiendo al vínculo forjado entre Olga Cossettini e Hilarión Hernández Larguía (*Figura 5*).

Figura 5. Izquierda: «En el Museo de Bellas Artes Juan B. Castagnino. Se exhiben dibujos y pinturas». Referencia: Archivo Cossettini. C1.C6. Img. 0054.



Derecha: «El niño y la música. Museo de Bellas Artes 1945». Referencia.: Archivo Cossettini. C2.C6. Img. 0046.

La misión en el Museo materializada a través de la muestra fue fruto de estos intercambios y valoraciones y de esta voluntad de estrechar lazos entre divergentes instituciones educativas y personas con distintos grados de formación, demostrando que el arte era un patrimonio susceptible de ser capitalizado por toda la sociedad. En este caso la originalidad estuvo dada por la atención a la infancia como categoría, por la incorporación de la niñez como público y por sus producciones como arte. Pinturas, cantos y piezas teatrales de los niños de la Escuela Serena fueron considerados piezas de exhibición, a diferencia de las experiencias en los museos de ciencia donde el trabajo de campo de los niños (Pupio, 2016) es el que ingresa al museo mediado por la selección del investigador. Tuvo además un efecto legitimador, posicionando a Olga Cossettini como referente educativo a escala nacional. A partir de la muestra Hernández Larguía sugiere al Ministro de Instrucción Pública y Fomento, Juan Mantovani, la publicación de un libro con los trabajos de los niños y la conferencia *El niño y su expresión*, pronunciada por Cossettini. El Ministerio financia la impresión de 1000 ejemplares y se encarga de su distribución con Hernández Larguía a cargo de la composición, de la dirección del texto y con prólogo de Mantovani⁹.

⁹ El Museo «[...] auspició nuestra exposición de dibujos, en noviembre de 1939; hizo la selección de los que iban a figurar en nuestro libro *El Niño y su Expresión*; se ocupó también de seleccionar los que compondrían la muestra enviada a los Estados Unidos, a pedido de la “Galería de Arte Infantil” de

Museos fuera del museo

La particular misión de la escuela en el museo tuvo efectos multiplicadores en varios sentidos. Parafraseando una idea de Paul Klee, el arte no fue utilizado aquí para reproducir lo visible sino más bien para hacer visible (citado en Walter y Chaplin, 2002: 42). En ese sentido, Atilio Chiappori, director del Museo de Bellas Artes de Buenos Aires, difundió desde principios de la década de 1930 la necesidad de ampliar las funciones docentes y pedagógicas del museo moderno. Paralelamente, una comisión de artistas integrada, entre otros, por Emilio Petorutti produjo un informe donde se ratificaba la misión educativa de los museos y se proponía que para los museos de provincia «[...] sin mayor riqueza de obras originales» se trabaje a partir de «[...] museos de reproducciones, calcos, facsímiles en colores y fotografías» (citado en Florio, 2013: 151). Más allá de la riqueza de las obras que albergaba el Castagnino, la interacción con la Escuela Serena y el conocimiento de las misiones alentaron la creación del Museo de Reproducciones Gráficas, que se concretó un mes antes de la muestra, el 8 de octubre de 1939 «[...] conformado por 208 láminas que abarcaban dos períodos de la pintura, desde la época primitiva hasta la pintura

Washington, para una exposición circulante que realizará aquel país; y durante el año ha enviado a la escuela, periódicamente grupos de reproducciones de obras famosas para que fueran estudiadas por los alumnos» (Cossettini, 1942: 104).

de fines del siglo XVII y los pintores modernos» (Florio, 2013: 153), adquiridas en Alemania.

La circulación de reproducciones de las obras pictóricas representativas y seleccionadas para poder ponderar el desarrollo de los movimientos artísticos fue un paso concreto en la educación visual del público no especializado. Las reproducciones eran prestadas a diferentes instituciones del arte y la cultura de Santa Fe, Buenos Aires y Córdoba, como también a instituciones educativas, afianzando así lazos de colaboración e intercambio dentro del campo del arte y la cultura y también de la educación primaria, secundaria y superior, con las que se estrecharon múltiples lazos de intercambio y colaboración. Como era de suponer, se exhibieron también en la biblioteca de la Escuela «Carrasco» y posteriormente se organizó a partir de ellas una misión en la Plaza Alberdi.

Compartimos con Talcott Parsons la idea de cultura como aquello que se comparte, se aprende y se transmite y por ello está esencialmente relacionada con el significado y es dependiente del simbolismo (Walter y Chaplin, 2002: 26). En 1939, el ideario del museo en la escuela y la escuela en el museo —interactuando en el espacio público— llevó a Hernández Larguía a apostar por nuevos alcances de la propuesta cultural y arquitectónica municipal (Blanc y Cattaneo, 2020). En una línea que iba de las misiones al Museo de Reproducciones Gráficas, Hernández Larguía presentó, junto a

Newton, un cuadernillo denominado *Museos de Bellas Artes. Breve estudio y anteproyectos*, editado con el mismo formato utilizado para los catálogos de las muestras realizados por la institución y con una ilustración alegórica del artista plástico Julio Vanzo, secretario del Museo (Aravena, 2015: 75).

Los proyectistas alertaban sobre la necesidad de museos de bellas artes en todas las localidades en tanto constituía una rama de la educación popular «[...] que no ha adquirido la importancia que merece» (Hernández Larguía y Newton, 1939: 3). Acusaban tanto la necesidad de locales especialmente diseñados para este fin como la falta de referentes y, por ello, elaboraron «[...] en sitios de fácil acceso al público» (Hernández Larguía y Newton, 1939: 3) ocho anteproyectos que contemplaban posibles respuestas materiales ante divergentes características sociales, culturales, geoclimáticas y económicas de diferentes contextos del país (*Figura 6*). Con esta propuesta intentaron rescatar el valor pedagógico de estos espacios *en y para* las comunidades locales en un momento en que el intenso proceso de modernización parecía contraponerse con todo aquello que representaba el programa museístico. También ponían en valor el proyecto elaborado para el Museo Castagnino apelando a una decisión política que no se había logrado en la capital del país y a un atributo que no era solo de centros urbanos sino que debía expandirse en el territorio, como el programa escolar¹⁰.

¹⁰ Otros proyectos se habían hecho eco del panorama de excepción de la provincia de Santa Fe en la década de 1930. El *Plan de Edificación Escolar Standard para la Provincia de Santa Fe* del Estudio porteño Sánchez, Lagos y de

la Torre imagina prototipos escolares con 500 aulas a distribuirse en todo el territorio provincial. Los autores idean un correlato arquitectónico de la profunda modernización a nivel educativo, signada por la Ley de Educación



Figura 6. Anteproyectos B, C y G. Fuente: Hernández Larguía y Newton, 1939. *Museos de Bellas Artes. Breve Estudio y Anteproyectos. Museo Municipal de Bellas Artes «Juan B. Castagnino».*

Las opciones combinaron soluciones singulares y exentas en plazas o parques con emplazamientos en lotes en esquina o exiguos entre medianeras. La primera fue probada a través del Castagnino y la segunda fue legitimada a través de los numerosos ejemplos de cómo construir y completar el tejido urbano a través de las propuestas del Banco Edificador de Rosario (Florio, 2015: 14). En todas ellas desplegaron sus habilidades ya probadas para delinear experiencias alternativas a la tradición académica con distintas disposiciones espaciales en torno a patios acordes a distintos tipos de terrenos hipotéticamente disponibles y diversos lingüísticamente en función de las características del sitio y la comunidad de destino, revelando «[...] una convicción de cómo debía ser afrontado el problema de la relación del objeto

Provincial de 1934 y la Ley de Consejos Escolares Autónomos. Este proyecto, si bien no se realizó, es uno de los ejemplos paradigmáticos de este período de los vínculos entre arquitectura, educación y política.

arquitectónico con la ciudad, planteando la necesidad de establecer una convivencia armónica entre las formas y la imagen de ambos» (Aravena, 2015: 77). La disposición de salas en torno a patios de iluminación, priorizando las circulaciones fluidas, permite partir y arribar al mismo punto de inicio luego de recorrer el museo. Aquí también el objetivo consistió en evitar la monotonía y propiciar la experiencia en una clara referencia al Museo, pero también, inferimos, a las amplias galerías de la Escuela Serena.

Se verifica en todos los casos una voluntad de contenedor, donde las fachadas o envoltentes, aún aquellas que acusan articulaciones volumétricas, manifiestan independencia del programa interior. Aquí es donde operan como tecnología visual, persiguiendo a través de sus lenguajes y escalas establecer

condiciones de identificación y aceptación de estos *objetos observados* por parte de las comunidades donde se insertan. Coinciden en pensarse, como las escuelas, como auténticos faros culturales.

Conclusiones

Se ha puesto en evidencia la importancia de la dimensión espacial y material en la configuración de la función social de las instituciones educativas formales y no formales, así como sus grados de articulación, particularmente en este trabajo a partir de la retroalimentación de experiencias entre Museo y Escuela y sus agentes promotores. Se ha dado cuenta de la particularidad de estas prácticas en Rosario, siendo el Museo Castagnino uno de sus más claros y tempranos exponentes entre los ejemplos mediados por un proyecto. Se procuró poner de relieve la política cultural impulsada por el arquitecto Hilarión Hernández Larguía a través el museo que proyectó y dirigió, que se revela como un espacio de producción y circulación de nuevas imágenes, saberes, ideas, actores y públicos. También destaca la particularidad de esta operación al converger y retroalimentarse en Hernández Larguía la operación cultural y el diseño del edificio, eliminando toda mediación y contribuyendo a revertir, mediante el proyecto, el descrédito del programa museístico.

Las redes culturales y profesionales que el arquitecto fue construyendo y capitalizando en este período confluyeron a su vez en la articulación de las prácticas educativas en una ciudad en

ebullición y crecimiento acelerado. La educación de la mirada aparece como denominador común para bucear en el rol del arte —incluyendo aquí la arquitectura— en la conformación de identidades colectivas. De este modo, así como la operación de los fotógrafos permitió un mapa visual del mundo más democrático (Mirzoeff, 2003: 26), las misiones y el museo de reproducciones representaron el ideario de una época en la que se creía en la movilidad social, en la sinergia entre experiencias, en la promoción de nuevos artistas y en el arte como agente transformador.

A partir de la concepción de espacio público de Hernández Larguía la arquitectura del Museo se incorporó a los servicios comunitarios. Su ideario se visibilizó en la construcción de realidades espaciales y urbanas consistentes integrando, a través del proyecto del Museo Castagnino, la gestión cultural a su formación disciplinar. Son estas las formas arquitectónicas estratégicas (Aureli, 2011) que pretendieron alcanzar a nuevos destinatarios hasta entonces ignorados mediante nuevos temas y programas, cualificando a una ciudad por entonces dispersa al integrar *urbes y bordes* e imaginando también el alcance de esta integración a escala territorial.

Como en la Escuela Serena, y con las lentes de la cultura visual, observamos que convergen en el Castagnino la función social y la función pedagógica que estas obras incorporaron a la vida urbana. Podemos arriesgar que fue este un vínculo mutuamente productivo. Hernández Larguía amplió exponencialmente los horizontes culturales de la escuela y de esta maestra en su devenir intelectual. También, la interacción con la

experiencia de la Escuela Serena incidió en su accionar en tanto gestor cultural, en su horizonte proyectual y en la conformación de una particular apuesta por la visualidad. La ruptura con la tradición de la *escuela de puertas abiertas* se trasladó a la concepción del museo urbano y si bien es posible pensar que algunas de estas prácticas estaban en conjunción con otras que se estaban realizando en la ciudad y en el país, la incorporación de niño como artista es indisoluble de este vínculo, trascendiendo la función educativa que se buscaba al pensar en nuevos públicos o en el público lego. El Museo visibilizó a las infancias de los *bordes*, como público y como artistas, y extendió sus límites.

A partir de los usos, apropiaciones y conceptualizaciones del espacio arquitectónico y urbano en esta experiencia pedagógica, podría pensarse que la Escuela Serena construye espacios sin arquitectura. Hilarión Hernández Larguía integra a este ideario la mediación proyectual, la mirada disciplinar, pudiendo identificarse detrás de la función social la función pedagógica que sus obras ejercen en torno a la educación visual de la población en las distintas escalas (arquitectónica, urbana y territorial). Consiguió, durante su gestión al frente del Museo, posicionarlo como referente de la cultura a nivel nacional, duplicando el número de piezas a partir de una política de colecciones que propuso afianzar el incipiente relato de la historia del arte argentino (Florio, 2017) a través de una empresa en la cual dialogan las misiones culturales, las muestras itinerantes y los imaginarios en torno a la construcción de museos en el territorio. Interesa reafirmar desde aquí, a través de la imagen del Museo, el

lugar del diseño en los registros espaciales, los proyectos y las obras construidas en los estudios sobre la cultura visual.

Recibido: 1º de abril de 2021.

Aceptado: 1º de julio de 2021.

Referencias bibliográficas

- Agüero, A. C. y García, D. (2013). “Culturas locales, culturas regionales, culturas nacionales. Cuestiones conceptuales y de método para una historiografía por venir”. En *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, número 17, pp. 181-185.
- Aguirre, E. y Greca, D. (2012). “El parque como ámbito educativo”. En *Jornadas Internacionales Patrimonio y Cultura Urbana*. Municipalidad de Rosario, Centro Cultural Bernardino Rivadavia-Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Rosario.
- Aliata, F. (1997). “Museos en la Argentina Las alternativas históricas de un espacio residual”. En *47 al Fondo*, número 1, pp. 18-21. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata.

- Aravena, P. (2015). “De Rosario para el país. Hernández Larguía y Newton, propuestas de museos escuela”. En Aravena, P. *et al. Museo, arquitectura y ciudad*. Rosario: FAPyD. UNR, pp. 73-89.
- Aravena, P. *et al.* (2013). *Cuando la modernidad irrumpió en Rosario. Hernández Larguía y Newton, diversas miradas*. Rosario: FAPyD.
- Aureli, P. V. (2011). *The possibility of an absolute architecture*. Massachusetts: The MIT Press.
- Blanc, M. C. y Cattaneo, D. (2020). “El arquitecto intelectual en ciudades intermedias. Reflexiones entre redes y espacios de cultura del siglo XX”. *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca*, número 18, pp. 115-124, disponible en [<https://bit.ly/3A6Outo>], consultado el 10/03/2021.
- Cattaneo, D. (2015). *La arquitectura escolar como representación del Estado. Contrapuntos Nación - provincias en la década de 1930*. Rosario: UNR Editora - A&P Ediciones.
- Castilla, A. (2017). “La profesionalización de los museos en Argentina. Desde la centralidad de los objetos a la prioridad del visitante”. En *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*, número 10, pp. 137-145.
- Cicutti, B. y Ponzini, B. (compiladoras) (2016). *Un Atlas para Rosario. Asociaciones de la memoria*. Rosario: A&P Ediciones.
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Santa Fe: Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.
- (1942). *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Cravino, A. (2012). *Enseñanza de la arquitectura, una aproximación histórica 1901-1955. La inercia del modelo Beaux Art*. Buenos Aires: SCA/Nobuko.
- Della Paolera, C.; Farengo, A. y Guido, Á. (1935). *Plan Regulador y de extensión*. Rosario: Municipalidad de Rosario.
- Fernández, M. del C.; Welti, M. E.; Biselli, R. y Guida, M. E. (2010). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario, 1935-1950)*. Rosario: Laborde.
- Fernández, M. del C. y Welti, M. E. (2016). “Más allá de lo escolar: definiciones pedagógicas y discurso visual. Análisis de la revista *Quid Novi?* (Rosario, 1932-1934)”. En *Archivos de*

- Ciencias de la Educación*, número 10, disponible en [https://bit.ly/3A9ZSVh], consultado el 20/03/2020.
- Fernández, S. y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo: gestión cultural y espacio público 1939-1942*. Rosario: El Ombú Bonsai.
- Fiorucci, F. (2013). “Presentación”. En *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, número 17, pp. 165-168.
- Florio, P. (2015). “El museo Juan B. Castagnino. Del legajo al edificio”. En Aravena, P. et al. *Museo, arquitectura y ciudad*. Rosario: FAPyD. UNR, pp. 13-30.
- Florio, S. (2013). “Un museo moderno para la ciudad de Rosario. Crónica de una gestión”. En Florio, S. et al. *De la Comisión Municipal de Bellas Artes al Museo Castagnino. La institucionalización del arte en Rosario, 1917-1945*. Rosario: Fundación Castagnino y Fundación Espigas, pp. 153-154.
- (2017). “Hilarión Hernández Larguía y el Museo Castagnino”. En *80º aniversario Museo Castagnino (1937-2017)*. Rosario: Museo Castagnino-Municipalidad de Rosario, pp. 28-33.
- García, S. (2008). “Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX”. En *História, Ciências, Saúde/ Manguinhos*, número 14, pp. 497-521.
- Gutiérrez, L. y Romero, L. (1995). *Sectores populares, cultura y política*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hernández Larguía, H. y Newton, J. (1938). “Museo Municipal de Bellas Artes ‘Juan B. Castagnino’”. En *Nuestra Arquitectura*, número 4, pp. 24-25.
- (1939). *Museos de Bellas Artes. Breve Estudio y Anteproyectos. Museo Municipal de Bellas Artes ‘Juan B. Castagnino’*. Rosario: MMBA JBC.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Moliné y Lurá, A. (2013). “Algunas notas sobre el pasaje Monroe como caso de estudio en el proceso de hacer ciudad”. En De Gregorio, R. et al. *Cuando la modernidad irrumpió en Rosario. Hernández Larguía y Newton, diversas miradas*. Rosario: FAPyD, pp. 74-89.

- Montini, P. *et al.* (2012). *De la Comisión Municipal de Bellas Artes al Museo Castagnino. La institucionalización del arte en Rosario, 1917-1945*. Buenos Aires: Fundación Espigas.
- Pampinella, S. (1993a). “Biografía”. En Moliné y Lurá, A. (director). *Hilarión Hernández Larguía. 1892-1978*. Rosario: FAPyD/UNR, pp. 9-13.
- (1993b). “Testimonios. Entrevista a la Señorita Leticia Cossettini”. En Moliné y Lurá, A. (director). *Hilarión Hernández Larguía 1892-1978*. Rosario: FAPyD/UNR, pp. 17-19.
- Pasquale, A. (1980). *Biografías y recuerdos*. Rosario: Amalevi.
- Podgorny, I. (2005). “La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica”. *História, Ciências, Saúde/ Manguinhos*, número 12, pp. 231-64.
- Pupio, M. A. (2016). “Emma Nozzi, school teacher and provincial collector (Buenos Aires, Argentina)”. En *Journal of History of Science and Technology*, número 10, pp. 11-32, DOI 10.1515/host-2016-0002, consultado el 20/06/2021.
- Pupio, M. y Piantoni, G. (2018). “Museos, coleccionistas y Estado. Tramas de circulación entre la actividad amateur y la experticia durante la primera mitad del siglo XX”. En Caravaca, J.; Daniel, C. y Ben Plotkin, M. (compiladores). *Saberes desbordados: historias de diálogos entre conocimientos científicos y sentido común, Argentina, siglos XIX y XX*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, pp. 92-117.
- Príncipe, V. (2012). “Cómo fundar un museo. La construcción de un espacio institucional para el arte”. En Montini, P. *et al.* *De la Comisión Municipal de Bellas Artes al Museo Castagnino. La institucionalización del arte en Rosario, 1917-1945*. Buenos Aires: Fundación Espigas, pp. 13-78.
- Puiggrós, A. (1992). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rigotti, A. M. (ed.) (2004). *Primeros arquitectos modernos en el Cono Sur*. Rosario: Fondo Documental Ermete de Lorenzi.
- (2019). “Arquitectos: profesionales, expertos, vanguardistas en el Cono Sur”. En *A&P Continuidad*, número 11.
- Walter, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

O microscópio na escola e a observação¹

Kazumi Munakata²

Resumo

O microscópio é um instrumento óptico, cuja função é tornar visível seres (vivo ou não) extremamente pequenos. Inventado no século XVI, a sua grande difusão ocorreu no decorrer do século XIX, impulsionada pela produção de milhares de publicações a respeito e a fundação de associações que promoveram atividades com esse artefato. Na escola, ele foi introduzido nas aulas de Ciências, para contribuir com o ensino de Física e de Ciências Naturais. A difusão do microscópio nas escolas também favoreceu e ao mesmo tempo foi favorecido pela adoção, no ensino escolar, do método intuitivo (ou lições de coisas), que pressupõe que todo o conhecimento tem como origem a observação das coisas, animadas ou não, do mundo. A observação propiciada pelo microscópio, no entanto, reque uma série de

procedimentos prévios. Isto significa que a *realidade* de coisas pequenas, observáveis apenas por esse instrumento, não pode ser a realidade imediatamente dada, mas algo construído, incluindo a postura do próprio observador. Esses temas remetem, portanto, a questões ontológicas e epistemológicas que requerem elucidação. Para a realização deste trabalho procedeu-se a uma ampla investigação em fontes bibliográficas publicados em diversos países. Tais documentos foram catalogados em um banco de dados para facilitar a sua leitura e interpretação. Para tal contou-se com a inestimável colaboração da professora doutra Joana Borges de Faria.

Palavras chave

Microscópio, observação, realidade, método intuitivo.

Resumen

El microscopio es un instrumento óptico, cuya función es hacer visibles seres (vivos o no) que son extremadamente pequeños. Inventado en el siglo XVI, su amplia difusión se dio durante el siglo

¹ Este artigo faz parte das atividades do projeto de pesquisa «A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX-XX): projetos, práticas, materialidades» e contou com a colaboração de Joana Borges de Faria para organizar as fontes.

² Kazumi Munakata é bacharel em Filosofia, pela Universidade de São Paulo; mestre em História Social do Trabalho, pela Universidade Estadual de

Campinas; e doutor em História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é pesquisador e doutor assistente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Contato: [kazumi.munakata@gmail.com].

XIX, impulsada por la producción de miles de publicaciones sobre el tema y la fundación de asociaciones que promovieron actividades con este artefacto. En la escuela, fue introducido a las clases, para contribuir a la enseñanza de la Física y las Ciencias Naturales. La difusión del microscopio en las escuelas también favoreció y al mismo tiempo se vio favorecida por la adopción, en la educación escolar, del método intuitivo (o lecciones de las cosas), que asume que todo conocimiento se origina en la observación de las cosas, animadas o no, del mundo. La observación proporcionada por el microscopio, sin embargo, requiere una serie de procedimientos previos. Esto significa que la realidad de las pequeñas cosas, observable solo por este instrumento, no puede ser la realidad inmediatamente dada, sino algo construido, incluida la postura del propio observador. Estos temas, por lo tanto, se refieren a cuestiones ontológicas y epistemológicas que requieren una aclaración. Para llevar a cabo este trabajo se realizó una extensa investigación en fuentes bibliográficas publicadas en varios países. Dichos documentos fueron catalogados en una base de datos para facilitar su lectura e interpretación. Para ello contamos con la inestimable colaboración de la profesora doctora Joana Borges de Faria.

Palabras clave

Microscopio, observación, realidad, método intuitivo.

Abstract

The microscope is an optical instrument, whose function is to make visible extremely small beings (living or not). Invented in the sixteenth century, its great diffusion occurred during the nineteenth century, driven by the production of thousands of publications about it and the foundation of associations that promoted activities with this artifact. It was introduced into schools to contribute to the teaching of physics and natural sciences. The spread of the microscope in schools also favored and at the same time was favored by the adoption, in school education, of the intuitive method (or lessons of things), which assumes that all knowledge has its origin in the observation of things, animate or not, in the world. The observation provided by the microscope, however, requires a series of prior procedures. This means that the reality of small things, observable only by this instrument, cannot be the reality immediately given, but something constructed, including the posture of the observer himself. These issues refer, therefore, to ontological and epistemological questions that require elucidation. To build this work, we carried out a broad investigation in bibliographic sources published in several countries. These documents were catalogued in a database to facilitate their reading and interpretation. This enterprise counted on the invaluable collaboration of Professor Dr. Joana Borges de Faria.

Keywords

Microscope, observation, reality, intuitive method.

Introdução: tipos de microscópio

A invenção, no final do século XVI, do microscópio —um instrumento óptico para ampliar a imagem de objetos muito pequenos— é geralmente atribuída ao holandês Hans Janssen e seu filho Zacharias, embora autores como Morrison-Low (2007: 23) afirmem que há muita controvérsia a esse respeito: afinal, à época, a qualidade das lentes não era muito aprimorada. Um dos tipos de microscópio que foram inventados, embora com muita precariedade, foi o microscópio solar, que utilizava grandes espelhos para receber a iluminação oriunda da luz solar, e que era frequentemente utilizado para projetar a imagem do objeto observado numa tela, como na lanterna mágica. Ao longo do século XIX, esse modelo perdeu o prestígio de que gozara no século anterior, passando a ser considerado objeto de entretenimento (Heering, 2010: 19) e «[...] instrumento de interesse das senhoras e por elas utilizável» (Wilson, 1995: 228, *apud* Heering, 2010: 36, nota 3). Hoje, esses artefatos tornaram-se peças de museu.

Em todo caso, a evolução tecnológica promoveria a invenção de outros tipos de microscópio: o simples, o composto e, mais recentemente, o eletrônico (que não será aqui abordado). O microscópio simples, segundo o britânico Ellison Hawks, em *The*

microscope (1920: 18), um livro de difusão científica, «[...] consiste em uma única lente, ou às vezes de duas dessas lentes colocados próximos uns dos outros». O autor prossegue:

O microscópio composto [...] consiste em dois conjuntos de lentes. O primeiro conjunto é colocado na extremidade do tubo que está mais próxima do objeto a ser examinado e, portanto, é chamado de «objetiva». O segundo conjunto de lentes está situado na outra extremidade do tubo e é chamado de «ocular», porque está mais próximo do olho do observador (1920: 19-20).

Instruções para o uso de microscópio

A grande difusão do microscópio ao longo do século XIX pode ser comprovada pelo surgimento, em várias localidades, de associações de microscópio, com seus respectivos periódicos. Fundado em 1839, O britânico *The Royal Microscopical Society* edita até hoje *Journal of Microscopy* (antigo *Journal of the Royal Microscopical Society*) e tem como objetivo «[...] promover a ciência da microscopia», mediante «[...] uma ampla gama de atividades que apoiam a pesquisa e a educação em microscopia [...]»³. O também britânico *Quekett Microscopical Club*, segundo seu site⁴, foi fundado em 1865, e se declara «[...] principal organização para todos os interessados em microscópio e microscopia». A associação, que edita o periódico *The Journal of*

³ Disponível em [https://www.rms.org.uk/], consultado em 31/3/2021.

⁴ Cfr. [https://www.quekett.org/], consultado em 31/3/2021.

the Quekett Microscopical Club, tem como «[...] objetivos declarados [...] promover a compreensão e o uso de todos os aspectos do microscópio» e seu nome homenageia o microscopista John Quekett. Nos Estados Unidos também há associações similares, como a *New York Microscopical Society*, que publicou *The American Quarterly Microscopical Journal* (primeiro número em 1878), dois anos depois rebatizado como *The American Monthly Microscopical Journal*⁵. Há também uma sociedade com nome curioso de *Postal Microscopical Society*, criada em 1873, «[...] tendo como objetivo principal a circulação de caixas de lâminas de microscópio e informações [notes] aos associados»⁶.

Ao mesmo tempo, o mercado livreiro foi inundado por incontáveis publicações sobre o microscópio. O livro de Hawks, acima mencionado, é apenas um entre milhares de títulos encontrados no repositório do site *archive.org*, identificados sob a rubrica *microscope*. Em outros repositórios ou nas lojas de livros usados encontram-se muitas outras publicações sobre o microscópio, o que revela a grande popularidade que o artefato obteve praticamente em todo o Ocidente, ao longo do século XIX e início do XX. Essas obras podem ser distribuídas, *grosso modo*, em quatro categorias.

⁵ Disponível em [https://www.nyms.org/], consultado em 31/3/2021.

⁶ Disponível em [https://cutt.ly/5li8Jrn], consultado em 31/3/2021.

a. Manuais técnicos sobre a construção e o funcionamento do microscópio

Frequentemente são acompanhados de explicações sobre a teoria óptica e as lentes, além de instruções sobre a preparação em lâminas do material a ser observado. São publicações voltadas à divulgação científica e muitas delas estão associadas aos fabricantes de instrumentos ópticos, como é o caso de *L'étudiant micrographe*, de 1864, publicada na França, de Arthur Chevalier, neto de Vincent Chevalier, e filho de Charles Chevalier, criadores da lente acromática⁷ e insistentemente enaltecidos pelo autor.

Fazem também parte dessa categoria as obras como *El microscopio* (c. 1900), publicado em Barcelona (Espanha), de Ernesto Caballero; *Il microscopio*, de Camillo Acqua, publicado em Milão (Itália), em 1907 (segunda edição); *Microscope in theory and practice*, publicado em Nova York (Estados Unidos), em 1892 (segunda edição), a partir do original em alemão, de Carl Naegeli e S. Schwendener; *The microscope and microscopical methods*, de Simon Henry Gage, publicado em 1896 (sexta edição), em Ithaca (Estados Unidos), além de muitos outros.

Todas as obras dessa categoria insistem na importância do microscópio para a pesquisa científica e apresentam várias de suas aplicações possíveis. Há, no entanto, a obra de William B. Carpenter, *The microscope and its revelations* (1883, sexta edição), que, além de ressaltar o uso do artefato na ciência, também o

⁷ Lente acromática reduz os efeitos de certas distorções na imagem dos instrumentos ópticos.

considera «[...] como meio de satisfazer uma curiosidade louvável e de obter uma recreação saudável» (1883: III). Esse é o espírito de outra categoria dos livros sobre microscópio.

b. Obras destinadas ao público em geral, sem objetivos explicitamente científicos

John Brocklesby, comenta no início de seu *The amateur microscopist* (1871: 5):

Fui levado a acreditar que um trabalho popular sobre o microscópio e suas revelações seria ao mesmo tempo interessante e útil, e essa crença resultou no presente tratado, que simplesmente exhibe e descreve alguns dos objetos mais raros e curiosos do mundo microscópico e os modos de prepará-los para observação ao microscópio; juntamente com uma breve descrição deste instrumento.

John Phin, em *How to use the microscope, being practical hints on the selection and use of that instrument, intended for beginners*, editado em Nova York (Estados Unidos), em (1882, quinta edição), esclarece no prefácio:

Conforme declarado no título, [o livro] é destinado a iniciantes e não apenas a iniciantes no uso do microscópio, mas àqueles que tiveram pouca ou nenhuma experiência no uso de instrumentos de qualquer tipo. Daí as instruções dadas são do tipo mais simples, e todas as explicações teóricas foram evitadas

[...]. Nosso objetivo tem sido unicamente transmitir tais informações que permitirão ao leitor iniciar-se na prática da microscopia, esperando que a largada assim dada o leve a prosseguir com seus estudos e, finalmente, adquirir conhecimento, habilidade e destreza que o capacitará a aproveitar-se dos poderes extraordinários e das vantagens que o uso deste instrumento confere, tanto nas pesquisas científicas quanto na vida cotidiana (1882: X).

