

ENTREVISTA / INTERVIEW

Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar. Entrevista a Pablo Pineau

A history of Argentine education through aesthetic dimension of school. Interview with Pablo Pineau

Entrevista realizada por Tália Meschiany (FaHCE-IDHICS-UNLP)

“La diversidad de los testimonios es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él”. (Marc Bloch, *Introducción a la Historia*)

1. Historia, fuentes, educación: perspectivas de investigación

En el marco del Seminario-Taller denominado “El análisis de fuentes documentales y producción de textos académicos en el campo de la investigación histórico-educativa”, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE (UNLP) ¹, invitamos al Dr. Pablo Pineau, profesor e investigador por la Universidad de Buenos Aires, portador de una larga y amplia trayectoria en estudios sobre historia de la educación argentina, con el propósito de que compartiera con nosotros su propia experiencia acerca del “oficio del historiador” y las prácticas de investigación en historia de la educación ²

La conversación giró en torno a uno de los temas que estudia actualmente: la problemática de la *estética escolar* en los procesos de escolarización moderna. Presentó las formas de abordaje, las preguntas, los recorridos bibliográficos, los marcos teóricos y metodológicos y los documentos históricos considerados para llevar adelante la investigación, de reciente publicación. ³

A través de la *dimensión estética*, la perspectiva que introduce Pineau en el campo de estudios históricos educativos contribuye no sólo a reactualizar las formas de producir investigaciones sobre la cultura escolar sino que, además, se acerca al análisis de las fuentes históricas de manera renovada. Bajo la influencia de paradigmas epistémicos vinculados a la sociología de Pierre Bourdieu, transita también los bordes de una historia social de la cultura que se interroga por los universos simbólicos de las instituciones y los sujetos escolares.

En las páginas que siguen transcribimos – sin olvidar que toda transcripción posee un grado de interpretación y traducción variable- algunos fragmentos de la charla que Pineau compartió con quien escribe y los estudiantes del Seminario-Taller. ⁴

2. Interrogantes y puntos de partida: los efectos estéticos de la escuela

E.: Pablo, bienvenido al Seminario-Taller. Cuéntanos, ¿a qué se refiere la dimensión estética y cómo la relacionas con la investigación en el campo de la historia de la educación?

Pineau: Gracias por la invitación. En esta oportunidad, por cuestiones de tiempo, presentaré sólo algunas de las líneas de trabajo que actualmente desarrollo con el grupo de investigación.

Una historia estética de la educación argentina se propone explicar el principio estético para entender la historia de la educación en nuestro país. ¿Cómo surge la temática? Una cuestión que venimos trabajando hace mucho tiempo gira en torno al interrogante por el triunfo de la escuela moderna⁵. Sin embargo, creo que lo que falta explicar es por qué se impuso la forma escolar como forma educativa hegemónica.

El siglo XIX fue el siglo de los niños y la difusión de la forma educativa escolar en muy poco tiempo. Se puede dar más en unos países que en otros, pero la forma escolar -en tanto forma educativa específica, histórica y culturalmente situada, producto de la cultura occidental- se expandió casi de manera total entre 1870 y 1980. Por supuesto que con la finalidad de educar, pero también como ustedes saben, por razones vinculadas al desarrollo del capitalismo, la formación del ciudadano, la cultura letrada, el patriotismo, etc.⁶

En lo que refiere a la propia investigación, sostenemos que una de las funciones principales que tuvo la escuela -aunque no la única- fue la *formación de ciertas estéticas colectivas de la población*. Sobre todo en el siglo XIX en Europa pero también en América latina surgió la necesidad de unificar estéticamente a poblaciones diversas como condición necesaria para la participación en diferentes escenarios tales como, por ejemplo, la nación, el mercado, la ciudadanía, el espacio público. Unificar diversos grupos sociales para que compartieran una cierta sensibilidad colectiva.

En este momento particular estamos trabajando con el período de “Entreguerras”. En las décadas de 1920 y 1930, en el contexto de lo que Beatriz Sarlo denomina la “modernidad periférica”⁷, los cambios políticos, culturales y sociales que están pasando en el mundo y en Argentina generan nuevas demandas hacia la escuela. La democracia de masas, los procesos de taylorización, el cine y otros factores modernizadores; el freno de la inmigración ultramarina y el comienzo de la inmigración interna empiezan a exigirle a la escuela de la ley 1420, creada en la década de 1880, nuevas acomodaciones, producto de una sociedad que cambia y se torna más compleja.

En ese marco, irrumpe un nuevo modelo de infancia, más moderna, con otros discursos, como estudia Sandra Carli⁸. La juventud asume un papel más protagónico, por ejemplo, a través de La Reforma de 1918. Podemos comprender, inclusive, la llegada del escolanovismo en el mundo y en Argentina, específicamente, como una forma de traducción escolar de las modificaciones culturales que se estaban llevando adelante en ese contexto. Entonces, la idea central del Proyecto de investigación, es analizar cómo la escuela fue capaz de construir, producir y articular determinadas lógicas estéticas. Nosotros queremos explorar los efectos estéticos que genera la escuela.

