

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos
Educativo-Comunicacionales

Trabajo Integrador Final
Tutora: Prof. María Fernanda Juarros

**Representaciones colectivas e imaginarios sociales de la escuela en el
cine argentino (entre la década de 1930 y la de 1960).**

Diana Paladino
2012

INDICE

Agradecimientos

Introducción

I- El cine y el registro de época

II- Escuela, campo y ciudad

A) La escuela salvadora: el caso de **La fuga**

B) Heterogeneidad en el ámbito rural: el caso de **Maestro Levita**

1. El campo como espacio de tensión

2. Reafirmación de la identidad a través de la defensa del lenguaje y otras formas socioculturales

III- Obreros e “ingenuas”. El cine para la clase media

A) Obreros en el aula: el caso de **La maestra de los obreros**

B) Escuela en ritmo de comedia

IV- El relato inaugural. Próceres en el celuloide

A) Sarmiento, del aula a la pantalla

V- Los años sesenta: adolescentes, escuela y familia

A) Entre la protesta y el conservadurismo: los casos de **Quinto año nacional** y Abel Santa Cruz

VI- Sobre maestros rurales

VII- Conclusiones y reflexiones finales

Filmografía básica

Bibliografía

Agradecimientos

Este trabajo debe mucho a varias personas.

A mi tutora María Fernanda Juarros, que desde el primer momento me aconsejó en la difícil tarea de acotar temas, sugirió lecturas, leyó con atención borradores, realizó valiosos comentarios y me estimuló para seguir adelante.

A Magalí Catino y Gabriela Marano, que acompañaron con entusiasmo este proyecto y, a pesar de la distancia geográfica, estuvieron siempre presentes.

A César Maranghello, amigo y colega generoso que fue mi consultor sobre cine argentino en interminables charlas telefónicas.

Introducción

Cuando comencé el cursado de la Especialidad en *Prácticas, medios y ámbitos educativo-comunicacionales* yo dictaba un curso sobre el cine y la escuela en la Escuela de Capacitación Docente (CEPA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, la perspectiva de hacer este Trabajo Integrador Final (TIF) se presentaba como la oportunidad de poner por escrito lo que venía trabajando en el aula desde hacía al menos tres cohortes. Parecía fácil, una simple transposición al papel. Sin embargo el proceso fue mucho más trabajoso, complejo y enriquecedor de lo que había imaginado. A medida que avanzaba en el cursado de los seminarios de la Especialidad se hacía evidente que, aunque los films fueran las fuentes primarias de análisis, en el TIF debía dejar en segundo plano los aspectos estéticos e históricos de lo filmico y buscar otros ejes de diálogo entre las películas y sus respectivos contextos escolares. Entendí entonces que debía descentrar la mirada, salir de lo estrictamente cinematográfico. Ello implicó cambiar el corpus filmico inicial y hacer un nuevo recorte de títulos que tuvieran relevancia por el tratamiento de los tópicos escolares y por su significación en la construcción del imaginario social de la escuela antes que por su calidad artística.

El nuevo itinerario propuesto implicó también una nueva búsqueda bibliográfica. A los textos y autores que inicialmente contemplaba mi curso se sumaron los propuestos en los diversos seminarios –especialmente en *La educación superior: problemática pedagógico-didáctica* a cargo de la Prof. Coscarelli y en *Perspectivas pedagógicas y políticas culturales en América Latina*, dictado por la recordada Prof. Julia Silber-. Por otra parte, para el estudio de temas específicos de historia de la educación -como son el desarrollo de la escuela nocturna, la escuela para obreros, el magisterio argentino, la escuela durante el peronismo-, conté con el aporte de un abultado corpus bibliográfico ofrecido generosamente por María Fernanda Juarros. Articulado con todo ello, el TIF comprende además una masa crítica sumamente heterogénea en la que coexisten ensayos sobre historia del cine, teoría filmica, psicología e historia social argentina; así como también fuentes periodísticas y documentos institucionales.

El resultado es un texto interdisciplinario que conjuga al cine y la escuela en un mismo nivel de análisis. Para ello se tomó como eje vertebrador una selección de instancias relevantes en la conformación de los imaginarios colectivos sobre la escuela con correlato en las películas de la época.

Siguiendo un ordenamiento cronológico de los films y en diálogo con los procesos sociales en que estos emergen, se analizan en primer lugar las configuraciones que el cine expresa sobre la escuela de campaña en los años treinta. Una imagen que aparece tensionada entre el ideal rousoniano de pensar a la naturaleza como lo puro, lo no contaminado, lo virtuoso; y, la realidad de pobreza y abandono que en esos años produjo una fuerte migración de pobladores rurales a los centros urbanos.

Qué imagen de la escuela ofreció luego el cine a esa masa proletaria en vías de urbanización es el tema de los dos capítulos siguientes. Allí se revisan dos exitosas tendencias en la producción fílmica del período: las adaptaciones de la literatura universal y el film de corte histórico-nacionalista.

Excepto por los films de Leopoldo Torres Ríos¹, el cine de los años cuarenta mostró poco de la escuela suburbana² pero en cambio desarrolló una prolífica línea de obras de la literatura universal, ya sea en forma de dramas o de comedias que transcurren en sofisticadas escuelas privadas de señoritas. Al mismo tiempo, y hasta mitad de los años cincuenta, se produjo también un núcleo de películas de corte nacionalista vinculadas con los inicios de la institución escolar y con sus principales referentes. Son films con una clara vocación por legitimar a la escuela primaria como instrumento homogeneizador del Estado y a los docentes como agentes de la cruzada argentinizadora.

Los años sesentas son abordados desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, se revisa la irrupción joven y los nuevos ejes problemáticos en función de la escuela secundaria y de las matrices narrativas de los films, las cuales, tras la apariencia

¹ **Pantalones cortos**, **El hijo de la calle**, ambos de 1949

² Dando cuenta de esa situación una década después el protagonista de **Barrio Gris** (1954, Mario Soffici) mira la escuela y señala: "Ya no existe. El progreso, en su empeño de nivelar las cosas y los hombres, eliminó su pintoresco aspecto suburbano. De mi viejo barrio nada sobrevive"

novedosa que le brinda la popularidad televisiva del momento esconden una raigambre en añejas fórmulas literarias.

Por otro lado, se vuelve la mirada al espacio rural. Esta vez el foco se pone en la figura del maestro, su interrelación con los otros, el determinismo geográfico, social y político, la inmutabilidad en las condiciones de vida y de enseñanza-aprendizaje a lo largo del siglo XX. Para dar cuenta de esa constancia en la diacronía de las representaciones filmicas el análisis atraviesa tres textos similares realizados en distintas épocas: **Shunko** (de 1960), **Almafuerte** (1949), **La deuda interna** (1988).

Por supuesto, este trabajo no agota el tema ni mucho menos. Quedan en el tintero numerosos aspectos del proceso social y escolar del período -como el desarrollo de las escuelas barriales en coincidencia con la expansión de los barrios en los años treinta y cuarenta; la insistente presencia de grandes rituales de impronta militar (actos, desfiles) o las estampas de las pequeñas vivencias que enlazan a la escuela con el ámbito de lo cotidiano, como el hacer los deberes sobre la mesa de la cocina³-.

No obstante, creo que si algún valor tiene este escrito es el comprender al cine y la escuela como componentes de un mismo proceso integrador y formativo. Un proceso impulsado por el Estado desde fines del siglo XIX pero que ya en los años treinta, internalizado por la clase media y la pequeña burguesía dedicadas al cine, se promovió en los films desde el ámbito privado. Entonces, partiendo de la base que garantizaba la Ley 1420 -enseñanza común, gratuita, obligatoria y laica- el cine del período clásico⁴ fortaleció el rol de la escuela y sus diversos actores, destacó la valoración del esfuerzo, el trabajo, la vocación y el reconocimiento al mérito. Entretuvo al público mientras educaba ciudadanos respetuosos de las leyes y las instituciones, mientras le enseñaba

³ Esta escena, tantas veces representada en los films de los años cincuenta, es recuperada a través de un flashback que remite a esos años por el narrador en off en el film **Espérame mucho**: *“En 1950 yo estaba en 4to. Grado. Perón declaró ese año como el año del Libertador General San Martín. Todos los actos de homenaje culminaron con el impresionante desfile del 17 de agosto. Oía hablar a los grandes de cosas que no me interesaban (...). Pero entonces, a los 11 años, yo no tenía más remedio que estudiar el Manual del Alumno sobre el hule de la cocina mientras mamá preparaba la leche. Y miraba la radio esperando la hora de escuchar a Tarzán. Siempre voy a recordar esa hora. Todavía después de treinta años, a las seis de la tarde me siento Tarzán”*. **Espérame mucho** (1983, Juan José Jusid).