Como o microscópio pode participar da vida cotidiana? Segundo a obra *The romance of the microscope* (1921), de C. A. Ealand, publicada em Londres (Grã-Bretanha), o instrumento pode ser utilizado no lar para verificar se os mantimentos estão contaminados ou não. O cirurgião britânico Edwin Lenkester, em *Half-hours with the microscope* (1874), propõe que se empreenda meia hora por dia em atividades com o artefato, enquanto o naturalista britânico Philip Henry Gosse, autor de *Evening at the microscope* (1859), sugere que atividades com o microscópio seja um *hobby* de todas as tardes. O reverendo Joseph Henry Wythe, britânico emigrado para os Estados Unidos, escreveu *Curiosities of the microscope* (1852) como obra de ficção protagonizado por dois irmãos, William e Thomas Peale, e seu tio, Mr. Simons, um naturalista.

c. Obras sobre campos de investigação científica

Salvo engano, nenhum livro sobre o microscópio deixou de incluir comentários sobre áreas de aplicação do instrumento, mesmo porque não faz sentido uma publicação que falasse apenas sobre o artefato. No caso dessa categoria de livros, no entanto, a situação se inverte: o microscópio é um assunto suplementar; o foco é sobre um campo de saber que recebe reforço fundamental do instrumento. Os campos de saber abrangidos por esses livros são, por exemplo: Química (Francis Carter Wood, *Chemical and microscopical diagnosis*, 1905); Histologia (A. A. Böhm e M. Von Davidoff, *A text-book of histology, including microscopic technic*, 1906, segunda edição); Botânica (Julius Wilhelm Behrens, *The microscope in Botany. A guide for the microscopical investigation of vegetable substances*, 1885); Mineralografia (Joseph Murdoch, *Microscopical determination of opaque minerals*, 1916); Petrologia (Herbert Gladstone Smith, *Minerals and the microscope. An introduction to the study of petrology*, 1914); Anatomia humana (Albert Kölliker, *Manual of human microscopical anatomy*, 1854), etc.

d. Microscópio na escola

Essa última categoria de livros abrange obras com caráter didático, que, não raras vezes, fazem referência a *estudantes*, *debutantes* ou *iniciantes*. Certamente, a maioria delas são para uso em cursos superiores, mas há também pelo menos um livro cujo

título é *El microscopio en la escuela primaria: 25 prácticas: un primero ciclo de prácticas sencillas que puede realizarse sin técnica ni conocimientos especiales* (1933), do espanhol Modesto Bargalló. Bocchi (2013: 108) constatou que no Colégio Marista Arquidiocesano —uma escola secundária confessional privada de São Paulo (Brasil)— um livro didático de Física, com fortes indícios de ter sido ali adotado, apresenta, como conteúdo, tópicos sobre o microscópio. Além disso, como relatou Bocchi (2013: 107), o microscópio fazia parte do acervo científico da referida escola. Do mesmo modo, como relata Marchi da Silva (2021), o Museu Pedagógico Nacional —*Pedagogium*—, fundado em 1890, no Rio de Janeiro (Brasil), para subsidiar a formação de professores, contava no seu acervo com um microscópio solar.

No livro didático *Nociones Elementales de Ciencias* (s. d.), de G. M. Bruño, publicado na cidade do México (México), na seção referente à *Luz*, subitem *Aparatos de óptica*, pode-se ler:

Os principais instrumentos de óptica são os *microscópios*, os *óculos de longa visão*, os *telescópios* (s. d.: 209).

Os microscópios servem para obter imagens amplificadas dos objetos de dimensões reduzida que não podem ser observados ao simples olhar: dizemos que esses aparatos aumentam [...] (s. d.: 209).

[...]

Por meio do microscópio foram feitos descobrimentos importantes na botânica, zoologia, fisiologia, mineralogia. Puderam ser observados seres infinitamente pequenos, estudar os micróbios que

ocasionam as enfermidades contagiosas, conhecer as falsificações em algumas matérias alimentícias, como as farinhas, etc. (s. d.: 210-211.)

plantas verdes e se tornaram de cor verde. Apareciam e desapareciam e se fundiam ao lodo.

[...]

Germana M.

O livro *Lecciones de Cosas*, para terceiro ano elementar, de Manuel E. Villaseñor, também publicado no México, descreve o microscópio ao abordar a *Refracción da luz* (p. 92). Por fim, Adolfo Ferrière, em seu livro *La práctica de la escuela ativa* (1928), reproduz artigos de *El eco de la escuela*, publicado em Bruxelas, com relatos de várias professoras. Num deles, pode-se ler:

28 de novembro de 1910. - A senhorita D. reuniu alguns microscópios na aula de química, entre outros um grande microscópio, muito preciso, muito forte, muito caro, que pertence ao senhor D. A senhorita tratou de fazer-nos ver amebas e outros animaizinhos contidos no barro ou no pó que íamos buscar de vez em quando. Há um microscópio para cada uma das alunas. Cada uma o prepara pondo cuidadosamente entre a lâmina e a lamínula um pouco de barro. Quebramos muitas lamínulas, porque não estávamos habituadas a manejar essas coisas delicadas, mas agora cada vez mais se faz mais raro ouvir o grito: «Oufl, quebrei minha lamínua». Em um microscópio vimos o interior de uma larva, em outro um animalzinho transparente que se enrolava e se desenrolava. Mas o microscópio grande era mais interessante, e vimos nele protozoários que comeram

Definitivamente, o microscópio havia sido incorporado às práticas escolares, embora não se saiba exatamente quando isso ocorreu.

Alguns livros sobre microscópio fazem referência a *microscópios educacionais* e *microscópios estudantis*, como tipos desse artefato adequados ao uso educacional. Esse é o caso de *The microscope and its revelations* (1883, sexta edição), de William B. Carpenter, que distingue *educational microscopes* de *students' microscopes*. Embora o autor não explique em que consiste a diferença entre um tipo e o outro, certamente o tipo *educacional* atende a propósitos coletivos, de uso no laboratório da escola, enquanto o *estudantil* destina-se a alunos individuais, para uso caseiro. Ambos os tipos são mais simples e baratos do que os modelos mais apropriados para fins específicos, o que os torna adequados para o uso de iniciantes. O autor apresenta cada tipo de microscópio segundo os modelos produzidos pelos fabricantes. Um modelo de microscópio educacional teria a vantagem de não permitir ajustes ao que foi preparado pelo professor, evitando, assim, que os alunos desregulem a qualidade da imagem. O francês Jules Pelletan, em seu livro *Le Microscope, son emploi et ses applications* (1876: 78), recomenda a aquisição de modelos chamados *de estudante*, produzidos por um determinado

fabricante. Também John Brocklesby, em *The amateur microscopist* (1871: 8), sugere o modelo de *Student's Microscope* de um fabricante. Por sinal, muitos autores fazem resenhas de produtos existentes no mercado.

Na contracorrente, o naturalista francês Eugène Trutat, em *Traité élémentaire du microscope* (1883: 109), advertiu: «Eis um ponto sobre o qual convém insistir, a fim de alertar os jovens contra os microscópios ditos de estudante, que são equipados de objetivas absolutamente insuficientes». Além disso, aconselha para fins educacionais o uso do microscópio solar como «[...] um método muito simples, essencialmente prática, que permite eliminar todas as dificuldades e mostrar a todo um auditório imagem amplificadas de objetos microscópicos [...]» (1883: 90-91).

Método intuitivo e observação

O que parece consenso é que a utilização do microscópio nas escolas foi-se generalizando durante o século XIX, para o que concorreu o barateamento do instrumento. Mas não se pode ignorar que a difusão desse instrumento aconteceu concomitante à generalização, nos sistemas educacionais do Ocidente, do *método intuitivo*, muitas vezes conhecido também como *lições de coisas* (*object teaching*, em inglês; *enseñanza objetiva*, em México; *lecciones de cosas* em muitas localidades de fala espanhola; *leçons de choses*, em francês). A palavra-chave dessa concepção, que a pedagogia germânica denominou «[...] ensino pelo aspecto» ou «[...] pelos olhos» (Dubois, 2002: 138), é, como se sabe, a noção de

observação, de que o microscópio é um artefato emblemático. Contra a chamada *cultura livresca*, o método intuitivo preconiza, como ponto de partida do conhecimento e do ensino, a observação direta das coisas, da *realidade*. O espanhol Aurelio R. Charentón, em *El microscopio en la escuela. Su construcción y aplicaciones* (1932: 7-8), comenta a respeito do uso escolar desse instrumento óptico:

[...] a área que limita a avidez intelectual da criança fica maravilhosamente amplificada [...]; porque não será possível nunca chegar à compreensão de certos fenômenos naturais como a circulação de sangue, a nutrição das plantas, a fecundação das flores, a fermentação de algumas substâncias, a propagação de certas enfermidades, a adaptação do ser vivo ao ambiente que o rodeia, etc., etc., se não descermos ao estudo do infinitamente pequeno, mas o suficientemente interessante, para, através disso e unicamente assim, elevarmo-nos a uma explicação racional desses fenômenos que presenciamos diariamente.

O microscópio, então, possibilita ampliar e amplificar a realidade observável, possibilitando o entendimento de fenômenos os quais restaria incompreensível sem esse alargamento do campo visível. Mas o que é isto —a *realidade*—, que se apresenta não mais diante dos olhos, mas da objetiva, um pedaço de vidro colocado na extremidade de um tubo? Como se certificar que aquelas estranhas figuras que se esboçam no microscópio estão lá mesmo, dentro da

gota de água colocada na lâmina imediatamente abaixo da objetiva e, de resto, invisíveis a olho nu?

Os contemporâneos de Galileu devem ter sido acometidos de mesmas dúvidas, quando convidados a olharem pelo tubo do telescópio. Como comenta Rossi (2001: 44):

Para acreditar naquilo que se vê com o telescópio é preciso crer que aquele instrumento serve não para *deformar*, mas para *potenciar* a visão. É preciso considerar os instrumentos como uma fonte de conhecimento, abandonar aquela antiga e enraizada concepção antropocêntrica que considera a visão natural dos olhos humanos como um critério absoluto de conhecimento. Fazer *entrar os instrumentos na ciência*, isto é, concebê-los como fonte de verdade não foi um empreendimento fácil. *Ver*, na ciência do nosso tempo, significa, quase que exclusivamente, *interpretar sinais gerados por instrumentos* (grifos do autor.)

Nesse sentido, *observar* não é propriamente *ver*; são práticas diferentes. Por isso, no *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique* (Primeira parte, Volume II, 1888), de Buisson, o autor do verbete *Observation*, Alfred Espinas, afirma que a observação não consiste em uma atitude passiva em relação à natureza. Ele prossegue:

O observador não intervém na produção dos fenômenos, não muda nem a ordem, nem as condições, nem as proporções; mas age com muita energia sobre si mesmo. Ou ele se move para encontrar o fenômeno,

ou espia sua aparência, ou o mantém sob seu olhar por muito tempo, ou se esforça para inventar dispositivos que aumentem o alcance de seus órgãos, ou se descobre, após prolongadas reflexões, o único ponto para o qual sua atenção deve ser dirigida, ou o ângulo de onde deve considerar o fenômeno a fim de evitar alguma aparência ilusória, é sempre ele mesmo: são seus membros, seus sentidos, seu pensamento, especialmente seu pensamento, os quais é obrigado submeter-se à mais severa disciplina (1888: 2150).

Como afirma Daston (2017: 92), há aqui uma questão ontológica: «A ontologia diz respeito a como os cientistas preenchem o universo com objetos que são passíveis de investigações e sondagens contínuas, mas que raramente correspondem aos objetos de percepção cotidiana [...]». Esses objetos com que o universo é preenchido, por sua vez, só podem tornar-se objetos mediante o acúmulo de experiência. Daston cita Ludwik Fleck (1953: 92, *apud* Daston, 2017: 94), um biólogo e filósofo polonês, «[...] a propósito da observação microscópica das bactérias»:

A percepção direta da forma [*Gestaltsehen*] exige treinamento no campo de pensamento relevante. A habilidade de perceber diretamente o sentido, forma e unidade contida em si mesma é adquirida somente depois de muita experiência, talvez com um treinamento preliminar. Ao mesmo tempo, claro, perdemos a habilidade de ver algo que contradiga a

forma. Mas é apenas a prontidão para a percepção direta que é o principal constituinte do estilo de pensamento [*Denkstil*].

Daston (2017: 94) conclui: «O noviço vê apenas borrões e manchas sob o microscópio; experiência e treinamento são exigidos para que seja possível dar sentido a este caos visual, para que seja capaz de ver *coisas*» (grifos da autora). Por isso mesmo, os sentidos —em particular, a visão— devem ser educados, treinados, adestrados.

Mas não apenas os sentidos. Heering (2010: 22 e ss.) examina detidamente dois exemplares de microscópio solar, um deles para uso escolar. Ele descreve as operações necessárias para pô-los em funcionamento. Um dos problemas na manipulação desse instrumento é o deslocamento constante da luz solar, que permanece na mesma posição por apenas quatro minutos (Heering, 2010: 23). Não por acaso, quase todos os livros sobre microscópio dedicam muitas páginas para descrever a manipulação desse instrumento. Recomenda, por exemplo, Charentón, em *El microscopio en la escuela. Su construcción y aplicaciones* (1932: 24-25):

Para utilizar o microscópio, este deve ser instalado frente a uma janela e o mais próximo possível, de forma que a luz difusa que entra por aquela janela seja recebida diretamente no espelho do instrumento [...].

[...]

No modo de operar que acabamos de explicar, o olho que não está sobre a ocular deve estar fechado; é conveniente acostumar-se a olhar com os dois olhos e a manter fechado o que está livre sem ter de recorrer à mão; com tempo se chegará a olhar através do microscópio, sem a necessidade de fechar o olho que não é utilizado.

A construção do objeto

A utilização do microscópio obviamente requer também o objeto a ser observado. Este, porém, não pode ser o grau zero da natureza, mas deve passar por toda uma preparação, que compreende desde o corte milimétrico do material até a aplicação de soluções (de água, de produtos químicos, corantes, etc.) para propiciar a nitidez da imagem. Por isso, os livros sobre microscópio mantêm invariavelmente uma seção sobre a preparação do objeto a ser observado, mostrando os procedimentos adequados para cada tipo de material (vegetais, animais, insetos, fungos, órgãos, etc.). Algumas obras chegam a descrever como se deve coletar esses materiais e os instrumentos necessários para fazê-lo. Um exemplo de preparação é apresentado por Charentón (1932: 27 e ss.), acima mencionado:

As preparações que comumente utilizaremos podemos classificar em dois grupos: 1º Aquelas que por si mesmas estão em condições de ser observadas (gotas de água, de sangue, mofos, etc.); 2º As que exigem um

trabalho prévio (cortes vegetais e animais, especialmente).

A primeira basta colocá-las na lâmina e cobri-las ou não com a lamínula, segundo os casos [...]. As segundas, entre as quais incluímos as preparações vegetais, exigem obter um corte fino, transparente, da parte vegetal que vai ser estudada.

Os cortes são feitos com uma navalha do tipo das de barbear [...].

Após mais instruções sobre o corte do material, o autor prossegue, apresentando os reagentes que devem ser introduzidas nas lâminas:

Chegando a esta parte nos assalta o temor de que os que nos tenham seguido até aqui, com um certo interesse, se desanimem e ainda se desconcertem ao ver como se vão complicando as manipulações com o microscópio. Esse desalento ou desorientação carece de fundamento, porque a técnica que vamos indicar é bem simples, ainda que outra coisa pareça indicar os nomes científicos que forçosamente se deve dar aos reagentes para designá-los com propriedade [...].

[...]

Algumas fases da preparação são comuns a todos os corpos, quer se trate de um inseto, de um infusório, de um tecido vegetal, etc. Podemos resumi-las dessa forma e nessa ordem:

(a) *Fixação* do objeto, isto é, submetê-lo a um tratamento que o mantenha em sua forma

primitiva, quaisquer que sejam as manipulações posteriores que tenham lugar.

- (b) *Coloração*, para fazer mais visíveis certos detalhes da estrutura do objeto.
- (c) *Clarificação*, se o objeto é opaco, para fazê-lo transparente.
- (d) *Montagem* da preparação na lâmina, mediante uma substância que a mantenha fixa na lâmina e a preserve ao mesmo tempo da ação de agentes externos (grifos do autor).

As instruções não param aqui. Em todo caso, é possível perceber as dificuldades que envolvem uma simples observação no microscópio. Tais dificuldades também explicam o fato de os microscópios colocados no mercado virem costumeiramente acompanhados de um kit de lâminas preparadas. É possível que a existência de uma associação de troca (ou venda) de lâminas, como se viu acima, seja um meio de superar esses empecilhos para o uso de microscópio. Brives resume todos esses problemas da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, os microscópios de que dispomos atualmente são [...] extremamente sofisticados e essa sofisticação implica que seus usuários controlem um saber minucioso em ciências físicas e matemáticas, sem falar da aprendizagem necessária para a compreensão do funcionamento básico do aparelho. Compreender o que vemos sob o

microscópio passa efetivamente pela compreensão da maneira pela qual chegamos a essa visão.

Em segundo lugar, as entidades observadas não podem em nenhum caso ser concebidas como objetos extraídos de uma natureza exterior ao laboratório. Elas devem ser preparadas, o que requer esforços de ajuste, negociações, assim como produção de normas padronizadas. Em outras palavras, as entidades observadas são já, elas mesmas, produções do laboratório e sua existência só pode ser concebida no seu interior. Qualquer pessoa que tenha já utilizado um microscópio pôde perceber que a amostra a ser observada não pode ser utilizada em sua forma bruta. Nos casos mais simples, é preciso cortá-la finamente; nos casos mais complexos, é preciso modificá-la geneticamente, colori-la, triturá-la, ressecá-la etc. Em suma, as entidades que observamos e que nossas observações fazem entrar em nosso mundo não se deixam capturar tão facilmente pelo olhar (2011: 102-103).

Por tudo isso, a manipulação adequada do microscópio requer posturas precisas do corpo e destreza no manejo de partes do instrumento ou na preparação do material. Brives explica valendo-se de sua personagem fictícia, a bióloga Isabelle:

Nos propósitos de Isabelle, o campo lexical do cuidado é onipresente: é preciso «prestar atenção», «ser precavida», «respeitar a fisiologia» do organismo sobre o qual se quer aprender algo novo. E como menciona

explicitamente a bióloga, isso se baseia na aquisição de um gestual. Trata-se de preparar fisicamente uma manipulação complexa, geradora de estresse (2011: 111).

Em suma, fazer a observação no microscópio é também uma prática corporal, que requer treino, repetição de práticas, adestramento. O uso dos instrumentos ópticos (em particular, o microscópio) exemplifica cabalmente a relação que o ser humano mantém com o mundo pela mediação dos artefatos, efetivada pelas práticas corporais (Warnier, 2005). Observação, nesse sentido, é construção do observável mediante práticas corporais.

Considerações finais

Segundo Jonathan Crary (2012: 17), no «[...] início do século XIX houve uma radical transformação na concepção do observador (em uma variedade de práticas sociais e domínios do saber)». Essa transformação teria correspondido ao abandono do paradigma representado pela câmara escura, que havia fixado a relação entre o observador e o mundo como duas instâncias distintas, fazendo separação entre «[...] o ato de ver e o corpo físico do observador» (2012: 46). É essa separação, instituída paradigmaticamente pela câmara escura, que vai entrar em crise no século XIX.

Taumatrópico, fenacistoscópio, zootrópico, diorama e estereoscópio são artefatos analisados por Crary, que teriam

operado a ruptura com o paradigma da câmara escura. No caso do estereoscópio, este artefato

[...] sinaliza uma erradicação do «ponto de vista» em torno do qual, por muitos séculos, significados foram atribuídos, reciprocamente, ao observador e ao objeto de sua visão. Com essa técnica de observação não há mais a possibilidade da perspectiva. A relação do observador com a imagem não é mais com um objeto quantificado em relação a uma posição no espaço, mas, antes, com duas imagens distintas, cuja posição simula a estrutura anatômica do corpo do observador (2012: 126).

Isenta do ponto de vista, portanto da representação, institui-se, então, uma nova objetividade, constituída da cumplicidade «[...] entre o olho e o aparato óptico» (2012: 126), uma relação «[...] metonímica: agora, ambos são instrumentos contíguos no mesmo plano de atuação, com capacidades e características variáveis» (2012: 127).

É nesse trecho que Crary dedica uma das únicas menções ao microscópio.⁸ Ao referir-se à «[...] relação entre o olho e o aparato óptico», ele afirma:

⁸ A outra menção ao microscópio encontra-se à página 128, nota 50, referindo-se às «[...] capacidades instrumentais do telescópio e do microscópio [que] permaneceram extraordinariamente rudimentares durante os séculos XVII e XVIII». Além disso, comenta-se que o microscópio «[...] tinha mais valor

Durante os séculos XVII e XVIII, essa relação havia sido essencialmente metafórica: o olho e a câmara escura ou o olho e o telescópio (ou o microscópio) estavam unidos por uma semelhança conceitual, em que a autoridade de um olho ideal permanecia incontestável (2012: 126-127).

Pode ser que no microscópio e no observador haja um espelhamento metafórico entre o olho e o aparato óptico. Mas Crary abstrai todo o labor implicado na observação, mesmo porque ele não está interessado na observação realizada nas atividades científicas e no seu ensino; o que lhe interessa são os efeitos estéticos da ruptura na concepção do observador.

O que, no entanto, interessa aqui é compreender o processo pelo qual a escola que, ao assumir e difundir o imperativo da observação como critério do conhecimento, passa a ensinar a observar mediante a prescrição de posturas, movimentos e habilidades corporais, com a mediação da materialidade dos artefatos, de que depende o resultado da observação. A esse respeito, Braghini propõe uma reflexão com a qual se pede licença para encerrar este artigo:

Deve-se entender o sujeito observador como produto histórico de certas práticas acontecidas em

instrutivo e de divertimento, no sentido filosófico, do que científico e prático». Microscópio também está ausente na outra obra de Crary (2001), *Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture*, sobre assunto semelhante.

lugares e instituições, cujas técnicas e procedimentos particulares resultam em processos de subjetivação e, no caso, dizem respeito à compreensão de que o sujeito observador é alguém que conforma suas ações, seu modo de olhar, por regras e códigos apresentados em aulas de ciências (2017: 231).

Recibido: 4 de abril de 2021.

Aceptado: 17 de diciembre de 2021.

Referências bibliográficas

- Bocchi, L. A. (2013). *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Braghini, K. Z. (2017). “As aulas de demonstração científica e o ensino da observação”. Em *Revista Brasileira de História da Educação*, volume 17, número 2 (45): pp. 227-254.
- Brives, C. (2011). “L’observation au microscope”. Em Jacob, C. (dir.). *Lieux de savoir 2. Les mains de l’intellect*. Paris: Albin Michel, pp. 101-115.
- Daston, L. (2017). “Sobre a objetividade científica”. Em Daston, L. *Historicidade e objetividade*. São Paulo: LiberArs, pp. 91-108.
- Dubois, P. (2002). *Le dictionnaire de Ferdinand Buisson: aux fondations de l’école républicaine (1878-1911)*. Bern: Peter Lang.
- Crary, J. (2012). *Técnicas do observador. Visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto.

- (2001). *Suspensions of perception. Attention, spectacle, and modern culture*. Cambridge: The MIT Press.
- Fleck, L. (1953). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University Chicago Press.
- Heering, P. (2010). “The enlightened microscope. Working with Eighteenth-Century scholar microscopes”. Em Morris, P. J. T. e Staubermann, K. (eds.). *Illuminating instruments*. Washington D. C.: Smithsonian Institution Scholarly Press, pp. 19-38.
- Marchi da Silva, C. (2021). *História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium - um museu de grandes novidades (1890-1919)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Morrison-Low, A. D. (2007). *Making scientific instruments in the Industrial Revolution. Science, technology and culture, 1700-1945*. Hampshire: Ashgate.
- Rossi, P. (2001). *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru: EDUSC.
- Warnier, J.-P. (2005). *Construire la culture matérielle. L’homme qui pensait avec ses doigts*. Segunda tiragem. Paris: Presses Universitaires de France.

Wilson, C. (1995). *The invisible world: early modern philosophy and the invention of the microscope*. Princeton: Princeton University Press.

Fontes

- Acqua, C. (1907). *Il microscopio, guida elementare per più facili osservazioni di microscopia*. Segunda edição. Milano: Ulrico Hoepli.
- Bargalló, M. (1933). *El microscopio en la escuela primaria: 25 prácticas: un primero ciclo de prácticas sencillas que puede realizarse sin técnica ni conocimientos especiales*. Reus: Sard.
- Behrens, J. W. (1885). *The microscope in Botany. A guide for the microscopical investigation of vegetable substances*. Boston: S. E. Cassino and Company.
- Böhm, A. A. e Davidoff, M. Von (1906). *A text-book of histology, including microscopic technic*. Philadelphia e London: W. B. Saunders Company.
- Brocklesby, J. (1871). *The amateur microscopist or views of the microscopic world. A handbook of microscopic manipulation*

- and microscopic objects.* New York: William Wood & Company.
- Carpenter, W. B. (1883). *The microscope and its revelations.* Sexta edição. New York: William Wood & Company.
- Charentón, A. R. (1932). *El microscopio en la escuela. Su construcción y aplicaciones.* Madrid: Estudio.
- Chevalier, A. (1864). *L'étudiant micrographe. Traité pratique du microscope, de la dissection, préparation et conservation des objets.* Paris: Adrien Delahaye, Libraire-Éditeur.
- Buisson, F. (1888). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique.* Primeira parte, Volume II. Paris: Hachette.
- Bruño, G. M. (s. d.) *Nociones Elementales de Ciencias.* México D. F.: Editorial Enseñanza.
- Ealand, C. A. (1921). *The romance of the microscope; an interesting description of its uses in all branches of science, industry, agriculture, and in the detection of crime, with a short account of its origin, history & development.* London: Seeley, Service & Co. Limited.
- Ferrière, A. (1928). *La práctica de la escuela activa. Experiencias y orientaciones.* Madrid: Francisco Beltrán. Librería Española y Extranjera.
- Gosse, P. H. (1883). *Evening at the microscope or reserches among the minuter organs and forms of animal life.* Nova edição. London: Society for Promoting Christian Knowledge.
- Hawks, E. (1920). *The microscope.* New York: Thomas Nelson and Sons.
- Kölliker, A. (1854). *Manual of human microscopical anatomy.* Philadelphia: Lippincott, Grambo & Co.
- Lenkester, E. (1874). *Half-hours with the microscope; being a popular guide to the use of the microscope as a means of amusement and instruction.* New York: G. P. Putnam's Sons.
- Murdoch, J. (1916). *Microscopical determination of opaque minerals, an aid to the study of ores.* New York e London: John Wiley & Sons e Chapman & Hall Ltd.
- Naegeli, C. e Schwendener, S. (1892). *Microscope in theory and practice.* Segunda edição. New York: McMillan & Co.

New York Microscopical Society. Disponível em [https://www.nyms.org/], consultado em 31/3/2021.

Pelletan, J. (1876). *Le Microscope, son emploi et ses applications*. Paris: G. Masson, Éditeur.

Phin, J. (1882). *How to use the microscope, being practical hints on the selection and use of that instrument, intended for beginners*. Quinta edição. New York: The Industrial Publication Company.

Postal Microscopical Society. Disponível em [https://cutt.ly/LIi4QvZ], consultado em 31/3/2021.

Quekett Microscopical Club. Disponível em [https://www.quekett.org/], consultado em 31/3/2021.

Smith, H. G. (1914). *Minerals and the microscope. An introduction to the study of petrology*. London e New York: Thomas Murby & Co e D. Van Nostrand Co.

The Royal Microscopical Society. Disponível em [https://www.rms.org.uk/], consultado em 31/3/2021.

Trutat, E. (1883). *Traité élémentaire du microscope. Première partie: le microscope et son emploi*. Paris: Gauthier-Villars, Imprimeur-Libraire.

Villaseñor, Manuel E. (1907). *Lecciones de Cosas. Tercer año elemental*. México D. F.: Herreo Hemanos.

Wood, F. C. (1905). *Chemical and microscopical diagnosis*. New York e London: Appleton and Company.

Wythe, H. (1852). *Curiosities of the microscope; or, Illustrations of the minute parts of creation, adapted to the capacity of the young*. Philadelphia: Lindsay and Blakiston.

Panorama de la televisión educativa en América Latina en la década del 60 y 70 y su influencia en Uruguay

Lucía Secco¹

Resumen

115

El 2020 fue un año marcado por la búsqueda de herramientas tecnológicas capaces de colaborar con las instituciones de enseñanza para cumplir con sus objetivos educativos. Para reflexionar sobre estos desafíos hoy, el artículo propone hacer un recorrido por las principales corrientes que influyeron en el uso de la televisión educativa en América Latina en la década del 60 y 70. Desde el deslumbramiento inicial por las capacidades de la nueva tecnología y los impulsos dados por las teorías desarrollistas y las agencias internacionales para el

¹ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (FIC-Udelar) y magíster en Estudios Latinoamericanos (FHCE-Udelar). Docente en el Laboratorio de Preservación Audiovisual del Archivo General de la Universidad. Integra el Grupo de Estudios Audiovisuales (EI-CSIC-UDELAR) y el grupo Archivos y Estudios sobre Historia Intelectual (CSIC-UDELAR). Su tesis de maestría se centró en la televisión universitaria de Uruguay en la década del 70. Contacto: [luciaseccol@gmail.com].

desarrollo, el artículo llegará al momento de desencanto, con las teorías dependencistas, el fracaso de las experiencias más ambiciosas y la introducción de nuevas tecnologías. Finalmente, se pretende plantear cómo se dio este proceso para el caso uruguayo como punto de partida para nuevos trabajos que busquen profundizar en el uso de la televisión por parte de los diferentes organismos de enseñanza.

Palabras clave

Televisión educativa, desarrollismo, medios masivos de comunicación.

Abstract

2020 was a year marked by the search for technological tools capable of collaborating with educational institutions to meet their educational goals. In order to reflect on these challenges today, the article proposes to take a tour of the main trends that influenced the use of educational television in Latin America in the sixties and seventies. From the initial astonishment by the capabilities of the new technology, and the impulses given by modernization theories and international development agencies, the article will reach a moment of disenchantment, from the emergence of dependency theories, the failure of the most ambitious experiences and the introduction of new technologies. Finally, it is

intended to propose how this process occurred in the Uruguayan case as a starting point for new works that seek to deepen the use of television by the different public education organizations.

Keywords

Educational television, development, mass media.

Introducción

En la década del 60 y 70, se desarrollaron en el continente proyectos de televisión de naturaleza muy diversa. Desde cursos regulares de primaria y secundaria por televisión abierta para ver con el docente, *telecursos* dictados exclusivamente por medios masivos y clases de alfabetización de adultos o formación docente, hasta canales gestionados por las universidades.

Ante tal diversidad de usos, es necesario definir los conceptos relacionados con la televisión educativa para diferenciar las experiencias. Prieto Castillo (2004: 21) habla de televisión instructiva para referirse a la TV escolar con objetivos educativos específicos y que guarda relación con los programas regulares de enseñanza. Esto se diferencia de los programas televisivos con fines educativos, que buscan complementar procesos de enseñanza. Fuenzalida (2005: 137) define las *teleclases* como la modalidad por la cual «[...] se pretendía hacer coincidir

los horarios de clase escolares, especialmente las mañanas, con programas de TV estrictamente relacionados con determinadas materias escolares», con el objetivo de que los docentes enciendan el televisor en el aula para sintonizar el programa.

Para este trabajo, se partirá desde los términos *televisión instructiva* o *teleclases* para hablar de los programas televisivos que son utilizados para seguir la currícula escolar, ya sea en el aula o en modalidad a distancia. El término *televisión educativa* se usará de manera amplia para referirse al uso del medio relacionado con la educación. *Teleducación* se aplicará solamente para referirse a los procesos dados luego de un desencanto de las técnicas basadas únicamente en la televisión.

A los orígenes de la televisión educativa los encontramos en la segunda posguerra asumiendo que las nuevas tecnologías podrían solucionar todos los problemas de la educación, con la idea de que «[...] con la incorporación de los medios quedarían resueltas cuestiones metodológicas de la educación» (Pietro Castillo, 2004: 105). El aumento de la demanda educativa hizo pensar que se podía aprovechar la amplia cobertura del medio para llevar la escuela a lugares donde ésta no llegaba con facilidad, garantizando su calidad incluso a un menor costo que el invertido de la forma tradicional. La expectativa era tal que «[...] por esos mismos años, se pensaba que la televisión podía suplir el trabajo del aula, incluso con una mejor preparación» (García Mantilla, 2003: 140).

Los antecedentes de la televisión educativa en América Latina se pueden encontrar en las experiencias de la TV pública

europea como la televisión escolar francesa o la *telescuola* italiana, iniciadas en 1952 y 1958 respectivamente, aunque los ejemplos más llamativos se encuentran en Japón y Estados Unidos. La cadena NHK (*Nippon Hoso Kyokai*) lanzó en 1959 *Canal 2*, exclusivamente dedicado a contenidos instructivos (Akiyama y Sakamoto, 1978: 29-38). Para mediados de la década del 70 existían en Japón 1706 emisoras educativas y la totalidad de las aulas de primaria contaban con equipos de TV y video (Tiene, 1978: 19-24).

En Estados Unidos la televisión educativa se inició en 1952 y para 1967 se habían instalado 140 estaciones educativas que alcanzaban a 130 millones de personas (Powell, 1962). Estaban alojadas en Universidades, instituciones educativas de otros niveles y organizaciones comunitarias. Además de los programas educativos de carácter general, se emitían *teleclases* para todos los niveles. Se pretendía que la televisión solucionara los problemas relacionados con el aumento de la matrícula, por lo que muchos cursos eran seguidos y aprobados únicamente por el medio masivo. A su vez, comenzaron a proliferar investigaciones que resaltaban las ventajas de la educación mediatizada (Maloney, 1970: 22-23).