3. Marcos teóricos y categorías conceptuales.

Pineau: ¿De qué hablamos con el grupo de investigación cuando hablamos de *estética escolar*? Por un lado, abordamos la dimensión social de la sociología de Pierre Bourdieu y por otro, también estudiamos los aportes que provienen de la filosofía, el arte y otras investigaciones cercanas a la historia de la sensibilidad.

Como decía, una influencia central del Proyecto proviene de la obra *La distinción*, el libro de Pierre Bourdieu, donde analiza las bases sociales del gusto. La temática del gusto es una pregunta central de la estética. Según el autor francés, en cierta forma, cada sector social tiene una estética específica, que responde muy fuertemente a la ubicación social que tiene.⁹

Si bien el enfoque del autor nos sirve para nuestra investigación, reparamos en una de las críticas que generalmente se hacen a su obra, relacionada con la perspectiva estructural. Desde esta óptica analítica, Bourdieu se preocupa por los efectos estéticos de las prácticas sociales. La estética aparece como la pantalla de la clase. Nosotros, en la investigación, queremos analizar los efectos estéticos de las prácticas sociales pero también mirar los efectos sociales de las prácticas estéticas. Si tomamos la escuela como una *máquina estetizante*, como una máquina que produce ciertas estéticas sobre los sujetos que le fueron encomendados, nos interesa estudiar qué efecto social tiene la estética escolar sobre esos sujetos, sobre todo porque una de sus marcas, principalmente las marcas de la escuela primaria, es la *producción de una estética común*.

La escuela homogeneizaba y eso funcionaba. La pregunta es: ¿cuál era la cultura que tenía que ser la común? ¿Cuál sería la cultura que todos deberían tener? La de la ciudadanía, el trabajador; la de la moralidad, la patria, o la del consumidor. No importaba el origen social. La función de la escuela era anular las estéticas de clase para fusionarlas en estéticas comunes. Que todo el mundo se emocione con la escarapela no importa quién sea. Que todo el mundo pueda seguir recitando *Platero y yo*¹⁰ no importa quién sea; el Preámbulo de la Constitución también y que, aún hoy, la mayoría de nosotros pueda reconocerse en esos textos. Se buscaba generar ciertos efectos a través de la enseñanza de determinadas lecturas para masificar las emociones de la cultura.

E.: *¿Cómo piensan en el grupo de investigación el vínculo entre belleza y estética escolar?*

Pineau: Si bien la estética se relaciona con la teoría de la belleza, nosotros consideramos que no son la misma cosa; no son sinónimos. Como tampoco la estética es sinónimo de arte. Un obstáculo epistemológico consiste en limitar la categoría de estética escolar al sentido de belleza¹¹.

Otro obstáculo sería circunscribir nuestra idea sobre la estética escolar a la historia del currículum de la enseñanza de las artes, de los espacios específicamente dedicados a la enseñanza de la música o el dibujo, aún cuando podría llegar a iluminar algunos de los efectos de determinadas lógicas estéticas.

Nosotros preferimos pensar en la categoría de registro. *La estética escolar como un registro* que atraviesa la totalidad de los hechos escolares: los sujetos, las prácticas, la cultura material, el currículum, pueden ser mirados desde la categoría estética. Es un registro, no es un objeto. *Es un registro de mirada aplicable a la totalidad del fenómeno escolar.*

E.: *Recuerdo y pienso en el cuaderno de las maestras y los alumnos envueltos en papeles de colores, con dibujos, lunarcitos...cintas y moños. El libro de registro de la maestra. Todo tenía que ser "lindo", "bello", "prolijo". El tema de la prolijidad es un tipo de registro escolar. La escritura prolija. Pienso también en el registro de notas, en las planillas, en las listas...todo se registra en la escuela.*¹²

Pineau: Absolutamente. Una de las teorías de la que también extraemos algunas nociones está basada en el pensamiento de Foucault cuando habla de la verdad como efecto de verdad.¹³ Desde ese lugar, nosotros pensamos en la belleza como efecto de belleza. No es que la belleza existe, no es un atributo de los objetos o de los sujetos, sino que es un efecto y por lo tanto un efecto social. Para "tal" sociedad "esto" es "lo bello".

Algunos estudios ingleses, que reflexionan sobre la estética de lo cotidiano, traducen las categorías de belleza y fealdad como agradable y desagradable, enriqueciendo las dimensiones de análisis.¹⁴ Lo agradable es bello pero el tema del agrado de un sujeto es que se reconozca y se sienta cómodo, no le produzca rechazo o que le produzca cierta sensación de comodidad, de estar en el lugar estético que le corresponde.