⁴ Se denomina *cine clásico* a la producción filmica de tipo industrial realizada entre 1930 y 1960.

cuáles eran sus derechos y cómo debían ejercerlos. Esta tarea fundamental del cine no ha tenido aún el reconocimiento que merece. Ojalá este trabajo sea un aporte en ese sentido.

I. El cine y el registro de época

“Es en las obras de arte que las formas sociales del pensamiento de una época se expresan más ingenua y completamente”.

Pierre Bourdieu⁵

Pocas manifestaciones artísticas y comunicacionales logran captar las configuraciones sociales de su época de un modo tan palpable y contundente como lo hace el cine. Sea un relato documental o de ficción, una reconstrucción histórica o la representación de un tema contemporáneo, toda película es siempre una *fuentes de la época* en la que fue realizada; un registro -unas veces evidente, otras solapado- de hábitos, usos, costumbres y condicionamientos sociales. Por lo tanto, *ver* una película resulta una acción mucho más compleja que mirar la pantalla y seguir un argumento. En su sustrato podemos también leer un conjunto de rituales, emblemas y mitos que configuran creencias generalizadas de una comunidad. En este sentido, como dice Marc Ferró, “el cine no ejerce el estatuto del saber, sino el de lo imaginario”. Del mismo modo, podríamos decir, las películas no expresan lo real sino su representación. *Ver* una película, entonces, significa también *leer* un universo representado y, a través de él, *comprender* el entramado axiológico que lo sustenta, *discernir* los elementos que lo conforman, analizar las *revelaciones privilegiadas*⁶ que trascienden a los contenidos propuestos por el autor real y trasuntan un *aquí y ahora* colectivo.

Si, como señala Cornelius Castoriadis, “toda sociedad es una construcción, la creación de un mundo”⁷; bien podríamos suponer que la diégesis⁸ (ese universo

NOTA: Las citas de diálogos de películas están en cursiva.

⁵ BOURDIEU, Pierre; *Sociología y cultura*, México, Ed. Grijalbo, 1990.

⁶ FERRÓ, Marc; *Cine e historia*, Barcelona, Ed. Gili, 1980.

⁷ CASTORIADIS, Cornelius; *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 vols., Barcelona, Gedisa, 1994

⁸ “La diegesis se despliega a partir del poder del cine de crear mundos imaginarios que se sostienen por su propia consistencia, a menudo en confrontación con la realidad cotidiana. Lo diegético no sólo comprende lo representado en la pantalla, sino el universo sugerido del cual lo mostrado es solo parte”. RUSSO, Eduardo, *Diccionario de Cine*, Bs. As., Paidós, 1998. P. 77-78.

imaginario representado en el film) expresa una lectura posible del constructo social que la origina. Partiendo de esta idea, nuestro trabajo consistirá en revisar los supuestos básicos sobre los cuales se erigen esas construcciones; detectar los pactos, las aspiraciones y tensiones que subyacen en los films.

Ahora, para conseguir una aproximación más o menos ajustada a este proceso, debemos también tratar de comprender el contexto en el cual se consumen estos relatos. ¿Cuál es el lugar del cine en la Argentina durante las décadas de 1930, 1940, 1950 y comienzos de la de 1960? ¿Cómo se compone su público? ¿Qué tipo de normativas proponen los films? ¿De qué modo interpelaban al espectador de su época?

Entre las décadas de 1930 y los albores de la de 1960, el cine fue -junto con la radio- el aglutinante social por excelencia⁹. En términos generales, el universo filmico de esta etapa es una continuación del que se configura con la escucha radial en la sala o la cocina de la casa: Los mismos actores, humoristas y cantantes, las mismas matrices narrativas, el mismo discurso homogéneo y cohesionador. Son los años del apogeo industrial y artístico del medio; de las funciones con “días de damas”¹⁰ a mitad de precio, de los programas dobles y triples, del “número vivo” en los entremeses, de las majestuosas salas concebidas como palacios temáticos¹¹ y de las grandes premieres transmitidas por la radio a “los confines de la patria”, como señalaba el locutor de radio El Mundo. Pese a la proliferación de películas realizadas durante la década de 1920 no hay sino hasta la conversión industrial de mediados de los años treinta un verdadero desarrollo del concepto de *público* en el cine argentino. Solo entonces la taquilla deja de ser la suma de individuos aislados o la masa informe sin gustos delineados. Ese primer público, que mayoritariamente estaba pre-modelado por el sainete criollo, se compone de inmigrantes llegados de Europa en las décadas anteriores, de sus hijos (primera generación nacida en el país), de los

⁹ Si bien la televisión existió en Argentina desde 1951, su masividad solo se logra a mediados de la década de 1960.

¹⁰ Los "días de damas" eran los martes y miércoles. Las funciones eran de dos o tres películas y las mujeres iban con toda su prole a pasar la tarde al cine.

¹¹ "En la concepción del *movie palace*, tanto el teatro como todos sus servicios debían ser diseñados para que el cliente se sintiera miembro de una realeza imaginaria. Era su condición de espectador lo que le permitía acceder a un reino que ningún monarca pretérito habitó: el mundo del cine". COZARINSKY, Edgardo; *Palacios plebeyos*, Buenos Aires, Sudamericana, 2006.

criollos que emigraron del campo a la ciudad empujados por la crisis de 1930 y atraídos por la expansión de la industria, de obreros y fabriqueras, comerciantes, empleadas domésticas y empleadas de tiendas. Es un público heterogéneo, en gran parte analfabeto o con escasa instrucción primaria, que busca en la pantalla claves que lo legitimen. Como señala Jesús Martín-Barbero:

[el cine de estos años] “media vital y socialmente en la constitución de esa nueva experiencia cultural, que es la popular urbana: él va a ser su primer lenguaje. Más allá de lo reaccionario de los contenidos y de los esquematismos de forma: el cine va a conectar con el hambre de las masas por hacerse visibles socialmente”¹².

Si bien el cine de Hollywood sirvió de modelo comercial y narrativo al cine argentino, es la avidez de la masa por hacerse visible -que apunta Barbero-, más la astucia de productores y cineastas para reconocer y satisfacer esa necesidad, lo que dio preeminencia a los films nacionales de este período y propició el rápido crecimiento de la industria cinematográfica. Así, en escasos cinco años se crean numerosos sellos productores (muchos de ellos, como Argentina Sono Film y Lumiton, con estudios propios), se incorporan directores y guionistas del sainete y de la revista porteña, se conforman equipos técnicos de fotografía y se convoca a especialistas de disciplinas artísticas afines como son la escenografía y el vestuario. En 1938 dice Samuel Eichelbaum:

“El cine nacional, está creciendo como una marea y nos arrastra a todos, iniciados y no iniciados, devotos y no devotos de sus posibilidades artísticas”¹³.

En la pantalla, consagrados actores y cantantes de la radio y del teatro conviven con nuevas figuras surgidas en concursos o introducidas por *cazadores de estrellas*. En las carteleras porteñas, títulos de films norteamericanos alternan con adaptaciones de la literatura y del teatro nacional; películas ambientadas en espacios rurales con otras que transcurren en escenarios urbanos. Dramas, policiales y comedias, reconstrucciones

¹² MARTÍN BARBERO, Jesús; *De los medios a las mediaciones Comunicación, cultura y hegemonía*, México, GG MassMedia, 1987.

¹³EICHELBAUM, Samuel; “Algo sobre la Cinematografía Nacional” en *Libro de Oro de la Cinematografía Argentina*, Buenos Aires, 1938, p. 257

históricas y melodramas tangueros son algunas de las fórmulas que se ensayan en este floreciente laboratorio que es el cine de los años treinta.