Una de las personalidades claves en este tipo de estudios fue Wilbur Schramm, que en su artículo *What we know about learning from educational television* sintetizó los resultados de casi 400 estudios. De ellos, 255 dieron como resultado que «[...] no había diferencias significativas» entre ambas modalidades, 83

vieron mejores resultados en la enseñanza por televisión y 55 favorecieron la educación tradicional (Schramm, 1962).

Schramm fue un impulsor de las ideas que fomentaban la educación y los medios masivos como elementos fundamentales para el desarrollo de las sociedades denominadas tradicionales. Sostenía que los medios masivos podrían ser usados para generar empatía y preparar el terreno para la adopción de nuevas técnicas. Los cambios, a su vez, debían darse dentro del sistema educativo, porque «[...] la educación pública es tanto un canal para transmitir información a la población y un soporte para los medios masivos» (Lindo Fuentes, 2009: 769).

Schramm y su equipo de la Universidad de Stanford llevaron adelante la evaluación de la televisión educativa en El Salvador, instalada gracias a los aportes de la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID) en el marco de la Alianza para el Progreso a fines de la década del sesenta (Lindo Fuentes, 2009). La detallada investigación de Lindo Fuentes describe un plan piloto iniciado en 1969 que contó con un préstamo de casi 2 millones de dólares y una donación de 700 mil. La idea detrás ya es conocida, y se basa en el supuesto de que, en un país con docentes poco preparados, se podían distribuir clases magistrales en todos los rincones, con maestros reducidos a presentadores de *teleclases*, todo a un menor costo por alumno. Para 1972 la mayoría de los estudiantes de secundaria usaban televisión en el aula (Lindo Fuentes, 2009).

La ayuda internacional de USAID y otras fundaciones del país del norte fue una constante en varios proyectos de televisión

educativa en el continente como parte de la política exterior estadounidense en el marco de la guerra fría. Otro actor clave en este proceso fue la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), influida en ese entonces por las teorías desarrollistas de Schramm. Su peso en el organismo estuvo dado tanto por sus teorías como por su rol de experto en temas de comunicación y educación (De Morgaras Spá, 2011: 146)².

La política de UNESCO en relación a los medios masivos durante la segunda mitad de la década del 60 estuvo orientada a recomendar a los países de América Latina potenciar sus sistemas de comunicación masiva y utilizar medios como la radio y televisión con fines educativos. A su vez, enviaba expertos para asesorar a los gobiernos en la materia.

Otro organismo con influencia en la temática fue el Centro Interamericano de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), fundada el 1964 bajo el auspicio de UNESCO. En sus comienzos, CIESPAL promovió las teorías desarrollistas de Schramm (de Morgaras Spá, 2011). Sin embargo, a pesar de haber sido fundada por organismos internacionales bajo el influjo de las teorías de la modernización «[...] finalmente las cosas no salieron tan simples y en aquellos centros se fue abriendo paso a la reflexión crítica sobre la comunicación» (De Morgaras Spá, 2011: 175). Este giro se dio a inicios de los 70 y se

² Su libro *Mass media and national development*, de 1964, se convirtió en una guía en la época para el organismo.

corresponde a un viraje teórico en América Latina, de abandono de la visión desarrollista, que dio paso a la teoría de la dependencia. La obra de Cardozo y Faletto fue un aporte clave para tomar la desigualdad, la pobreza y el subdesarrollo como consecuencia de la dependencia de los países llamados desarrollados, no solamente desde el punto de vista económico sino también social y cultural (Cardozo y Faletto, 1998).

Este viraje estuvo presente en el pensamiento teórico en torno a la comunicación y los medios masivos en América Latina con autores como Antonio Pasquali y Ramiro Beltrán, cuyos trabajos denunciaban la dependencia cultural e informativa (Beltrán, 2006 y Pasquali, 1990). Esta corriente, que veía la concentración de la producción de los medios en países del hemisferio norte, generando un sesgo en la construcción de la realidad, tuvo influencia en la doctrina de la UNESCO durante la década del 70. Este viraje se inició con la reunión de Montreal de 1969 y tuvo su punto culminante con el llamado *Informe MacBride* iniciado en 1977 y presentado en 1980, el cual alertaba sobre los desequilibrios en materia de información y comunicación en el mundo (Sierra Caballero, 2005).

Otra línea de pensamiento de la época adaptó la pedagogía de Paulo Freire sobre el uso de los medios masivos de comunicación al servicio de la educación³. Así, se empezó a

³ Se dejó de lado en este artículo otra corriente influyente en la época relacionada con el estudio de los medios de comunicación que fue la mirada crítica de los mensajes basada en la semiótica estructural impulsada por autores

hablar de la *comunicación para el cambio social*, influenciado por la pedagogía de la liberación de Freire. Este planteo tomaba como ejemplo las experiencias surgidas en la década del cuarenta, como las de *Radio Sutatenza* en Colombia (y más tarde *Erbol* en Bolivia), que utilizaron las radios para la educación y alfabetización, previo a toda formulación teórica (Pérez Bernal, 2019).

El proyecto de *Escuelas Radiofónicas de Sutatenza*, impulsada por el sacerdote Juan José Salcedo, estaba orientado por el sistema que llamaron Educación Fundamental Integral (EFI) para la educación de adultos campesinos⁴. Esta experiencia, además de usar las emisiones en varias radios del país, contaba con la editorial Ariel para la elaboración de libros, cartillas para seguir los programas y el semanario *El Campesino* (el segundo periódico a nivel nacional con un tiraje de 57 mil ejemplares), y se enfocaba en la preparación de líderes de la zona y educadores que conformaban una red de promoción local de alcance nacional (Bernal Alarcón, 2012)⁵.

como Armand Mattelart desde Chile. Esta corriente buscaba *desenmascarar* la ideología dominante en los mensajes de los medios masivos (Zarowsky, 2013).

⁴ El cineasta uruguayo Ferruccio Musitelli registró los orígenes del proyecto Sutatenza como director de fotografía del documental *Sutatenza, un mensaje de paz*, dirigida por Hernico Fulchignoni en 1955, a pedido de UNESCO. Consultado el 23 de setiembre de 2020.

⁵ Cfr. Bernal Alarcón, H. (2012). “Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, número 8.

A inicio de los años 70, la orientación en torno a la educación mediante los medios de comunicación recuperó este tipo de experiencias, pero ahora a la luz de las teorías de Freire. Se orientó la teleducación a una relación horizontal y de diálogo más que al dictado de una clase magistral. Se buscaba promover una mirada crítica y reflexiva que incitara a la acción para transformar el medio en el que el receptor estaba inserto. Se esperaba, a su vez, contribuir a la construcción del hombre nuevo en una nueva sociedad (Osorio, 1976: 27).

Se hablaba de la televisión educativa «[...] como instrumento de cambio, modernidad y desarrollo» (Osorio Meléndez, 1976: 25). Una teleducación que buscaba acelerar los procesos de cambios sociales y promover un desarrollo que no fuera dependiente de tendencias foráneas. Esta corriente pretendía superar la alienación que suponía la implantación de modelos de televisión educativa impuestos desde los países hegemónicos. Paradójicamente, este concepto fue frecuentemente promovido desde el Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) de la Fundación Konrad Adenauer de Alemania. El ISI se insertó en el continente en 1967 para impulsar la televisión educativa. En el libro publicado por la fundación en 1976 Osorio Meléndez, director del proyecto de Teleducación del ISI, planteó que la teleducación debía aspirar a que cada educando tome «[...] conciencia de sí mismo y de las posibilidades que le brinda el universo, gracias a su contacto con la verdad que él descubre» y así convertirse «[...] en una verdadera agencia de desarrollo» (Osorio Meléndez, 1976: 22-24). La teleducación, en última

instancia, debía contribuir a cambiar las estructuras económicas y sociales. Como se verá a continuación, esta nueva concepción implicaba no adoptar a la televisión abierta como modelo universal, sino tomar en cuenta el medio de comunicación a utilizar acorde a cada situación, así como combinarlos con recursos impresos y referentes locales, tal como lo proponían las *Escuelas Radiofónicas* décadas atrás.

El cambio de orientación no estuvo motivado únicamente por una búsqueda teórica por remarcar las desigualdades entre norte y sur y subrayar las condiciones de dependencia. Se empezaron a hacer visibles también los problemas técnicos concretos que sacaron a la luz las fallas del modelo educativo basado exclusivamente en el uso de la televisión abierta y marcaron las contradicciones del modelo aplicado al subcontinente.

En los *Seminarios Latinoamericanos de Televisión Educativa* organizados por el ISI que iniciaron en Viña del Mar en 1972 los temas frecuentes de discusión, además de la teleducación para el cambio, fueron las alternativas ante el evidente fracaso de los modelos de educación por televisión. Fuenzalida, al hablar de ese fracaso, se refiere a los proyectos de expertos de Estados Unidos en torno a la TV educativa, en los cuales el rol del maestro quedaba reducido a encender el televisor y las pruebas se enviaban a corregir centralmente. Los planificadores, explica Fuenzalida, no previeron el deterioro de equipos y robo de los mismos, problemas de correo para enviar o devolver evaluaciones, la resistencia de los maestros a perder su

rol, así como huelgas de maestros y del servicio de correo y transporte (Fuenzalida, 2005: 137).

Para Fuenzalida, los problemas de la televisión educativa una década después de su implementación en el continente se empezaron a ver por las dificultades desde el punto de vista de la operación del canal, la falta de preparación de maestro, la desvinculación de los programas con las currículas, la segmentación del público exigida por la *telescuela* que iba en contra la masividad del medio y los elevados costos de producción (Fuenzalida, 2005: 138).

Veamos cómo se dio esto en el caso de El Salvador. Allí, si bien los docentes en un inicio apoyaron la introducción del medio en el aula, muy pronto sintieron una disconformidad generalizada llegando a un paro nacional docente en 1971 con apoyo popular que jugó luego un papel importante en la guerrilla. El rechazo del gremio radicaba en que su rol en clase era limitado y la relación con el tele-docente resultaba desmoralizante, dejando en evidencia sus fallas en el aula. El gobierno de El Salvador abandonó la televisión instructiva a finales de los 70. Los aparatos se rompían y no se reparaban ni reponían, la guerrilla tiró abajo las antenas de recepción. En los resultados, el costo por alumno —lejos de disminuir— aumentó un 13 % y, si bien se notó una mejora en la deserción estudiantil en 7^{mo} y 8^{vo} grado, el costo fue alto a nivel docente (Lindo Fuentes, 2009).

En vista a estos problemas, los *Seminarios Latinoamericanos de Televisión Educativa* pasaron a llamarse *Seminarios de Teleducación* para contemplar otros elementos en

el uso de los medios al servicio de la educación, como el videotape, la televisión segmentada por cable, la incorporación de elementos complementarios a los programas o incluso el uso del satélite. Los comentarios realizados durante *el Encuentro de Teleducación* de 1972 y una edición de trabajos académicos publicados ese mismo año reflejan las discusiones y problemas que empezaron a verse durante los primeros años de la década en torno a la TV educativa.

Uno de los problemas era la masividad del medio y su costo. Se decía que «La TV es el medio de comunicación más poderoso inventado por el hombre pero también es el de más alto costo» (Osorio, 1975: 107). A su vez, se sostenía que era difícil adaptar un medio masivo a un sector reducido de la población, como puede ser un grupo escolar: «Con programas en la televisión abierta, los maestros debían adaptar sus clases a un horario estricto, sin poder controlar la velocidad de la instrucción» (Tugues Pascuazzo, 1975: 130). De la misma forma, Karlheinz Rebel expresaba que la TV educativa sola no había servido para cambiar la esencia de la educación, sino que había perpetrado la enseñanza tradicional. El medio había resuelto «[...] el problema de las clases numerosas de la misma manera que siempre. La explicación del profesor como el método principal de clase se ha establecido en los colegios para otros cien años, gracias a la televisión» (Martínez, 1973: 131).

Aquí, el cambio tecnológico también favoreció al desplazamiento de la televisión como medio prioritario. Álvaro Valenzuela expresaba que «[...] el videocasete es hoy la verdadera

vedette de la tecnología audiovisual educativa» (Valenzuela, 1975: 131). Así, las clases se podían emitir en pequeños grupos y no de forma masiva como la TV abierta. El maestro controlaba la velocidad de emisión, podía parar, rebobinar, elegir el momento de la emisión y repetir la instrucción en cualquier momento. Además, los costos eran más reducidos y las cintas fáciles de transportar. Por último, el video permitía la realización de innumerables copias, lo que servía para compartir con varias escuelas y centro en un país, o con otros países.

Eso llevó a la idea de generar una red regional para producir, distribuir, controlar y evaluar emisiones educativas en video. Esta idea partía del supuesto de que determinadas asignaturas son universales y compartidas por todos los países y podrían producirse una sola vez, reduciéndose drásticamente los costos, sin tomar en cuenta los contextos particulares. La propuesta surgió en el seno del grupo de países del pacto andino y estuvo vinculada, en su origen, más que al videocasete, a las posibilidades que ofrecía otra reciente tecnología de la comunicación: el satélite.

Comunicación satelital al servicio de la educación

Desde los inicios de la carrera espacial, Estados Unidos vio en el satélite una tecnología que serviría para impulsar su política desarrollista en América Latina. En 1967 la Universidad de Stanford elaboró el estudio ASCEND (*Sistema Avanzado de Comunicación y educación para el Desarrollo Nacional*) orientado

a la comunicación y educación en América Latina. El informe no solo contemplaba el uso del satélite sino también la elaboración de los contenidos a emitirse en el continente Latinoamericano. ASCEND encontró acogida en Brasil, donde la Universidad de Stanford trabajó junto al gobierno en su adaptación, lo que dio origen al proyecto SACI (*Satélite Avanzado de Comunicaciones Interdisciplinario*) (Brito, 1981).

Por otro lado, en el año 1969, COMSAT, la Fundación Ford y otras empresas norteamericanas como *General Electric*, se reunieron en Santiago de Chile para presentar el proyecto CAVISAT. Se trataba de un *Centro Audiovisual Vía Satélite* que tendría sede en Colombia. La idea era emitir contenidos *teleducativos* para todo el continente, elaborados por 10 universidades de Estados Unidos y 10 latinoamericanas —éstas últimas, que recibían financiación de aquel país (Brito, 1981: 52)—. Ante la desconfianza de los gobiernos locales, los creadores del proyecto CAVISAT aseguraban que podrían emitir sin pasar por las ondas terrestres de cada país. Esto fue tomado como un atentado a la soberanía de las naciones y autodeterminación en materia educativa por ciertos sectores del subcontinente que buscaban abandonar la situación de dependencia y la influencia directa de países como Estados Unidos.

Como respuesta, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela firmaron el convenio *Andrés Bello* en Bogotá en enero de 1970, en el cual se señaló la preocupación por el uso de la comunicación vía satélite (UNESCO, 1972). El manejo unilateral de esa tecnología, sostenían, podría llevar a abusos que

perpetuaran valores y hábitos culturales de unos países sobre otros invadiendo la soberanía. Por ello, se llamaba a establecer sistemas de teleducación vía satélite en base «[...] a la igualdad de derechos en la dirección, administración y control de la misma». Con posterioridad al encuentro, solicitaron a UNESCO un estudio de viabilidad para la creación de un sistema regional de educación vía satélite para los países andinos, que recibió el nombre de *Sistema Educativo Regional Latinoamericano* (SERLA). En julio de ese año, a la solicitud se sumó Argentina y al año siguiente, Uruguay (UNESCO, 1972).

En su informe final, UNESCO propuso programas para escuelas rurales, secundarias, cursos universitarios, de alfabetización, educación básica para adultos y educación permanente. Estimaban la realización de 165 mil horas de clases, de las cuales sólo 21.880 serían para televisión. Para el resto se utilizarían otros medios como la radio, el casete de audio o cinta de carrete abierto y el vídeo, junto a otros materiales impresos. Se esperaba alcanzar a una audiencia total de casi 80 millones de personas (UNESCO, 1972).

Mientras los gobiernos seguían el camino de la evaluación a través de UNESCO, voces discrepantes de la época consideraban que era contraproducente fomentar la teleducación vía satélite por el alto costo de instalación y mantenimiento. Había poca confianza en la vida del satélite y se consideraba que los países latinoamericanos no podían invertir en una tecnología todavía de prueba. En el *Seminario de Televisión Educativa* de 1972 se decía que «[...] cobra fuerza el comentario acerca de una

astuta operación de venta, para los países del Bloque Andino, de un satélite llamado educativo, costosísimo y casi inútil por ahora». Allí, se abría un llamado a «[...] evitar que cobre mayor fuerza tal operación, amparada en la afirmación genérica de que la tecnología puede ayudarnos a resolver buena parte de nuestros principales problemas educativos» (Osorio, 1975: 117).

Televisión educativa en Uruguay en la década del 60 e inicios del 70

Hasta aquí se ha visto el panorama general en América Latina en torno a la televisión educativa en las décadas del 60 y 70 pero ¿qué impacto tuvo esta tendencia en Uruguay?, ¿cómo se adaptaron los medios de comunicación en el sistema educativo local?, ¿cómo influyeron en esta materia las teorías desarrollistas y las agencias internacionales para el desarrollo?

En este país la televisión educativa no tuvo la extensión que en otros lugares de América Latina. No hubo canales exclusivamente educativos ni emisiones incluidas en la educación formal. Tampoco tuvieron éxito los intentos de incluir el televisor en el aula. La razón puede coincidir con lo que sostenían en su momento María Emilia Lennon y Alfredo Errandonea (1976), quienes aseguraban que Uruguay contaba con una alta penetración del sistema educativo, con el índice más bajo de analfabetismo en América Latina (de 9,7 %). Según los autores, el sistema educativo nacional, estable y extendido, *ha demostrado ser eficaz* y es por eso que no se ha necesitado recurrir a la

tecnología y los medios masivos para mejorar su desempeño. La radio y la televisión no recibieron «[...] tratamiento particular y preferente con objetivos educativos». La utilización de esos medios fue «[...] paulatina, lenta y sin trascendencias» aseguraban (Lennon y Errandonea, 1975: 263).

Sin embargo, tal como sostenía el semanario *Marcha* en 1964, «[...] tenemos sí televisión educativa. Modesta, “subdesarrollada” si se quiere, pero tenemos y no es ignorado lo que hay» (MGR, 1964: 20). Ningún ente de enseñanza quiso quedar fuera de la nueva tecnología y para el año 1967 todos los niveles de enseñanza del país tenían un espacio en la pantalla chica. En 1962, a menos de 6 años de instalada la televisión en el país, Educación Primaria empezó a emitir programas de media hora de lunes a viernes, por *Canal 4*.

Las audiciones eran llevadas ante cámara por maestros y trataban temas curriculares como *Influencia artiguista sobre las provincias del litoral*, *Explorando Venus*, *El idioma que hablamos*, *La historia uruguaya a través de los cuadros* o *Psicología del gaucho* (SDA, 1967). También figuraban representaciones de cuentos infantiles y se realizaban homenajes a maestros memorables. El formato seguía mayoritariamente el modelo expositivo de docente en el aula (Marquisio y Secco, 2016).

Además de ser el primer organismo de enseñanza en salir al aire, fue el único en grabar los programas para emitirlos en diferido. Eso se hizo posible luego de recibir en 1967 la donación por parte de USAID de una planta de circuito cerrado de televisión con equipos de grabación en cintas abiertas de

videotape de 2 pulgadas. El ofrecimiento de USAID se había realizado a Primaria, Secundaria y a la Universidad del Trabajo y consistía en 49 mil dólares en equipos, un funcionario de ese país al frente del proyecto y entre 20 y 60 voluntarios de los Cuerpos de Paz.

El ofrecimiento fue duramente cuestionado a la interna del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, por «[...] la influencia que iban a ejercer los organismos de Estados Unidos en los niños y jóvenes a través de los medios masivos y los organismos de enseñanza» (Actas del CDC, 1967). Finalmente fue Primaria la que aceptó el estudio de televisión para grabar en videotape, lo que le permitió elaborar los programas como si fueran en vivo. Una cámara tomaba al maestro y otra intercalaba las placas y fotografías. Presentaba, sin embargo, la ventaja de brindar al organismo independencia frente al canal⁶.

Primaria también se destacó por intentar llevar adelante el modelo de televisión instructiva. En 1971 se lanzó el *Plan Piloto Experimental de Televisión Educativa* en 25 escuelas de Montevideo y 30 del interior del país. Esas escuelas fueron equipadas con televisores y se intentó sincronizar el desarrollo de los cursos con las emisiones. Además, se enviaban guías didácticas y se hacían charlas preparatorias con los maestros (Rodríguez Veiga, 1972). Lennon y Errandonea expresaban en 1976 que el alcance de estos programas no llegaba al 1 % de la

población escolar y se realizaba en condiciones desfavorables. Al estar en espacios cedidos por los canales privados, se emitían en horarios muy tempranos en la mañana. Además, la imposibilidad de repetirlos en la tarde dejaba de lado a los alumnos que asistían a la escuela en ese horario (Lennon y Errandonea, 1975: 265).

Este sistema en Secundaria empezó a funcionar un año más tarde que en Primaria, en 1963, con una frecuencia semanal a través de *Canal 4*. Los programas eran en vivo y abordaban un tema diferente cada día «[...] sobre aspectos generales a ese nivel, que se tratan a lo largo de ciclos, intentando destacar aspectos prácticos y de interés popular» (Rodríguez Veiga, 1972). Además de las emisiones en Montevideo a través de *Canal 4*, se llegaron a realizar programas televisivos de Secundaria en otros departamentos como Rivera y Fray Bentos, a través de emisoras locales.

Este organismo ejerció un rol destacado en la búsqueda por consolidar un movimiento en torno a la televisión educativa. A partir del año 1965 comenzó a organizar el *Seminario de TV Educativa* que contó con tres ediciones. Durante las exposiciones de ese encuentro se plantearon temas que preocupaban a los diferentes órganos de enseñanza en relación a la televisión, como la posibilidad de obtener facilidades en la compra de receptores de TV para las aulas, ya sea mediante la exoneración de impuestos o con la compra de partes que fueran armadas por estudiantes de la Universidad del Trabajo. También se planteó la necesidad de instalar una planta de circuito cerrado para la formación de personal y entrenamiento del *tele-docente*. Por último, se habló de

⁶ Entrevista personal a Antonio Licerán, 6 de mayo de 2015.

la importancia de disponer de horarios de mayor audiencia en los canales. Durante ese seminario se nombró una Comisión Permanente para realizar las gestiones ante las autoridades para cumplir con las necesidades antes expuestas.

El *Seminario* del año 1967 ofició para los participantes, como preparatorio para el Curso de Televisión Educativa que UNESCO realizaría en Uruguay en octubre de ese año. Durante la visita los integrantes de la delegación dieron, además del curso, una charla en la Universidad sobre *Extensión por televisión* y mantuvieron una entrevista con el Rector Óscar Maggiolo, quien manifestó que «[...] la Universidad es una institución convencida de la eficacia de la televisión para la educación». Finalmente, dieron una entrevista para *La Gaceta Universitaria* que salió publicada en noviembre de ese año, para «[...] interesar y hacer ver a las autoridades educacionales la importancia y esfuerzos que la UNESCO le concede a la educación por televisión» (SDA, 1967).

La relación entre la Universidad y la televisión comenzó cuando en 1963 se inauguró un circuito cerrado en Facultad de Medicina para las clases de anatomía en grupos numerosos. 300 o 400 alumnos podían apreciar desde el anfiteatro la manipulación de los cuerpos agrandados en la pantalla, en lugar de hacerlo en varias instancias de grupos pequeños (SDA, 1963: 11). Ese mismo año, en el marco de los preparativos por el lanzamiento del *Canal del SODRE*, su director, Justino Zavala Carvallo, invitó a la Universidad, junto a los demás entes de enseñanza, a tener un

espacio en el canal estatal, como parte de su proyecto de canal cultural y educativo (Soria, 2016).

El ofrecimiento llegó en medio de un proceso de modernización universitaria que había comenzado con la ley orgánica aprobada en 1958. Buscando profundizar el proceso de reforma, un grupo de docentes denominados *reformistas* por la historiadora Vania Markarian, fue ganando peso en la interna universitaria (Markarian, 2018; Markarian, 2020). Entre ellos se encontraba el rector Óscar Maggiolo que presentó en 1967 un plan en miras al presupuesto quinquenal conocido como *Plan Maggiolo*, con inspiración en las ideas de la Universidad Latinoamericana de Darcy Ribeiro. El exrector de la Universidad de Brasilia radicado en Uruguay sostenía que sólo mediante el uso de los *instrumentos modernos* de comunicación como la radio, la televisión, la prensa o el cine

La universidad podrá habilitarse a cumplir las tareas de elevación del nivel de conocimiento y de información de la sociedad nacional, de lucha contra la marginalidad cultural de ciertas capas de la población y de combate a las campañas de alienación, colonización cultural y adoctrinamiento político a que esté sometida la nación (Ribeiro, 1982: 161-162).

La Universidad comenzó a emitir los ciclos regulares desde 1967 hasta la intervención de la casa de estudios en octubre

de 1973⁷. El espacio consistía en una hora por semana, los lunes, de noche, estructurado en ciclos de 4 o 5 programas en torno a un tema. Para desarrollarlos se llamaba a docentes universitarios expertos en la temática que llevaban la clase a un formato de diálogo con el conductor y director del Departamento de TV Universitaria, Walter Rodríguez Veiga, apoyados por gráficas, fotografías y filmaciones.

El uso de la televisión por parte de la Universidad, sin embargo, poco tuvo que ver con los fines instructivos en boga en otras partes del continente. En un contexto político de crisis económica y social, protesta y fuerte represión, la Universidad se encontraba enfrentada al poder político, el cual mantenía deudas presupuestales con la casa de estudios, además de encarcelar a docentes y estudiantes (con asesinatos a partir de 1968). A esto se le sumaron campañas de desprestigio en medios de prensa oficialistas. Bajo dicho contexto, la Universidad utilizó el espacio mayoritariamente con fines de promoción institucional pero también para discutir las causas de los problemas de desarrollo y brindar soluciones para salir de la crisis. En menor medida, se presentaron temáticas de prevención en salud y otros temas educativos.

⁷ La dictadura militar en Uruguay comenzó con el golpe de Estado del 27 de junio de 1973 y se extendió hasta la apertura democrática con las elecciones del 1º de marzo de 1985. La Universidad de la República mantuvo su autonomía durante los primeros meses que siguieron al golpe de Estado, pero fue intervenida el 27 de octubre a raíz de una bomba colocada Facultad de Ingeniería.

Sin embargo, la poca audiencia del programa y, sobre todo, las diferencias entre el SODRE y la Universidad, la llevaron a buscar alternativas para insertarse en el sistema de medios. La búsqueda comenzó en 1966, incluso antes de iniciar las emisiones regulares, con la solicitud de una frecuencia de televisión que aún estaba disponible para Montevideo. Se trataba del *Canal 8* que finalmente fue adjudicado privados y trasladado a Colonia. La Universidad, sin embargo, continuó pidiendo ese canal a través de solicitudes formales y mediante un recurso de nulidad contra el Estado. Las justificaciones para tener un canal educativo estaban muy ligadas a las políticas de la UNESCO. Se citaban las recomendaciones de ese organismo en la reunión de París de ese mismo año, las cuales alentaban la promoción de la televisión educativa por parte de gobiernos e instituciones educativas (UNESCO, 1967).

Más adelante, en 1972, se elaboró un proyecto para instalar un circuito cerrado de televisión en color. Se esperaba, por un lado, cumplir con los fines extensionistas y grabar programas de difusión para emitir en *Canal 5* y otros canales del interior, ganando así independencia y aumentando su radio de influencia. Por otro lado, se pretendía utilizar el circuito cerrado para fines estrictamente *teleducativos*. Se grabarían clases para los niveles iniciales de todas las facultades más densamente poblados como forma de solucionar problemas ocasionados por la creciente demanda. Así también se pensaba reducir las horas de dictado de clases para que el docente tenga disponibilidad para realizar tareas de investigación.

Para ese momento, tampoco el tema de la educación vía satélite había pasado desapercibido en el país. Luego del *XX Congreso Internacional de Astronáutica* realizado en Mar del Plata en octubre de 1969, el Decano de la Facultad de Ingeniería Julio Ricaldoni planteó su inquietud frente al Consejo Directivo por la intromisión de empresas y organismos extranjeros en la educación y el Rector Óscar Maggiolo aseguró que

Si peligrosa es la cantidad de revistas, de historietas que tienen por origen los Estados Unidos y que invaden totalmente el continente inculcando ideologías absolutamente orientadas, los sistemas de educación vía satélite tendrán un poder tan enorme que pueden llegar a lograr un sometimiento cultural total (Actas del CDC, 1969).

El tema se volvió a tratar en mayo de 1972 en el marco del proyecto SERLA por parte de UNESCO. Yamandú Sica Blanco, miembro de la Comisión de Televisión, sostuvo que «[...] la televisión es una realidad en el campo docente, y la Universidad debe aportar lo que cree es la ideología o la doctrina docente para nuestro medio, autóctona y nuestra», con soluciones «[...] que sean autóctonas y no que vengan enlatadas» (Actas del CDC, 1972: 525).

Luego de este recorrido se puede ver que, en una pequeña escala, los organismos de enseñanza pública de Uruguay compartieron el entusiasmo latinoamericano por el uso de la televisión aplicada a la enseñanza. Los centros de enseñanza

primaria y secundaria iniciaron, además de sus programas educativos a nivel general, programas piloto de televisión instructiva con equipamiento televisivo en el aula. El fomento de la televisión educativa dado por las teorías desarrollistas, los planes de intervención de Estados Unidos en el continente y las agencias internacionales para el desarrollo como UNESCO y CIESPAL también estuvieron presentes en el país. Primaria recibió apoyo de USAID para instalar su estudio de televisión y la Comisión de Televisión de la Universidad de la República se basó en las recomendaciones de UNESCO en la materia para solicitar un canal de aire propio.

Por otro lado, las miradas críticas hacia los modelos desarrollistas que surgieron en la década del 70 a partir de la teoría de la dependencia también estuvieron presentes en el medio local. Esto se vio no solo en las pugnas en la interna de la Universidad por promover miradas alternativas en los medios privados y estatales sino también en las críticas realizadas a las ayudas provenientes de Estados Unidos para montar sistemas de televisión educativa en Uruguay. Esta perspectiva se aprecia, a su vez, en la oposición a los proyectos de instalación de sistemas de televisión vía satélite en el subcontinente vistos por las autoridades universitarias como una intromisión de Estados Unidos en las políticas educativas de los países del sur.

Este trabajo no pretende cerrar aquí las influencias ejercidas en el sistema de enseñanza nacional de las tendencias en televisión educativa a nivel regional, sino más bien oficiar como punto de partida para futuras investigaciones que den cuenta del

vínculo entre televisión y educación en Uruguay, investigaciones que podrían ayudar a profundizar en la relación mantenida en el pasado entre tecnologías audiovisuales y enseñanza para reflexionar sobre el uso de estos medios en la actualidad.

Recibido: 6 de marzo de 2021.

Aceptado: 24 de mayo de 2021.

Referencias bibliográficas

- Akiyama, T. y Sakamoto, T. (1978). “The Present State of Evaluation Studies on the Impact of Educational Television upon Children in Japan”. En *Japan Society for Educational Technology*, volumen 2, número 1.
- Beltrán, L. R. (2006). “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”. En *Revista Anagramas*, volumen 4, número 8, pp. 53-76. Universidad de Medellín.
- Bernal Alarcón, H. (2012). “Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa”. En *Boletín Cultural y Bibliográfico*, número 8.
- Brito, B. (1981). “Teleducación vía satélite en Venezuela: Balance de una década (1970-1980)”. En *Estudios venezolanos de comunicación*, setiembre/ octubre, disponible en [<https://bit.ly/3qxsNzH>], consultado el 25/02/2021.