Por último, el concepto de *sensibilidad* nos permitió reflexionar y reelaborar criterios de búsqueda, a partir del libro de José Pedro Barrán, *Historia de la sensibilidad en Uruguay*.¹⁵ El autor debate con algunas categorías de los Annales, sobre todo con la dimensión estructural de las mentalidades, de "larga duración".¹⁶ Plantea que en América latina, a diferencia de Europa, las elites postindependentistas impulsaron cambios en las mentalidades de la sociedad uruguaya de manera intencional. Procesos que en Europa llevaron siglos, en América latina sucedieron en apenas algunas décadas. Desde este punto de vista, para Barrán, la categoría *sensibilidad* permite analizar las formas de disciplinamiento acelerado de un conjunto amplio de sensibilidades (el juego, las pulsiones, la sexualidad, la muerte) en el seno del proyecto civilizatorio uruguayo.

¿Cuál es la relación entre sensibilidad y estética? La estética es la operación por la cual los sentidos se ordenan en sensibilidad. Percibimos el mundo a través de los sentidos. Ahora bien, estas percepciones, producto de los sentidos, son ordenadas en ciertas sensibilidades. Para Kant las sensibilidades son innatas y se les adjudica un juicio. El sujeto les da un valor. El sujeto califica lo bello, feo, agradable; expresa "me gusta", "no me gusta", "me emociona", "no me emociona". La estética son las operaciones que convierten las sensaciones en sensibilidades. Para el filósofo poner

juicio a una sensación es un atributo, un imperativo categórico.¹⁷ Bourdieu señala, en cambio, que el gusto – el “buen gusto”- no depende de la capacidad innata; no depende de razones individuales sino de prácticas sociales.

4. Sobre las fuentes históricas y la estética escolar

E.: ¿A través de qué tipo de fuentes se acercan a la temática de la estética escolar?

Pineau: Si analizamos fuentes escritas de inspectores o pedagogos, por ejemplo, del siglo XIX¹⁸, que tienen la función de construir el sistema educativo nacional, encontramos relatos que describen la escuela previa a la ley 1420 como si fuera un horror. ¡Tremenda! Llena de castigos corporales, maestros mal formados, de prácticas que no corresponden, los chicos muy religiosos... Todo muy oscuro como los templos. La repetición memorística del texto como si fuera un rezo. Es decir, podemos visualizar en esas descripciones un determinado tipo de estética escolar. Una estética que se asemeja a la del templo, la iglesia. Una imagen donde la escuela aparece como una escuela “bárbara”.¹⁹ ¡Y la escuela moderna no podía identificarse con esa estética!

En términos de sensaciones, en esos relatos la escuela de 1870, 1880, la que se tiene que reformar, huele. Tiene aroma. En esos textos afloran los sentidos²⁰. Las maestras cocinan en clases, hay perros, los baños están cerca, las paredes son húmedas. La imagen que tienen es que la escuela es un lugar donde la realidad se aprecia por el olor. El sentido privilegiado a través del cual el sujeto aprehende la institución educativa es el aroma.

A través de Bourdieu, puedo pensar que para la cultura occidental, existen “sentidos plebeyos” y “sentidos cultos”. ¿Cuáles son los sentidos plebeyos?: el tacto, el olfato y el gusto. ¿Por qué son plebeyos? Porque implican el contacto directo del sujeto con el objeto. Los sentidos cultos son la vista y el oído, que mantienen cierta asepsia, distancia. El sujeto, el cuerpo del sujeto, no necesita ponerse en contacto con el objeto. La música llega a mis oídos, no la modifico; para ver no necesito tocar: “eso” está ahí.

En los relatos de escuelas de la década de 1930 las escuelas se ven. Son escuelas para ser vistas. Son luminosas, aireadas, hermosas, armónicas. Los adjetivos que comienzan a circular son los que hacen culto al sentido de la vista. Para que la pedagogía vinculada a la visión pueda esparcirse, la escuela ya no puede seguir oliendo.

Lo que estoy planteando es que hay una pelea estética entre diversos grupos sociales; una lucha simbólica por la imposición social y política de determinadas estéticas escolares. Para ciertos grupos sociales, la realidad se aprehende, se percibe con más sentidos que con otros. Cuando yo hago privilegiar la vista por sobre el olfato estoy privilegiando las percepciones de un grupo social por sobre otros. Estoy volviendo una estética oficial, común, “algo” que resulta específico de una clase.

Uno puede leer algunas fuentes donde se describen con lujo de detalles los tremendos castigos corporales que había en la escuela y que, por supuesto, serían erradicados. Pero la presencia de relatos sobre castigos corporales nos habla de una pedagogía con la presencia de un cuerpo que después desaparece. El cuerpo castigado es un cuerpo que siente, sufre, que está presente. El disciplinamiento civilizatorio de la escuela – siguiendo a Barrán- conlleva una estética escolar que se representa un alumno sin cuerpo.

Otras luchas sociales y simbólicas se dirimen en la escuela. Por ejemplo, ¿en qué *geografías estéticas* radica la nación? Por un lado, se impone Echeverría: en La Pampa, la llanura con la figura del gaucho, La “cautiva”. En cambio, Joaquín V. González, hacia fines del siglo XIX, dirá: en los Andes²¹, coincidiendo con la reivindicación del culto a San Martín que se proyecta, inclusive, en los años 1930. A través de determinadas fuentes escritas podemos encontrar las imágenes estéticas de la nación y arrojar algunas hipótesis acerca de los efectos emocionales que buscan generar en los sujetos y las prácticas escolares.