Una dimensión más próxima acerca de la amplitud de este fenómeno y de cómo ese cine impacta en la vida cotidiana de la gente, surge del relato en el que Juan José Sebrelli recuerda momentos de su infancia:

"Dada la ensoñación que el cine me provocaba, no sólo tenían importancia los filmes que veía sino también los que no veía, y estos últimos tal vez más aún porque los imaginaba, los recreaba a mi antojo. Para que la imaginación echara a volar bastaban unos pocos elementos: los relatos que me hacía algún otro chico –en esos años era común contarse películas- las fotografías o los resúmenes argumentales de las revistas, o las breves reseñas de los programas de los cines de barrio que se tiraban por debajo de las puertas de las casas y que yo guardaba junto con los recortes de las revistas, y finalmente las fotografías expuestas en los vestíbulos de los cines y los afiches de propaganda fijados en las paredes."¹⁴

En esta misma dirección puede leerse la extraordinaria gravitación que tienen para el público los actores de la pantalla. Estrellas, divos, monstruos sagrados, héroes y heroínas de dimensión sobrehumana, estas figuras eran seguidas por el público con devoción fiel de película en película y a través de un aceitado sistema en el que participaba toda la industria audiovisual.

"Eran mucho más que actores, en el sentido estricto de la palabra; no importaba demasiado si actuaban bien o no, ni el papel que hacían, casi siempre hacían lo mismo, se representaban a sí propios, se los iba a ver a ellos, que constituían a lo largo de los años antiguos y queridos conocidos. Yo sabía de sus vidas milagrosas y guardaba sus fotos en una caja de zapatos como un devoto a las estampitas de los santos".¹⁵

De tal modo, personaje y actor funden para el público en una sola imagen, a menudo estereotipada. Fundamental en este proceso fue el trabajo de difusión y promoción que realizaron las "revistas especializadas": *El hogar*; *Micrófono*; *Sintonía*; *Antena*; *Vea* y *Radiolandia*, entre otras. Este tipo de literatura fue el cañamazo en el que se tejieron las relaciones de proyección e identificación del público con las figuras del *Star System*.

¹⁴ SEBRELLI, Juan José; *Señales de la memoria*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987, p. 69

¹⁵ Ibidem, p. 70

Según Jesús Martín-Barbero, a través de los films y sus estrellas el cine cumplió por un lado con la tarea política de *integrar horizontalmente*¹⁶ al público/pueblo que se identificaba con las situaciones y personajes de la pantalla. En esta misma línea señaló Carlos Monsivais:

"No se accedió al cine a soñar; se fue a aprender. A través de los estilos de los artistas o de los géneros de moda el público se fue reconociendo y transformando, se apaciguó, se resignó y se encumbró secretamente"¹⁷.

Es decir, los films transmitieron valores, unificaron códigos y establecieron normas de comportamiento que impactaron en la gente. Ahora, ¿no era esto también imperio de la escuela? Tempranamente el sistema educativo se abocó a esta tarea unificando los criterios del currículum para las escuelas nacionales, institucionalizando el uso universal del guardapolvo blanco, estableciendo directivas parejas para el desempeño de docentes y alumnos. Al mismo tiempo, los actos festivos y el recordatorio de las efemérides patrióticas en la escuela, los films históricos y las biografías de próceres argentinos en el cine trazan una suerte de *integración vertical*¹⁸ en la que cada sujeto es ligado a la autoridad del Estado a través de la escenificación de los rituales.

Sin proponerse como tópico protagónico, la escuela (y, en un sentido más amplio, todo aquello que implique educación formal) tiene una presencia constante en las películas del período clásico. Sea en el plano institucional como metonimia del Estado o como clave insoslayable para lograr un legítimo y seguro ascenso social, las representaciones escolares en la pantalla instauran durante este período certezas para la incipiente clase media y aspiraciones para el grueso proletariado industrial. De esta manera, la escuela aparece en las películas como el gran dispositivo articulador de conocimiento y de valores sociales e individuales, como nexos con el pasado histórico colectivo y reaseguro con el escenario laboral futuro. Hasta fines de la década de 1950, cine y escuela marchan juntos en la tarea de establecer y consolidar un relato histórico común para la polisegmentada sociedad congregada especialmente en las grandes ciudades (Capital Federal, el Gran Buenos Aires, Rosario y la ciudad de Córdoba). Con idéntico impulso,

¹⁶ MARTÍN-BARBERO, ob. cit. p. 97

¹⁷ MONSIVAIS, Carlos; "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en *Historia General de México IV*, México, El colegio de México, 1976.

¹⁸ Ibidem p.97

los libros de texto y las revistas escolares acompañaron este proceso modelando sobre la piel de los próceres y la excepcionalidad de sus actos heroicos un pasado épico plagado de sacrificios, renunciamentos y fortaleza de espíritu.

Luego, el des-aceleramiento industrial al final de los años cincuenta, la influencia de las nuevas cinematografías europeas y la aparición de una nueva camada de cineastas volcada a la escritura autoral cambia radicalmente el panorama cinematográfico. El cine de los sesenta es otro; pero también la sociedad es muy distinta: es el tiempo de los jóvenes. Flequillos y minifaldas van al ritmo de la nueva ola musical, en tanto el sistema educativo centra su preocupación sobre la escuela secundaria. Los niños privilegiados durante el peronismo gozan ahora, como adolescentes, de una moratoria social novedosa que retrasa su ingreso en el mercado laboral y los retiene como estudiantes. Los jóvenes son los nuevos protagonistas de la historia y eso también se evidencia en la pantalla.

II – Escuela, campo y ciudad

Tu oficio, qué lindo oficio,
magia del pueblo en las aulas,
milagro de alfarería
sonrisa de la mañana

Félix Luna

Durante los primeros años del cine sonoro (iniciado en 1933) los productores argentinos se dedican a hacer películas musicales¹⁹, adaptaciones de radioteatros²⁰, obras literarias con algún prestigio²¹ y textos dramáticos que habían logrado éxito en su representación escénica²². Es decir, fórmulas probadas. Sin embargo, la mayoría de estas adaptaciones responden muy poco a las preocupaciones de una sociedad paralizada por la crisis económica, la desocupación, las quiebras comerciales y la deserción de capitales. Este rasgo se nota claramente en el caso del sainete. Un género que había conocido su apogeo en los dorados años veinte -cuando todavía las dificultades de adaptación del inmigrante eran evidentes- pero que al pasar al cine, tras dos décadas de la última oleada inmigratoria, estaba desactualizado²³. Aún así, es llamativo observar también que en ninguno de los films de este período (y, por lo tanto, tampoco en las obras que le sirvieron de texto) la escuela aparece como alternativa para subsanar las diferencias o rectificar las tensiones que anidaban en la sociedad porteña del momento.

Excepcionalmente, a mitad de los años treinta, dos films melodramáticos refieren tangencialmente a la educación a través de la presencia de algún personaje, como la maestra rural que se enamora de un estanciero en **Poncho blanco** (1936, Francis P.

¹⁹ Entre los primeros films musicales destacan **Tango** (Luis Moglia Barth); **Los tres berretines** (Equipo Lumiton); **Dancing** (L. Moglia Barth), los tres estrenados en 1933; **Idolos de la radio** (1934, Eduardo Morera); **El alma del bandoneón** (1935, Mario Soffici); **Noches de Buenos Aires** (1935, Manuel Romero); **Ayúdame a vivir** (José A. Ferreyra); **Radio Bar** (Manuel Romero), ambas de 1936 y **Melodías porteñas** (1937, L. Moglia Barth).

²⁰ **Bajo la Santa Federación** (1935, Daniel Tinayre); **Ya tiene comisario el pueblo** (1936, Claudio Martínez Payva y Eduardo Morera).

²¹ **Amalia** (L. Moglia Barth); **Juan Moreira** (Nelo Cosimi), las dos realizadas en 1936.

²² **El linyera**, de Enrique Larreta; **Barranca abajo** de Florencio Sánchez; **Lo que le pasó a Reynoso** de Alberto Vacarezza.

²³ Aunque escrito y representado en el teatro en 1929, **El conventillo de la Paloma** (Alberto Vacarezza) es el título más representativo de esta tendencia. Llevada al cine en 1936 con adaptación del propio Vacarezza y dirección de Leopoldo Torres Ríos.

Donadio) y el joven que abandona sus estudios de medicina por el amor de una chica en **Internado** (1935, Héctor Basso y Carlos de la Púa).