- Cardoso, H. y Faletto, E. (1998). “Un análisis integrado del desarrollo”. En *Cincuenta años de pensamiento en la CEPAL*, volumen II. Santiago de Chile: CEPAL, ONU.
- De Moragas Spá, M. (2011). *Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América Latina y Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Fuenzalida Fernández, V. (2005). “Por una televisión pública en América Latina”. En Rincón, O. (comp.). *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Buenos Aires: La Crujía.
- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa, Barcelona.
- Lennon de Errandonea, M. E. y Errandonea, A. H. (1976). “Teleducación y cambio social en Uruguay”. En Osorio Meléndez, H. (ed.). *Teleducación y cambio social en Latinoamérica. Proyecto Latinoamericano de Teleducación*. Santiago de Chile: Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer (ISI).
- Lindo Fuentes, H. (2009). “Educational Television in El Salvador and Modernisation Theory”. En *Journal of Latin American Studies*, número 41, pp. 757-792. Cambridge University Press.
- Maloney, M. (1970). “Los principios de la televisión Educativa”. En Bullaude, J. *Televisión educativa. Presente y futuro*. Buenos Aires. Ediciones Troquel.
- Marquisio, G. y Secco, L. (2016). “La educación en el aire: TV Educativa de Primaria”. En *V Congreso Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*. 9, 10 y 11 de marzo. Buenos Aires.
- Markarían, V. (2020). *Universidad, revolución y dólares. Dos estudios sobre la Guerra Fría cultural en el Uruguay de los sesenta*. Montevideo: Penguin Random House.
- (2018). “Tres partes. Tres fuentes. Un ensayo de ubicación del Plan Maggiolo en el contexto intelectual del Uruguay de los años sesenta” en Martínez, M. L.; Jung, M. E. y Paroli, P. (ed.). *50 años del Plan Maggiolo. Historia, testimonios y perspectivas actuales*. Montevideo: Clásicos Universitarias, Universidad de la República.
- Martínez, C. (dir.) (1973). *Televisión y educación*. En *Fernsehen und Bildung*. Madrid: Radiotelevisión Española.
- MGR. *Marcha*, 6 de noviembre de 1964.

- Osorio, H. (ed.) (1976). *Teleducación y cambio social en Latinoamérica. Proyecto Latinoamericano de Teleducación*. Santiago de Chile: Instituto de Solidaridad Internacional de la Fundación Konrad Adenauer (ISI).
- (1975). *Teleducación Universitaria en Latinoamérica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Pasquali, A. (1990). *Comprender la comunicación*. 4ª edición. Caracas: Monte Ávila editores.
- Pérez Bernal, J. C. (2019). *Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en la era digital. Producción de sentido y construcción de ciudadanías en las Escuelas Digitales Campesinas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación. Tesis doctoral.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Ribeiro, D. (1982). *La Universidad necesaria*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez Veiga, W. (1972). *Informe para la Misión UNESCO sobre el proyecto RLA 223*. Fondo ICUR/DMTC. Archivo General de la Universidad.
- SDA (1963). *Marcha*, Anatomía en TV, 15 de noviembre: 11.
- (1967). *Slides*, La mañana, 27 de agosto.
- (1967). “UNESCO, televisión y Universidad”. En *Boletín informativo de La Gaceta Universitaria*, año 2, noviembre, número 13.
- Schramm, W. (1962). “What we know about learning from educational television”. En *Educational Television: the next ten years*. Stanford University, Institute for Communication Research.
- Sierra Caballero, F. (2005). *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Soria González, F. (2016). “Influencias extranjeras, miradas locales. La televisión pública en Uruguay (1963-1968)”. En *Claves. Revista De Historia*, volumen 2, número 3, pp. 193–223, disponible en [<https://bit.ly/3qqAMhW>], consultado el 25 de febrero de 2021.
- Tiene, D. (1983). “Japan Sets the Pace in Educational Television”. En *Educational Technology*, volumen 23, número 5, pp. 18-22.

Tugues Pascuazzo, F. (1975). “Las universidades y SERLA”. En Osorio, H. (ed.). *Teleducación Universitaria en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

UNESCO (1972). *Estudio de viabilidad de un sistema regional de teleducación para los países de América del Sur*. Informe RLA233, disponible en [<https://bit.ly/3GtBzUA>], consultado el 25/02/ 2021.

Universidad de la República (1967). *Actas del Consejo Central de la Universidad de la República*. 10 de julio, número 41, pp. 74-80. Montevideo: Series Institucionales/ Archivo General de la Universidad.

— (1969). *Actas del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. Educación vía satélite*. 22 de diciembre, número 49, pp. 1458-1462. Montevideo: Series Institucionales/ Archivo General de la Universidad.

— (1972). *Actas del Consejo Central de la Universidad de la República*. 22 de mayo, número 13, pp. 523-527. Montevideo: Series Institucionales/ Archivo General de la Universidad.

Valenzuela, Á. (1975). “Anteproyecto de un sistema andino de teleducación universitaria”. En Osorio, H. (ed.). *Teleducación Universitaria en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Walker Powell, J. (1962). *Channels of learning. The story of Educational Television*. Washington: Public Affair Press.

Zarowsky, M. (2013). *Del laboratorio chileno a la comunicación-mundo. Un itinerario intelectual de Armand Mattelart*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Historia de una *pedagogía del futuro*: el caso de *Telescuola Técnica* (1963-1988)

Matías Luis Panaccio¹

Cuando un solo centro de televisión ofrece lecciones sobre 39 materias diferentes destinadas a varios millares de estudiantes, surge un nuevo tipo de escuela.

Henry Cassirer (1961).

Resumen

El presente artículo estudia el caso de *Telescuola Técnica*, una institución educativa argentina que dependió del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y que desarrolló sus actividades en la TV abierta entre 1963 y 1988. Se trata de un

¹ Matías Panaccio es Magíster en Ciencias Sociales (Orientación Educación) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es Técnico Superior en Periodismo por el Taller Escuela Agencia y Licenciado en Administración por la Universidad del Museo Social Argentino. Es docente en la Universidad Pedagógica Nacional de Sistemas, instituciones, aulas, y en la Universidad de Palermo, de Taller de redacción en carreras de comunicación y Evaluación, en el Programa de Formación Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación.

trabajo exploratorio desde una perspectiva cultural basado en la revisión de los capítulos que resistieron a la casi inexistente política de archivos televisivos de gran parte del siglo XX, el abordaje de la prensa —nacional y especializada— y entrevistas a telemaestros/as. Entre los principales hallazgos se encuentran el impulso de la UNESCO a través de sus intelectuales orgánicos, las resistencias ejercidas por docentes del sistema, las estrategias oficiales y pedagógicas para sortearlas, la fascinación tecnológica que despertó en el discurso desarrollista y el desinterés que generó el proyecto en la política desindustrializadora de la última dictadura cívico-militar. Además, recupera las categorías de emisiones definidas por el CONET e indaga su régimen de visibilidad.

Palabras clave

Televisión educativa, televisión escolar, pedagogía audiovisual, telescuola técnica.

Como periodista trabajó en diversos medios de comunicación radiales, colaboró en medios gráficos como *Página 12* y del *Grupo Zeta* (Barcelona, España) y se desempeñó como responsable de prensa del Programa Nacional *Educación Solidaria*. Actualmente integra el equipo técnico del Instituto Nacional de la Administración Pública. Contacto: [matias.panaccio@gmail.com].

Abstract

This article reviews the experience of Technical Teleschool, an Argentine educational institution under the National Council of Technical Education's (CONET) structure. Technical Teleschool developed its training activities in national TV between 1963 and 1988. It is an exploratory investigation from a cultural perspective based on the review of the chapters that resisted the almost non-existent politics of television archives for much of the 20th century, the approach of the national and specialized press, and interviews with teleteachers. Among the main findings are the impulse of UNESCO through its organic intellectuals, the school teachers' resistances and the official and pedagogical strategies to overcome them, the technological fascination that aroused in the developmentalism discourse and the lack of interest generated by the project in the deindustrializing policy of the last civic-military dictatorship. In addition, it recovers the emission categories defined by CONET and investigates its regime of visibility.

Keywords

Educational television, school television, audiovisual pedagogy, technical teleschool.

Introducción

El discurso anti-pragmático del intelectualismo positivista y del espiritualismo escolanovista de los 30 fue puesto en jaque a lo largo de los dos primeros gobiernos peronistas por la *entrada al paraíso* de la educación técnica (Dussel y Pineau, 1995). Esta crisis se materializó en el debate pedagógico que cuestionó la hegemonía del currículum humanista, pero también desde una política educativa que formalizó la creación de un subsistema en el que «[...] confluyeron experiencias obreras, empresariales, eclesíásticas, corporativistas pero reformuladas y reorientadas hacia los objetivos políticos, económicos, culturales comunitarios del primer peronismo» (Amar, 2019: 6). En ese proceso, los organismos que desempeñaron roles protagónicos fueron la Dirección General de la Educación Técnica (DGET), la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y la Universidad Obrera Nacional (UON).

Luego del golpe de Estado de 1955, la dictadura autoproclamada *Revolución Libertadora* llevó su batalla cultural *desperonizadora* al campo educativo. Así, gracias a la resistencia de docentes y estudiantes, la UON sobrevivió aceptando cambiar la palabra *Obrera* por *Tecnológica* y atar su suerte al resto de las universidades nacionales. Y en cuanto a la educación media, en 1959 se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), bajo la premisa de hacer más eficiente el presupuesto de un área en la que se solapaban dos organismos que perseguían un mismo propósito. Como en realidad la CNAOP era más explícita en su objetivo de formar obreros que la DGET —que orientaba su

accionar más en aras del desarrollo de la Nación que de una finalidad social concreta—, la irrupción del CONET significó la derrota «[...] de una postura más vinculada a la promoción y el reconocimiento social de los sectores implicados» y el triunfo de la postura más tecnócrata, «[...] revitalizado entonces por los nuevos aires desarrollistas» (Pineau, 2003: 385-386).

Para la educación media, el CONET desplegó a partir de 1963 un primer intento de reordenamiento del organismo. El currículum fue organizado al estilo de la escuela media clásica en el que primaban conocimientos generalistas jerarquizados por sobre los conocimientos prácticos, que se cursaban a contraturno. A su vez, se desplegaron otras modalidades no formales e informales. Entre las primeras se encontraban algunas herederas de la DGET mientras que entre las informales se destacó, ya desde ese mismo año, *Telescuela Técnica* (Pineau, 2003).

Telescuela Técnica fue, ante todo, una pieza más en la estructura del CONET. Pero como desarrolló sus actividades en TV abierta entre 1963 y 1988, para el gran público su identidad quedaría asociada con mayor naturalidad a la de un producto televisivo que a una institución educativa. Y como tal, convivió en las grillas con otros contenidos didácticos que la industria experimentaba casi desde su inauguración, como cursos de idiomas, de apreciación artística, de recetas de cocina, de producción de artesanías, de telecatequis o contenidos sobre el cuidado de la salud y la puericultura. Asimismo, el proyecto materializó en la Argentina los esfuerzos que desde la UNESCO se hicieron por impulsar la incorporación de la TV a la educación,

una promesa tecnológica que el discurso desarrollista abrazó con fascinación.

Este artículo se propone, entonces, como un estudio de caso. En el marco de la investigación de la tesis de maestría de donde se desprende —que explora desde una perspectiva cultural la historia de la televisión educativa en la Argentina entre 1951 y 1989—, nos hemos topado con los obstáculos paradigmáticos de los trabajos de estas características, ya sea en el plano local (Trímboli, en prensa), o internacional (Jimeno, 2014): las grandes lagunas del archivo de imágenes televisivas del siglo XX. Como describe Varela (2005), el videotape fue incorporado a las prácticas de la industria en 1958 y a los efectos de sumar una nueva vía de emisión de anuncios publicitarios, que hasta ese entonces sólo se podían hacer en vivo. El resguardo de imágenes fue una preocupación posterior e incluso hasta la década de 1980 se reutilizaron cintas por razones presupuestarias (Rodríguez Ojeda, 2012).

Como fuentes primarias, se consultó al archivo privado *DiFilm*. Se revisaron 26 años de ejemplares de publicaciones especializadas en la industria televisiva (*Antena, Antena TV, Canal TV, TV Guía, Radiolandia y Radiolandia 2000*), así como diarios de edición nacional que publicaran tanto noticias referidas a la TV como la grilla de programación (*La Nación y Clarín*). Se consultaron también publicaciones oficiales como *El Monitor de la Educación Común* y *Revista de Sanidad Escolar*. Por último, se realizaron entrevistas semiestructuradas con distintos informantes: Javier Trímboli, historiador que trabajó en el

proyecto de apertura hacia la sociedad del contenido del archivo histórico de la señal estatal; Alberto Trucco, Alicia Camilloni y María Isabel Bontá, a quienes se acudió para reconstruir la experiencia de *Telescuela Técnica*, en virtud de su participación en el ciclo.

Acerca del concepto de televisión educativa

Existen diversas perspectivas que han procurado definir la intersección entre lo televisivo y lo educativo. En la década de 1970, por ejemplo, Williams (2011) llega al concepto sin proponérselo de manera explícita, sino que su arribo es la resultante del análisis de las grillas de programación de cinco señales, tres inglesas y dos estadounidenses. En su opinión, las programaciones incluyen una zona no determinada en la que se distingue la televisión del entretenimiento de la televisión educativa: «[...] En esta última y muy importante esfera, las formas utilizadas a menudo se apartan específica y deliberadamente de las formas educacionales heredadas y deben considerarse por separado» (2011: 77). Concluyó que la TV educativa puede sintetizarse en tres categorías: (i) en programas de cursos para las escuelas, los institutos terciarios y las universidades; (ii) en cursos instructivos dedicados a promover las aptitudes artesanales y los pasatiempos creativos; (iii) cursos para adultos de un tipo más general, que puede incluir algún tipo de enseñanza específica no formal ni sujeta a evaluaciones (Williams, 2011: 106-107). Pero, a su vez, agrega dos categorías más. Una de ellas es la de programas infantiles, que subdivide en

programas de dibujos animados y marionetas, otros entretenimientos para niños y programas educativos. Como el propio autor señala, existe un entrecruzamiento de categorías, en tanto casos como *Plaza Sésamo* incluyen marionetas, son entretenidos y los guiones de las historias explicitan una intencionalidad pedagógica. La segunda comprende el segmento de contenidos religiosos. Allí incluye la transmisión de oficios, debates y documentales (Williams, 2011: 107-108).

García Matilla (2003) retoma los agrupamientos de géneros y tipos de programas de la firma analizadora de audiencias *Société Française d'Enquêtes par Sondages*: «[...] Documentales, algunos programas considerados como divulgativos, otros culturales y educativos, reportajes, informativos de naturaleza, etcétera» (2003: 54).

Un trabajo muy difundido fue el informe de Flechas (2004) como parte del equipo de asesores pedagógicos de TV educativa del Ministerio de Educación de Colombia. En su texto, escindieron este tipo de contenidos del resto del flujo televisivo (Williams, 2011) y fijaron pautas respecto de la recepción en términos de tres franjas: infantil, juvenil y docentes. Así, este trabajo fija los límites de la televisión educativa como un concepto con arreglo a un público específico: la población escolar. En otras palabras, la televisión es educativa sí es intencional.

Otros investigadores opinan exactamente lo opuesto, como Pérez Tornero (2007): «Es un hecho que la crisis de la función educativa-cultural es patente en un sistema televisivo público que navega sin demasiado rumbo y bajo la influencia de un sistema

comercial extremo» (2007: 33). Más adelante endurecerá su postura:

Que la televisión siempre, a medio y a largo plazo, forma y educa; que la televisión-basura, con su falta de respeto a la inteligencia, a la dignidad y a los valores y derechos personales, también educa, pero mal; que, por otro lado, la acumulación de mensajes publicitarios acaba, a medio plazo, conformando gustos y deseos de los públicos, es decir, educando en el consumismo y éste no es, precisamente un tema baladí (2007: 36).

Resulta llamativo, entonces, que la naturaleza tan abarcadora del concepto, que para algunos autores comprende la totalidad del material emitido, habilita sugerir que no todos los esfuerzos por definirla van en camino de la abstracción del término genérico *televisión educativa*, sino de cierta *función educativa de la televisión*.

Cabrero Almenara (1994), por su lado, aportó a la clarificación del concepto al compilar tres acepciones que se encontraban dispersas en la literatura: la televisión cultural, la televisión educativa y la televisión escolar. En esos términos, la primera se marca como objetivos prioritarios la divulgación y el entretenimiento. Aquí, el perfil educativo se encuentra inmerso dentro del programa, no se requieren materiales didácticos complementarios, se mantienen formatos de la TV comercial y se acude con frecuencia tanto a entrevistas como a informes especiales.

El segundo tipo, la televisión educativa, contempla el interés formativo entre sus propósitos, pero por alguna razón no forma parte del sistema escolar formal y sus principales intereses son influir en el conocimiento, los gustos, las actitudes y los valores del espectador.

La televisión escolar, por último, persigue la función básica de emular o suplantar al sistema escolar formal, al fijarse los mismos objetivos que el sistema educativo general, desde niveles inicial y primario hasta cursos de actualización universitarios. El nombre de esta categoría coincide con un programa español «[...] que puede considerarse la primera emisión en la que se impartía docencia de forma reglada y de acuerdo con el Ministerio de Educación» (Jimeno, 2014: 209). Y *Telescuela Técnica*, como se verá más adelante, fue la institución educativo-televisiva emblema de la TV escolar en la Argentina durante un cuarto de siglo.

Telescuela Técnica como proyecto de política educativa

El impulso oficial de utilizar el lenguaje audiovisual con fines educativos se remonta a 1948, al proyecto Cine Escuela Argentino, dependiente del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar del Ministerio de Educación (Galak y Orbuch, 2017). En ese marco se producían cortos de temáticas diversas a través de una narrativa que apelaba a la animación, el documental, el relato ficcional, el montaje de la cámara en un microscopio o la apuesta por tecnología de vanguardia capaz de capturar con precisión el aleteo de una libélula. Este abanico de

recursos daba cuenta del carácter de hito que envolvía a cada corto, cualidad inviable para un proyecto pedagógico audiovisual de frecuencia diaria en las condiciones de producción que el Ministerio de Educación argentino podía sostener a mitad del siglo XX.

En el plano internacional, la UNESCO promovió desde la década de 1950 el uso de la TV con fines pedagógicos (Siepmann, 1952). Con una retórica que apelaba al arribo en aquel tiempo presente de todas las promesas pedagógicas que se cumplirían en el futuro gracias a la tecnología, sumado a la posibilidad de atención a las poblaciones aisladas, esta perspectiva se mantendría de manera sostenida en los diez años siguientes (Cassirer, 1961 y 1967).

El impulso de la fascinación tecnológica por la TV de las voces *integradas* (Eco, 2011) encontraría cobijo en el discurso desarrollista argentino, tanto en su variante democrática como en la autoritaria. Y toda esta corriente, contemporánea a la *onda expansiva* en la que se encontraba la educación técnica luego del impulso recibido durante los dos primeros gobiernos peronistas (Dussel y Pineau, 1995), sumada a la reformulación de las perspectivas político-pedagógicas introducidas desde la creación del CONET (Pineau, 2003), tuvo como correlato en el plano estatal local la conformación de una institución educativa que respetaría la gramática escolar pero por fuera de sus formas más tradicionales, en una dinámica que recuerda a Tyack y Cuban (1995):

Los reformadores que se oponían a la gramática familiar de la escolaridad insistían en que ésta era

irracional, mezquina, de diseño anticuado y de malos efectos [...]. Confiados afirmaron que la lógica y persuasividad de su ataque socavaría los fundamentos del antiguo orden en las escuelas. Pero esto no ocurrió. La gramática común de la escolaridad ha demostrado ser notablemente duradera. Cuando nuevas desviaciones sobrevivieron [...] echaron raíces en la periferia del sistema, en nichos especializados (1995: 171-172).

Telescuela Técnica en parte nació con ese mandato de innovación, pero también de masificación de contenidos que no podrían replicarse en todas las instituciones del CONET, ya fuera por falta de recursos, infraestructura o de formación actualizada del cuerpo docente que, con sus experiencias típicas, contribuían a que «[...] las casas de la clase media-baja argentina —de donde provenían la mayoría de sus alumnos— se poblaran de budineras, martillos y banquitos realizados en los talleres de las ENET» (Pineau, 2003). Y su estrategia televisiva se complementaba con emisiones radiales destinadas a los parajes en los que no llegaba la señal de ninguna repetidora (CONET, 1980; Trucco, 2017). Pero fundamentalmente, *Telescuela Técnica* nació bajo la forma de un proyecto ministerial. Y detrás de esta idea vinieron luego las preocupaciones propias del campo de la pedagogía, derivadas de su ejecución. La industria recibió el proyecto de brazos abiertos y la crítica lo premió con su máximo galardón, al concederle el premio Martín Fierro por el rubro *Cultural o Didáctico* en 1963 (Nielsen,

2005: 99) y en rubro *Educativo* en 1965 (Nielsen, 2005: 148). Era, durante aquellos años inaugurales, tiempo para la experimentación, de conformación del equipo y de dinámicas de trabajo (Trucco, 2017).

El proyecto creció, dejó la señal del *Canal 7* y se posicionó con fuerza en las mañanas del *13*. Al ver a la escuela en la televisión como una evidencia de que el futuro había llegado, para 1966 y previo al golpe de Estado de Juan Carlos Onganía, el presidente del CONET, el ingeniero civil Roberto Echarte, «[...] propuso al Consejo Nacional de Educación extender esa experiencia [la de *Telescuela Técnica*] a la escuela primaria» y «[...] el ofrecimiento fue inmediatamente aceptado» (*El Monitor de la Educación Común*, 1966: 127). El lanzamiento de *Telescuela Primaria* fue cubierto por *Telenoche* (DiFilm, 1967) para fines de 1967. Allí pudo presentarse en sociedad al equipo pedagógico del proyecto, que finalmente conoció el aire en 1968 (Nielsen, 2005). Se iniciaban los años de apogeo de la propuesta.

El auge se materializó en el fenómeno endogámico de la industria que Ramonet (1998) denominó mimetización, o que Bourdieu (2007) tipificó como circulación circular de la información, uno de los mecanismos de violencia simbólica específicos de la televisión. De manera complementaria, estos dos autores reflejan la dinámica de la TV para aquellos años en los cuales las señales se poblaron de telescuolas: *Telesecundaria* (*Canal TV*, 04/08/1969) en *Canal 9* o la mencionada *Telescuela Primaria*, son algunos ejemplos. En los años de apogeo, la televisión escolar incluso inspiró a los publicitarios de la industria, como testimonia

un aviso de 1968 del *Canal 13* titulado: «Hemos fundado una escuela y damos más de diez horas de clase por semana». Y el copete completaba:

Una escuela que se llama *Telescuela Primaria*, y desde donde colaboramos con los maestros en su tarea de educación infantil. También ofrecemos una *Telescuela Técnica* donde la gente puede diplomarse en varias especialidades, siguiendo cursos por televisión. Tenemos, además, un jardín de infantes que se llama Jardilín. Y una Universidad del Aire. Y una Enciclopedia en TV. Durante el año lectivo, transmitimos más de 10 horas semanales, dedicadas a la instrucción, a la cultura, a la difusión de las más diversas manifestaciones artísticas. En eso también creemos haber fundado una escuela. *Canal 13*, el canal de los grandes espectáculos (Mágicas ruinas, 1968).

En el plano de la política educativa, para 1972 Alicia Camilloni —a quien entre 1978 y 1982 se le asignó el cargo de profesora interina de *Telescuela Técnica*— coordinó el Grupo de Trabajo encargado de elaborar el Diagnóstico de la Televisión Educativa Argentina y los Documentos de Trabajo relacionados con el Proyecto de Estudio de Viabilidad de un Sistema Regional de Tele-Educación. Este grupo, que funcionaba en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación, discutió el interés de UNESCO por lanzar un satélite dedicado para trabajar en educación en toda América Latina. Ese interés fue traducido con posterioridad por la Secretaría de Comunicaciones nacional como proyecto de

lanzamiento de un satélite doméstico, poco antes de caer en el olvido. Asimismo, desde el Ministerio de Cultura y Educación se trabajaba en la idea de adjudicarse el *Canal 4* para fines exclusivamente pedagógicos (Camilloni, 2013). La expectativa crecía y para noviembre de 1973, con Perón ya a cargo de su tercer mandato presidencial, en la III Reunión Ordinaria de la Asamblea General del Consejo Federal de Educación que se llevó a cabo en la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa, se presentó el *Informe de la 1ª Reunión Nacional sobre Tele-Educación y Política de Comunicaciones*.

Allí se recomendó potenciar al máximo la política de educación y medios, con hincapié en fortalecer la estrategia en zonas de frontera. A su vez, sugería ya la creación a nivel magisterio superior de una especialización en tecnología educativa y «[...] en cuanto a la programación, la planificación y realización de los programas, deben surgir de las prioridades de cada provincia o región, adecuándolos a las particularidades y modalidades (lenguaje, costumbres, etc.) regionales» (Consejo Federal de Educación, 1973: 28).

Durante la última dictadura comenzaría a evidenciarse cierto desinterés por parte de las autoridades de las señales, momento en que un proyecto como *Telescuela Técnica* pasó sin demasiado criterio ni justificaciones del 13 al 7 (Trucco, 2017). En el contexto de una política educativa que juzgaba a la escuela técnica como desactualizada, el CONET impulsó el Sistema Dual, una modalidad de cursada en la que los estudiantes debían ir a la escuela dos veces por semana y los tres restantes, a una empresa

que recibía beneficios impositivos en contrapartida por conectar a los estudiantes con conocimientos que sí se percibían como *actualizados*. La paradoja en la que se da este experimento pedagógico es que la política económica de la dictadura apuntaba a la desindustrialización (Pineau, 2003). Incluso desde la TV se ridiculiza a la producción de la industria nacional en publicidades oficiales que intentan explicar la apertura de importaciones. Sin embargo, como cenizas del apogeo, para esos años aún sobrevive en las grillas *Telescuela Profesional*, por *Canal 2 (La Nación, 19/02/1978)*.

En los años del regreso de la democracia, desde el Ministerio de Educación comenzaba a plantearse cierta etapa de evaluación general del proyecto, de puesta en valor de los aprendizajes de la experiencia. Así, en noviembre de 1985, el Ministerio de Educación aceptó patrocinar la *XXIII Semana de la Televisión Educativa y Cultural* porque:

Son sus objetivos presentar los Trabajos de Tecnología Educativa, de Telescuela Técnica y todo aquel elemento demostrativo de los esfuerzos que se realizan para llevar complementos a todos los niveles de la enseñanza incluyendo los últimos referidos a la Universidad, mediante la utilización de la radio y la televisión (Ministerio de Educación y Justicia, 1985: 1).

El año 1988 sería el último en que *Telescuela Técnica* integraría la grilla de una señal de aire. Al año siguiente, la industria debió lidiar con la hiperinflación y recortar sus transmisiones a

cuatro horas debido a la crisis energética. Esta situación mermó ingresos tras la migración de anunciantes a la radio y la prensa gráfica e incrementó la deuda de los canales a 70 millones de dólares. Fue la antesala de las reformas neoliberales del sector y la privatización de los canales 11 y 13 (Baranchuk, 2009). Fue también el cierre vernáculo de la paleotelevisión (Eco, 1992), es decir, aquella programación que se emitía de manera centralizada desde las grandes capitales y que, aunque mintiera, procuraba que el público aprendiese algo.

Así, el apagón de la televisión en general, daría lugar en poco tiempo a la neotelevisión (Eco, 1992) local, donde el proyecto del CONET no tendría espacio. *Telescuela Técnica* no quedó entre las grillas reducidas por la emergencia energética y la crisis económica de 1989. Pero ese apagón, por el cual varios de sus integrantes vieron truncadas sus carreras en la TV educativa, tuvo como corolario laboral que su experticia comenzara a ser requerida en las entonces crecientes ofertas de educación superior a distancia (Bontá, 2013; Trucco, 2017).

Telescuela Técnica según su propuesta pedagógica y su régimen de visibilidad

El CONET estableció cuatro categorías de emisiones regulares para *Telescuela Técnica* (CONET, 1980). La primera, los cursos de capacitación, se enfocaba en oficios o especialidades técnicas e intercalaban conocimientos teóricos con casos prácticos. Su modalidad era acelerada, no requerían del público una

preparación técnica previa y se complementaban con la entrega de los resúmenes ilustrados de las clases entre quienes se inscribían. Estos materiales eran preparados por un equipo de pedagogos, editores, técnicos y dibujantes que, entre otras cosas, producían el material gráfico que aparecía en cámara, tales como láminas, maquetas, moldes, etcétera. Un ejemplo de esta categoría fue un curso que se llamó *El gigante diminuto... El transistor*, sobre el que *TV Guía* publicó:

Saldrá al aire los lunes de 10.30 a 11 horas. Los interesados en inscribirse en este curso deben remitir sus datos personales (números de documento de identidad y dirección) a Telescuela Técnica, San Juan 250, Buenos Aires, o concurrir personalmente en el horario de 13 a 19 horas, de lunes a viernes. Cumplida la etapa de la inscripción, los telealumnos recibirán gratuitamente apuntes, folletos y cuestionarios impresos. Finalizado el curso, que también llega al interior a través de *Canal 9* de Mendoza, *Canal 7* de Santiago del Estero, *Canal 12* de Córdoba, *Canal 7* de Jujuy, *Canal 3* de Rosario, *Canal 11* de Salta, *Canal 8* de Mar del Plata, *Canal 9* de Bahía Blanca, *Canal 11* de Ushuaia, *Canal 13* de Corrientes, *Canal 13* de Santa Fe, *Canal 9* de Río Gallegos, *Canal 13* de Río Grande y *Canal 7* de Neuquén, los alumnos podrán rendir un examen escrito y quienes aprueben el mismo recibirán un certificado oficial de «Auxiliar en electrónica» (*TV Guía*, 07/05/1975).

Este tipo de programas acercaban a *Telescuela Técnica* al ideario de una institución tradicional. La dinámica precisaba del desarrollo de una oferta formativa, ponía en marcha acciones de comunicación, activaba procesos de inscripción, producía y entregaba material didáctico de apoyo a la clase televisada, preveía instancias de evaluación y otorgaba certificaciones. Pero en su disposición ya daba cuenta de una serie de conceptos que le eran propios: los *telealumnos* y los *telemaestros*. Varela (2005) remarca que, en los años iniciales de la TV, el prefijo *tele* se encontraba presente en los nombres de numerosos programas, como una aproximación para la construcción identitaria del medio. Sin embargo, los conceptos de *telescuela*, *telealumno* y *telemaestros* estaban emparentados con la propia traducción del prefijo y la idea pedagógica que la contenía: educación *a distancia*.

El segundo tipo de emisiones que menciona el CONET lo constituían los programas de interés general. Solían emitirse los domingos y se aprovechaba la llegada a otro público. En este sentido, un tópico frecuentado era el de mecánica automotor y trabajaba sobre dispositivos específicos, como embragues o cajas de velocidades de modelos del segmento popular del mercado. Así, por ejemplo, durante los domingos de 1970, se explicó el funcionamiento del *Fiat 600* (*Canal TV*, 13/04/1970), de los *Peugeot* (*Canal TV*, 20/04/1970), del *Chevy* (*Canal TV*, 06/07/1970), del *Renault 6* (*Canal TV*, 13/07/1970) o del *Torino* (*Canal TV*, 30/08/1970).

En cuanto a la tercera categoría, la difusión de actividades científicas y técnicas estaba orientada a la producción y emisión de

entrevistas a personajes relevantes en el campo de incumbencia (Trucco, 2017), como así también a la orientación vocacional. Un ejemplo de esta categoría fue la serie de episodios *Qué estudiaré* (*DiFilm*, 1966a), conducido por la telemaestra Teresa Claride, quien le habla a *Juancito* para explicarle qué oferta de estudios medios tiene disponible, por un lado, en las ramas humanísticas y artísticas, y por otro, en las científicas y técnicas. La profesora dedica menos de dos minutos a las primeras, en los que sólo le comenta a *Juancito* que debería tener verdadera vocación para seguir ese tipo de carreras. No acompaña este segmento ni una placa, ni un dibujo, ni anota nada en el pizarrón. Se parece más a una advertencia que a un segmento informativo. El resto del tiempo lo dedica a la exploración de carreras técnicas. Allí, casi de manera subrepticia aparece *María* como potencial público femenino de *Telescuela Técnica*.

La cuarta y última categoría de emisiones corresponde a los cursos de apoyo a las diferentes asignaturas de todas las orientaciones de las escuelas del CONET y constituye el punto central en la articulación entre el sistema educativo formal y la propuesta. En ella confluye lo que se podría denominar *teletríada didáctica*, ya que en el propio lenguaje del proyecto se hablaba de *telealumnos*, *telemaestros* y *teleclases*.