E.: En 1933 el gobierno de Agustín P. Justo dispone el 17 de agosto como feriado nacional en conmemoración a la muerte de San Martín. Pienso también las políticas del gobierno de Manuel

*Fresco en la provincia de Buenos Aires y la militarización de las prácticas escolares en la escuela, de la cual la Educación Física no resulta ajena. Por lo que vienes señalando, se podría pensar en un registro de lo corporal desde un punto de vista estético.*²²

Pineau: Una estética de las emociones a través del cuerpo escolar. Y no se olviden de la idea de un cuerpo sano. Lo estético se traduce en salud.

Cursante: *La pregunta que me surge es sobre qué saber se sostiene esa estética, más allá de que uno la construye en relación a otro, que puede ser un padre o un otro con mayúscula, a nivel cultural. Porque, justamente, en este caso, sobre el cuerpo opera cierto saber médico que ofrecía determinadas maneras de pensar lo que era un cuerpo armonioso, agradable, saludable.*

Pineau: Sobre la “buena pedagogía”. Sobre las fuentes que venimos analizando. En esa “buena pedagogía” encontramos reflexiones y recomendaciones para un cuerpo disciplinado así como lineamientos para una estética del aula.

¿Cuándo un aula era fea? Como les dije, cuando era oscura, húmeda. Lo contrario, cuando era luminosa. Pensando en una historia de la cultura material de la escuela, era fea cuando tenía pocas cosas. Las escuelas de las primeras décadas del siglo XIX no tenían casi nada, a diferencia de lo que ocurre hacia finales de ese mismo siglo: tienen láminas, libros, pupitres, cartelera, objetos de geometría, reglas. ¡La escuela se llena de miles de recursos; no es la austeridad!

Por otra parte, en la década de 1910, en el contexto del Centenario, Ramos Mejía preside el Consejo Nacional de Educación desde el cual fabrica y difunde la sensibilidad patriótica.²³ Asimismo, en esa década se producen transformaciones técnicas importantes de las cuales Ramos Mejía no escapa. Crea la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar con el objeto de reproducir, entre otras cosas, láminas alusivas al ideario nacionalista: el cabildo, la casita de Tucumán, los próceres.²⁴ Es un canto a la reproducción de la técnica al servicio de la ingeniería de la patria.

Cuando analizamos fotografías escolares, la cuestión de la técnica también está presente. Inclusive, los mismos recaudos que tenemos para las fuentes escritas, también valen para las imágenes fotográficas. Ellas no reflejan la realidad; en todo caso, la representan.²⁵

Vale mencionar que las fotografías acompañan la configuración del sistema educativo desde su origen, entre 1880 y 1930. Edificios, mobiliario, instrumentos y recursos didácticos, actos escolares, grupos de maestras, alumnos y alumnas en la clase, en el patio; en los comedores. Diferentes aspectos de la cotidianeidad de la escuela fueron retratados como muestra del triunfo de la empresa escolarizadora en todo el territorio nacional con el objetivo, además, de dejar sus huellas para la posteridad. La foto es siempre una construcción y para el análisis de la foto escolar, la cuestión técnica es muy importante. Tomar la foto implicaba un armado, un montaje en el que, la cuestión de la luz por ejemplo, resultaba fundamental. Otro aspecto a tener en cuenta es que si las fotos escolares forman parte de un archivo público, debemos contextualizarlas en la serie de fotografías que encadenan sus sentidos. En este caso ²⁶, además, forman parte de los informes producidos por la escuela, por lo cual también “los datos” de la imagen (muda) se relacionan con la información de otro documento, también público, destinados al Estado y producidos por él mismo.

E.: *En este sentido, se entrecruzan fuentes escritas, testimoniales, visuales...cartas de directores a inspectores; informes, anotaciones de maestras en el reverso de las fotografías; los niños capturados por la máquina de un fotógrafo...Todos los elementos contribuyen a la configuración de una estética escolar y cómo, a su vez, son atravesados por ella.*²⁷

Pineau: Lo que nos damos cuenta es que sin dudas, para avanzar en las investigaciones histórico educativas, tenemos que poner a dialogar todo tipo de fuentes de información.

5. Conclusiones

Escribe Marc Bloch en su libro traducido como *Introducción a la historia* que la diversidad de testimonios históricos es casi infinita, que todo lo que el hombre hace, dice o fabrica puede arrojar

información sobre él y su pasado. En este sentido, el diálogo que propone Pablo Pineau entre diversos tipos de fuentes historiográficas arroja indicios de la matriz estadocéntrica, civilizatoria y triunfalista de la empresa escolarizadora.

Podríamos decir que el autor construye una genealogía de la estética escolar a través de diferentes repertorios escritos y fotográficos, para bucear en esos textos las huellas culturales de la sociedad argentina. En esos testimonios encuentra determinados rastros que le permiten, a través de un *registro de mirada* particular, vislumbrar la producción de una *estética escolar* destinada a homogeneizar la población. Pero esa mirada trasciende, desborda la palabra para buscar las emociones y los sentidos que se elaboran y reelaboran en el seno de la escuela moderna, con el objeto de comprender los “*efectos sociales de una estética unificante*”.