Luego, al aproximarnos al final de la década, la oferta filmica se multiplica en un abanico temático que conecta estrechamente, aunque no siempre en la misma sintonía, con los procesos económicos y sociales que vive el país y con las expectativas de la gente. El creciente éxodo del campo a la ciudad definida por José Luis Romero como la *ofensiva del país rural*, el desarrollo de la industria nacional (debido a la sustitución de importaciones) y, la incipiente cristalización de la clase media son aristas de un proceso que comienza a asomar en las películas. En este contexto se recrean espacios y situaciones vinculados con el sistema educativo tales como las pensiones de estudiantes para quienes van a estudiar a la ciudad (**Papá Chirola**, 1937, E. Cominetti; **Muchachas que estudian**, 1939, M. Romero), los internados de señoritas para las hijas de la burguesía media (**Ayúdame a vivir**, 1936, José A. Ferreyra; **Doce mujeres**, 1939, L. Moglia Barth) y los reformatorios/colonia-hogar para varones que están al margen del sistema escolar tradicional (**Y mañana serán hombres**, 1939, C. Borcosque). Finalmente, en consonancia con el proyecto de gobierno del Presidente Agustín P. Justo que estimuló al campo mediante la construcción de caminos, el otorgamiento de créditos agrarios, el desarrollo de políticas de arraigo y de la realización del Primer Congreso de Instrucción Primaria Rural -en 1938 en el cual se propone la creación de la escuela agrarista y la obligatoriedad escolar hasta los dieciseis años²⁴-, se presentan dos films focalizados en la escuela rural primaria: **La fuga** (1937, L. Saslavsky) y **Maestro Levita** (1938, L. C. Amadori). En ambas películas la escuela es una excusa para poner en escena la oposición campo-ciudad pero también para dar relevancia al poder transformador de la educación.

II- A) La escuela salvadora: El caso de **La fuga**

La ley protege al hombre honrado y persigue al delincuente.
Ejercicio de gramática, Manual de lectura *El Nene*

²⁴ PUIGGRÓS, Adriana “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión” en *Historia de la educación argentina III. Escuela, Democracia y orden*, Galerna, p. 75

La fuga confronta el submundo del delito con el mundo del trabajo, el vicio contra la virtud, el bien contra el mal. El protagonista es un contrabandista de diamantes que, para esconderse de la policía, suplanta a un maestro a punto de subir a un barco. Las únicas pistas que tiene sobre su nueva identidad son un pasaje, un documento con el nombre Pallegá y un manual de lectura *El Nene* que encuentra en la valija. Al arribar a destino, una comitiva de alumnos y directivos de la escuela lo esperan para darle la bienvenida. Rápidamente el malhechor comprende su nueva situación y lo que era un film policial muta en comedia. De este modo, la parodia y la ironía arremeten contra muchas de las representaciones simbólicas de la escuela, comenzando por el discurso de la Directora de ese pueblito en la escena mencionada.

"Vos, que sois el noble emisario de la enseñanza, no debéis agradecer las modestas flores del campo que humildemente os brindamos. Son flores mucho más preciosas las que vos en heroica embajada nos traéis: las flores de la pedagogía y la enseñanza ¡Sois el maestro! Y, como el Sargento Cabral, podéis gritar al morir ¡Muero contento, hemos batido al enemigo! Más vuestro enemigo serán la ignorancia y la incultura".

La ampulosidad y artificio de este discurso, que además está teñido de gestos y tonos enfáticos, contrasta duramente con las palabras del falso maestro. El tono utilizado por él es mesurado y de complicidad con el espectador, quien reconoce y festeja la doble intención en esas palabras de "sincero" agradecimiento por la recepción brindada.

"Créanme, que no esperaba este recibimiento... Bajaba del barco atemorizado pensando en la suerte que me reservaba el destino. Tal vez, ¿la dura prisión de una tierra inhospitalaria? Y me encuentro brazos abiertos que me reciben como a un hijo, como a un hermano, como a un amigo... Les prometo a cambio, poner todos mis conocimientos a vuestro servicio. Ellos les serán útiles en la vida para alcanzar... ejem... la prosperidad".

Si la rígida figura de la directora y la estrechura en las metáforas y comparaciones que utiliza en su discurso cristalizan un estereotipo, el goce en la impostura y la promesa de brindar a los alumnos "todos sus conocimientos" humanizan al personaje del delincuente y lo vuelven simpático. No obstante, la identificación que se produce en el público se centra en el proceso de conversión que el personaje atraviesa (de maleante a maestro) siendo la escuela, como institución, la garante de esa transformación. Por último, a modo de graduación (y redención dentro de la trama), el proceso de

escolarización finaliza exitosamente cuando el ex delincuente clava en la puerta del aula un cartel con el postulado sarmientino *"Una escuela que se abre es una cárcel que se cierra"*.

También son parodiadas en el film algunas de las pedagogías promovidas por los sectores progresistas de la sociedad en las primeras décadas. Tal era el caso de Aníbal Ponce, inspirador del Colegio Libre de Estudios Superiores, quien en su conferencia "Las luchas de clase y la educación" (1934) señala:

"La necesidad de reformar los programas y los métodos se ha vuelto más visible en los últimos tiempos y ha engendrado entre los técnicos de la pedagogía una provechosa fructificación de sistemas y planes. Es la corriente dentro de la nueva educación que podríamos llamar metodológica. [Ella] Encara el problema con criterio de técnicos: mediante qué innovaciones de didáctica es posible dar a la enseñanza primaria el máximo de rendimiento".²⁵

En este contexto se comprende la desopilante escena en que la directora, tomando literalmente la idea de "cuadro vivo" para la enseñanza de la historia propuesta por la reforma Rezzano²⁶, expone su propia metodología:

"El método pedagógico que he implantado en esta escuela consiste en dirigirse exclusivamente al sentido óptico de las criaturas, es decir, el método representativo. (...) Representar ante el alumno lo que es necesario inculcarle. Porque todo entra por los ojos".

"Ver es aprender; observar es progresar" concluye la directora de la escuela de Puerto Esperanza en defensa de su método pedagógico.

Ahora, este mismo postulado bien podía aplicarse también al cine de la época. Un cine que además de entretener enseñaba, cultivaba hábitos, propagaba costumbres y afianzaba valores. Ello explica que los films fueran tan normativos, tan didácticos y aleccionadores. En el caso de **La fuga** el universo moral se dirime en juegos de opuestos: la delincuencia en la ciudad frente al trabajo sanador en la granja; la oscuridad

²⁵ PONCE, Aníbal; "Las luchas de clase y la educación", en *Cursos y conferencias*, vol. 7, Buenos Aires, Colegio Libre de Estudios Superiores, julio-dic., 1934.

²⁶ "La reforma Rezzano [Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1] proponía que la enseñanza de la historia fuera un cuadro vivo y la educación cívica, una práctica y no una serie de contenidos vacíos". PUIGGROS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2003.

y los escondrijos nocturnos de la urbe frente a la vastedad de la llanura soleada; la amante morena en el cabaret (Tita Merello) frente a la noviecita rubia y casta en el campo (Niní Gambier). El bien y el mal van por carriles claramente diferenciados. La transformación del delincuente en hombre honesto es un pasaje de "moralización". En este trayecto es guiado por la chica del campo, hija de la directora, que lo introduce en las tareas de la granja, le enseña las virtudes de la vida al aire libre y de los valores comunitarios.

Al mismo tiempo, como en toda película argentina del período, la preceptiva moral es sumamente inclusiva. Todo hombre, por terrible que fuera su pasado, tiene abierta la posibilidad para reconvertirse. En **La fuga**, en el tramo final del relato, el delincuente se sincera:

"Mi vida no ha sido fácil... A los catorce años me escapé de un asilo. Desde entonces, me arreglé como pude. El asilo era una buena escuela: el que no moría a los trece años estaba preparado para la vida... Yo aprendí mucho".

Narrativamente, esta es una oportuna justificación dramática para la comprensión del personaje y para accionar el mecanismo de identificación en los espectadores. La moraleja última "la escuela y el amor logran cambiar al hombre" no puede sino contagiar de optimismo inclusivo a una platea ávida de cambios. Probablemente, incluso, muchos de los espectadores conocían en carne propia el escenario descripto puesto que el internado de menores era el sistema alternativo al de la educación escolar. Ambos eran, como señala Sandra Carli, circuitos institucionales diseñados como respuesta a la desigualdad social con respecto a la niñez:

"La escuela como instancia socializadora y civilizadora de los hijos de los sectores medios y de los inmigrantes aggiornados al país, el asilo o colonia-hogar como instancia de disciplinamiento de los hijos de nativos o inmigrantes que fracasan en la adaptación a las condiciones del modelo de crecimiento económico vigente".²⁷

Termina el año escolar, la acción transformadora de la educación una vez más ha funcionado y el delincuente redimido termina izando la bandera. La directora emocionada despide a los alumnos:

²⁷ CARLI, Sandra; *"El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva"*, En *Historia de la educación argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Puiggrós, Adriana (dirección), Bs. As., Galerna, 1992.