Desde la UNESCO Cassirer (1961) graficaba la propuesta de la TV educativa con dos triángulos: en uno, los vértices estaban compuestos por la *producción*, la *presentación* y la *utilización* de las imágenes televisivas; en el otro, por el *productor*, el *telemaestro* y el «[...] maestro de la clase y el alumno» (Cassirer, 1961: 174). La idea

que subyace detrás de esta visualización gráfica está en línea con la estrategia que se utilizaba para sortear la resistencia ejercida por parte de los y las docentes del sistema (Trucco, 2017). Esta fuerza de impugnación está presente también en el relato de la UNESCO respecto de la experiencia estadounidense:

Existe desde un principio, un cierto escepticismo acerca de la utilidad de un medio electrónico en una profesión que defiende tradicionalmente el principio de que la instrucción exige un contacto directo del maestro con los alumnos. Esta resistencia queda aún más en evidencia por el hecho de que no fueron en realidad los maestros sino el personal directivo de la enseñanza y ciertas instituciones los primeros en mostrarse partidarios de la televisión educativa (Cassirer, 1961: 58).

Cassirer dibujaba triángulos para vencer la resistencia del sistema. Y lo mismo procuraron hacer las autoridades educativas argentinas al inaugurar al desprendimiento de *Telescuola Técnica* que se llamó *Telescuola Primaria*. Esa estrategia consistía en presentar a la propuesta televisiva como una herramienta auxiliar del trabajo que luego se desarrollaría en las aulas, nunca como una entidad que compitiera o que aspirase a reemplazar a la figura docente tradicional:

Si bien, y por razones de economía de la expresión se usará con frecuencia la palabra *teleclase*, debe quedar en claro que lo que se ofrece en imágenes televisadas es sólo un complemento, un accesorio de la lección del

maestro. Más concretamente, la *teleclase* es, o bien motivadora o bien de aplicación complementaria de conocimientos ofrecidos con anterioridad por el maestro [...]. El personal docente ha de estar no sólo preparado para recibir la ayuda de la televisión sino favorablemente dispuesto a aprovechar al máximo esa ayuda. Antes y durante el proceso de aplicación experimental que se inicia, la opinión de los docentes y la evaluación que realicen será de inestimable importancia (*El Monitor de la Educación Común*, 1966: 128).

Las pretensiones pedagógicas de *Telescuola Técnica* también se perciben en su régimen de visibilidad, esa «[...] matriz particular de relación entre lo que se ve y lo que se mira» (Serra, 2011: 70). Según Camilloni (2013), no se pretendía más que recrear un aula y poner una cámara desde el punto de vista del sujeto que aprende. De acuerdo con Trucco (2017), esa idea generó cierta familiaridad entre un público que, en caso de reconocer a algún integrante por la calle, lo saludaba con una cadencia más propia de quien se dirige a un profesor de la escuela que a una celebridad de la TV, hecho que, por otro lado, se condecía con las condiciones salariales de unos y otros: los y las docentes no cobraban *cachets*, sino horas cátedra.

Ese régimen de visibilidad constituyó una verdadera arena de negociación entre los discursos pedagógico y televisivo: cada docente recibía entrenamiento teatral, en tanto el CONET contrató

a tal efecto a Rodolfo Graziano, quien luego llegaría a dirigir el Teatro Nacional Cervantes. También recibiría consejos de vestuario cuando la televisión comenzó a transmitir a color, para no combinar tonalidades que vibraran en la pantalla y pudiesen distraer al público. En ese régimen de visibilidad, a su vez, estaban permitidas pequeñas *trampas* en la ejecución de algún experimento, siempre y cuando existiese un principio científico que lo avalara, pero resultase imposible de reproducir en un estudio de TV (Trucco, 2017).

Asimismo, la propia industria que en público utilizaba la credencial diplomática de la programación educativa, relegaba la grabación a horarios nocturnos y obligaba a todo el equipo a resolver el programa en una sola toma. Frente a esta imposición, se había desarrollado una estrategia a los efectos de romper ese mandato: ante un error, el o la docente que lo cometía, insultaba de la manera más explícita que se le ocurriera (Trucco, 2017). Como señala Itkin (2006) el lenguaje procaz violaba el férreo Código de Ética y forzaba una re-grabación.

Este régimen de visibilidad constituye la diferencia principal por la que se distancian las imágenes de *Telescuela Técnica* del resto del flujo, atada a los cánones de la TV comercial (ingresos publicitarios, índices de audiencia, etcétera). En él ancló la sátira de la neotelevisión que podía verse en *Cha Cha Cha*, un ciclo humorístico disruptivo para su tiempo aparecido en la primera mitad de la década de 1990, que recurría al absurdo y la ridiculización de los patrones discursivos del cine y la TV de décadas anteriores. Pero su aporte redundó en que, por la vía de la

mimetización mediática mencionada con anterioridad, contribuyera a cierta *invención de las mañanas televisivas*, toda una verdadera política de segmentación en la que el público sabía que en esa franja podía esperar aprender algo, ya fuera a quemar calorías por medio del ejercicio físico, a preparar un menú para las fiestas de fin de año, a rezar una plegaria. O, por qué no, a comprender las reglas inviolables de un circuito eléctrico (*DiFilm*, 1966b).

Conclusiones

Telescuela Técnica fue un proyecto del CONET hereditario de otras aventuras oficiales por explorar las potencialidades pedagógicas del discurso audiovisual, como Cine Escuela Argentino. Fue contemporáneo del impulso de organismos internacionales, como la UNESCO, que proponían incorporar estas narrativas novedosas a la educación por medio de una retórica de fascinación tecnológica que parecía sugerir la llegada del futuro a aquel presente histórico.

La televisión educativa, por su lado, fue un concepto en disputa tanto para la pedagogía como para la industria de la TV y su discurso específico. De todas las definiciones disponibles, *Telescuela Técnica* se encuadra en la acepción de televisión escolar. En este sentido, y a diferencia de otros productos de la industria basados en los principios de la didáctica, se propuso como una articulación con el sistema educativo formal, contó con su público principal imaginado (las aulas de las escuelas técnicas) y hasta

incluyó experiencias de acreditación de saberes. No obstante, a modo de estrategia de sortear las impugnaciones que despertaba la televisión en general, y para no confrontar con las resistencias ejercidas por parte de los claustros docentes, se presentaba en sociedad desde una postura de apoyo al trabajo en clase.

El CONET definió cuatro tipos de programas: cursos de capacitación independientes, programas de interés general dentro de su campo específico, la difusión de actividades científicas y técnicas y, finalmente, los cursos de apoyo a las escuelas del sistema.

El régimen de visibilidad de *Telescuela Técnica* se basó en recrear la forma escolar tradicional. Así, la TV fue una de esas periferias en la cual la gramática escolar echó raíces (Tyack y Cuban, 1995) bajo la forma de televisión escolar.

Su legado es múltiple: a nivel sistema educativo contribuyó con la masificación del acceso a experiencias técnicas complejas a las escuelas del CONET. A la pedagogía le aportó una práctica real de didáctica audiovisual sostenida durante 26 años. Al público se le extendió diplomas de saberes técnicos específicos con inserción laboral en sus capacitaciones certificadas, facilitándole el cursado remoto y los eventuales materiales complementarios diseñados con exclusividad para cada oferta formativa. A la educación superior le dejó una camada de profesionales altamente capacitados en proyectos de educación a distancia. Y a la industria de la televisión le dejó configurado un segmento de programación.

Recibido: 31 de marzo de 2021.

Aceptado: 1º de julio de 2021.

Entrevistas

Bontá, María Isabel. Comunicación personal (26/07/2013)

Camilloni, Alicia. Comunicación telefónica (11/07/2013).

Trímboli, Javier. Comunicación personal (20/04/2012).

Trucco, Alberto. Comunicación personal (05/04/2017).

Referencias bibliográficas

Amar, H. (2019). *Estado, escuela y comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001): La configuración discursiva de una política educativa nacional*. Rosario: Prohistoria.

- Baranchuk, M. (2009). “Canales 11 y 13: La primera privatización de la década menemista”. En Mastrini, G. (editor) (2009). *Mucho ruido, pocas leyes: Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2007)*. 2^{da} edición ampliada. Buenos Aires: La Crujía, pp. 215-238.
- Bourdieu, P. (2007 [1996]). *Sobre la televisión*. Buenos Aires: Anagrama.
- Cabrero Almenara, J. (1994). “Retomando un medio: La televisión educativa”. Disponible en [<https://bit.ly/3tCxUR3>], consultado por última vez el 30 de junio de 2021.
- Cassirer, H. (1961). *Televisión y enseñanza. Prensa, cine y radio en el mundo de hoy*. Estudios monográficos de la UNESCO. París: UNESCO.
- (1967). “El papel de la televisión en la educación”. En *Revista de Sanidad Escolar*, año XI, número 26, mayo-junio, pp. 31-36.
- Circular Conjunta N.º 1 de Información General sobre la Telescuela Primaria Argentina (1966). En *El Monitor de la Educación Común*, julio, número 940, pp. 126-129.
- Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (1980). *El CONET, la radio y la televisión*. Buenos Aires: Servicio de Ceremonial y Prensa, Ministerio de Cultura y Educación, recuperado en [<https://bit.ly/3qtnOjf>], consultado el 30 de junio de 2021.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”. En Puiggrós, A. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, pp. 107-176.
- Eco, U. (1992). “TV: la transparencia perdida”. En *La estrategia de la ilusión*. Buenos Aires: Lumen.
- (2011 [1965]) *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Flechas, J. et al. (2004). *Aproximaciones a la Televisión Educativa*. Bogotá.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2017). Cine, educación y cine educativo en el primer peronismo. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. En *Cine Documental (Argentina)*, número 16, pp. 49-75.

- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación: Una utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- Itkin, S. (2006). “Años de oro, años de barro”. En Ulanovsky, C. et al. *Estamos en el aire*. Buenos Aires: Emecé, pp.15-270.
- Jimeno, T. (2014). “Los orígenes de la Televisión Educativa en TVE (1958-1966)”. En *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, volumen 20, número especial: “Programación y programas de televisión en España antes de la desregulación (1956-1990)”, septiembre, Madrid, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, pp. 209-226.
- Ministerio de Educación y Justicia (1985). Resolución 2927, del 5 de noviembre de 1985.
- Nielsen, J. (2005). *La magia de la televisión argentina: Cierta historia documentada 2. 1961-1970*. Buenos Aires: Ediciones del Jilguero.
- Pérez Tornero, J. (2007). “La televisión educativo-cultural en España: Bases para un cambio de modelo”. En Pérez Tornero, J. et al. (2007). *Alternativas a la televisión actual*. Barcelona: Gedisa.
- Pineau, P. (2003). “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”. En Puiggrós, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, pp. 379-402.
- Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
- Rodríguez Ojeda, M. (2012). *La guerra de Malvinas en la televisión argentina. Una aproximación al análisis del archivo histórico de Canal 7*. Tesis de grado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, disponible en [<https://bit.ly/3GzbAeJ>], consultado el 30 de junio de 2021.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: Actualizaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Siepmann, Ch. (1952). *Television and education in the United States*. París: UNESCO.
- Trímboli, J. (en prensa). “Imágenes y degüellos”. En Dussel, I.; Abramowski, A. y Ferrante, P. *Educación la mirada: Nuevos aportes sobre cultura visual*. Buenos Aires: Manantial.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Varela, M. (2005). *La televisión criolla: Desde sus inicios hasta la llegada del hombre a la Luna: 1951-1969*. Buenos Aires: Edhasa.

Williams, R. (2011 [1974]). *Televisión: Tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós.

147

Material audiovisual

DiFilm [Archivo en línea] (1966a). Telescuola Técnica - Profesora Teresa Caride [Fragmento televisivo]. Argentina: Consejo Nacional de Educación Técnica, disponible en [<https://bit.ly/3nuWEXr>], consultado el 30 de marzo de 2021.

DiFilm [Archivo en línea] (1966b). Telescuola Técnica - Profesor Saul Sorin [Fragmento televisivo]. Argentina: Consejo Nacional de Educación Técnica, disponible en [<https://bit.ly/3A1UIA6>], consultado por última vez el 30 de junio de 2021.

DiFilm [Archivo en línea] (1967). Salida al aire del ciclo televisivo “Telescuola Primaria Argentina” [Fragmento televisivo]. Argentina: Telenoche, Canal 13, disponible en [<https://bit.ly/3A7oeyX>], consultado por última vez el 30 de junio de 2021.

Artículos periodísticos

TV Guía (07/05/1975). “Televisión al servicio de la comunidad”.

Grillas de programación

Revista Canal TV. 04/08/1969; 13/04/1970; 20/04/1970; 06/07/1970; 13/07/1970; 30/08/1970.

La Nación. 19/02/1978.

Avisos publicitarios

Mágicas Ruinas [Archivo en línea] (1968). “Hemos fundado una escuela y damos más de diez horas de clase por semana”, Disponible en [<https://bit.ly/3fwEDU6>], consultado por última vez el 30 de junio de 2021.

Fragmentos de la memoria escolar: el pasado-presente de la escuela argentina y colombiana en algunas fotografías

Alexander Aldana Bautista¹ y Mariana Alejandra Tosolini²

Las imágenes nos hacen imaginar el pasado de un modo más vivo.

Peter Burke

148

Resumen

El presente artículo es el resultado de un ejercicio de investigación que busca comprender y problematizar el pasado-presente de la escuela argentina y colombiana a partir del análisis de cinco fotografías *representativas* que fueron

¹ Magister en Educación y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el segundo semestre de 2015 es profesor ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir del 2019 coordina la licenciatura en Ciencias sociales. Sus temas de investigación se inscriben en el campo de la historia de la educación y la pedagogía; la enseñanza de las Ciencias sociales y los dispositivos simbólicos de producción de subjetividades. Actualmente coordina junto con la profesora Sandra Rodríguez y el profesor Alexis Pinilla el *Semillero de Historia Cultural y Educación Histórica* y codirige el programa de la Pedagógica Radio, *Ananké...relatos de Clío*. Contacto: [aaldanab@pedagogica.edu.co].

² Doctora en Estudios Sociales de América Latina, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora y Licenciada en

seleccionadas a partir de un corpus de treinta y cinco (35) imágenes que, en el marco de un proyecto colaborativo internacional, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, compartieron y narraron como parte de las actividades propuestas. Al abordar de esta manera la historia de la escuela de nuestros países queremos encontrar los *vasos comunicantes* que las unen pero también observar las formas particulares, singulares, que caracterizan el modo de ser de cada una de ellas. Tenemos la sospecha de que en medio de la pluralidad de historias y del acontecer de nuestras escuelas es posible reconocer procesos regionales, no como identidades cerradas y acabadas, sino como procesos siempre abiertos con contrasentidos, rupturas, conflictos y tensiones. Así, entendemos la historia de la educación como una forma de comprensión y de problematización del presente de la escuela que se nos presenta como el cruce de diferentes temporalidades. El

Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es Profesora asistente en Historia Social de la Educación, docente en los seminarios: La vigencia de la obra de Paulo Freire y La memoria de las cosas y de las prácticas. La cultura material escolar y la vida cotidiana en la escuela argentina, chilena y colombiana de la Escuela de Cs. De la Ed. Investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación y Salud y profesora del Seminario Historia y Política de la Educación de Jóvenes y Adultos en el Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Chilecito. Contacto: [mariana.tosolini@unc.edu.ar].

régimen visual en el que se inscriben estas fotografías nos permite leer de manera crítica los contextos de nuestras escuelas, la institucionalización de los saberes y las prácticas escolares que se articulan a artefactos.

Palabras clave

Fotografía, memoria escolar, cultura material escolar, narrativas, régimen visual.

Abstract

This paper results from a research exercise that seeks to understand and problematize the past-present of the Argentine and Colombian schools. We analyse five representative photographs selected from a corpus of thirty-five (35) images within the framework of an international collaborative project, students from the National University of Córdoba and the National Pedagogical University of Colombia shared and narrated as part of the proposed activities. By approaching the history of the school in our countries in this way, we want to find the communicating vessels that unite them and observe the particular, singular forms that characterize the

³ Para la vigencia 2021-2022 fue aprobado el proyecto interuniversitario de investigación «La memoria de las cosas y de las prácticas: la cultura material escolar y la vida cotidiana en la escuela argentina, chilena y colombiana a partir de las narrativas escolares». En él participan Mariana Tosolini por la

way of being of each one of them. We suspect that amid the plurality of histories and events in our schools, it is possible to recognize regional processes, not as closed and finished identities, but as always-open processes with contradictions, ruptures, conflicts, and tensions. Thus, we understand the history of education as a way of understanding and problematizing the school's present that appears to us as the intersection of different temporalities. The visual regime in which these photographs are inscribed allows us to critically read our schools' contexts, the institutionalization of school knowledge, and practices linked to artefacts.

Keywords

Photography, school memory, school material culture, narratives, visual regime.

Introducción

En este artículo presentamos resultados parciales de un estudio en curso³. A partir de un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, analizamos el

Universidad Nacional de Córdoba, Camila Pérez Navarro por la Universidad de O'Higgins y Alexander Aldana Bautista por la Universidad Pedagógica Nacional.

pasado-presente de la escuela argentina y colombiana desde algunas fotografías.

Los estudiantes que participaron de esta experiencia cursan sus estudios en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Argentina) y Licenciatura en Ciencias Sociales (Colombia). Ellos realizaron durante el segundo semestre de 2020 (de octubre a diciembre) un seminario denominado *La memoria de las cosas y de las prácticas. La cultura material escolar y la vida cotidiana en la escuela argentina y colombiana*⁴, que requirió recuperar, problematizar y comparar sus memorias acerca de sus experiencias escolares. Este seminario virtual se desarrolló en el marco de la coyuntura de salud pública causada por la pandemia del Covid-19 que nos generó restricciones y nos confinó en nuestros lugares de vivienda, pero también nos permitió nuevos encuentros y otras formas asociativas que difícilmente se hubiesen podido dar en el contexto de la presencialidad. Entre las memorias recuperadas les solicitamos una narrativa acerca de *mi primer día de clases* y la publicación de fotos de su escuela.

Se reunieron un total de 35 fotografías que fueron cargadas a la plataforma en la cual estaba alojado el curso. Algunas de estas imágenes fueron comentadas entre los estudiantes y en la sesión grupal se dialogó en torno a la materialidad del recuerdo. A estas

⁴ Este seminario se presentó como proyecto colaborativo internacional en línea y fue avalado por *Columbus Hub Academy*. Los proyectos colaborativos buscan generar interacción académica entre estudiantes de diferentes países a través de herramientas virtuales para desarrollar resultados de aprendizaje interculturales. *Columbus Hub Academy* es una plataforma de la Asociación Columbus, que

35 fotografías las clasificamos en seis grupos a partir de aquello que mostraban: actos escolares, el grado de la escuela, la foto carnet, las fotos grupales con amigos y con las maestras, fotos de la libreta de notas y aquellas otras en la que los estudiantes posaban desarrollando alguna práctica escolar. Con el objetivo de analizar qué nos dejan ver de la escuela y cómo estas imágenes configuran determinado tipo de recuerdo acerca de la experiencia escolar — asociado a tramas de sentido y a contextos socioculturales específicos—, tomamos cinco imágenes representativas que configuran un modo particular de ver la escuela de Argentina y de Colombia.

Al abordar de esta manera la historia de la escuela de nuestros países queremos encontrar los *vasos comunicantes* que las unen pero también observar las formas particulares, singulares, que caracterizan el modo de ser de cada una de ellas. Tenemos la sospecha de que en medio de la pluralidad de historias y del acontecer de nuestras escuelas es posible reconocer procesos regionales, no como identidades cerradas y acabadas, sino como procesos siempre abiertos con contrasentidos, rupturas, conflictos y tensiones. Así, entendemos la historia como una forma de comprensión y de problematización del presente que se nos presenta como el cruce de diferentes temporalidades. El título de

reúne diferentes servicios para apoyar el desarrollo de proyectos COIL (*Collaborative, Online, International, Learnig*) entre Universidades miembros de *Columbus* y de la *European University Association* que integra más de 800 universidades europeas.

este trabajo, justamente, sugiere que, en el presente de nuestras escuelas, podemos encontrar el pasado, no como una esencia que se conserva, sino que habita como memoria, con distintos sentidos y usos. Por ello, nos situamos desde la historia cultural, pues siguiendo los planteamientos de Popkewitz, Pereyra y Franklin (2003), la historia cultural nos permite pensar el presente y no por ello se trata de una historia *presentista*, pues

[...] la historia del presente aspira a captar las condiciones relativas a lo que es posible decir como cierto y a considerar la configuración actual y la organización del conocimiento a través de una excavación de las cambiantes formaciones de conocimiento a lo largo del tiempo (Popkewitz, Pereyra y Franklin, 2003: 47).

Para abordar ese pasado-presente de nuestras escuelas a partir del análisis de cinco fotografías *representativas*, proponemos cuatro apartados que estructuran el texto: en primer lugar, presentaremos los conceptos que orientaron nuestras indagaciones. Luego, expondremos algunas consideraciones metodológicas que nos permiten describir y dialogar con las fotografías seleccionadas; en el tercer apartado, denominado *Lo digno de ser recordado*, analizaremos las fotografías seleccionadas como formas del recuerdo que narran visualmente aspectos de la trayectoria escolar (aquí se profundiza en aspectos como las prácticas de aseo y la construcción de ciudadanía). Finalmente, señalaremos algunas reflexiones a modo de cierre.

Imágenes de escuela: notas conceptuales

Nuestra investigación se inscribe en el estudio de la cultura material escolar. Al interrogar las prácticas escolares y el sistema de objetos que constituye la materialidad de la institución escolar, nos proponemos problematizar *¿por qué triunfó la escuela?* (Pineau, 2001). En las prácticas escolares el sujeto apropia y reelabora conocimientos, valores, significados y modos de vida, en las cuales interviene un conjunto amplio de objetos que definen el quehacer de la escuela, esto es, que constituyen una tradición. De esta manera, nos interesa la experiencia escolar cotidiana «[...] que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela» (Rockwell, 1997:15), experiencia que está articulada a un sistema de objetos en los cuales se inscriben relaciones de poder, que expresan utopías pedagógicas, educativas y sociales.

Entonces, se puede ubicar esta investigación en lo que Dussel denomina *el giro material*, el cual «[...] plantea nuevas preguntas a la historia de la educación, preguntas que prestan atención al detalle, a las minucias, a lo aural y lo táctil, que emerge en el vínculo con los artefactos» (2019: 23) pues,

[...] las nuevas sensibilidades que aporta el giro material a la historia de la educación puede contribuir a encontrar o crear esos espacios otros en el cruce entre la historia y el presente, y en la investigación abierta y atenta al devenir de los objetos y de los humanos (2019: 25).

El tema que sugiere el título de este artículo se relaciona de manera precisa con lo que Peter Burke (2005) trabajó en su libro

Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Así, Burke nos recuerda la importancia de las imágenes para reconstruir la *cultura cotidiana* de la gente, sus formas de vida y las mentalidades que caracterizan una época. En este sentido, este historiador británico señala la importancia de las imágenes para realizar una historia del vestido. Algunas prendas de vestir, sostiene,

[...] han sobrevivido durante milenios, pero para pasar de la prenda aislada al conjunto y entender qué cosa iba con qué otra, es necesario recurrir a los cuadros y a las estampas, así como a los muñecos antiguos, sobre todo a los del siglo XVIII y posteriores (2005: 101).

Las imágenes fotográficas, siguiendo estos planteamientos, no sólo dan cuenta de la manera con que eran usados y distribuidos determinados objetos, sino que, a través de este testimonio visual, es posible reconocer detalles de la cultura material de una época ya que las fotos muestran aquello que la gente no narra (pues da por descontado que el otro ya entiende). Según Burke,

El testimonio de las imágenes parece especialmente fiable en lo tocante a los pequeños detalles. Es particularmente valioso como documento de la disposición de los objetos y de los usos sociales de los mismos, no tanto de la lanza, el tenedor o el libro en sí mismos, sino de la manera en que eran manejados. En otras palabras, las imágenes nos permiten situar los artefactos antiguos en su contexto social original. Esta labor de situación de los objetos exige al historiador

estudiar también a las personas representadas en las imágenes (2005: 127).

Así pues, las imágenes que compartieron los participantes en el proyecto colaborativo muestran no solo el uso de algunos objetos que constituyen el entorno escolar, sino que ponen en evidencia un conjunto de rituales a los cuales están asociados esos objetos, como más adelante se analizará, pues como lo señala Burke, los objetos están inscritos en contextos socioculturales particulares, los cuales operan como productores de sentido y cargan de valor los objetos. Para *estudiar* a las personas que aparecen en las fotografías optamos por pedirle a los estudiantes que construyeran sus narrativas, pues como lo sostiene Ricoeur (1989), «[...] la vida solamente se comprende a través de las historias que narramos sobre ellas» (1989: 56) y esta narración constituye la identidad personal que, siguiendo con Ricoeur, posibilita hablar sobre la vida, sobre una parte de ella, es decir, sobre la trayectoria escolar, por lo que se puede entender «[...] la vida como una actividad y pasión en búsqueda de sentido» (1989: 55).

Comprender la distribución de los objetos, sus formas, su organización, sus atributos y lo que la gente hace con ellos da cuenta de las formas de organización política y social de una época. Por ello, resulta oportuno, situar las imágenes en sus contextos políticos y culturales para no interpretar mal su mensaje y para comprender el carácter simbólico de los objetos que se revelan en ellas, estableciendo los significados y las marcas de una época.

Las fotos que constituyen la memoria pedagógica de Argentina y de Colombia, en tanto artefactos culturales, son un fragmento del pasado que fue conservado gracias al fotógrafo y en las cuales se han cristalizado modos particulares de la cultura escolar. Desde los estudios históricos, vinculados a la Escuela de los Annales y a la Nueva Historia, entendemos aquí la imagen fotográfica como un documento histórico, pues como bien lo planteó Peter Burke (2005), la posibilidad de llegar a campos nuevos de estudio histórico como la cultura material y la historia del cuerpo —que son los referentes teóricos para esta investigación— solo fue posible en la medida en que los historiadores no se limitaron a las fuentes tradicionales. Ciertamente, la fotografía puede ser entendida como un documento que hace referencia a cosas o fenómenos que ocurrieron —la fotografía como testimonio— o como signo que depende de los significados otorgados por quienes la interpretan —concepción lingüística de la imagen—. Más que excluyentes, estas formas de entender la imagen fotográfica resultan ser complementarias.

De lo que se trata aquí es de utilizar la imagen fotográfica como recurso fundamental para el análisis histórico. Darle un lugar a las fotografías que muestran la vida cotidiana de la escuela significa volver la mirada hacia atrás y recuperar unos modos de ser de nuestras escuelas que habitan lo minúsculo de la cultura escolar, ocultos para los grandes relatos y para el ojo que solo ve los grandes acontecimientos, pues como bien lo planteó Walter Benjamin (2018)

A pesar de toda la habilidad del fotógrafo, y por muy calculada que esté la actitud de su modelo, el espectador se siente irresistiblemente forzado a buscar en la fotografía la chispa minúscula de azar, del aquí y el ahora con que la realidad ha quemado, por así decirlo, su carácter de imagen; y a encontrar el lugar imperceptible en el cual, en lo esencial de ese minuto que pasó hace ya tiempo, anida hoy el futuro tan convincentemente que, mirando hacia atrás, podremos descubrirlo. [...] La fotografía, en cambio, la hace patente con sus medios auxiliares, como la velocidad de obturación, y el congelado, o con los aumentos. Solo gracias a ella percibimos ese inconsciente óptico, igual que solo gracias al psicoanálisis percibimos el inconsciente pulsional (2018: 76).

Es justamente ese *inconsciente óptico* el que aquí queremos poner en evidencia para comprender las prácticas escolares que se anidaron en torno a un conjunto amplio de objetos y mostrar al sujeto escolarizado *sin salirse fuera del instante*, es decir, revelar las rutinas escolares, los rituales que construyó la escuela como tradición constituyendo un tipo de memoria que tiene como eje aglutinador el espacio escolar. Aspirar, así, a ver en las imágenes fotográficas del pasado de la escuela *el aura de la realidad* que, siguiendo a Benjamin (2018), se trata de «[...] una trama muy particular de espacio y de tiempo: la irrepetible aparición de una lejanía, por cerca que esta pueda estar» (2018: 83). El aura nos comunica con una época, nos acercan a un tiempo único, a la

singularidad y a la duración de los modos de ser y de parecer de los cuerpos escolares.

Aspirar el aura de la escuela es encontrar no espacios solitarios con un mobiliario organizado y fijo; es, por el contrario, captar el movimiento, el desorden, los cuerpos escolares uniformados y homogeneizados en medio de una actividad pedagógica o posando con sus maestros para el fotógrafo que inmortaliza su presencia.

Berger (2016) nos ha llamado la atención en torno al hecho de que todas las imágenes encarnan un modo de ver. Este modo de ver está relacionado con la mirada del que captura las imágenes, es decir, lo que vemos a través de las imágenes fotográficas es el modo de ver del fotógrafo,

[...] cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque solo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinitud de otras posibles. Esto es cierto incluso para la más despreocupada instantánea familiar. El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema (2016: 6).

En otras palabras, el fotógrafo nos hace ver, nos dirige la mirada, pero como la mirada del fotógrafo se encuentra encuadrada, estas imágenes fotográficas nos hacen ver, entonces, una época, un régimen de verdad que se construye y se reconstruye a través de luchas y conflictos por el poder. Las imágenes fotográficas, como ya lo dijimos, no son neutrales como tampoco la mirada que las mira es desinteresada o imparcial. Si cuando

vemos imágenes nos situamos en ellas, ante ellas, ¿cómo nos situamos frente a estas fotografías de la escuela?

Imágenes de mi escuela: abordaje metodológico

Burke nos interpela acerca del uso de las fotografías como documento histórico ¿Qué significan las fotos y para quién? Nos preguntamos, ¿qué nos dejan ver las fotografías de la escuela?, ¿qué discurso pedagógico prevalece?, ¿qué producen las fotos como imágenes de sí y de las relaciones entre las gentes?

Entendemos que, como objetos escolares, las fotografías contribuyen a construir una determinada idea de educación, de escuela, de maestro, de alumno, que tiene efectos no solo para los estudiantes, sino también —y de forma particular— para las imágenes sociales acerca de la escuela y de lo que allí ocurre. Estas imágenes no resultan secundarias si tenemos en cuenta que la escuela como institución desempeña funciones relevantes en la vida social de los sujetos, son constitutivas de subjetividad en tanto que las prácticas pedagógicas son espacios de su producción. Tal como propone Inés Dussel (2010), la escuela es una tecnología en cuanto propone una organización del espacio y el tiempo, modos de procesar las subjetividades y relaciones particulares con el saber.

El análisis de Mraz (1999) sobre las fotografías familiares nos aportan algunas herramientas sustantivas para centrarnos en las fotografías escolares. Mraz sostiene que las fotografías desempeñan funciones en tanto cronistas de experiencias extraordinarias y además solemnizan, es decir, representa personas

en sus papeles socialmente asignados, son idealizantes ya que retratan momentos deseables y no, por ejemplo, momentos de discusión o pleitos.

En esa línea, resulta relevante interrogarnos acerca de los efectos socializadores que las fotos escolares producen en los sujetos. De acuerdo con Escolano

[...] precisamente porque la misma cultura escolar tiene mucho de ceremonialista, la memoria que de ella guardamos posee una gran fuerza socializadora que cohesiona a los sujetos que la recuperan. Bajo este impregnante poder del recuerdo, la memoria de la escuela contribuye a la educación histórica de la comunidad (citado en Villa Fernández, 2015: 464).

En tal sentido, las fotos escolares operan en dos direcciones: retratar lo memorable, lo digno de ser recordado. En un segundo sentido, las fotografías adquieren relevancia como objeto escolar en sus efectos socializadores. Dicho con otras palabras, generan unidad e identidad en torno a determinadas imágenes y valores.

Por ello, en este estudio tomamos la fotografía en un doble uso: como fuente y como objeto escolar. En cuanto objeto escolar ya que las fotografías construyen y portan discursos sociales (Arata y Pineau, 2019) pero también son partícipes plenos en la red de lo social (Dussel, 2019). Al mismo tiempo, son fuentes, es decir, posibilitan imágenes de acontecimientos, de sujetos, de objetos del pasado-presente. Ciavatta señala que

Tratar la fotografía como una fuente histórica supone tratarla también como una mediación, una producción social cuyo conocimiento no se agota en la apariencia inmediata de la imagen. Implica su interpretación a partir de la visión del mundo del investigador, de la contextualización de la foto, del fenómeno o del objeto retratado, de la totalidad social que lo constituye (2019: 305).