Pineau penetra agudamente el universo de sensaciones que emergen de los relatos de inspectores y pedagogos decimonónicos para dejarnos sentir los aromas y los gustos de la escuela. Arremete entonces contra tradiciones historiográficas que, legatarias del positivismo y el racionalismo, priorizaban la búsqueda de verdad a las emociones. De ese modo, ilumina aspectos todavía escasamente explorados por las investigaciones históricas que permiten comprender la cotidianeidad escolar desde la percepción de los sentidos. Y a través de ellos, posicionarse en una línea de trabajo que hace foco sobre la historia de los sujetos y la revalorización de la experiencia.

Por otra parte, si la idea es volver a buscar en las fuentes escritas conocidas, como las de inspectores, los efectos de una estética escolar a través del universo sensorial, los testimonios fotográficos constituyen otra forma de indagar aquello que la escritura oculta. Las imágenes desbordan la palabra y capturan ahora lo que ya “ha sido”²⁸. Las fotografías escolares, en tanto documentos, testimonian en el presente el pasado de la educación argentina, a la vez que nos permiten encontrar las “variaciones” de discursos, prácticas, dispositivos, etc. de las “formas de lo escolar”.

Si bien no es una novedad el uso de fotografías en la investigación histórica²⁹, no podemos dejar de reconocer que en las últimas décadas, el impacto de la cultura visual y la multiplicación del mundo de las imágenes han generado cambios destacables en las formas de producción del conocimiento histórico. A propósito, Inés Dussel señala que “las imágenes vienen poblando la investigación social y educativa de manera creciente” como objeto de estudio y como fuente histórica y, en ese contexto, el corpus fotográfico ha adquirido “cierto predominio” por sobre otras imágenes visuales³⁰.

Desde los márgenes de la historia hegemónica, imágenes en diferentes formatos (pictóricas, fotográficas, litografías, historietas gráficas, volantes, propagandas, etc.) avanzan sobre las fronteras de la tradición historiográfica. A esta altura los historiadores sabemos reconocer que “la historia se hace con textos” (escritos) fue la premisa que contribuyó a constituir la historia como disciplina científica en los albores del siglo XIX. “Contar lo que realmente aconteció” (Ranke) unía en estrecho lazo la utilización de documentos escritos con los acontecimientos históricos (políticos) del pasado, ligando de este modo, la historia y la escritura. Actualmente, múltiples documentos sirven para dar cuenta del pasado entre los que encontramos el universo de imágenes pero también las fuentes orales.³¹

En síntesis, la investigación de Pineau navega entre diferentes paradigmas para asumir posiciones epistémicas diversas que abonan en la configuración de un saber específico – la estética escolar- y nos invita a reflexionar sobre nuevas dimensiones de análisis que contribuyen a repensar la producción del conocimiento histórico en el campo de la historia social y cultural de la educación.

Para concluir, en uno de sus textos, podemos leer que “Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, inevitablemente se desliza hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que nos parece bello nos resulta, además, correcto. Y luego un ideal de lucha. Tal vez ése sea uno de los grandes triunfos de la escuela: haber fraguado el futuro mediante la inculcación en grandes masas de la población de pautas de comportamiento colectivo basadas en cánones “civilizados” de la belleza y la fealdad”.³²

Notas

1 Si bien el seminario de grado se ofrece desde el Departamento de Ciencias de la Educación, los alumnos y alumnas cursantes – en general estudiantes avanzados- provienen además de otras carreras como el profesorado y/o licenciatura en Historia, Letras y Educación Física.

2 Pablo Pineau. Doctor en Ciencias de la educación (UBA). Profesor regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires y de Institutos de Formación y Capacitación docente. Ha publicado diversos trabajos en revistas nacionales e internacionales en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y dirigió su revista científica, el “Anuario Argentino de Historia de la Educación”, entre los años 2009 y 2014

3 *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* Pablo Pineau (dir.) Bs As, ed Teseo, 2014. Proyecto UBACyT 20020100100560 para Grupos Consolidados “Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras” Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)-FFyL-UBA. 2011-2014

Proyecto PICT 2008 1710 “La educación sentimental: la estética escolar argentina en la primera mitad del siglo XX”. FONCyT. 2010-2012

4 Leandro Junquera, estudiante de la carrera de Educación Física, contribuyo con la desgrabación de la entrevista. Pablo Pineau realizó la lectura final del artículo.

5 Véase el texto: Pineau, Pablo “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

6 Esta premisa la podemos encontrar en: “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar” en Baquero, Ricardo; Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, del estante editorial, 2006. Allí el autor destaca: “La escuela aparece así como hija de la República, hija del Capitalismo, hija de la Cultura Letrada, hija de la nación o hija de la Sociedad Burguesa, entre otras maternidades y paternidades posibles” (pp 33).