"Niños, ha pasado un año. La escuela los saluda con lo más glorioso que posee, la bandera²⁸ ¡Rompan fila!"

En el final, el Estado se hace presente. La normativa del género policial se impone y un inspector de policía viene para llevarse detenido al impostor. Entre gags e ironías se filtra también la crítica, pues la directora supone que se trata de un inspector enviado por la Dirección General de Escuelas y exclama reconfortada:

"¡Un inspector! ¡Por fin se acordaron de nosotros! Hace diecisiete años que lo esperamos".

El reclamo parece más que justo pues, según la ley de Educación Común, los inspectores debían visitar a las escuelas al menos una vez al año y enviar el correspondiente informe al Director General. Dicho informe, según Daniel Pinkasz, permitía seguir dos aspectos, la construcción material y cultural de las escuelas:

“[Los informes] se ocupan en primer lugar de la estadística escolar: cuántos alumnos están inscriptos, cuántos concurren, quiénes son los maestros, de qué nacionalidad son unos y otros. También es tema recurrente el estado de los edificios escolares, lo que, por las descripciones y teniendo en cuenta las necesidades de edificación, no es un tema menor (...)”²⁹

Por otra parte, la construcción cultural resultaba de la descripción y -eventualmente- de la sanción de las prácticas correctas e incorrectas de cada escuela. Los Consejos Escolares de Distrito, en cambio, requerían a los inspectores que vigilaran la conducta de los maestros, el cumplimiento de los reglamentos vigentes y la buena práctica de los sistemas de enseñanza. En suma, para una escuela que funcionara correctamente era estimulante la visita de un inspector a quien poder expresarle las necesidades del establecimiento y mostrarle los logros de alumnos y docentes. Más aún, el informe que resultara de esa visita y que se publicaba en la revista de la Dirección General de

²⁸ El 8 de junio de 1938, con aprobación del Congreso, el entonces Presidente de la Nación, Roberto M. Ortiz, promulgó la ley 12361. Esta dispone que el 20 de junio es el Día de la Bandera y lo declara feriado nacional, como homenaje a Manuel Belgrano (fallecido el 20 de junio de 1820).

²⁹ PINCASZ, Daniel, “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”, en *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* PUIGGROS, A. (Directora) vol. VI, Galerna, Buenos Aires, p.49.

Escuelas era una suerte de vidriera para la función directiva de las escuelas. En este marco de posible inclusión al sistema educativo se comprende el entusiasmo de la directora de la escuela de un pueblito perdido como era el de Puerto Esperanza.

No obstante, el Estado que abandona a su suerte a escuelas y maestros es, por décadas, un tópico recurrente en los films que transcurren en ámbitos rurales. Las necesidades y reclamos nunca son atendidos - falta un ómnibus para los alumnos que vienen de lugares distantes (**Maestro levita** – años '30); una campana que anuncie el inicio y el término de las clases (**La campana nueva** – 'años 40); un techo seguro para que funcione la escuela (**Almafuerte** – años '50); guardapolvos para que los alumnos del campo puedan asistir a un acto vestidos igual que los de la ciudad (**Shunko** – años '60)- . Olvidada por las autoridades, en estos films, la escuela sobrevive gracias al voluntarismo docente. Gesto por demás abnegado si consideramos que otra constante que aparece es el atraso en el cobro de los sueldos docentes:

- *Donofrio, no debes quejarte, ya hemos cobrado los sueldos del año '29.*

La directora de escuela en **La fuga**

- *Esta vez el gobierno se ha portado, eh. ¡Dos meses juntos!*
- *Sí, pero me debían siete.*

Diálogo entre el empleado de la estafeta postal y el maestro Palacios en **Almafuerte**.

II- B) Heterogeneidad en el ámbito rural: El caso de **Maestro Levita**

La problemática rural en **Maestro levita** pone en escena otras cuestiones: la heterogeneidad en los intereses de quienes habitan el campo; la alfabetización como herramienta indispensable del campesino para hacer valer sus derechos y la defensa del lenguaje como herramienta eficaz para controlar la heterogeneidad cultural.

II-B)1. El campo como espacio de tensión

La historia transcurre en una escuela rural. La secuencia de montaje en el inicio del relato da cuenta de las distancias y las dificultades que afrontan los chicos del pueblo para llegar a clase (se suceden planos de niños caminando en la llanura, cruzando lomadas y atravesando campos a lomo de burro o en sulky por caminos de tierra)³⁰. El motor dramático de la historia también surge de esa dificultad: la escuela necesita un ómnibus para que los alumnos lleguen a clase. En el patio, debajo de la campana, una placa de bronce consigna: "*Don Eduardo Lerena. Colonizador y benefactor de esta región. Donó esta escuela al pueblo de Puentecito. 25 de mayo de 1928*". Pero ni la viuda del benefactor (Mecha Ortiz) ni el Ministerio de Educación han respondido al pedido del ómnibus que hizo el maestro. "*Qué van a comprar un ómnibus si no hay ni para borrador*", dice resignado mientras borra el pizarrón con un trapo. En un sentido más amplio, el reclamo del maestro, Don Simón, es eco de las reiteradas demandas que –como señala Adriana Puiggrós³¹– la sociedad civil de los últimos años de la década de 1930 hizo al Estado para que asumiera una diversidad de problemas, entre ellos, los de la educación.

Al mismo tiempo, en **Maestro levita**, las tareas del campo aparecen también como justificación práctica para subrayar la necesidad de escolarizarse a quienes viven en él: "*¿Yo no sé cómo van a vender la cosecha cuando sean grandes si no estudian aritmética?*" pregunta Don Simón en tono de reproche a los alumnos. Es oportuno el reclamo pues la comprensión de la escuela como institución encargada de brindar los conocimientos imprescindibles para la inserción en el universo laboral comienza a instalarse en la sociedad durante esta década. Hasta entontes, como señaló Daniel Filmus, "a trabajar se aprendía trabajando"³². En los treinta, al menos, se esperaba que la escuela enseñara a leer-escribir y tendiera los puentes culturales con el conjunto social. No obstante, desde los comienzos mismos de la organización institucional, las representaciones que circularon acerca de lo que debía enseñarse en la escuela urbana y los límites de lo que se podía enseñar en la escuela de campaña eran muy disímiles. A

³⁰ Ya la ley de Educación Común de 1875 se estipulaba que la provincia debía encargarse de las pensiones de los alumnos y los docentes de la campaña que no podían trasladarse a las respectivas escuelas.

³¹ PUIGGRÓS, Adriana (1992, p. 72)

³² FILMUS, Daniel "Las relaciones Cultura-Educación", Primer Congreso Argentino de Cultura. <http://www.congresodecultura.com.ar/desgrabaciones/Filmus.pdf>

modo de ejemplo, citamos un párrafo de un artículo de la *Revista de Educación* fechada en 1883:

“La enseñanza [en escuelas rurales] no podría ser tan extensa como la que se destina a los niños que viven en pueblos o en ciudades, ni el tiempo tan largo como el designado en el reglamento general para escuelas comunes. Aquella debe limitarse a lectura y escritura y éste a un año o dos cuando más. Esta misma condición debe hacer variar la edad de los educandos fijada en el reglamento, ya porque en la campaña no son los niños tan despiertos y desenvueltos como en los centros poblados, ya porque los campesinos utilizan el trabajo de sus hijos cuando estos pueden montar un caballo”³³.

Una escena similar a la citada en **Maestro levita** es aquella en la que el maestro Pedro B. Palacios (**Almafuerte**) interpela a los campesinos que se resisten a enviar sus hijos a la escuela porque no quieren que dejen las tareas en el campo:

Palacios: *Yo lo único que les pido es que manden sus hijos a la escuela para que cuando sean hombres no anden por ahí sin saber hacer un palote. Para que no cuenten las bolsas de maíz con los dedos y las vacas con piedritas.*

Campesino 1: *Y si mando mi hijo a la escuela ¿quién me cuida los chanchos?*

Campesino 2: *Claro, ¿usted se cree que el arado anda solito?*

Campesina: *‘ta bueno. Y ¿la cocina me la barre usted?*

.....
Campesino 3: *¡La escuela es para los ricos!*

Palacios: *Al contrario inocente. La escuela les va a servir para defenderlos de esos ricos. De otra manera es como los explotan a ustedes.*

Don Secundino, el terrateniente que escuchaba en silencio decide retirarse.