Desde la perspectiva asumida no hay una relación lineal ni transparente entre la imagen y lo que representan o de cómo sucedieron las cosas (Dussel *et al.*, 2010).

Es necesario considerar, además, las transformaciones tecnológicas en los usos y sentidos de las imágenes. Actualmente la digitalización de la fotografía permite un uso en una escala diferente de la que posibilitó la fotografía analógica. El cambio tecnológico no solo incide en la calidad de la imagen sino también en los usos sociales de las mismas, influyendo en qué objetos y situaciones fotografiar, las decisiones acerca de la construcción de la imagen y de las redes sociales en las cuales van a circular.

Los estudiantes que participaron en esta experiencia transcurrieron su escolaridad en la escuela primaria entre la década del 90 y principios del 2000. La excepción está en una de las estudiantes que transcurrió su escuela elemental en la década del 80.

Las fotos presentadas por los estudiantes no son digitales. Además, las prácticas sociales no estaban mediadas en las escuelas

por el uso de la telefonía celular a gran escala (que permite otro tipo de registro de lo cotidiano por parte de los estudiantes). Tampoco tenían un impacto considerable el uso de las redes sociales en la circulación de las imágenes.

Las preguntas que han orientado el análisis son: ¿qué se muestra de la escuela colombiana y argentina?, ¿cómo se muestra?, ¿de qué contextos nos hablan?, ¿qué significan estas fotos para cada estudiante y sus familias?, ¿para qué trabajar con fotos de la escuela?

Siguiendo de Mraz en su análisis de la fotografía familiar, focalizamos en la estructura de la imagen ya que nos revela cuestiones importantes acerca de las decisiones que están en su base: «¿Dónde deciden que debe posar la familia: en qué parte de la casa o frente a qué estructuras? ¿De qué tipo de cosas se rodea la gente para ser fotografiada? ¿Cómo están vestidos?» (Mraz, 1999). Si trasladamos estos interrogantes a la escuela, enfrentamos preguntas similares: ¿quiénes y cómo son mostrados en las fotos, con qué objetos, en que parte de la escuela, qué cosas los rodean? En fin, como plantea el autor, «Las fotografías son mensajes contruidos, compuestos por las decisiones hechas durante el acto fotográfico —que incluye la selección del sujeto u objeto, el encuadre, el enfoque, la luz y la lente [...]—» (Mraz, 2007: 11).

Lo digno de ser recordado

Como adelantamos en la introducción, prevalecen algunos tipos de fotografías: sobre todo actos escolares (bailes, saludo a la

bandera, obras de teatro, graduación) y prácticas escolares (escribiendo, con la maestra, en el aula). Diversos trabajos (Villa Fernández, 2015; Del Pozo Andrés, 2006; Fischman, 2006) en los cuales se analizan fotos de escuelas permiten ver algunas recurrencias. Tal como señaló Bourdieu (1989, citado en Mraz, 1999) con relación a las fotos familiares, las fotos de escuela solemnizan y eternizan los grandes momentos que tienden a marcar trayectorias vitales que dan unidad y sentido de pertenencia. Es un pasado que se conserva en imágenes pues constituye parte de la narrativa personal que configura sentidos sobre el presente.

Mraz (1999) señala que las fotos normalmente no muestran el cotidiano de las familias ni los momentos desagradables o de conflicto. Aun así, expresan aspectos fundamentales de la vida material y de las relaciones sociales, nada menos que de una de las instituciones más importante en la vida de los sujetos. Es posible sostener, entonces, que las fotos de las escuelas, junto con las fotos familiares, predominan en la tarea de describir la historia de vida de los sujetos.

Los recuerdos que se conservan de la trayectoria escolar se expresan en imágenes fotográficas y en objetos, de aquí que se entiendan como huella del pasado. La memoria se relaciona frecuentemente con las fotografías, de hecho, se considera que ella es producida a través de imágenes. Ahora bien, como los objetos y fotografías que se conservan de las trayectorias escolares guardan una relación emocional con aquellos que las guardan y podemos decir que las custodian, las 35 fotografías que los estudiantes del

seminario compartieron en el aula virtual dan cuenta de un vínculo afectivo, por lo que, a través de las fotografías de escuela, no solo es posible mirar la institución escolar para interrogarla, sino que en ellas se conserva un cierto misterio que se funde en la mirada, la postura, el gesto de los niños y niñas que miran a la cámara, que posan frente a un otro que obtura la cámara o acciona el teléfono móvil. Por ello, mirar fotografías de escuela implica hacerse cargo, de una u otra manera, de ese vínculo, es una complicidad afectiva. Cuando compartimos nuestras fotos de la escuela, no solo le decimos a los otros *esta era mi escuela, este soy yo*, sino que hacemos que los otros entren en comunicación con un repertorio de emociones que vuelven al presente cuando se narran las trayectorias escolares.

Limpios, contentos y decentes

Lo digno de ser recordado de la escuela está asociado a un *régimen visual corporal*, esto es, a maneras de mostrar el cuerpo de los escolares: cuerpos limpios, sanos, alegres, fuertes, lo que implicó educarlos a partir de modelos de belleza, principios morales y hábitos que dieran cuenta del estado de progreso de la sociedad. La fotografía de Juan Pablo deja ver la imponente imagen de Cristo en el centro de la escena. En segundo plano, la imagen del estudiante, sentado en posición erguida, derecho, los pies juntos, simulando la escritura en un pupitre. Se puede apreciar el uniforme, el aseo, la ropa limpia, lo cual se articula al mensaje del cartel suspendido del pupitre *Aquí están mis grandes obras*. Es

como si ese cuerpo moldeado por la escuela fuese obra de un poder divino.

Tanto en Argentina como en Colombia la pedagogía católica definió modos particulares de entender el oficio de maestro y la función de la escuela. Hoy en día se conservan prácticas de esta pedagogía y en las narrativas escolares, emergen recuerdos asociados a los castigos, a la memorización de algunas oraciones, a la asistencia a las liturgias, a la primera comunión y a la práctica de la confesión. Así mismo, los objetos que constituyen el entorno del aula de clases dan cuenta de un fuerte sistema de fe:

En las aulas será muy común ver retratos de Jesús o la virgen, así como su respectivo crucifijo en cada puerta de cada aula, en el patio de juegos abundaban murales de diferentes personajes de la literatura o las caricaturas, pero la figura central era el Jesús que se observa en la foto. Todos los días debíamos recitar el himno nacional, el himno del municipio y la institución acompañados con una oración al final, esto con el fin de crear disciplina amor a la patria y llenar el aula de «energía sabia del espíritu santo» como decían las profesoras (narrativa escolar de Juan Pablo, 2020).

Lo anterior muestra otro rasgo que caracteriza a la escuela argentina y colombiana: la educación del cuerpo, la construcción de hábitos y el control de las pasiones hizo parte del proceso de construcción de la identidad nacional. Una identidad con fuertes elementos morales pues, como lo señala Zandra Pedraza (2011), «Impregnar de moralidad la experiencia de la identidad nacional y

conseguir por medio de ella la civilización fueron intenciones explícitas del esfuerzo de formar las identidades latinoamericanas a través de la adopción de principios para la vida» (2011: 116).

Así, el cuerpo infantil se convirtió en campo de disputa, en un escenario de luchas por su producción y control en el que operaron diferentes tipos de discursos que se expresaron través de políticas del vestir, del ejercicio diario, de la dieta, del cuidado de la apariencia y de un conjunto amplio de tecnologías estetizantes.

Las fotografías de Valentina, Katerine y Juan Pablo muestran unos cuerpos imaginados, un cuerpo utópico (Foucault, 2010) del que se encargó la escuela. La limpieza, entendida como una virtud, se articuló a una idea de belleza. El aseo de la persona y el de los vestidos, la postura y hasta la mirada constituyen la utopía estética escolar.

Siento que al ser un pueblo era bastante remarcado en el salón de clases que estábamos allí para mostrar excelencia a los demás y empezar el pavimentar nuestro proyecto de vida. Los módulos de enseñanza eran lo más común, abarcaban desde matemáticas hasta historia, uno de estos son los que se puede apreciar en la foto. El uniforme era bastante anticuado para la época, un saco cuello tortuga blanco, encima de este un jersey color vinotinto con el escudo del liceo el cual era una pluma de escritura junto a un libro abierto, el pantalón era de color beige con zapatos vinotinto de suela amarilla con cordones blancos (narrativa escolar de Juan Pablo, 2020).

Así, el discurso higiénico buscó intervenir sobre el cuerpo infantil y sobre su espíritu, en busca de lograr un cuerpo armonioso, evitando la grosería y la vulgaridad. El cuerpo es, al decir de Pablo Scharagrodsky, «[...] materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales» (2007: 3). En este contexto, no es posible entender los comportamientos corporales como algo natural, vemos el cuerpo en un inagotable conflicto que cristalizó en prácticas y técnicas que lo disciplinaron, lo sujetaron, lo corrigieron y al mismo tiempo lo construyeron. En este proceso de fabricación corporal participaron diferentes saberes científicos e instituciones modernas, pero quizá la que jugó un papel predominante fue la escuela, la cual forjó a través de la educación física, la gimnasia, los deportes, las revistas de aseo, el uniforme y la lúdica una cultura somática que a su vez fue atravesada por discursos morales, estéticos, higiénicos y políticos.

De modo particular, las fotos de Valentina, Katerine y Juan Pablo son retratos tomados en escuelas privadas de ambos países y presentan una estructura de la foto que es similar: los estudiantes posan para el fotógrafo, simulan escribir o pintar —pues estar en la escuela implica una práctica concreta la escritura como un símbolo del saber—. Nos cuenta Juan Pablo acerca del liceo psicopedagógico de Sibaté en el cual cursaba primero de primaria cuando tenía 6 años, era un colegio privado que «[...] tenía un curioso énfasis entre ciencia y religión, por ello en la foto el cuaderno y lápiz y en el fondo el mural de Jesús».

Las tres fotografías a las que hacemos referencia en este apartado no son capturas de un momento de la cotidianidad

escolar, son fotos armadas, que demandan cierto grado de preparación, que anticipan la captura, por lo que guardan una especie de juego ceremonial. Posar para la foto es prepararse, atender a cada detalle, actuar fotográficamente, es decir, seguir el guion que propone la escuela como utopía estética y que el fotógrafo busca capturar, por ello, recuerda Valentina

[...] al momento de tomar la fotografía nos indicaban la posición correcta de cómo debía mostrarse el cuerpo, ambos brazos sobre el banco, espalda derecha y cabeza erguida. Si el cuaderno estaba abierto en una hoja ya escrita mucho mejor. Asimismo, antes de tomar la fotografía grupal, se controlaba el largo de las polleras y que la camisa estuviese dentro de ella y el último botón abrochado para que la corbata estuviese apretada al cuello. El pelo tampoco podía estar suelto, sino recogido con chuletas de color azul o blanco únicamente. Fue en el año 2006 cuando transcurría mi primer grado en la escuela (narrativa escolar de Valentina, 2020).

Este juego ceremonial de este tipo de fotografías también implica la construcción del escenario. Como en el teatro, se requiere de un medio en el que va a transcurrir la captura de la cámara. Ningún detalle puede quedar al margen de aquello que la escuela busca mostrar, Katherine, en su narrativa lo deja en evidencia

[...] cada vez que una generación pasaba por el grado kínder (el primer grado de la institución) se le tomaba

la misma foto a todos los estudiantes para situarla en el anuario escolar, en mi caso fue el año 2005 y aunque no recuerdo muchas cosas de ese día, sí tengo presente que los objetos utilizados en la foto, por ejemplo el escritorio, estaba ubicado en el segundo piso en el salón de segundo grado y el fondo es un plástico que utilizaban especialmente para esas fotos (narrativa escolar de Katherine, 2020).



Fotografía 1. Juan Pablo. Año 2006. Colombia.



Fotografía 2. Valentina. Año 2003. Córdoba, Argentina.



Fotografía 3. Katerine.
Año 2005. Colombia.

Lo común en la construcción ciudadana

Un tipo de fotografía que predomina entre los recuerdos de los sujetos son las que retratan los grupos de compañeros de cohorte y/o promoción. En algunos casos, esas fotos grupales se repiten año tras año en la historia de la escolaridad obligatoria de los estudiantes. El trabajo de Nuria Villa Fernández (2015) da cuenta de fotografías escolares donde se puede apreciar grupos de estudiantes con sus maestros, ordenados en filas crecientes. Generalmente estas fotos tienen como escenario los patios de las escuelas. Las fotografías que presentamos a continuación, recrean esa misma estructura en ambos países.



Fotografía 4. Claudia. Año 1980. Córdoba, Argentina.

La protagonista nos narra la historia de esta fotografía que fue tomada durante el cursado del tercer grado de su escolaridad primaria en una escuela pública de la ciudad de Córdoba. La escuela estaba ubicada en un barrio de la ciudad capital, cerca de los ferrocarriles de barrio Talleres y la foto se tomó en un patio interno de la escuela. Un dato significativo es que fue tomada en 1980 durante el gobierno de la última dictadura cívico-militar. Al igual que muestran otras investigaciones, se presentan formas comunes en la distribución de los niños: en la primera fila en el piso están únicamente varones y las niñas están sentadas, además las niñas más altas se ubican junto a la maestra o atrás. Todos visten el guardapolvo blanco.

En Argentina, esta prenda constituyó un símbolo de la escuela pública, operando como un igualador —más allá de las diferencias sociales— y hacedor de un sentido de pertenencia (Dussel, 2000). El uso de uniformes en las escuelas estuvo más extendido en las instituciones privadas a diferencia de las escuelas colombianas donde no se tiene noticia del uso de guardapolvos. En definitiva, el uso estandarizado de la vestimenta marcó la identificación de los sujetos como parte de un colectivo, la apariencia igualada invisibilizó las diferencias pero, fundamentalmente, los uniformes tuvieron un lugar importante como legitimadores de la acción estatal en la formación de ciudadanos (Dussel, 2000).



Fotografía 5. Alexander. Año 1994. Bogotá, Colombia.

Esta fotografía fue tomada en una escuela de Bogotá. Allí se observa el uniforme que se usaba en todas las escuelas públicas hasta mediados de la década de los 90. Según narra su protagonista, hace 26 años todas las escuelas públicas de la ciudad de Bogotá tenían el mismo uniforme que diferenciaba las escuelas públicas de los colegios privados. Con la sanción de la Ley General de Educación en 1994 se produjeron cambios en la estética escolar ya que esa ley otorgó autonomía a las instituciones y se expresó acerca de la creación de los proyectos educativos institucionales. A partir de allí, las escuelas pudieron definir sus propios uniformes.

Más allá de las diferencias en cuanto a la regulación de las vestimentas escolares de ambos países, es posible apreciar similitudes en cuanto a, por lo menos, dos cuestiones. Por un lado, que el lugar privilegiado como escenario de las fotografías son los patios escolares. Por otro lado, en lo relativo a la estructura de la imagen y cómo está organizada la disposición de los cuerpos.

¿Por qué en el patio de las escuelas? Siguiendo a Dussel (2019b) podemos hipotetizar que éste fue un elemento de la arquitectura escolar que se fue visibilizando y conformando de acuerdo no solo a las ideas pedagógicas sino también sociales, políticas y urbanísticas. Indudablemente se constituyó como un espacio que organizaba los movimientos de los cuerpos y los desplazamientos entre espacios y actividades. Allí, en la configuración de esos espacios y su regulación, convergieron una serie de preocupaciones en torno de las interacciones colectivas y la formación moral.

En esas imágenes, como señalamos anteriormente, se organiza una disposición de los cuerpos, ordenados en fila, separados varones de mujeres y en orden creciente. Se aprecia el cuidado de la ropa y el peinado como presencia resignificada de los discursos médicos higienistas acerca del aseo y limpieza, de los cuerpos como estética y como contenido educativo.

Esta forma de conducir los cuerpos y de hacerlos visibles no hubiese sido posible sin un trabajo minucioso y constante sobre el cuerpo individual y el cuerpo colectivo. En ello jugaron un papel fundamental en Argentina y Colombia los manuales de urbanidad y de buenas maneras, así como saberes escolares como la educación

física, pues lo que indica el cuerpo es la expresión del estado de la sociedad.

Este tipo de fotografías —probablemente de las más comunes de la escolarización— podría definirse como una imagen sin tiempo, que se repite en diferentes épocas y escuelas. Algunos autores (Mraz, 1999; Dussel, 2000) señalan que en las fotos se muestran diferencias de clases, de etnia, entre otras. ¿Se podría hablar de relaciones de clase en estas fotografías? En la escuela se hizo un esfuerzo por borrar esas diferencias con el uso del guardapolvo blanco y luego —de mayor difusión— con los uniformes escolares.

Reflexiones finales

¿Qué es lo digno de ser recordado? ¿Cómo las imágenes de escuela producen formas de socialización y sentidos colectivos? Desde estos interrogantes presentamos un análisis que constituye un acercamiento inicial desde la fotografía para comprender lo que es hoy la escuela y cómo se configuran experiencias de escolarización.

No escaparon a este análisis preguntas que iban desde cómo interrogar las fotografías seleccionadas, hasta cómo se articulan las implicaciones políticas y pedagógicas que como formadores de licenciados y profesores movilizamos en esta investigación. En este sentido, consideramos que hacer historia de la educación desde una perspectiva cultural que nos posibilite dar cuenta de la materialidad de las prácticas de enseñanza implica considerar

como fundamental el lugar de la maestra y del maestro como sujetos históricos y políticos. Esto se hace aún más urgente en la coyuntura actual en la que los *discursos proféticos* sobre la educación buscan reemplazar al maestro por un ordenador.

Ahora bien, la imagen fotográfica no es un puro elemento visual, sino que desborda el signo icónico y es, ante todo, un campo de batalla, una práctica social en la que se producen discursos visuales que se inscriben en *marcos sociales*, poniendo en juego relaciones de poder y una economía de la producción visual. Educar la mirada implica comprender este régimen visual, inscribir las imágenes en marcos políticos, éticos y estéticos. Así las cosas, es posible sostener, como lo plantea Dussel y Gutiérrez (2012), que la mirada se puede educar, ante el privilegio del lenguaje visual en la cultura contemporánea.

El ojo ve, pero la mirada se construye de acuerdo con los entramados axiológicos, políticos y hasta estéticos de una cultura. Lo que creemos, pensamos y sabemos interviene en el acto de ver imágenes. Es imposible, entonces, pensar en imágenes desprovistas de alguna intencionalidad así como de una mirada objetiva, neutra, totalizadora: vemos lo que nos interesa ver y lo que nos hacen ver las imágenes fotográficas.

Los discursos —de modo particular los discursos pedagógicos— cobran singular relevancia en la producción de subjetividades y de identidades colectivas en las cuales la escuela ha tenido un papel central. Tal como nos muestra Escolano, la cultura que se expresa en las fotografías escolares contribuye a la socialización y construcción de identidades, se constituyen en

documentos que ayudan a reconstruir la historia de los sujetos, pero, además, la de sus comunidades. En tal sentido, las fotos familiares y las fotos de escuela son las que predominan en la reconstrucción de la historia de los sujetos. Allí se graba *lo digno de ser recordado*, imágenes y sentidos de lo que ocurre en la escuela que están asociados a un régimen visual corporal y que son portadores de discursos que manifiestan un conjunto amplio de tecnologías estetizantes.

Recibido: 1^{ro} de abril de 2021.

Aceptado: 28 de mayo de 2021.

Referencias bibliográficas

Arata, N. y Pineau, P. (coordinadores) (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Filo.

- Benjamin, W. (2018). “Pequeña historia de la fotografía”. En *Iluminaciones*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Ciavatta, M. (2019). “La historicidad de la fotografía en la investigación social”. En Arata, N. y Pineau, P. (coordinadores). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Filo.
- Del Pozo, A. M. (2006). “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”. En *Hist. educ.*, volumen 25, pp. 291-315, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dussel, I. et al. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente*. INFD.
- Dussel, I. (2010). “La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital”. En Dussel, I. et al. *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del Siglo XXI*. Córdoba: EDUVIM. Salida al Mar Ediciones.
- (2019a). “La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico”. En *Educación em Revista*, volumen 35, número 76, Curitiba, Brasil.
- (2019b). “El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920)”. En *Anuario de Historia de la Educación*, volumen 20, número 1, pp. 28 -63.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras) (2012). *Educación la mirada. políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones manantial.
- Fischman, G. (2006). “Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa”. En *Educação & Realidade*, volumen 31, número 2, julio-diciembre, pp. 79-94, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- Foucault, M. (2010). “El cuerpo utópico. Las heterotopías”. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Mraz, J. (1999). “Fotografía y familia”. En *Desacatos*, número 2, cuatrimestral, p. 0. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Distrito Federal, México.
- (2007). “¿Fotohistoria o historia gráfica? El pasado mexicano en fotografía”. En *Cuicuilco*, volumen 14, número 41, septiembre-diciembre, pp. 11-41. Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”. En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T.; Pereyra, M. y Franklin, B. (2003). “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”. En *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Pedraza, Z. (2011). “La educación del cuerpo y la vida privada”. En Borja, J. y Rodríguez, P. (directores). *Historia de la vida privada en Colombia*. Tomo II: *Los signos de la intimidad, el largo siglo XX*. Bogotá: Taurus.
- Ricoeur, P. (1989). “La vida: un relato en busca de narrador”. En *Educación y política*. Buenos Aires: Docencia.
- Rockwell, E. (1997). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En Rockwell, E. (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scharagrodsky, P. (2007). “El cuerpo en la escuela”. En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, disponible en: [www.megov.ar/curriform].
- Villa Fernández, N. (2015). “La historia de la educación desde la fotografía escolar: recuerdos y ausencias (1900-1970)”. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, volumen 2, sección 4. Universidad Internacional de La Rioja.

El día común en la época de Eva Perón. **Experiencias de infancia en el hogar-escuela durante el gobierno peronista**

*Mariano Pussetto*¹

Resumen

A principios de la década de 1950 comenzó a funcionar en la ciudad de Córdoba el hogar-escuela «General Juan Perón», construido por la Fundación Eva Perón. En estos institutos de menores se configuró una particular forma de pensar la infancia que duró hasta el golpe de Estado de 1955.

En este artículo me propongo trazar diálogos entre imágenes a partir de una colección fotográfica realizada en el año 1953 en el hogar-escuela «General Juan Perón» y diversas entrevistas realizadas a dos personas que formaron parte de la institución en ese mismo año. Abordar la colección fotográfica implica preguntarme por su contenido, su contexto de

¹ Licenciado en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNC. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)» dirigido por la Dr. Silvia Servetto, SECyT, UNC. Contacto: [pussettomariano@gmail.com].

producción, por el mundo social al que refieren las imágenes y su construcción visual, con el fin de indagar sobre aquellas tecnologías visuales utilizadas dentro de esta institución en un proceso de construcción de subjetividades.

En este diálogo entre fotografías y entrevistas, el foco estará puesto en la cotidianidad de niños y niñas dentro del hogar-escuela, así como en las pequeñas marcas que puedan visibilizarse en el cruce propuesto.

Palabras clave

Espacio educativo, fotografías históricas, relatos de vida.

Abstract

At the beginning of the 1950s, the «General Juan Perón» school home, built by the Eva Perón Foundation, began to function in the city of Córdoba. In this, educational institution was configured a particular way of thinking childhood until the military coup of 1955.

In this article I propose, based on a photographic collection made in 1953 at the «General Juan Perón» school home, to draw dialogues between these images and various interviews with two people who were part of the institution that same year. Tackle the photographic collection implies asking myself about its content and its production context and about the social world to which the

images and their visual construction, in order to inquire about those visual technologies used inside this institution in a process of construction of subjectivities.

In this dialogue between photographs and interviews, the focus will be placed on the daily life of boys and girls within the home school, as well as on the small marks that can be made visible at the proposed crossing.

Keywords

Educational space, historical photographs, life stories.

167

Introducción

Mi acercamiento a trabajar sobre las experiencias educativas de infancias en el hogar-escuela «General Juan Perón» de la ciudad de Córdoba, construido por la Fundación Eva Perón² (a partir de ahora FEP), surgió a partir de la lectura de un texto elaborado por Juan, un hombre de 73 años que vivió en esta institución durante su infancia, desde 1952 hasta 1957. Después de leerlo, tuve una primera entrevista para profundizar sobre lo

² «Los hogares-escuela albergaban a 1.500 niños, constaban de edificios de dos cuerpos, poseían una pileta de natación y juegos al aire libre, y también gimnasios cerrados. Contaban con quinta, ropería, capilla, cocinas modernas, amplios comedores. Por estar situados en el interior del país, se daba prioridad a la enseñanza de manualidades, de danzas criollas, del cultivo de la tierra» (Carli, 2002: 249).

que había escrito. Uno de los aspectos centrales que me indujo a pensar este proceso es que, para Juan, haber transitado el hogar-escuela durante el periodo peronista fue *parte de los mejores años de [su] mí vida*. ¿Qué sucedió en el hogar-escuela para que esta experiencia sea recordada, luego de 60 años, como algo único en la vida de Juan? ¿Qué hay allí y qué pasó en aquellos *mejores años de la vida*? En este sentido, ¿cómo abordar y cómo referir a esa subjetividad que se produce en un momento histórico y perdura, se renueva y se resignifica en este presente? Frente a estos interrogantes, comencé a pensar un proyecto de investigación capaz de narrar aquellas experiencias educativas que parecen diluirse con el fluir del tiempo.

A partir de una búsqueda documental, localicé archivos fotográficos del hogar-escuela de Córdoba tomadas en el año 1953, documentos que en este artículo busco poner en valor no solo a partir de reflexionar acerca de la forma en la que se construye conocimiento mediante el vínculo entre imagen y relatos de vida, sino también mediante el análisis de aquellas fotografías en tanto que revelan la disposición de tecnologías visuales en el proceso de la construcción de un niño en particular.

Lo que se expone a continuación supone un ensayo sobre la posibilidad de *narrar la experiencia* (Rockwell, 2009) a partir de este cruce fértil que emerge en el camino de mi investigación, junto a posibles preguntas que me permitan indagar sobre la construcción de experiencias formativas y la constitución de infancias en un determinado momento histórico.

La muestra fotográfica y su contexto de producción

En el Archivo General de la Nación (AGN) se encuentran 49 fichas fotográficas que refieren al hogar-escuela «General Juan Perón». Estas fotografías son las únicas imágenes que hoy existen de la institución y reconstruyen dos momentos distintos.

Un primer momento hace referencia a una etapa en la que el hogar-escuela aún no se encontraba habitado. A su vez, a esta etapa se la puede separar en tres grupos de fotografías que muestran distintas instancias cronológicas. El primero está fechado en junio de 1950 y lleva como nombre el del fotógrafo, Vallmitjana. Está compuesto por 17 fotos que muestran detalles de la construcción de la edificación con vista frontal y aérea a través de las cuales se percibe que el hogar-escuela aún está en obra. Un segundo grupo de fichas fotográficas, sin datos, señala la obra finalizada. Las últimas 11 fichas muestran al hogar-escuela en detalle: dos tribunas de canchas distintas, la pileta de natación, el nombre en la arcada de ingreso, habitaciones totalmente equipadas con camas y mesas de luz, comedores completos con mesas, sillas, cortinas, cuadros de Perón y Evita y dos fotografías de distintos ángulos del salón de actos³.

El segundo momento, central en el análisis de este escrito, permite ver el hogar-escuela habitado y en pleno funcionamiento.

³ Para abordar la cuestión de las construcciones edilicias en el período peronista ver: Feierstein, L. (2005). “Construir para los descamisaditos. Las proyecciones arquitectónicas de Evita”. En *Revista Todo es Historia*, volumen 475, pp. 70-77.

Son un total de 11 fotos que llevan como fecha *junio 1953* y como nombre de fotógrafo, *Herrera*. Las fichas también dejan ver que las fotografías pertenecían a la *Subsecretaría de Informaciones / Dirección General de Difusión / División Cine-Fotografía*. Asimismo, cada una está asociada a un número de negativo, poseían una misma clasificación (*C-10*), tenían un *Tema* y una *Descripción*. Todas las fichas cuentan con un sello del AGN y un número de inventario, aunque este último está asociado a su resguardo en el Archivo y no a su origen ligado a la Subsecretaría de Informaciones.

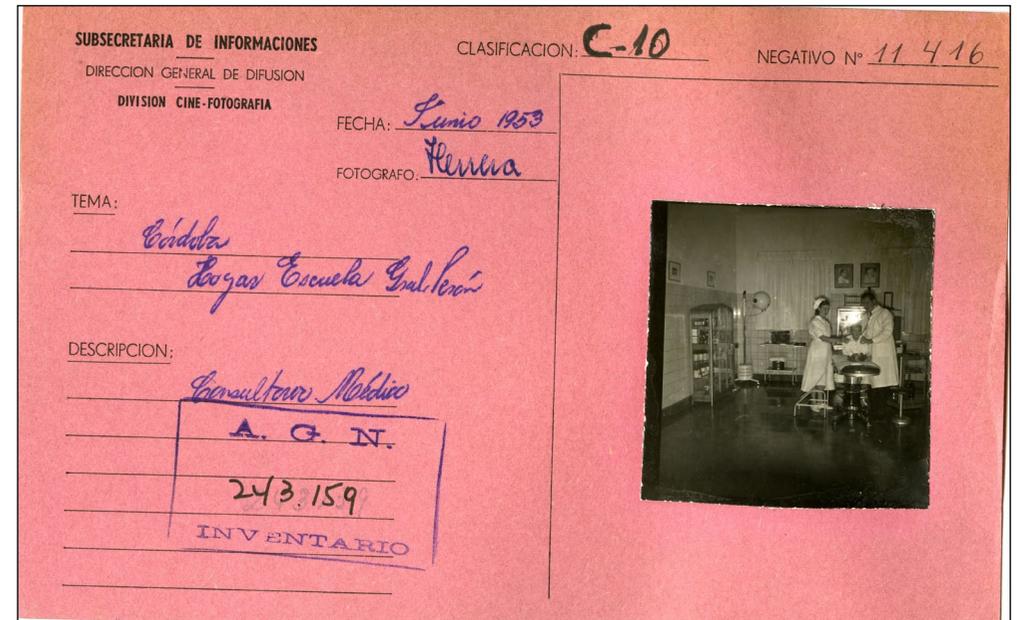


Figura 1. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:243159.

Durante el primer gobierno peronista se produce un uso sistemático y a gran escala de la fotografía con fines políticos que, a través de su aparato de propaganda, buscaba forjar la identidad peronista (Gamarnik, 2010). Como lo señalan Priamo (2001) y Gené (2005), la Subsecretaría de Informaciones de la Presidencia de la Nación fue el órgano encargado de desarrollar la tarea de producción, distribución y centralización de la imagen durante el gobierno peronista. El aparato de propaganda centró su producción en erigir una imagen canónica de Perón y Eva mientras que aspiró a consolidar una nueva propuesta política y estética en busca de construir la *Nueva Argentina* peronista (Soria, 2010). Este proceso incluyó la creación y resignificación de rituales y símbolos, momento en que las fotografías ocuparon un lugar central para comunicar aquellas transformaciones en el gobierno (Silva, 2021). En cada registro fotográfico se buscaba escenificar el poder benefactor del Estado, subrayando de manera implícita la labor de Perón y Eva como agentes y promotores de la acción estatal a través del lugar preeminente que ocupan en la escena representada (Nouzeilles, 2010).

Al interior de la Subsecretaría de Informaciones se encontraba la División Fotografía, que estaba dividida en dos secciones:

[...] la más importante se dedicaba a registrar la actividad política del gobierno, y la dirigía Emilio Abras. La otra, se ocupaba de documentar las obras públicas de gobierno, la dirigía el periodista Ángel

Libarona y su producción fue infinitamente menor que la primera (Priamo, 2001: 173).

La División Fotografía tuvo un papel clave durante estos años y su actividad fue central para la producción de una imagen del peronismo. La parte encargada de registrar la actividad política del gobierno tuvo la intención de producir una fotografía en la cual predominara un contenido simbólico y metafórico, relegando a un segundo plano su valor documental.

La experiencia fue única en nuestro país, [...] no sólo porque por primera vez se asimiló de un modo férreo la acción de Estado con la de gobierno y partido, sino porque nunca antes ni después se desplegó una actividad de difusión y propaganda tan vasta, orgánica, homogénea, centralizada y monopólica desde el aparato del Estado (Priamo, 2001: 173).