7 Pineau retoma la idea del libro de: Sarlo Beatriz, *Una modernidad periférica. Buenos Aires, 1920 y 1930*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2003.

8 Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

9 Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*; Edit. Taurus; España, 1988.

10 Jiménez, Juan Ramón, *Platero y yo*, Editorial Calleja, 1914. La primera versión de la obra fue publicada en 1914 y varias generaciones de niños y niñas no sólo españoles si no también argentinos leyeron este libro. Lo interesante a destacar es que –según un especialista en la literatura de Jiménez- explica que el libro contiene una crueldad mayúscula, llenas de escenas de erotismo, sexualidad y violencia como para haber sido leída por los escolares. Según Jorge Urrutia Gomez *Platero y yo* “es responsable de la fijación de la prosa poética como género en la literatura en español. Su prosa reacciona contra el barroquismo anterior, es seca, sencilla, no le sobra nada. Demuestra cómo la lengua puede describir incluso lo más doloroso de la forma más bella. El texto busca la belleza lingüística, por eso no se aprecia su crueldad en una lectura superficial”. En: http://www.clarin.com/sociedad/Platero-libro-adultos-leimos-candor_0_1096090473.html

11 Pineau hace referencia al estudio de Georges Vigarello: *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2005. En este libro, Vigarello explora los cambios que se suceden a partir del siglo XV-XVI en el imaginario europeo sobre los códigos de belleza que se expresan a través de palabras, gestos, imágenes

conformando una “estética física” directamente experimentada por los actores. El autor apuesta por una historia social de la belleza que “lleva a lo que gusta o disgusta del cuerpo en determinada cultura y en determinado tiempo, a las apariencias que se valorizan, a los contornos que se enfatizan o se desprecian. Lleva también al desplazamiento de estas referencias según las épocas” (p. 10)

12 Al respecto, un texto pionero para comprender cómo se van “normalizando” las prácticas dentro de las escuelas a través de los registros, las notas, las planillas, la escritura, etc. es, entre otros, el de Anne Querrien, “La normalización nacionalizada” en *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1994.

13 Foucault, Michel (1970) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.

14 Light, Andrew y Smith, Jonathan (2005) *The aesthetics of everyday life*. Nueva York, Columbia University Press.

15 Barrán, Pedro J. *Historia de la sensibilidad en Uruguay*, Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920), Montevideo, Ediciones Banda Oriental. 1998.

16 La escuela de los Annales surge en Francia hacia 1929 dirigida por los historiadores Marc Bloch y Lucien Febvre con la apuesta por un “programa de investigación” que condujera a una “historia problema”, una historia renovada en franco contraste con la historia tradicional de carácter acontecimental. El historiador Fernand Braudel fue el director de lo que se denomina la segunda generación de Annales, luego de la segunda posguerra y quien propone, en contra de la concepción tradicional del tiempo histórico, entendido como una sucesión de hechos únicos e irrepetibles, la posibilidad de captar aquellos fenómenos de duración más larga. Si bien da cuenta del tiempo de las coyunturas, el aporte de Braudel consiste sin dudas en la “larga duración”, fenómenos de carácter estructural, que se mantienen casi inmóviles en la historia como, por ejemplo, los fenómenos culturales y geográficos. La literatura sobre Annales es abultada pero análisis serios al respecto pueden encontrarse en: Dosse, François, *La historia en migajas*, Edicions Alfons el Magnanim, Valencia, 1989. Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa- La escuela de los Annales: 1929-1989*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.

17 Kant, Immanuel, *Crítica del Juicio*, Espasa libros, Barcelona, 2006 (1970).

18 Pineau hace referencia a Amadeo Jaques, Juana Manso y las maestras norteamericanas que llegan a partir de 1869 por el plan educativo impulsado por Sarmiento.

19 Aquí Pineau se refiere a la idea de “barbarie” vs la idea de “civilización”, premisa tan mentada en la historia de nuestro país que atravesó también los procesos de escolarización moderna en Argentina.

20 En este caso Pineau hace referencia a Jennie Howard (1844-1933). Educadora y escritora, llegó al país en 1883. Trabajó en Corrientes, Córdoba y Santa Fe. En 1951 se traduce al español su libro: *En otros años y climas distantes* (1931) Traducción de Eduardo Repodas, Buenos Aires, Editorial Rainal.

21 Pablo Pineau se refiere a las obras de Esteban Echeverría, *La cautiva* (1837) situada en la geografía de la llanura pampeana y J. V. González, *Mis montañas* (1893), en la provincia de La Rioja.