Don Secundino: *Yo vine a acompañar a mi señora a hacer un pedido y no a oír impertinencias. Volveremos cuando esto esté limpio.*

.....
Palacios: *Los que no saben leer ni escribir están condenados a no progresar nunca.*

¿Cómo van a negociar con vacas si no saben contar? ¿Cómo van a conocer los precios si no saben leer? ¿Ustedes dejarían que sus hijos se enfermaran voluntariamente? Entonces ¿por qué los condenan a la ignorancia?

³³ “Escuelas o maestros ambulantes?” *Revista de educación*, diciembre 1883, p.35. citado por PINKASZ, Daniel en “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”, PUIGGROS, A. *La educación en las provincias y territorios nacionales, 2001, Galerna, Bs. As. p. 22*

El desfase entre la voz de los campesinos, la del maestro y la del terrateniente que abandona la escena disgustado, habla de una sociedad en tensión. Una sociedad diversa, desigual, tironeada entre la urgencia por sobrevivir y la promesa educativa. Aunque ambientada a fines del siglo XIX, la escena (rodada en 1949) debe leerse a partir del discurso pedagógico del peronismo, según el cual era tarea del Estado intervenir en el reordenamiento de las relaciones sociales (modelo orgánico de Estado-sociedad) a través de la escuela:

“El status de ese orden no sería circunstancial; se avanzaría hacia la fundación de una nueva armonía cultural. *La armonía de la cultura*, elemento organicista que es muy fuerte en el discurso de Perón, lo es también en los discursos pedagógicos de la época y responde a las demandas de una relación mejor ensamblada entre la sociedad civil y el Estado, en el cual este último juegue un papel directivo”

Ya en esta línea, las tensiones entre la imagen del campo proveedor y el de las privaciones cotidianas que sufren quienes viven en él habían sido expuestas una década atrás por el mismo director, Luis Cesar Amadori, en una escena de **Maestro levita**.

Don Simón en el aula. Camina por el pasillo de bancos y choca con los pies de un alumno.

Don Simón: *¿Qué significan esos botines?*

Alumno: *Son de mi papá señor. Las zapatillas se me rompieron.*

Don Simón: *Se me rompieron... (busca con la mirada a otro alumno) Tiragorri, su padre tiene muchos campos. Este año se ha vendido muy bien la cosecha. Mañana le trae un par de zapatillas a su compañero ¿le parece bien?*

De tal modo, la intervención del maestro produce un gag en el que la justicia social adquiere tintes de revanchismo cuando Don Simón concluye frente al alumno Tiragorri: “*Tú tienes, él no tiene. Tú le das... del verbo ordeñar al que tiene*”.

II- B) 2. Reafirmación de la identidad a través de la defensa del lenguaje y otras formas socioculturales.

Una marca idiosincrática fuerte en el film tiene anclaje en el proceso de "argentinización" impulsado desde el Estado durante la presidencia de Agustín P. Justo (1932-1938). Un proceso en el que, simultáneamente, la valoración de la vida rural aparecía teñida de esencialismo nacionalista, tal como lo expresa Agustín P. Justo:

“La política agraria del Poder Ejecutivo ha consistido fundamentalmente en dar carácter a los valores propios e inmanentes de la vida rural. En esta compleja tarea, renovadora en algunos casos y sustancialmente transformadora en otros, no se ha olvidado ni la función económica que constituye la entraña de la misma, ni la función social que gravita con fuerza irresistible en la estructura de la Nación”.³⁴

La intención no sólo era establecer un discurso único de Nación proponiendo al campo como esencia de lo argentino, sino también homogeneizar a la sociedad a través de los usos y las costumbres compartidas haciendo un borramiento de los legados externos. Para ello se apeló a la herencia de la tradición hispana. Como señaló Alfredo Rubione, en los años treinta “ser argentino es ser profundamente español, y mantener intacta la lengua española obra de la argentinidad”³⁵. En este sentido, el uso del idioma castizo - notablemente intervenido por expresiones del lunfardo y por las lenguas de la masa inmigratoria de las décadas precedentes- fue entonces una de las mayores preocupaciones del Estado.

Don Simón: *¿Qué te crees, que es chicato tu maestro?*

Alumno: *¿Qué quiere decir “chicato”, señor maestro?*

Don Simón: *¿No le tengo prohibido que usen palabras que no son castellanas? ¿Quién le ha enseñado esa palabra que es bastarda y ordinaria?*

Alumno: *Usted, señor maestro.*

Don Simón: *¿yo?... Si, yo lo dije para que vean qué feo es hablar en gringo teniendo un idioma tan lindo como tenemos.*

La castellanización del habla y el empecinamiento en el uso de la gramática castellana en la escuela llegó a tal extremo que se disoció la lengua que se enseñaba en el aula de la que se utilizaba en la vida cotidiana. Martha Amuchástegui explica al respecto:

³⁴ PODER EJECUTIVO DE LA NACIÓN ARGENTINA, JUSTO, Agustín P.- Período 1932-1938, Bs. As., Presidencia de la Nación, 1939, vol.X.

³⁵ RUBIONE, Alfredo. *En torno al criollismo. Textos y polémica*, CEAL, Bs. As. 1983.p.36

"La sociedad continuó hablando en criollo (...) aunque en la escuela se enseñara el uso de la "ll" y del "tu", tachando como incorrecto la lengua hablada; obviando el uso del voceo y su correspondencia con otra conjugación verbal".³⁶

Por otra parte, el cuidado puesto en el uso del lenguaje era harto conocido por Arias (protagonista de **Maestro levita**), quien desde 1934 hacía sus famosos monólogos de actualidad en el medio más controlado por esos años, la radio. De hecho, las *Instrucciones para las estaciones de radiodifusión* de 1934, y sobre las que se asentó todo el sistema radiofónico de las décadas posteriores, prohíbe:

"los números en los cuales se desfigura sistemáticamente el castellano, so pretexto de destacar características de ambientes campesinos o urbanos, reñidas con el buen gusto y la correcta dicción del idioma" así como también "los remedos de otros idiomas"³⁷.

Algo similar ocurría con la música, especialmente, las canciones:

"No deben radiarse las canciones ni composiciones orales que contengan licencias del lenguaje reñidas con la moral y las buenas costumbres (...) que desvirtúen la correcta dicción del idioma castellano (...) o que ridiculicen la cultura o hagan mofa de costumbres."³⁸

Como siempre, en cuestiones de censura, es difícil precisar el límite de lo que se entiende por "buenas costumbres". En el film, Don Simón le llama la atención a la profesora de música por enseñar a los niños la canción mexicana "*La cucaracha*". Ella se defiende argumentando "*es una canción inocente, señor director*". "*Será una canción inocente pero no está bien para una escuela primaria*", responde Don Simón no muy convencido.

En el ámbito escolar la música popular ya sea urbana o extranjera fue mirada con desconfianza hasta mediado de los años sesenta. Pues, desde 1900, en que el Poder Ejecutivo Nacional estableció por decreto la obligatoriedad de la enseñanza del Himno

³⁶ AMUCHÁSTEGUI, Martha. "*Los rituales patrióticos en la escuela pública*". En *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 1995.

³⁷ Resolución 21.585 S.D., 18 de septiembre de 1934. Complemento del Reglamento de radiocomunicaciones de 1933. En GALLO, Ricardo. *La radio. Ese mundo tan sonoro*, Corregidor, Buenos Aires, 1991. P. 229

³⁸ Ibidem, Pp. 229 - 230

Nacional, la Marcha de San Lorenzo, la Canción Patriótica (del año 1810), Mi Bandera, Viva la Patria y Tuyuti a alumnos de tercero a sexto grado, existió un cancionero institucional de base que apenas si permitió algunas incorporaciones y variantes.