La gran mayoría de las producciones académicas sobre la fotografía peronista ponen en el foco de atención las imágenes de Eva y Perón, no solo por su relevancia en la historia sociopolítica de Argentina, sino también porque fue en la imagen de ellos que se centró la producción iconográfica de este gobierno. En este artículo, la intención es acercarme al otro lugar de producción de la División Fotografía, la que retrató «[...] todo aquello que fuera de interés de ambos (en el caso de Evita lo dominante era, sin duda, la FEP)» (Priamo, 2001: 174). De acuerdo con esto, las 11 fotografías que aquí tomo para el análisis pertenecen a este segmento de la División.

Narrar la vida cotidiana: entre la imagen y el relato de vida

Siguiendo los aportes de Triquel (2015), no pretendo utilizar la fotografía como *simple ilustración*, sino que, por el contrario, me pregunto por su contenido y su contexto de producción, por el mundo social al que hace referencia la imagen y su construcción visual y, sobre todo, intento indagar en el detalle que me permita saber algo más sobre los sujetos que la fotografía muestra, motivado por «[...] conectar con lo que ofrece la fotografía de encuentro con la alteridad, con vidas pasadas que no se terminan de comprender del todo, pero que muestran que el pasado contenía otros futuros» (Dussel, 2019: 84).

A partir de las fichas de la Subsecretaría de Informaciones y del trabajo de Priamo me entero de que esta colección que retrata imágenes de niños y niñas del hogar-escuela fue tomada por el fotógrafo Enrique Herrera⁴. Las imágenes estaban destinadas a retratar la obra de la FEP, pero ¿qué dicen sobre la vida de los internos que allí vivían?, ¿qué cuentan de esas experiencias de infancia? Y, por otro lado, ¿qué intentó narrar Herrera en su trabajo? No es posible dar respuestas cerradas a estas preguntas con solo mirar las fotos, pero sí sus sentidos se tensionan en el cruce con las entrevistas realizadas y permiten imaginar o ensayar respuestas, nuevas preguntas, así como formular nuevas interpretaciones.

⁴Su nombre figura en el trabajo de Priamo (2001) como uno de los 25 fotógrafos de la División Fotografía de la Subsecretaría de Informaciones durante el gobierno peronista.

En una descripción rápida, las once fotografías muestran: un niño siendo atendido por un médico y acompañado por una preceptora en un consultorio médico; dos adultos trabajando en la cocina; dos niños comiendo en las camas de lo que podría ser una sala de internación; otras dos muestran el salón de actos en pleno uso; y seis fotografías del exterior del hogar dejan ver lo que podría ser la salida de las y los infantes hacia la escuela, su regreso, y el retiro a sus respectivos hogares los días sábados. Es interesante notar la ausencia de autoridades en las fotografías para dar centralidad a la figura de las infancias en prácticamente todas las imágenes⁵. En este sentido, y *a priori*, se puede pensar que Herrera imaginó narrar un *día común* para los niños que habitan el hogar-escuela. Mi intención es seguir esa posible línea interpretativa y de esa forma trazar los diálogos entre imágenes⁶ y relatos.

La fotografía que se ve a continuación muestra una concentración de niños y niñas que salen del interior del edificio y, de acuerdo al guardapolvo blanco que visten, se interpreta que

⁵ El trabajo de Silva (2021) da cuenta de la importancia de las autoridades en las fotografías durante el gobierno peronista y las implicancias que tienen esas presencias. En ese sentido, contrastar esas *ausencias* en el relato fotográfico de Herrera se torna valioso para dar centralidad a las infancias que allí se muestran.

⁶ Todas las fotografías se presentan en su original de la misma forma que la figura 1, esto es, una ficha con detalles y la imagen hacia un costado. Como la intención es privilegiar la imagen, se recortará cada una de las fotografías ofrecidas por el AGN para darle centralidad a las tomadas por Herrera.

están yendo hacia las escuelas a las que asistían. Los niños iban a la Escuela Nacional «Emilio Olmos», mientras que las niñas eran educadas en la Escuela «Alberdi». Ambas instituciones gozaban en esos años de gran prestigio por la calidad de su educación. Se ingresaba a las ocho de la mañana, finalizaban el horario escolar al mediodía y las y los infantes eran trasladados en colectivos particulares de la FEP, en ese sentido la escuela fijaba la rutina del hogar-escuela. Es interesante el despliegue que muestra la fotografía: los que van serios y decididos, los que van jugando entre ellos. Apenas una o dos personas adultas acompañan; dos direcciones del movimiento de los estudiantes que no hace falta pautar con la tradicional (y disciplinadora) fila.



Figura 2. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:243163.

En una de las visitas que realicé con Juan al edificio que supo ser su hogar, casi lo primero que me dice antes de comenzar el recorrido es:

Mirá, funcionaban así: te levantabas a las siete de la mañana para higienizarte, lavarte los dientes, desayunar y a las ocho menos cuartos te llevaban en ómnibus hasta el Colegio Olmos. Estaba donde está el Patio Olmos actual. Nos llevaban a la Escuela Olmos a las ocho de la mañana y a las doce de la mañana nos retiraban. A las doce y media estábamos acá, y a la una almorzábamos (Juan, 2018).

Siguiendo las miradas de los niños (Figura 2) es posible ver que algunos notan la presencia del fotógrafo y giran sus rostros hacia la cámara, pero es una minoría dentro de la totalidad que la imagen captura. La cámara parece no alterar la rutinaria salida de las y los infantes. Así, como si se pretendiera transmitir cierta cotidianidad, Herrera le da paso a la memoria de Juan:

[...] y los ómnibus que tenía el hogar-escuela, nosotros teníamos cada uno su historia, porque querías subir con el tipo que manejaba más rápido, carrera de colectivos, y bueno, esa es la parte de los niños, la parte de la historia de los niños. [...] El ómnibus nos retiraba a las 12 y volvíamos al hogar-escuela, jugábamos un rato previo al almuerzo, después íbamos a comer. Después del almuerzo íbamos a donde teníamos que hacer las tareas y nos reuníamos en comedores, en

mesas nos agrupaban de a seis por mesa y ahí hacíamos la tarea (Juan, 2018).

En la siguiente fotografía (Figura 3), Herrera retrata el regreso de la escuela y muestra uno de los colectivos de la FEP. Acá también, como en la imagen anterior, da cierta sensación de espontaneidad y protagonismo la expansión de los niños, sin adultos en el plano.



Figura 1. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:243168.

Al colegio Olmos se iba a estudiar, entonces vos entrabas al aula y tenías tu hora de 45 minutos de tal materia, de 45 de tal otra, el espacio del recreo y todo lo demás, eso es el colegio Olmos. Una vez que terminábamos el colegio volvíamos al hogar-escuela con la tarea para el día siguiente, supongamos la redacción, la suma, la resta, lo que fuere y para eso teníamos la preceptora que controlaba la tarea, te revisaba a ver si estaba todo bien y te daba el pase libre para ir a jugar. Después merendábamos. Después seguíamos jugando, íbamos a bañarnos, a cenar y a veces teníamos cine. Ese era el día común en la época de Eva Perón (Juan, 2018).

Entre los relatos y las imágenes me encuentro con esta excepcionalidad en las instituciones de menores en este período. Se vivía de lunes a sábados en el hogar-escuela y, durante estos años, se escolarizaban en dos de las escuelas más importantes de la provincia. Así, el hogar-escuela no solo garantizaba la alimentación, la salud y la vestimenta, sino también, una educación pública de calidad para la época. El hecho de que los internos hayan sido escolarizados en escuelas públicas junto a otros niños y niñas que allí asistían y que los fines de semana volvían a sus hogares familiares, rompe de manera directa una de las intenciones principales que tenían las instituciones asilares públicas y privadas hasta el momento, aislar a los infantes del mundo exterior. En ese sentido, el hogar-escuela fue una institución que acompañó y apoyó el

proceso de escolarización, abandonando el sentido punitivista y disciplinador que tradicionalmente tuvieron las instituciones asilares y privilegiando el bienestar de los infantes.

La dinámica cotidiana tuvo un fuerte anclaje en la contención de los niños y las niñas. Esta contención posee rasgos disciplinantes, como el orden en la rutina, obligaciones escolares que cumplir, el cuidado personal y aseo corporal, y tiempos específicos para cada una de las actividades a desarrollar. En ese sentido, el orden como factor estructurante de la vida continúa siendo una cuestión de mucha importancia para el hogar-escuela. A pesar de ello, estas responsabilidades parecen estar articuladas con disfrute y lo lúdico: la supervisión de las preceptoras para el cumplimiento de las diversas tareas, escolares o de rutina; el cuidado en la higiene y la vestimenta; el transporte a la escuela, que se mezcla entre el juego y la disciplina horaria.

Eso funcionaba de una manera absolutamente metódica y amorosa, digamos, porque había un principio que no hay que olvidarlo: «los únicos privilegiados son los niños». En el hogar-escuela, en la época del peronismo, un niño no podía ser castigado bajo ningún punto de vista (Juan, 2018).

La frase *los únicos privilegiados son los niños* es emblemática en tanto política dirigida a la población infantil (Carli, 2002), en ella se condensa una política de infancia como núcleo central de la política estatal. El cotidiano que se narra del hogar-escuela, en tanto experiencia y práctica, muestra las

condiciones creadas para garantizar lo que hoy llamamos derechos de niños y niñas y que en aquel entonces parecían sintetizarse en *los únicos privilegiados son los niños*.

El modelo de un Estado intervencionista promulgado por Perón debía asistir al niño desde la crianza hasta su juventud, construyendo una relación sin mediaciones entre líderes políticos, niños y jóvenes (Carli, 2005). La acción del Estado sobre la infancia se debía dar en el hogar, en el barrio y, sobre todo, en la escuela, pero también se utilizaban otras instancias de comunicación a través de la FEP, como los campeonatos deportivos, la distribución de juguetes, las colonias de verano, entre otras, donde la pareja presidencial interactuaba directamente con los niños en los actos públicos (Nouzeilles, 2010). Esta intervención del Estado «[...] moduló la vida cotidiana infantil, disminuyendo las distancias que tenían los niños con la escena pública y dando lugar a diversos tipos de experiencias, que oscilaron entre la empatía o la adhesión y el rechazo o la distancia» (Carli, 2005: 60).

Los entrevistados hacen un constante hincapié en el vínculo marcado por el afecto. ¿Es justamente allí donde radica la especificidad del hogar-escuela?, ¿qué hay en esas relaciones que hace que tanto Juan como Carlos recuerden ese espacio como una etapa única de su vida?

El hospitalito: *la salud, otra forma del cuidado*

La atención de las y los infantes tenía una dinámica diaria dentro del hogar-escuela. La revisión médica y odontológica de manera periódica marcaban una forma específica del cuidado.

Y todo eso estaba perfectamente organizado, con preceptoras que nos cuidaban, que nos atendían con cuidados muy especiales, revisión médica y odontológica todas las semanas. Había, por supuesto, un sistema de salud que funcionaba como una maquinaria aceitada, era una cosa espectacular (Juan, 2018).

La Figura 4 (ampliación de Figura 1), ofrecida a continuación, muestra parte de este vínculo, aquí entre enfermera, niño y médico como garantes de la salud. Pero también da cuenta de un espacio específico para la atención médica que tenía el hogar-escuela, espacio pensado desde su construcción original. La imagen que da la fotografía es de una habitación amplia y pulcra que da cuenta de un discurso estatal preocupado por las condiciones materiales y espaciales al momento de implementar sus medidas (Silva, 2021).

La toma de Herrera señala toda una composición en sí misma, una escena que parece decirnos que a los niños no solo los protegen las acciones concretas de los adultos de esta institución, sino que ese acto se produce bajo el resguardo de Perón y Eva como los garantes de que todo eso sea posible. De acuerdo al trabajo de Gené (2005), quien analiza, entre otras cosas, la figura de *la enfermera* en la iconografía peronista, plantea que la similitud de la vestimenta entre enfermeras y maestras —agregamos aquí preceptoras— dificulta la posibilidad de distinguirlas. «Ambas son

mediaciones de la madre, por un lado, actuando como eslabón intermedio de una cadena que culmina en Eva, significante último de la *maternidad*, así como la Fundación aparece como la mediación de la familia» (Gené 2005: 135). Asimismo, la autora ve a la FEP como institución suprafamiliar donde los niños, así como las mujeres jóvenes (al igual que los ancianos) se presentan integrados a un ámbito que engloba y desarticula a la vez los núcleos familiares. Todos estos actores se muestran reorganizados en espacios (como los hogares escuela) que priorizan y fortalecen las relaciones horizontales, entre pares. «El marco de afecto y contención del hogar se desplaza hacia el Estado, giro que en última instancia ratifica el rol paternal imaginario de los líderes» (Gené 2005: 136).



Figura 2. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:243159.

Mirá, yo siempre dije y les cuento a los chicos míos, a mi señora, y a quien salga el tema, muchas veces sale el tema, mi experiencia. Que puede no ser la tuya. Fue un ejemplo eso..., fue un ejemplo. La atención que había para los chicos, esto en la vida no lo vi en ningún lado. Me acuerdo de que era así, salía los sábados, en invierno, por ejemplo, y salíamos de traje y sobretodo, ¡sobretodo! Eso lo pienso hoy en día y digo, mirá vos, siete, ocho, nueve años. Sobretodo. Era impresionante la atención que teníamos los internos. Era impresionante. En cuanto a comida, en cuanto a vestimenta, en cuanto a salud, en cuanto a diversión, tenía cine, tenías teatro. Ahí adentro era..., ¿viste el Vaticano que es un mundo aparte? Ahí adentro era el Vaticano, no por..., entendés. Tenías todo, hospital. Yo me acuerdo del hospital porque..., no era el hospital Córdoba, más vale, pero me acuerdo porque en alguna época yo estuve internado ahí. Tuve una varicela negra que en ese tiempo no sé cómo le llamaban y estuve internado, 5, 6 años habré tenido (Carlos, 2020).



Figura 3. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:243162.

La fotografía tomada por Herrera me permite mostrarle a Carlos, durante la entrevista, el recuerdo cristalizado en la imagen y, con ella, la posibilidad de retomar esos sentidos que se cruzan entre el relato, la memoria y la imagen. Al darle la foto, Carlos la mira en silencio, como si la nostalgia interrumpiera de repente, dice: *Mirá, el hospitalito.*

Mariano.- Esta, según la ficha, es la enfermería.

Carlos.- Claro, yo le llamaba hospitalito. Pero si apenas lo vi te dije, este es el hospitalito, la enfermería. Te voy a decir yo que estuve internado ahí... Para mí era un hospital porque te internaban y todo. No te llevaban a otro lado. Y si vos te pones a ver esos chicos están internados, no digo que está preparada la foto, porque era así, mirá cómo están vestidos estando internados. La prolijidad que tienen (Carlos, 2020).

El trabajo de Silva (2021) me permite dialogar con esa prolijidad de la que habla Carlos⁷. Para este autor, la atención en los detalles y en la composición decorativa, dan cuenta o sugieren la estructura ideológica de un hogar. Recrear un ambiente familiar donde se conjuga prolijidad y delicadeza, no solo en *el hospitalito* sino en todos los espacios del hogar-escuela se buscaba crear una imagen moderna y rupturista de la *Nueva Argentina*

⁷ Si bien el autor trabaja con imágenes que retratan la reforma carcelaria durante el gobierno peronista, su lectura tiene mucho valor para pensar la escenificación de los Hogares escuela.

con la capacidad de transformar aquella herencia de la caridad como forma de asistencia a las infancias.

El relato de Carlos se enlazaría con la propuesta narrativa de Herrera: *así se vive acá*, parece querer decir el fotógrafo: *era así*, me dice Carlos, con la autoridad que le da haber vivido ahí, haber estado internado en ese lugar y poder garantizar que esa fotografía no está *preparada*. Este relato parece hacer uso de la fotografía como *simple ilustración*, uso del que quiero apartarme porque quizás el verdadero valor se encuentra en lo que se produce cuando Carlos mira la foto y en ella se ve él, el niño que fue, en el *hospitalito* del hogar-escuela. Tal vez sean estas escenas y las sensibilidades que movilizan lo que le da sentido a mi trabajo.

La educación de las sensaciones: el teatro del pueblo

Desde la formación del Estado nación argentino, los actos escolares fueron una herramienta central en la construcción de un sujeto nacional. Durante el gobierno peronista las *tácticas de nacionalización*, junto a la centralidad del salón de actos en la *celebración de la Nación* (Blázquez, 2012), formaban parte del universo escolar. Como narra Juan en el siguiente fragmento:

En el peronismo los actos eran importantes, sobre todos aquellos actos que constituían la base de la idea que se intentaba transmitir, por ejemplo, aquellos que tenían que ver con juegos, deportes, campeonatos «Evita», por ejemplo, donde participaban todos los

niños, no solamente del internado, sino de diversos colegios que concurrían [...]. Los actos públicos, festivos, sí se festejaban. Eran las fechas patrias, como 25 de mayo, 9 de julio, 17 de agosto. O el día de la lealtad (Juan, 2020).

Estas *performances patrióticas*⁸ (Blázquez, 2012) producen la narrativa de un determinado sujeto, en busca de «[...] una nacionalización de la retina, el tímpano, las papilas gustativas, el tacto y el olfato. Una educación de las sensaciones» (Blázquez, 2012: 125). Durante los años del gobierno peronista, con la institucionalización del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, comienza a funcionar en la maquinaria estatal la voluntad de construir una *nueva sensibilidad argentina* (Galak y Orbuch, 2021: 24). En los años peronistas, «[...] la educación de las sensibilidades es el eje de una política gubernamental que procura articular las subjetividades de los ciudadanos con la voluntad colectiva de una Nueva Argentina» (Galak y Orbuch, 2021: 107).

En 1953 se crea un conjunto de teatro vocacional dependiente del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, constituyéndose en un dispositivo central para la educación de lo sensible. A través del teatro

⁸ De acuerdo a este autor, las *performances patrióticas* se entienden como «[...] materializaciones del Estado y la transformación de éste en un fetiche en torno al cual se (re)crean, imaginan y experimentan una comunidad política y los sujetos que la viven» (Blázquez, 2012: 19).

vocacional se buscó transmitir la sensibilidad representando obras que combinaban clásicos de la dramaturgia con piezas tradicionalistas y otras destinadas al público infantil, pero en todos los casos centradas en un mensaje pedagógico no necesariamente de contenido escolar (Galak y Orbuch, 2021: 118). En ese sentido, en las infancias en el hogar-escuela se articula el propósito de otorgar un mejoramiento social con el intento de construir un nuevo sujeto político, moral y nacional (Carli, 2002). Los relatos de los entrevistados muestran aquella intención de erigir un ser nacional y un ser peronista, recuerdos que tienen un especial anclaje en una infancia gozosa.

El salón de actos, espacio escolar que desde principios del siglo XX tuvo una importancia central en la construcción de los edificios escolares, nucleaba varios de los momentos importantes que los entrevistados recuerdan: *Acá hacíamos todas las fiestas criollas, patrias*, dice Juan durante nuestro recorrido. Asimismo, la fotografía del salón de actos (*Figura 6*) estimuló un diálogo con los recuerdos de Carlos:

El «teatro del pueblo» le digo yo porque éramos nosotros, no venía nadie a dar teatro, las señoritas nos preparaban a los chicos y hacíamos actos, por ejemplo, el cuento de caperucita roja lo hacíamos. Yo me acuerdo que me pusieron de lobo feroz, me dieron un cabezón de lobo y la saqué cagando a la caperucita, y me cagué de un golpe y allá fue a parar la cabeza del lobo feroz. Eso era la recreación aparte del juego

afuera. [...] Yo tengo muy lindos recuerdos (Carlos, 2020).

178



Figura 4. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:243161.

Siguiendo a Leonardi (2010), el teatro durante el peronismo funcionó como un modo de interpelar la infancia como cuerpo político en un formato que combina lo pedagógico y lo político. Así, para la autora, el proyecto peronista en relación a la infancia «[...] se inscribió en una concepción del ocio racional que entendía a la recreación como una forma de disciplinar y civilizar a los sectores populares según los postulados del imaginario peronista» (Leonardi, 2010: 15). Si bien el trabajo de la autora es minucioso sobre estas formas de interpelar la infancia, como lo muestra en su análisis a la obra teatral *Un árbol para subir al cielo*, a través de la cual se realiza una operación simbólica que interpela a los sectores populares y construye en la figura de Eva Perón a la *Dama de la Esperanza*, su análisis se centra en las obras teatrales realizadas por adultos para los niños y las niñas. Lo novedoso aquí es el teatro construido por los propios niños, un *jugar a hacer teatro* en el cual el hacer de las y los infantes produce sus propias narrativas. Ofrecido el teatro como un juego capaz de producir acciones desde los mismos sujetos, parece ampliar la idea de un espectador pasivo al cual se le brinda una recreación como acto disciplinante y civilizatorio.

De la colección de once fotografías, dos retratan el salón de actos. Sobre el escenario se encuentran cuatro niños de pie, que, como me cuenta Carlos, parecen estar haciendo *el teatro del pueblo*. Un cartel arriba de ellos dice: *1810 - 25 de mayo - 1953*, lo me lleva a suponer que allí se está celebrando la Revolución de Mayo. La atención de *los internos* se dirige, en su mayoría, al

escenario donde los niños actúan. Muchos se encuentran parados, como si nadie quisiera perderse lo que sucede en la escena.

El cuadro de Perón a la izquierda y el de Eva a la derecha, junto a una serie de ilustraciones en las paredes que se replican en todo el hogar-escuela le dan una particular estética a la institución, estética que es recordada por los entrevistados:

Acá todo estaba preparado para los niños, o sea, todo lo que había en las paredes eran dibujos alusivos a los niños, estaban todos los comedores pintados, todo, todo. En los dormitorios estaban, por supuesto, los cuadros de Eva y de Perón en cada punta, en cada dormitorio (Juan, 2018).

La misma Eva Perón, cuando se refiere a los hogares-escuela y *al espíritu* que estos deben tener, agrega que «Las paredes deben ser también así, familiares y alegres: pinturas agradables y evocadoras, cuadros luminosos» (1952: 170). Asimismo, la fotografía vuelve a funcionar como recurso para la memoria y cuando Carlos ve las imágenes pone rápidamente el foco en las paredes. Aquí también remiten cierta nostalgia, la idea de un recuerdo gustoso: *esos dibujos, te decía. Estaban en todos lados, fabulosos esos dibujos, hermosos.*

El trabajo de Burke (2013) sobre *The Decorated School* en Europa en la primera mitad del siglo XX discute cómo las ideas sobre la educación del gusto acompañan el proceso de la educación en masa y analiza las implicancias que tuvieron los murales y las paredes pintadas en las escuelas públicas para sus

estudiantes. Su trabajo aborda una temática poco explorada, pero se torna significativo para pensar el decorado del hogar-escuela. Para Burke (2013) la presencia de los murales en las escuelas encuentra una dimensión especial en el mundo infantil, especialmente en el mundo del juego, mientras que su presencia en las escuelas tenía como fin estimular la creatividad y la imaginación. Burke cita a Julia Lysogorova quien también indaga sobre esta cuestión pedagógica desde su propia experiencia y dice:

[...] la presencia de estos murales en mi vida cotidiana marcó mi experiencia en la escuela. Estos eran coloridos y ocupaban un largo espacio en la pared; y por esa misma razón, no me hacían pensar en la escuela como un ambiente opresivo (Lysogorova en Burke, 2013: 826)⁹.

Estas ideas pedagógicas de la época se ven reflejadas en las fotografías que dejan ver las paredes del hogar-escuela, lo cual me lleva a pensar que en la amplia política educativa que delineaba la FEP estaba presente esta forma de pensar la educación en la infancia. Las reiteradas veces que aparece el recuerdo de las paredes dibujadas en los relatos de los entrevistados trazan un diálogo con Julia Lysogorova, es en la experiencia de la vida cotidiana donde se busca intervenir y parece lograr un sentido similar. Aunque aquí existe una arista más a considerar, porque, así como los dibujos tenían cierta intencionalidad en relación a las

⁹ La traducción es nuestra.

emociones que pudieran generar en *los internos*, también están acompañados de los cuadros de Eva y Perón, como una suerte de afianzamiento continuo de por quienes viven como viven. Aquí la narrativa parece repetirse con un agregado: «[...] los dibujos no me hacen pensar en el hogar-escuela como un ambiente opresivo, y esto es gracias a Eva y Perón».

Vuelvo a la foto (*Figura 6*), y hay al menos cinco preceptoras que acompañan en el salón a las y los infantes que ofician de público. La mitad de adelante lleva el guardapolvo escolar, mientras que el resto viste la ropa de la FEP. Ver la ropa me remite al recuerdo de Carlos y en él a las subjetividades que fue forjando esta institución en aquellos niños:

[...] y yo te decía hace un rato: zapatillas no usamos, recién te dije pañuelo, te hablé de camisa hace un rato, pregúntale a mi hija si alguna vez me vio de zapatillas, pregúntale si alguna vez me vio de vaquero, de jean. Recién ahora uso remeras, toda la vida usé camisas, toda la vida usé pantalón de vestir, hasta para trabajar, zapatos y camisa. Y dos pañuelos, uno en cada bolsillo. Me hablas de zapatilla y no entiendo, no sé qué estás hablando, no usé nunca.

Mariano.- Quedó la marca del hogar-escuela...

Carlos.- Sí, totalmente (Carlos, 2020).

Aquí la marca se expone como una de las formas de apropiación: tomar para sí aquello que interesa o conviene y

hacerlo suyo, no como propiedad material, sino como acto transformador de la propia experiencia.

Regreso otra vez a la fotografía de Herrera, cuatro niños se dan vuelta y ven la cámara al momento de capturar la imagen. La mayoría de las miradas están al frente, aun así, la cámara camina entre el filo de la irrupción y el pasar desapercibida.

Entre miradas, obra y subjetividades

La última fotografía de Herrera que aquí comparto (*Figura 7*) es la única que parece tener una cierta planificación y es, también, la última de la colección según el número de inventario. Si su intención, efectivamente, fue narrar un día en el hogar-escuela buscando la mayor naturalidad de las escenas, aun cuando algunas de las imágenes se construyen con un gran contenido simbólico, esta fotografía parece darle el cierre a esos días de trabajo. Como si hubiera querido despedirse, la imagen está tomada de frente, con un salón de actos repleto de niños y niñas que miran de múltiples formas a la cámara. El fotógrafo no se esconde, está arriba del escenario —aunque no lo veamos— y la toma intenta abarcarlo todo. Si las miradas se concentran en dirección a él, esto no implica que tenga la misma atención de cada infante: se puede ver una niña que apoya su cabeza sobre su mano y otro niño de brazos cruzados, ambos mostrando poco entusiasmo por lo que allí sucede. Una mano se levanta hacia la mitad de la sala del lado izquierdo, como si no quisiera quedar afuera de la foto, y las preceptoras, paradas sobre el pasillo

central, ahora miran al frente, una de ellas lleva una señal de luto en su brazo izquierdo, ya no están pendientes de los niños, ahora son parte de la fotografía final.



Figura 5. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:243169.

Sobre las miradas en la fotografía, Inés Dussel (2019) hace uno de los cruces más bellos y estimulantes para pensar la investigación a partir del recurso de la fotografía. Dice:

Las miradas que devuelven las niñas no solamente se cruzan con la del fotógrafo sino también con los investigadores de hoy, y eso permite atender también a la demanda ética que plantea el trabajo con estas imágenes. En el tiempo de lo digital, de la circulación amnésica y voraz de las imágenes, hay que insistir en un acto de sublevación, como historiadores, a estos procesos gigantescos de serializar la fotografía y de avanzar en la desidentificación. Contra eso, habría que afirmar la singularidad del encuentro con la fotografía, singular por el objeto fotográfico y también por el momento en que cruza con el presente de quien la mira (Dussel, 2019: 84).

En la singularidad de las miradas que toma la imagen se inscriben los relatos de Juan y Carlos que reconstruyen las memorias y, con ellas, las posibilidades de narrar sus infancias dentro del hogar-escuela. En el cruce de las fotografías —el relato de Herrera— y los recuerdos de aquellas infancias que supieron ser, emerge la oportunidad concreta de ponerle cuerpo y sentimientos a la amenaza de la *desidentificación*. Allí también se montó una particular forma de política sobre las infancias, política que implicó toda una obra material, simbólica y sensible, de carácter paternalista, que pudiera atender las necesidades y

derechos que, hasta antes de su ingreso al hogar-escuela, carecían los niños y las niñas que allí vivieron.

Las marcas y huellas que el hogar-escuela dejó en Carlos y Juan se filtran en detalles, en gestos y también en sus relatos cuando señalan el cariño con el que fueron acompañados durante aquellos años. Pero hay otra marca, una que entre la negación y la admiración, se asoma de modo particular, la marca de la imagen de Eva Perón que aflora en sus relatos. De acuerdo a Carli (2002) el sentimiento y la emoción eran utilizados como recursos didácticos para que el niño incorporara la doctrina no solo como herencia sino como reproductor ideológico.

Bueno, vamos a intentar ver cómo está el salón de actos, que es una sala importante acá en el hogar-escuela, los parqué están hechos pelota porque están todos tabicados y divididos porque esta todo esto [hace referencia a los cambios que le hicieron a la estructura original a partir de las oficinas ministeriales que lo ocupan hoy], así vos no podés apreciar. Además, vos calcula que nosotros vivimos acá, yo entré en el año 52 y estuve hasta el año 57, acá. Esto ahora..., yo ya no sabría ir al salón de actos. En la entrada principal. No pero ya me perdí, porque me parece que..., que estos baños son nuevos, no, acá salimos al patio de las mujeres, de las nenas, a ver si saliendo por acá. Esta es la zona de las mujeres, de las nenas. Ahora vos imaginate esto en los años 50. Fue increíble, no se puede creer lo que hizo la Eva Perón... [Juan abre los brazos, como si me señalara la inmensidad del

edificio, como si quisiera ir aún más allá] *esto es Eva Perón* (Juan, 2018).

A medida que avanzábamos en nuestra caminata por el hogar-escuela los recuerdos emergían en Juan con mayor detalle. En un principio, la figura de Eva Perón representa para Juan la persona responsable de haber podido gozar de esos años de infancia en los que el hogar-escuela le permitió vivir algo que para él fueron *algunos de los años más felices de mí [su] vida*.

Las palabras de la misma Eva en un artículo publicado en el diario *Democracia* parecen darle sentido a esa imagen de Juan, parado en el patio y remarcando que es el propio hogar-escuela una suerte de materialización en sí mismo de la figura de Eva Perón:

Si tuviera que decir, en una síntesis, cuál es el problema que llama más poderosamente mi atención y despierta en mí las más hondas angustias y paralelamente también la más decidida voluntad de contribuir a su solución, diría que es el problema de la niñez. Y esto es por muchas razones. El problema del niño —del niño enfermo y sin recursos, del niño desvalido, del niño abandonado, del niño, en fin, que desconoce el calor del hogar, por infinidad de causas que son en su gran mayoría sociales— es un problema nacional y seguramente el más urgente de esta hora.

El país que olvida a la niñez y que no busca solucionar sus necesidades, lo que hace es renunciar al porvenir¹⁰.



Figura 6. AR_AGN_DDF/Consulta_INV:244703.

183

Cuando finalizaba la entrevista que le hice a Carlos, me habló de la familia, de lo que entendía por familia. Su madre murió cuando él tenía no más de dos años, su padre trabajaba en otra provincia y jamás lo volvió a ver. Fue un hermano de la madre quien logró inscribirlo en el hogar-escuela, a él y a su hermana, tres años mayor. *Cuando el más chico aprenda a lavarse la cara, nosotros se los vamos a recibir*, supo que le dijeron a su tío. En los hogares-escuela se ingresaba a partir de los cinco años, pero Carlos lo hizo con apenas tres. No fue el único; en estas instituciones de menores la necesidad antecedía al reglamento.

El concepto de familia [me dice Carlos antes de despedirme], eso que cualquiera entiende por una familia, lo aprendí como a los 9 o 10 años. Yo tuve otro concepto..., en los años de Perón el hogar-escuela me dio todo y jamás sentí, durante ese tiempo, la necesidad de tener lo que la vida me había quitado. Eran distintos conceptos, pero mi sentimiento era el mismo (Carlos, 2020).