22 La repatriación de los restos de San Martín se concretó en 1880 y, según la historiadora Aurora Ravina, su retorno implicaba el fin de las disputas por la federalización de Buenos Aires y la consiguiente consolidación de la unión nacional. Pocos años después, Bartolomé Mitre publicaba su *Historia de San Martín y la emancipación sudamericana*, alimentando el “catecismo patriótico” que se reforzará en los albores del Centenario. (Aurora Ravina: <http://www.pagina12.com.ar/especiales/sanmartin/pag03.htm>, consulta: 13/10/2013) En la década de 1930, con la denominada “Restauración Conservadora”, aquél se refuerza. En términos de Calos Alberto Suárez y Jorge Saab, en esta década “las plazas y otros lugares públicos fueron el escenario de una suerte de fiebre estatuaría, fruto de leyes, decretos y ordenanzas que, al mismo tiempo,

disponían la creación de otros emplazamientos dedicados a cristalizar una memoria colectiva a la manera de un dogma destinado a naturalizar el orden de cosas existente". En: El Estado, Ricardo Levene y los lugares de memoria, Clío & Asociados.2012 (16) ISSN 0328-820X, pp. 211-227. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata. (http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/7118/1/CLIO_16_2012_pag_211_227.pdf) Un texto pionero en destacar las políticas conservadoras y nacionalistas de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires es el de Béjar, María Dolores, "Altares y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de BsAs (1936-1940)" en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo popular*, Estudios/Investigaciones No12. Universidad Nacional de La Plata, 1992. Una de principales características fue el desarrollo físico valorado en tanto expresión de la vitalidad de una sociedad y una raza y la exaltación del amor a la patria y sus tradiciones.

[23](#) José María Ramos Mejía (1842-1914), escritor, médico y político argentino, ligado al positivismo y a los sectores reunidos en la "generación del '80", preside el Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1913.

[24](#) A propósito de lo que señalaba Pineau encontramos que, según Sandra Szir, La Oficina se encargaba de implementar la reproducción de cuadros en forma de láminas, diapositivas y tarjetas postales que se distribuían en las escuelas de todo el país para la instrucción visual. Para la autora, contribuyó a crear el panteón de próceres nacionales. "Se impone entonces la implementación de la estética y la belleza como valores fundamentales en la formación de las subjetividades nacionales..." en Szir, Sandra, *Imágenes para la infancia. En el discurso pedagógico y la cultura del consumo en Argentina. La escuela y el periódico ilustrado (Caras y Caretas) 1880-1910*, Buenos Aires, Miño y Davila, 2006.

[25](#) En el mismo sentido, Inés Dussel destaca que no puede desligarse del análisis fotográfico el hecho de que, primero, no constituyen un "reflejo de la realidad" si no que, por el contrario, exhiben determinadas formas de representar el mundo. De este modo, resultan legatarias de regímenes visuales de verdad. Segundo, esas representaciones y la manera de exhibirlas dependen del desarrollo de transformaciones tecnológicas que determinan, a su vez, cierto régimen de visibilidad que nos convierte en sujetos visuales. Dussel, Inés, "Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación" en *Historia de la Educación. Anuario*, Nº 9 2008, Prometeo, Buenos Aires (pp. 183-195) Otro interesante trabajo es el de Fishman, Gustavo, "Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa" en Dussel Inés y Daniela Gutierrez, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Manantial; FLACSO, Osde, Buenos Aires, 2006.

[26](#) Pablo Pineau trabajó en la clase sobre un corpus fotográfico reunido y trabajado por Luz Ayuso y Nicolás Arata, plasmado en el cd *Memorias Reveladas. Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la capital, las Provincias y los territorios nacionales (1934-1968)*, SAHE, 2007. Estas fotos forman parte del Archivo Lainez, conservado en el Instituto Bernasconi (Buenos Aires). En 1936, 1949 y 1968 el Consejo Nacional de Educación les pide a todas las escuelas bajo su dependencia que realicen un informe sobre el estado de sus escuelas y que agreguen todo el material que quieran. En estos informes se encontraban las fotografías trabajadas por Ayuso y Arata.

[27](#) En 1998 Beatriz Sarlo escribió un libro llamado *La máquina cultural*. Me animo a afirmar que casi ningún estudioso del campo educativo desconoce el capítulo del texto "Cabezas rapadas y cintas argentinas" donde narra con maestría la singular experiencia de, como dice la autora, clase práctica de higiene en la que "interviene directamente sobre el cuerpo de los alumnos [dirigiendo] una operación de violencia material y simbólica..." En todo caso, creo que su clave de análisis para comprender algunos de los procesos históricos en Argentina en términos de "maquinaria cultural", puede confluir con la categoría que explora Pineau en sus investigaciones recientes. Para Sarlo, la "máquina cultural" produce ideas, prácticas, configuraciones de la experiencia, instituciones, argumentos y personajes. Pero la autora señala que "no es una máquina perfecta" porque dispendia más de lo que gasta u opera transformaciones que no están en su programa. Me pregunto si la estética escolar no tiene sus propios intersticios y si no habrá que avanzar también sobre sus fisuras.

[28](#) Barthes, Roland, *La cámara lúcida*. De la célebre obra del autor, podemos extraer algunas ideas sobre la relación entre la fotografía y la muerte: “La fotografía es más que una prueba: no muestra tan sólo algo que ha sido, sino que también y ante todo demuestra que ha sido. En ella permanece de algún modo la intensidad del referente, de lo que fue y ya ha muerto. Vemos en ella detalles concretos, aparentemente secundarios, que ofrecen algo más que un complemento de información: conmueven, abren la dimensión del recuerdo, provocan esa mezcla de placer y dolor, la nostalgia. El referente se encuentra ahí, pero en un tiempo que no le es propio. El tiempo –o incluso la superposición de tiempos distintos y quizás contrapuestos- puede ser uno de los “detalles” invisibles a primera vista. Lo que la fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez. La fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente. La Fotografía remite al Particular absoluto, la Contingencia soberana. A lo real en su expresión infatigable”.