III- Obreros e “ingenuas”. El cine para la clase media

Si bien las primeras representaciones cinematográficas de la escuela son realizadas a fines de los años treinta, la conformación plena de un universo escolar en la pantalla se alcanza en la década de 1940. Pauta de ello son la cantidad de películas que refieren a este tema (algo más de una docena de títulos entre 1940 y 1950) así como también el tratamiento y la importancia que en sus argumentos se le confiere a la escolarización. Ello no significa que la plasmación de lo representado guarde relación cierta con la escuela real ni con la valoración social que existía sobre ella. Por otra parte, salvo excepciones, tampoco se promovió a la escolarización como instrumento clave para lograr el ascenso social. El cine de este período, en cambio, fue categórico al expresar la pertenencia de clase a través del trabajo y la movilidad social –mediado por las pautas del melodrama- a través del casamiento interclasista [muchacho rico que se casa con chica pobre/muchacho pobre casado con chica rica].

En términos generales, estas películas se desentienden también de la cotidianeidad del espectador y optan por interpretar simbólicamente sus aspiraciones y deseos a través de universos sociales lejanos: el de la media y alta burguesía ya sea a través de las comedias blancas y comedias brillantes o de las adaptaciones de la literatura universal. Ambas fueron tildadas por la crítica como tendencias *extranjerizantes*.³⁹ En un texto titulado "*Los dos públicos del cine argentino*" el historiador cinematográfico Domingo Di Núbila da una pista acerca de qué modo los productores comprendían los diversos tipos de público.

[El público rioplatense] “unos diez millones de personas, descendientes de pueblos muy diversos, que pese a mostrar rasgos definidores de un carácter nacional común, se distingue por su cosmopolitismo, su flexibilidad, su capacidad de recepción y sus exigencias de refinamiento. (...) sensible a la variedad de gustos, al adelanto cultural, la sensualidad perfeccionista y ciertas inclinaciones sofisticadas”

³⁹ “Casi la totalidad de las películas de la primera hora del sonoro, presentaban ambientes que, reales o no, ni con mucho eran la reproducción de la verdad urbana o telúrica de nuestro país. (...) Pero en los últimos tiempos, mejor dicho, en los últimos meses (...) se está en una peligrosa moda de las adaptaciones de grandes obras extranjeras... el cine argentino se desargentinizaba.” CHAS DE CRUZ, “El cine argentino se desargentiniza” en Heraldo del Cinematografista N°643, 5 de enero de 1944, p. 253

Y el otro público, al que engloba en lo latinoamericano y sólo describe por la diferencia

"Ciento y tantos millones de personas que se diferencian, en lo espiritual, cultural y hasta racial, de sus colingües rioplatenses".⁴⁰

Di Núbila concluye que en su afán por pretender satisfacer al público rioplatense el cine producido en esos años perdió autenticidad y "unas veces fue elemental, otras snob". Si los films de la década del treinta buscaban la *identificación* con personajes, espacios y problemáticas conocidas por el espectador, las producciones de la primera mitad de los años cuarenta, en cualquiera de las líneas mencionadas, operan por *proyección* y *desplazamiento* de las aspiraciones de una clase subalterna.

En las páginas que siguen analizaremos el caso de una adaptación de la literatura universal que centra su historia en una escuela nocturna para adultos y el de un corpus de comedias que usan como escenario a improbables internados de señoritas.

III- A) Obreros en el aula. El caso de **La maestra de los obreros**

"Joven, inexperta, dulce, cayó en medio de los toscos obreros con su ansia de enseñarles el pequeño tesoro de su sabiduría, y tras dramáticos experimentos logró descubrir la carne tierna y sensible que ocultan los callos de las manos endurecidas por el trabajo. "

Programa de mano, 1942.

La maestra de los obreros (1942) está basada en la novela homónima del italiano Edmundo D'Amicis (**La maestrina degli operari**, 1901). Un melodrama social que narra la llegada de una maestra a una escuela nocturna para obreros y las relaciones que se tejen a partir de ese momento.

Pese a la rareza de la puesta en escena (apegada a la estética del realismo poético francés) y las licencias de la adaptación realizada por Alejandro Casona, esta película logra interpelar al espectador rioplatense a través de dos ejes: el contexto social y el imaginario escolar de la época.

El contexto remite a la profundización del proceso migratorio interno (del campo a la ciudad), el engrosamiento de los cordones periféricos de las grandes urbes (especialmente Rosario, Buenos Aires y Córdoba) y la creciente proletarización obrera

⁴⁰ DI NUBILA, *Historia del cine argentino*, vol. 1 , Cruz de Malta, 1960, Bs. As.

como consecuencia del aumento del parque industrial. En el campo educativo corresponde al incremento de la demanda de capacitación, la creación de numerosos establecimientos comerciales, de artes y oficios y profesionales de mujeres, y, sobretodo, al desarrollo de escuelas nocturnas para adultos mediante el apoyo de sociedades populares y de comunidades civiles.

Por su parte, el imaginario escolar da cuenta de algunos de los mitos que existían respecto del magisterio y la vocación docente pero también ilustra sobre dificultades que, tal como señala Lidia Rodríguez y como detallaban los informes del Ministerio de Instrucción Pública, esta modalidad escolar suponía:

“Indolencia de la población, cansancio después de muchas horas de trabajo (...) y una cierta extrañeza de ver a los que han llegado a la edad viril, asistir recién a clases de enseñanza”.⁴¹

Incorporadas al melodrama estas cuestiones aparecen como el gran desafío que debe afrontar la maestra (Enriqueta) para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el film confronta la fragilidad de la maestra -caracterizada en el propio título con el diminutivo “maestrita”- con la masa de hombres rudos que componen el alumnado. La juventud (es casi una niña), la inexperiencia (acaba de graduarse como maestra) y el refinamiento de clase (proviene de la burguesía media-alta) desentona con el barrio, la escuela y los alumnos. A favor de este cuadro contrastado juegan factores extrafilmicos, pues, para el espectador contemporáneo al film la imagen de esta *maestrita cuasi niña* estaba fuertemente intervenida por la textualidad actoral de Delia Garcés, quien, sin pertenecer estrictamente al grupo de "las ingenuas"⁴², participaba de muchas de las características del mismo. En este mismo sentido, también se registra un esforzado trabajo de puesta en escena (vestuario, luz, encuadres, etc.) por subrayar el contraste del personaje dándole un aura beatífica en cada plano.

Los desajustes por la llegada de Enriqueta se producen desde el primer momento, cuando la joven entra en la bedelía y un grupo de obreros extrañados le abre paso. De inmediato la celadora la confunde con una alumna.

⁴¹ RODRÍGUEZ, Lidia; “La educación de adultos en la Argentina”, en *Historia de la educación argentina*, Vol.II: *Sociedad civil y Estado*, PUIGGROS A. (dirección), Ed. Galerna, Ba. As. p.181

⁴² Categoría con la que se conoce al grupo de actrices adolescentes que a comienzo de los años cuarenta protagonizó la línea de comedias blancas.

Celadora: *Seguramente está equivocada señorita. La inscripción de alumnas es por la otra puerta.*

Enriqueta: *Oh, no. Busco el despacho del director.*

En la oficina del director se discute si debería ser un hombre o una mujer el/la apropiado/a para el puesto. La escena presenta al resto de los docentes de la casa: el director, la Señorita Zavala, profesora de música; la Señorita Espinosa, maestra de segundo superior; y, la esposa del director, profesora de economía doméstica. Cada una de las posturas esgrimidas por los personajes tiene, a su vez, sendos correlatos en el pensamiento de la época:

Director: *Yo insisto que es un disparate nombrar a una mujer para esta clase. Los obreros necesitan de un hombre que se haga respetar.*

Srta. Espinosa: *Y ¿por qué un hombre? Las maestras también tenemos el sentido heroico de nuestra profesión.*

Srta. Zavala: *Es que hace falta demasiado heroísmo para atreverse con esos bárbaros.*

Srta. Espinosa: *Señor director, protesto que se llame bárbaros a los educandos. Mis ideas sociales son bien conocidas.*

Srta. Zavala: *No he querido ofender sus ideas, pero una cosa es educar niños y otra muy distinta a esos hombres endurecidos por el trabajo y acostumbrados al boliche y a la puñalada.*

.....
Director: *Calma señoras. Les repito que las dos tienen razón pero, por mi parte, para educar hombres yo hubiera preferido un hombre.*

Srta. Espinosa: *Protesto en nombre de mi sexo. Lo que hace falta en la clase de obreros es una mujer fuerte, enérgica, lo que se llama: un carácter.*