Como una suerte de advertencia, añado después: *y la paradoja es que no soy peronista para nada, nunca fui.*

Las huellas del hogar-escuela se resguardan en Carlos y Juan, y en ellas, la obra de Evita. El niño de la foto (Figura 8) no es ninguno de ellos dos, pero su mirada, la mirada del niño que la ve, quizá sintetice el valor de indagar en aquellas experiencias de

¹⁰ Discurso de Eva Perón. *Diario Democracia* (1951: 13). Cursiva en el original.

infancia, experiencias que, como la de Carlos y Juan, multiplican su inmensidad.

Las experiencias de Juan y Carlos aquí narradas remiten a la dinámica cotidiana del hogar-escuela durante los años peronistas, momento en que se montó todo un dispositivo para atender a las infancias desprotegidas. Es el desarrollo de toda una obra pensada y planificada para tal fin, con espacios, prácticas y dinámicas que buscaban garantizar una nueva forma de pensar la infancia. De esta forma construyó en estos niños un sentido de felicidad, marcada por el cuidado y el afecto; son infancias que se vuelven atendidas, queridas y cuidadas. En ese sentido la FEP marcó en estos sujetos una forma de identificarse como niños, produciendo una subjetividad particular con una fuerte impronta paternalista, concibiendo al niño de manera integral y como sujeto político, buscando identificar aquel bienestar con las figuras de Eva y Perón.

Recibido: 26 de febrero de 2021.

Aceptado: 9 de agosto de 2021.

Referencias bibliográficas

- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires Miño y Dávila.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2005). “Los únicos privilegiados son los niños”. En *Todo es Historia*, volumen 457, pp. 58-65.
- Dussel, I. (2019). “Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del Siglo XIX)”. En *Historia y Memoria de la Educación*, volumen 10, pp. 51-89.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2021). *Políticas de la imagen y la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una nueva argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Gamarnik, C. (2010). “La fotografía como instrumento político en Argentina: análisis de tres momentos clave”. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Gené, M. (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo, 1946-1955*. Buenos Aires: FCE.

Leonardi, Y. (2010). “Educación y entretenimiento para los niños peronistas: la infancia como cuerpo político (1946-1955)”. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Nouzeilles, G. (2010). “El niño proletario: infancia y peronismo”. En Soria, C.; Cortés Rocca, P. y Dieleke, E. (editores). *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Priamo, L. (2001). “Fotografía y estado en 1951”. En *Memoria del 7º Congreso de Historia de la Fotografía en la Argentina*, pp. 173-175.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Silva, J. (2021). “Retratar la reforma carcelaria: Estado, política y fotografías durante el peronismo clásico”. En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, disponible en [<https://bit.ly/3I9ML9l>], consultado el 05 de agosto 2021.

Soria, C. (2010). “La propaganda peronista: hacia una renovación estética del Estado nacional”. En Soria, C.; Cortés Rocca, P. y Dieleke, E. (editores). *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Triquel, A. (2015). “Hacer(lo) visible la imagen fotográfica en la investigación social”. En *Revista Reflexiones* volumen 94, número 2, pp. 121-132.

Reseñas

186

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO, 558 pp., ISBN 978-987-813-019-4¹

Natalia Vuksinic²

Desde la inigualable poética del Indio Solari, este libro constituye un enorme aporte, no solo para un campo y comunidad intelectual con la impronta de la historia de la educación, sino, y lo que es más importante, una contribución indispensable en los tiempos que corren, para pensarnos como educadores. Se presenta, así, como una gran invitación que abre la

¹ Disponible en [<https://bit.ly/34DsOt7>].

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Becaria de Finalización de Doctorado de CONICET. Ayudante Diplomada en las cátedras de Historia Social de la Educación I y II, Seminario La Práctica Docente: enfoques sociohistóricos y pedagógicos y Espacio de la Práctica Taller de Memoria Institucional. Departamento de Educación, e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-Centro asociado CICPBA). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Contacto: [nvuksinic@fch.unicen.edu.ar], [nati.vuksinic@gmail.com].

puerta a recorrer los avatares de la formación y el trabajo docente en nuestro país concibiéndolo como una práctica históricamente situada, como rol social, y como condición esencial para construir permanentemente nuestra identidad y proyección a futuro. Para ello, la autora va narrando en el largo plazo la rica historia de luchas que han ido redefiniendo a la docencia en Argentina desde los primeros antecedentes y orígenes del sistema educativo hasta nuestro presente, en diálogo con las transformaciones sociales de cada momento histórico.

Desde este presente tormentoso la autora escribe y se inscribe, superando una mirada de la historia como mero estudio del pasado, más bien la considera como un devenir, cuyo objeto se constituye en un diálogo continuo con el presente. En este sentido, las preguntas por la construcción y deconstrucción en torno al *ser docente* se realizan en un entrecruzamiento de tiempos, lugares y perspectivas, que buscan analizar los problemas que siguen configurando procesos de identificación en la complejidad de matices y desplazamientos que nuestra historia ofrece. La historia de la educación aquí no solo se presenta como campo disciplinar, sino también como potente perspectiva de formación al considerar a los educadores como protagonistas de su propia historia, la nuestra.

De allí que el libro no analiza las formas de la formación y el trabajo docente desde miradas macropolíticas *de arriba hacia abajo*, o desde un análisis de *victorias* o *derrotas* legislativas. Más bien lo que se propone es considerarlas en una larga duración, en sus continuidades y rupturas, permanencias y cambios, en la que

entran en juego una multiplicidad de dimensiones a partir de las instituciones y actores involucrados, pero también a partir de las sociabilidades y subjetividades que estos activan, la memoria viva y el testimonio desde cada espacio de singularidad.

Una de las apuestas de esta producción es dar cuenta de los rasgos de esa identidad en permanente reconstrucción que excede además el ámbito de lo institucional y lo educativo hacia lo subjetivo y colectivo, aportando una mirada desde la diversidad de grupos y posturas que permiten establecer contradicciones, pluralizando así los análisis. En esta visión plural, la riqueza de este trabajo se ubica en la posibilidad de ofrecer una perspectiva federal con una escala de observación más reducida que reconoce en rostros humanos concretos determinadas dinámicas del pasado y del presente, matizando grandes explicaciones construidas desde los espacios capitalinos, como periodizaciones eficientes para el acontecer nacional. Dicha propuesta incluye experiencias de diversos lugares del país que focalizan la mirada en lo local y regional y que dialogan con realidades más amplias o más pequeñas.

El libro se desarrolla a partir de la recuperación de dos cuestiones que se vuelven centrales. En primer lugar, retomar los numerosos y valiosos aportes de diferentes colegas del campo que han analizado la formación y el trabajo docente en distintos recortes espacio-temporales, o desde los tópicos que abre para la indagación, por ejemplo, la sindicalización, la feminización de la docencia, o el eje que recorre el vínculo con el saber y la producción del conocimiento. Pero, además, del propio trabajo de

investigación de la autora, de su producción a lo largo del tiempo, su vasta trayectoria y de su interlocución con otros y otras colegas. Y, en segundo lugar, la riqueza que le aporta la diversidad de fuentes que aquí se analizan, así como la heterogeneidad de voces, que le permiten introducir elementos contrahegemónicos, en diálogo con cada clima de época, en el que siempre se hace presente la pregunta sobre quiénes son y han sido *los otros* y *nosotros*.

Desde el abordaje central que aquí tiene la politicidad de la educación, se plantea la problemática de la formación y el trabajo docente en vinculación con dos grandes inquietudes. La primera, asociada a una marca de origen que otorga el vínculo entre docencia, estado y educación pública; mientras la segunda, que no solo entrelaza la formación con el trabajo, sino que además establece una relación con los niveles educativos para los que los docentes se forman (del nivel primario, pero fundamentalmente del secundario, se construyen especificaciones en cada uno de los capítulos).

En este sentido, además de realizar un análisis de las decisiones que consolidaron dichos vínculos, también contribuye, en modo de alarma, a vislumbrar aquellos que amenazaron y amenazan hoy con el carácter público de la educación y con su dimensión como derecho social. Las *preocupaciones* que ello ha tenido a lo largo de nuestra historia son abordadas a partir de un trabajo profundo que la autora viene realizando sobre la conceptualización de la noción de significantes y los significados asociados.

Las múltiples ceremonias que han dado formas y contenidos al rol docente en nuestro país también se han sucedido en áridas tormentas. Es inspiradora la metáfora que aquí se recupera para narrar cómo se han generado «[...] las condiciones para transmitir, traspasar, recibir y albergar, para producir algo que no estaba dado antes», dando cuenta de las dificultades y las tensiones en las que ello va ocurriendo, preguntándose ¿cómo se produjeron dichas condiciones a pesar de las tormentas? Con el juego *ceremonia-tormenta* permite inscribir la propia experiencia, la de cada uno de nosotros en nuestra historia particular que es la historia colectiva, memoria e identidad. Las ceremonias siempre nos hablan en plural, en colectivo, en un diálogo intergeneracional, de rituales, sensibilidades, lugares, tiempos y sujetos, que también han ido mutando, que fueron perdiendo sentidos y adquiriendo otros, que se han ido construyendo a partir de otros reconocimientos. La ceremonia es una forma común y en eso reside la importancia de recuperarla como imagen para recordar que la escuela, la docencia, la educación, como construcciones socio-históricas pueden transformarse, producir algo distinto, generar escenarios aun no existentes pero posibles, construir posición, ni dogma ni creencia, ni fija ni permanente, sino en constante dinamismo, pueden convertirse en tendencia y no en sentencia. Y esa posibilidad se despliega en un presente en crisis, en la tempestad —siguiendo con la poética de Solari— en una realidad muchas veces polarizada, con paraísos para algunos e infiernos para otros. Allí la propia noción de tormenta asume otros significados, el de la contingencia y la transmutación, donde

es posible ensayar múltiples alternativas para problemáticas comunes, experiencias formativas disímiles, que se edifican en relación a las condiciones de posibilidad, lo que la autora aborda a través de la categoría de *posición docente*.

Desde esta metáfora, la obra se estructura en cuatro capítulos que recorren largos períodos de tiempo, en una amalgama entre tópicos más estudiados junto con temas o metodologías que constituyen una verdadera vacancia en el campo. Tal es el caso del primer capítulo, en el cual indaga, en el complejo siglo XIX, las diversas experiencias en el territorio colonial, los *protosistemas educativos* en ámbitos locales, con formas estatales aún muy embrionarias. Luego, en el segundo, da cuenta de la expansión del normalismo en nuestro país, con su capacidad modeladora y su marca identitaria, para adentrarse en el siguiente, en el siglo XX, y recorrer aquellos cuestionamientos a la escuela liberal, desde el escolanovismo y el florecimiento del espiritualismo en sus distintas vertientes, donde las ceremonias civilizatorias dan paso a aquellas que buscan conformar una nacionalidad. Allí bucea en la experiencia educativa del peronismo, arribando a uno de los grandes cambios institucionales para la formación docente: su elevación al nivel superior. Finalmente, en el último capítulo, introduce las grandes preguntas de la historia de la educación reciente, dejando hacia el final algunas líneas abiertas desde las cuales pensar el momento presente a partir de los desafíos que emergen con la pandemia, sobre las alteraciones que la misma produjo y que implicaron *otros modos de estar*, pero también desde revalorizar la escuela

como lugar de lo común, de la representación de lo público y de la raigambre social y comunitaria del trabajo de los docentes. Podemos preguntarnos ¿qué condiciones de posibilidad abre esta nueva tormenta?, ¿cómo se definen las nuevas ceremonias?, ¿cómo podemos desarrollar nuevas perspectivas para democratizar el trabajo de enseñar? Si bien la educación pública y sus trabajadores han defendido en este tiempo este derecho social que conquistamos como pueblo y la sociedad se ha interpelado sobre la importancia de la tarea docente, deberemos estar atentos, en las alertas que este libro deja entrever, de aquellas discusiones que irrumpen entre la virtualización de la enseñanza y la presencialidad del encuentro con el otro. Lo *novedoso* y las lógicas de mercado que allí se permean colocan del otro lado a una especie de *barbarie* del siglo XXI, generando desigualdad en términos de apropiación *individual* del conocimiento y la desarticulación de sujetos colectivos.

Si bien, los nuevos sentidos que se articulan en torno al *ser docente* no dejan de estar relacionados con los rasgos que históricamente configuraron su tarea, se producen nuevas articulaciones. La docencia está en permanente construcción, la hacemos entre todos y todas, en la defensa de lo público de la educación, que sigue siendo parte de una historia de luchas por la ampliación de derechos y la eliminación de las desigualdades. En el *ir haciendo*, en palabras de la autora, es donde se sigue reivindicando a la educación como práctica política, hija de su tiempo, que no puede renunciar a la justicia social. Para ello, el lenguaje que este libro propone es el de comprender la historia

como posibilidad, al decir de Freire (2015), como pedagogía de los sueños posibles, el de la humanización que, como acto político necesario, se hace condición permanente en la historia que hacemos, nos hace y nos rehace. La práctica docente hoy necesita reconocernos en nuestras potencialidades que conforman identidades en movimiento en la adversidad, que abren paso a las ceremonias en las tormentas. Debatir sobre las percepciones comunes acerca de lo que la docencia argentina es o hace debe conducirnos a repensarla como herramienta de resistencia, pero también de empoderamiento y construcción de comunidad en la que la educación sigue siendo un puente posible, la gestación del porvenir, el lugar donde se amasan los sueños de un mundo mejor. Será tarea de nosotros, lectores, hacedores, trabajadores y docentes, construirlo en la red de esta historia que compartimos, en la red de un futuro que, sin transformar el pasado en destino, como afirma la autora, resuene de pasados no olvidados y recordados, de pasados presentes, un futuro que, como dice Natalia Carrizo,

Cultive en el diluvio/ En la inanición del desamparo/
Que sepa la muerte en la boca/ Porque así sabrá la vida
en los labios/ Que no deje que nos atrapen a la lluvia/
Gotas de muertos en nuestros rostros/ Gotas de
muertos en nuestras manos/ Lo sagrado hará huerta
en el espanto/ Hasta el fruto prohibido de la gloria/ Es
el rito de la memoria/ Es el grito de la memoria [...]/
Y hay ceremonias en la tormenta (2019: 71).

Referencias bibliográficas

- Carrizo, N. (2019). *Que vuelvan los lentos y las Molotov*. Buenos Aires: Editorial Sudestada.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galak, E.; Abramowski, A.; Assaneo, A. y Frechtel, I. (comps.) (2021). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, SAIEHE, 233 pp., ISBN 978-987-3805-67-7

Daniela Wieder¹

191

Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación es un libro digital fruto del trabajo conjunto entre la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Inaugura una colección denominada *Nuevos enfoques en historia de la educación*, que se

¹ Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Tucumán. Docente en Historia Social Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora del Instituto de Investigaciones Históricas Dr. Ramón Leoni Pinto de la misma facultad. Becaria doctoral de CONICET y doctoranda en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Contacto: [daniela.wieder@filo.unt.edu.ar].

propone reunir las producciones de un campo en crecimiento y renovación. En este caso, la obra expresa una perspectiva transnacional desde la que se analizan formas de circulación de personas y de saberes a través de diferentes soportes materiales y en diferentes coyunturas de los siglos XIX y XX.

Presentado el 22 de octubre de 2021 en el marco de las *XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación de la SAIEHE*, el libro es una compilación realizada por el equipo editorial del *Anuario de Historia de la Educación* para conmemorar los veinte volúmenes editados así como la trayectoria de la comunidad intelectual que intercambia conocimientos en torno a la revista. Parte de ese colectivo son los diecisiete especialistas de países sudamericanos y europeos que se reunieron en esta publicación.

El libro se estructura en tres partes. La primera, titulada *Viajes, exilios y desplazamientos*, contiene cuatro capítulos que recuperan viajes de pedagogas y pedagogos y, con ellos, la circulación de saberes y la construcción de proyectos educativos a través de las fronteras.

Ignacio Frechtel abre el capítulo con el texto *Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios* en el cual analiza los viajes a la Argentina de los pedagogos europeos renovadores Adolphe Ferrière y Lorenzo Luzuriaga en el marco del proceso de internacionalización pedagógica que despuntó en las primeras décadas del siglo XX. El texto explica las formas de circulación en torno a la *Liga Internacional para la Educación Nueva*, el flujo de revistas y las experiencias institucionales de ambos intelectuales

en el país. Con el análisis de las articulaciones y circulaciones entre escolanovistas extranjeros y argentinos Frechtel propone adentrarse en la comprensión de la dinámica del campo pedagógico local.

Por otro lado, el capítulo de Jacques Gleyse y Pablo Ariel Scharagrodsky, *Desplazamientos, intercambios y traducciones: el caso de la educación física, Europa-Argentina, 1913*, cambia el barco de dirección para introducirse en el viaje a Europa realizado por el médico argentino Enrique Romero Brest en 1913, su participación en el *Congreso Internacional de Educación Física* realizado en París y su contacto con diversas experiencias educativas extranjeras. Analiza la influencia de aquel viaje en los rumbos de la educación corporal argentina, considerándola una experiencia que sustentó y legitimó la propuesta de Brest en el país.

El capítulo de Mario Sebastián Román, *Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual*, presenta el caso de la reconocida pedagoga entrerriana y reconstruye su *viaje intelectual* a Europa en 1925. Introduce una trayectoria femenina en la que se destacan los aspectos disruptivos de su formación. Pone en valor el rol de Ortiz como traductora, no solo por haber transcripto las ideas de pensadores desconocidos en el país, sino también por haber interpretado y trasladado las experiencias extranjeras a la realidad local con gran capacidad de agencia para moldear en territorio lo aprendido.

Cierra esta primera parte el texto de Pamela Ruth Reisin, denominado *Maestros cruzando fronteras, experiencias y saberes entre Uruguay y México (1930-1960)*. El capítulo se sumerge en los movimientos pedagógicos latinoamericanos vinculados con la educación rural a través de la comparación de la experiencia mexicana llevada adelante por Moisés Sáenz (*Estación Experimental de Incorporación del Indio*), con la experiencia uruguaya dirigida por el maestro Miguel Soler Roca (*Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina*). Ambas novedosas, generaron aportes significativos para la pedagogía ruralista.

La segunda parte del libro se denomina *Objetos, métodos y modelos pedagógicos*. Contiene seis capítulos que también revelan viajes y tránsitos, pero ponen el foco en los modelos e ideas pedagógicas que se trasladan, así como en los soportes materiales de las circulaciones y las operaciones ejercidas alrededor de ellos.

Abre la sección el capítulo de Lilli Riettiens, «*Estamos en cuarentena*»: *prácticas de demarcación de fronteras en el siglo XIX y principios del XX*, una propuesta útil para contextualizar la celeridad que adquieren circulaciones y viajes durante la modernidad, así como para pensar el presente y el desafío de luchar contra la propagación de epidemias. El texto estudia las políticas de cuarentena que los puertos del sur europeo establecieron para los barcos que llegaban desde Latinoamérica. Considera que fue una práctica obstructora de la circulación de conocimientos (al obstaculizar el movimiento de los cuerpos), al tiempo que fue una práctica de demarcación, estabilización y naturalización de las fronteras nacionales.

Continúa el capítulo de Evelise Amgarten Quitzau y Andrea Moreno, llamado *Métodos gimnásticos y educación del cuerpo: edición, traducción y tránsito de manuales*. El texto analiza la circulación transnacional de métodos gimnásticos a lo largo del siglo XIX a partir de la circulación de manuales de gimnasia. A partir de estos, observa los avatares de la traducción, la reescritura, la difusión y apropiación de los métodos en diferentes contextos.

El tercer capítulo de esta sección es el de Rafael Santiago Gagliano, *Vidrieras neocoloniales del progreso educativo: presencia argentina en la Exposición Universal de París de 1889*. Analiza la exhibición de la Argentina en la célebre exposición internacional como una nación que mira al futuro, sin pasado colonial, moderna y en orden, con su educación elemental como signo de modernidad y civilización. El capítulo incorpora el análisis de la circulación de ideas y prácticas educativas entre Argentina y Francia a fines del siglo XIX a través del recorrido de José B. Zubiaur y la traducción de obras locales que el Pabellón Argentino difundió en París.

El escrito de María Cristina Linares, llamado *El museo pedagógico: itinerarios de una institución formativa e instituyente*, recorre la historia del Museo Escolar Nacional creado en 1883 por iniciativa del Consejo Nacional de Educación, sus vicisitudes y su ocaso a fines de la década de 1930 (ya bajo el nombre de *Museo Escolar Sarmiento*). Lo ubica en el marco de la construcción del sistema educativo nacional y la difusión de saberes pedagógicos modernos. Vincula los orígenes del museo a los objetos

recopilados para las exposiciones internacionales, recorre el cambio en sus funciones en tiempos del Centenario y analiza el acervo material en relación al método intuitivo y al positivismo naturalista.

A continuación, se presenta el capítulo de Pablo Toro-Blanco titulado *Las colonias escolares: apropiación, afecto y conflicto en la educación chilena a inicios del siglo XX*. Define las colonias escolares como fenómenos transnacionales de fines del siglo XIX y recorre su devenir en Chile desde su fundación en 1904 hasta la década de 1930. Describe las funciones médico-pedagógicas atribuidas a las colonias como instancias sanitarias, compensatorias de las diferencias sociales y modelo de socialización de la niñez popular, valorando el medio físico y la educación al aire libre como herramientas didácticas. Incorpora también la dimensión afectiva en los niños y las críticas de los sectores eclesiásticos a la experiencia.

Cierra la segunda parte Felicitas Acosta con su capítulo *Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina*. El capítulo indaga los orígenes de los colegios nacionales en relación a la circulación de prácticas y discursos pedagógicos-institucionales transnacionalizados. Analiza legados y tradiciones que influyeron en la creación del Colegio de Montserrat de Córdoba y el Colegio San Carlos de Buenos Aires en el marco de un proceso de internacionalización de la escolarización. Considera la matriz jesuita que los atravesó y la influencia de los franceses Amadeo

Jacques y Alberto Larroque como dimensiones trans e intranacionales.

Finalmente, la tercera parte llamada *Intelectuales y referentes del mundo de la pedagogía*, reúne cinco capítulos que retoman nombres propios de figuras destacadas y desarrollos teórico-conceptuales relevantes en la historia de la educación.

Encabeza el capítulo de Nicolás Arata titulado *Orígenes del proyecto democrático radicalizado en el Río de la Plata: Mariano Moreno y la impresión de «El contrato social»*, en el que se analiza la faceta pedagógica del funcionario argentino en relación a la circulación de las ideas roussonianas en el Río de la Plata. Ubica la traducción, edición y prólogo del *Contrato Social* realizada por Moreno como un hecho disruptivo que forma parte de su proyecto político-pedagógico democrático y radicalizado. Este proyecto tuvo como sujeto pedagógico a los jóvenes americanos e implicó acciones que promovieron el conocimiento para la emancipación (edición de obras políticas para las escuelas, circulación de ideas en la prensa y creación de bibliotecas públicas).

Antonio Romano Granito se ocupa a continuación de dos figuras clave para la educación decimonónica y de la circulación de ideas a ambas orillas del Río de la Plata con un texto titulado *Sarmiento y Varela: la construcción de la República como proyecto*. El capítulo revisita la influencia de Sarmiento sobre Varela, matizando el *mito fundacional* de la reforma vareliana en la República Oriental del Uruguay a partir de una nueva forma de mirar la circulación de las ideas pedagógicas. Analiza los viajes,

encuentros y producciones de ambos y evidencia la autonomía y cierta *afinidad electiva* de Varela al tomar al sanjuanino como su mentor.

El siguiente capítulo de Leandro Stagno se titula *La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva*. El trabajo retoma la trayectoria del pedagogo español, focalizando en la política editorial desde la que difundió ideas y prácticas de la Escuela Nueva a ambos lados del Atlántico e influyó en el sistema educativo argentino. Recorre las producciones en torno a la *Revista de Pedagogía* y la colección de editorial Losada como ejes de la circulación de las innovaciones educativas.

Ana Diamant escribe *Todo fue viaje: la transposición de las ideas de Antón Makárenko (1888-1939) y de Janusz Korczak (1878-1932) a las propuestas de recreación educativa del Idisher Cultur Farband (ICUF)*. El capítulo se sumerge en las experiencias culturales y educativas judeo-progresistas de mediados del siglo XX en la Argentina. Analiza los fundamentos históricos, políticos y pedagógicos de las actividades recreativas de las instituciones icufistas entre 1950 y 1976 (en particular la Colonia Zumerland), así como las influencias sobre ellas de los célebres pedagogos de la Europa del Este.

El libro concluye con un capítulo denominado *Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas* de Verónica Oelsner, un texto que es en sí mismo una traducción y transmisión de algunos debates teórico-metodológicos de investigadores alemanes para el campo

académico argentino. Pone en valor las posibilidades que brinda la perspectiva comparada para la historia y para el estudio de la circulación de ideas, aunque también advierte sus riesgos.

Esta compilación es, como tratamos de mostrar, un aporte relevante para los estudios sobre circulaciones e intercambios en la historia de la educación nacional e internacional. Cada uno de los capítulos logra sumergir al lector en una historia particular, en una forma de circulación de ideas original, en una lectura o en una trayectoria releída, en un problema o fuente novedosa. A su vez, cada texto revela conexiones con los demás, tejiendo una historia más general. El libro logra, así, ser una unidad en la diversidad.

Es también una propuesta que abre. Abre puertas a la perspectiva comparada, a temáticas y discusiones vigentes en otras latitudes, a archivos poco explorados o revisitados. Abre las fronteras nacionales y pone en tensión los campos pedagógicos locales, abre la mirada sobre influencias intelectuales de largo aliento y construye nuevos territorios para pensar la educación.

Es oportuno, entonces, visitar la interesante web de la Editorial UNIPE que aloja este texto de descarga gratuita [<https://bit.ly/3A5XRJM>].

Reseña del 42 *International Standing Conference for the History of Education* - ISCHE, Örebro (Suecia), 11 al 24 de junio de 2021

Ramiro León de Pedro¹

La 42 Conferencia Internacional de Historia de la Educación (ISCHE) tuvo lugar del 11 al 24 del pasado junio bajo la consigna *Looking from Above and Below: Rethinking the Social in the History of Education*. La misma debió haberse realizado durante el año 2020, en la Escuela de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Örebro, en Suecia, pero tuvo que ser suspendida por un año debido a la pandemia de Covid-19.

En 2021 se decidió llevarla a cabo de manera virtual, contemplando las medidas de cuidado en vigencia en la sede organizadora y otros países. Teniendo en cuenta estas particularidades, se plantearon modificaciones en el formato de la conferencia y la forma de presentación de trabajos. Todas las

¹ Ramiro León de Pedro es Profesor en Educación Física graduado de la Universidad Nacional de La Plata, y actualmente se desempeña como becario doctoral CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Contacto: [rgdpedro@gmail.com].

presentaciones fueron grabadas en video previo al evento y luego compartidas y debatidas en salas de *Zoom* que alojaron los distintos talleres, paneles y mesas de trabajo. A través de la aplicación *Whova* se centralizó la agenda del evento, los *links* de *Zoom* y otros medios de contacto para los distintos espacios (incluidos los de socialización), foros, preguntas, notas y los mismos videos de presentación de trabajos, lo cual también fue planteado como una forma de salvar las diferencias horarias, pudiendo producirse intercambios asincrónicos entre los participantes. Es preciso destacar el trabajo del Comité Organizador que en esta situación logró sostener un evento con 22 paneles preformados, 56 paneles de discusión, 10 paneles de grupos de trabajo, 5 *workshops*, 2 simposios y 4 eventos especiales dirigidos a los *Early Career Researchers*, entre otras actividades.

Esta edición 42 de la ISCHE se articuló a partir de la categoría de *lo social*, invitando a analizar y repensar lo que representa para el campo de la historia de la educación hoy. Haciendo referencia desde el título a la historia que crece *desde arriba* y *desde abajo*, este año el evento buscó hacer presentes en sus actividades las contribuciones de la historia social que, desde la década del 60, ha desafiado a la historia escrita únicamente desde perspectivas legales o políticas, tendiendo al trabajo interdisciplinar, recuperando realidades y experiencias de grupos oprimidos y utilizando fuentes diversas.

En este sentido, los siete sub-temas propuestos en la convocatoria a trabajos fueron: *Repensando lo social dentro de los «giros» en la historia de la educación: métodos y teorías; Historia*

social del conocimiento educativo, medios y tecnologías para el aprendizaje; Populismo, historia social y derechos humanos en historia de la educación; Historias de la educación descentralizadas: aproximaciones no-binarias y postcoloniales; Nuevas historias sociales de la educación desde los márgenes emergentes de la sociedad; Escala, diversidad y aplicaciones digitales como desafíos en historia de la educación; y Aproximaciones materiales y visuales a lo social en la historia de la educación.

La actividad que abrió el evento fue el *workshop* pre-conferencia *Creating, Using and Publishing Research Data and Digital Collections in the History of Education*. En el mismo se abordó el uso de los datos para la investigación en historia de la educación en torno a tres problemas centrales: (a) la creación y provisión de colecciones digitales o bases de datos, (b) la investigación usando datos digitales y la producción de los mismos por parte de museos, archivos y bibliotecas y (c) las formas en las que estos datos de investigación pueden publicarse, junto con las oportunidades y obstáculos que pueden surgir para el reconocimiento académico de su publicación.

Previo a la conferencia de apertura también tuvo lugar la primera conferencia vía *Twitter* del ISCHE, una propuesta novedosa en la que cinco trabajos fueron presentados en esa red social. Durante este espacio, cada media hora un trabajo fue expuesto y comentado en forma de *tweets*. Esta actividad es un ejemplo de la adaptación al formato virtual, que no se trató

simplemente de una *traducción* del formato presencial a las herramientas remotas. La organización del evento supo utilizar los recursos tecnológicos que este tiempo de virtualidad nos presentó para agregar una nueva dimensión al ISCHE que permitió generar un clima de encuentro a pesar de la distancia.

La conferencia de apertura estuvo a cargo de dos *keynote speakers* para dar comienzo al trabajo de la categoría de *lo social* en el campo de la historia de la educación: en primer lugar, Bárbara Weinstein, presentando *Making the Model Worker-Citizen: Revisiting the History of Vocational Education in Brazil* y, en segundo lugar, Esbjörn Larsson con *Explaining the 19th Century Educational Revolution - the Swedish Case*.

En la primera presentación, Weinstein compartió un recorrido por los debates que dieron lugar a la formación profesional en Brasil (1920-1960), entre aproximaciones que la entendían como una formación técnica especializada y otras que pretendían un modelo formativo más allá del trabajo para abordar luego la conformación y los motivos de la recepción mayormente positiva del SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) entre las clases trabajadoras de San Pablo a partir de 1941, y su impacto en la formación del ciudadano-trabajador en Brasil.

En la segunda presentación, Larsson discutió las principales explicaciones sobre las razones que llevaron a que la escuela fuera adoptada por grandes porciones de la sociedad, alineándose con sus valores y ritmos. A través de la presentación fue comentando algunas de las grandes teorías que explican este fenómeno, ligadas al pensamiento de Marx, Gramsci y Bourdieu,

y contrastándolas con datos relevados de fuentes que permitieron ilustrar la forma en que la población sueca fue incorporada a una educación formal que en sus inicios no estaba planteada para solventar las demandas de las clases trabajadoras.

Esta edición del ISCHE también contó con la presentación del *ISCHE Education and Pandemics Archive*, un archivo web en el que los historiadores de la educación pueden contribuir con contenidos que den testimonio de las experiencias educativas en pandemia.

Por último, cabe destacar que a pesar del contexto, no faltaron los espacios de socialización y aquellos especialmente destinados a los *Early Career Researchers*, que en esta oportunidad no pudieron disfrutar de la tradicional cena *early career night out*, pero contaron con un espacio de *meet and greet*, una reunión en la que pudieron encontrarse con el Comité Ejecutivo, y una reunión social de cierre del evento, además de una charla sobre la publicación en revistas dedicadas a la historia de la educación que contó con la presencia de editores de publicaciones internacionales.

Para mayor información es posible referirse al libro de resúmenes de la *42 Conferencia de Historia de la Educación* disponible en [<https://bit.ly/3A6ckp0>].



La política de acceso abierto del Anuario - Historia de la Educación incorpora los principios de acceso gratuito y libre a los artículos, reseñas y otros contenidos publicados aquí. Estos pueden ser descargados, compartidos y archivados para los/las usuarios/as bajo los criterios del respeto a la producción intelectual del/de la autor/a tanto para su citación como para su alusión, haciendo mención a la fuente.