[29](#) Burke, Peter, “Fotografías y retratos” en *Visto y no visto. El uso de la imagen como testimonio histórico*, Crítica, Barcelona, 2005.

[30](#) La autora señala que no puede desligarse del análisis fotográfico el hecho de que, primero, no constituyen un “reflejo de la realidad” si no que, por el contrario, exhiben determinadas formas de representar el mundo. De este modo, resultan legatarias de regímenes visuales de verdad. Segundo, esas representaciones y la manera de exhibirlas dependen del desarrollo de transformaciones tecnológicas que determinan, a su vez, cierto régimen de visibilidad que nos convierte en sujetos visuales. Dussel, Inés, “Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación” en *Historia de la Educación. Anuario*, Nº 9 2008, Prometeo, Buenos Aires (pp. 183-195) Otro interesante trabajo es el de Fishman, Gustavo, “Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa” en Dussel Inés y Daniela Gutierrez, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Manantial; FLACSO, Osde, Buenos Aires, 2006.

[31](#) Burke, Peter Op. Cit. El autor nos invita a pensar de manera sugerente ya no tanto en términos de “fuentes”, sino de “vestigio”. Para el autor, el significado de “fuente”, remite a los criterios que vertebran el paradigma tradicional de la historia: objetividad, verdad y origen, mientras que el concepto “vestigio” amplía la noción para incluir no sólo un conjunto variopinto de “testimonios” sino para advertir también sobre la subjetividad y las huellas de esos testimonios en el presente. “Tradicionalmente, los historiadores han llamado a sus documentos “fuentes”, como si se dedicaran a llenar sus cubos en el río de la verdad y sus relatos fueran haciéndose más puros a medida que se acercaran más a los orígenes. La metáfora es muy vívida, pero también equívoca” y sigue: “... convendría sustituir la idea de fuentes por la de “vestigios” del pasado en el presente. El término “vestigios” designaría manuscritos, libros impresos, edificios, mobiliario, paisaje (según las modificaciones introducidas por la explotación del hombre), y diversos tipos de imágenes: pinturas, estatuas, grabados o fotografías”. (pp. 16)

[32](#) Pineau, Pablo y Susana Di Pietro, *Aseo y presentación. Un ensayo sobre estética escolar*, Buenos Aires, 2008

Referencias bibliográficas

Barrán, P. J., *Historia de la sensibilidad en Uruguay*, Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920), Montevideo, Ediciones Banda Oriental, 1998.

Barthes, R., *La cámara lúcida*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Bejar, M. D., "Altas y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de BsAs (1936-1940)". En *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo popular*, Estudios/Investigaciones No12. Universidad Nacional de La Plata. 1992.

Bloch, M., *Introducción a la Historia*, FCE, México, 1982.

Bourdieu, P., *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*; Edit. Taurus; España, 1988.

Burke, P., *¿Qué es la historia cultural?* Paidós, Barcelona, 2006.

Burke, P., *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.

Carli, S., *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

Dussel, I., "Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación" en *Historia de la Educación. Anuario*, N° 9 2008, Prometeo, Buenos Aires (pp. 183-195).

Dosse, F., *La historia en migajas*, Edicions Alfons el Magnanim, Valencia, 1989.

Fishman, G., "Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa" en Dussel Inés y Daniela Gutierrez, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Manantial; FLACSO, Osde, Buenos Aires, 2006.

Foucault, M., *La arqueología del saber. Siglo XXI*, México, 1970.

Kant, I., *La crítica del Juicio*, Espasa libros, Barcelona, 2006 (1970).

Light, A. y Smith, J., *The aesthetics of everyday life*. Nueva York, Columbia University Press., 2005.

Pineau, P. y Di Pietro, S., *Aseo y representación. Un ensayo sobre estética escolar*, 2008.

Pineau, P. y Di Pietro, S. "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar" en Baquero, Ricardo; Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, del estante editorial, 2006.

Pineau, P. y Di Pietro, S. "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

Querrien, A., "La normalización nacionalizada" en *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1994.

Sarlo, B., *Una modernidad periférica. Buenos Aires, 1920 y 1930*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2003.

Sarlo, B., *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Bs As, Planeta, 1998.

Suárez, C. A. y Saab, J., "El Estado, Ricardo Levene y los lugares de memoria", *Revista Clío & Asociados*, Año 2012, ISSN 0328-820X, pp. 211-227. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata, 2012.

Szir, S., *Imágenes para la infancia. En el discurso pedagógico y la cultura del consumo en Argentina. La escuela y el periódico ilustrado (Caras y Caretas) 1880-1910*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Vigarello, G., *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.