La cuestión del género nunca fue irrelevante en el sistema educativo argentino. Desde el inicio del normalismo en 1885, la tarea del magisterio es destinada principalmente a las mujeres. La creencia era que la mujer es naturalmente más predispuesta que el hombre a desarrollar en los niños el sentimiento nacional, a perpetuar las tradiciones, y a cultivar el amor a la patria. "Es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, si bien instruyen menos, educan más", postula la *Conferencia doctrinal de*

maestros de la Capital de 1898. Es entendible que en un país que, en pos de la construcción nacional, buscaba amalgamar a una población polisegmentada y que pensaba a la escuela como herramienta privilegiada para dicha construcción, éste haya sido el discurso dominante. Pero no es desde aquí que la Srta. Espinosa ensaya su defensa del género. Para ella la mujer que tome ese curso debe tener "fuerza"; "energía", "carácter". La expresión dogmática y el gesto adusto y exagerado del personaje, distancian al espectador moviéndolo a la risa y desestimando el contenido de los argumentos; los cuales son básicamente disciplinadores y no muy distintos a los que se han utilizado para justificar la elección de hombres al frente de cursos integrados por varones, tal como postula la *Memoria de 1910* en referencia a los cursos para jóvenes y niños:

"Aun reconociendo los mayores méritos de la mujer maestra, es indiscutible que la educación de nuestros jóvenes se resiente de feminismo; falta en ella la energía, solidez e intensidad que solamente el hombre puede darle"⁴³.

También el mismo documento consigna:

"De una manera terminante la necesidad de confiar la educación de los niños a maestros varones, cuya eficacia en el ejercicio del magisterio, supera a la mujer por múltiples razones, especialmente en lo que refiere a la formación del carácter de los futuros ciudadanos"⁴⁴.

Una vez más, la cuestión del "carácter".

El director, por su parte, considera que el cargo debe ser para un hombre "*que se haga respetar*". Es decir, que tenga ante los obreros autoridad basada en la imposición y la coacción. Una autoridad fundada en la disimetría que confiere el marco institucional y la posición que cada uno ocupa en el acto educativo.

Volviendo a la escena de referencia. Tras las palabras de la señorita Espinosa, se abre la puerta, entra Enriqueta y con vos temblorosa se presenta.

Director: *¿Qué deseaba?*

Enriqueta: *Soy la nueva maestra de los obreros*

⁴³ Memoria 1910, Escuela Normal de Montoneros, Tucumán, p. 125. En ALLIAUD, A. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*, Bs. As, C.E.A.L., 1993.

⁴⁴ Ibidm, Memoria 1910, Escuela Normal de Jujuy, p. 237

Director: *¿Usted?....*

Enriqueta: *Aquí está mi nombramiento ¿No me esperaban?*

Director: *Sí, pero...la verdad... no la esperábamos tan..., tan... Esperábamos una mujer más..., más... ¿Cuántos años tiene usted criatura?*

Enriqueta: *18*

Director: *Y ¿cómo se le ha ocurrido a su edad aceptar este puesto?*

Enriqueta: *Sé que es un trabajo difícil pero pondré toda mi alma.*

Srta. Espinoza: *Le ha tocado cumplir una misión heroica, pero cuanto más dura es la batalla más honrosa es la victoria.*

.....
Enriqueta: *Confieso que estoy un poco asombrada*

Srta. Zavala: *No te preocupes mijita, con un poco de corazón todo se arregla.*

Srta. Espinosa: *Nada de corazón, ¡Energía! ¡Energía!*

Director: *Ni demasiado corazón, ni demasiada energía, créame a mí, lo que hace falta es paciencia.*

.....
Srta. Zabala: *Las ocho. Llegó la hora.*

Prof. de Economía doméstica: *Trátelos con dulzura. Como si fueran niños, eso les llegará al corazón.*

Srta. Espinoza: *Nada de sentimentalismos. Si notan que les tiene miedo le faltarán el respeto. Y llámeme: "camarada".*

Enriqueta: *Parece que me estuvieran preparando para recibir el martirio.*

Srta. Zabala: *No les hagas caso. Tráталos de igual a igual, como compañeros.*

"Carácter" y "energía"; "igualdad" y "compañerismo". Las voces de esta escena dan cuenta de dos modelos de autoridad opuestos en la relación alumno-docente: el sustentado en la diferencia jerárquica (Srta. Espinosa) y el de la horizontalidad (Srta. Zavala). Pero en el caso de Enriqueta la situación cobra densidad al yuxtaponérsele las cuestiones de género ("*Trátenla con todo el respeto que merece como mujer y como*

maestra", dice el director a los obreros) y las de clase social ("*Seguramente vienes de una familia rica y una infancia feliz. Se te conoce en las manos*", adivina la Srta. Zavala). En este punto, la trama se vuelve resbaladiza. Enriqueta es una princesa entre los pobres. Es huérfana (dato que refuerza su fragilidad) pero el recuerdo que otros personajes aportan de su padre muerto, un respetado capitán de navío, le confiere una cierta fortaleza de origen. "*¡Una de las grandes pérdidas de nuestra marina!*", recuerda con amargura el director de la fábrica y protector de la escuela, y; "*Viene de raza. El padre era capitán de barco pero le gustaba cantar con los marineros*", aporta uno de los obreros; "*Es hija de un capitán de barco y, ya ves, trabaja como un hombre*", dice la madre a Julián. Estas informaciones sobre la prehistoria del personaje cumplen la función narrativa de trasvasar caracteres del padre en la hija, subrayando la nobleza de espíritu -no exenta de demagogia- en relación con la vocación, el trabajo y el trato con los subalternos. "*¿Por qué no se acostumbra a tratarme como a una compañera?*", reprocha Enriqueta a su alumno enamorado. Cómo podría, se pregunta el espectador que sigue las alternativas de un relato empecinado en surcar las diferencias.

A las diferencias de clase propias de Enriqueta se suman, en lo extrafílmico, las de las representaciones simbólicas del maestro como grupo social. Ya sea por la posición que ocupa en relación con otros grupos del campo cultural (*propiedades de posición*) como por la función social que le toca llevar adelante (*propiedades de situación*)⁴⁵, la imposibilidad de la concreción amorosa entre Enriqueta (maestra) y Julián (alumno) otorga al conflicto melodramático de este film una mayor universalidad⁴⁶.

Entre líneas, el film también expone el tema de los contenidos escolares. Uno de los debates más arduos que afrontó la escuela para adultos, especialmente luego del Congreso Pedagógico de 1900

Enriqueta: *¿Tiene interés en aprender algo especial?*

⁴⁵ BORDIEU, Pierre "*Condición de clase y posición de clase*", en BARTHES, R. *Estructuralismo y sociología*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

⁴⁶ Desde **El hijo de la calle** (1949; Torres Ríos) hasta **Valentín** (2002, Alejandro Agresti) el plot del alumno enamorado de la maestra ha sido un motivo recurrente. Sin embargo, si en estas se trata de un amor platónico debido a que los alumnos son niños, en **La maestríta...** la adultez de Julián cambia esa relación. El sentimiento de Julián por Enriqueta oscila entre la idealización pura y el deseo lujurioso, especialmente en la escena en que la fuerza y la besa. En este último sentido cabría más una comparación con **La Patota** (1960, Daniel Tinayre), en la cual un grupo de estudiantes de una escuela nocturna ataca y viola a su profesora de filosofía.

Alumno obrero: *Me gustaría aprender a hacer la letra gótica*

Enriqueta: *¿Le hace falta para su trabajo?*

Alumno obrero: *No, pero me gusta la letra gótica*

¿La escuela debe ofrecer un curriculum enfocado a las necesidades laborales de los alumnos? O, por el contrario ¿deben existir programas con propuestas amplias que desarrollen aspectos formativos y recreativos? Tal como refiere Puiggrós:

“Los programas de educación obrera y técnico-profesional buscarían canales paralelos a las estructuras dependientes del Ministerio de Instrucción Pública. El problema de la relación entre educación y trabajo se presentaba en el centro del escenario educativo de la época, pero su lucha por ingresar el sistema educativo tradicional sería infructuosa”.⁴⁷

Por otra parte, hacia mediados de la década se hizo evidente el desajuste entre las necesidades de un mercado laboral caracterizado por una industrialización sustitutiva y las posibilidades de la oferta escolar. En el caso de las escuelas técnicas y para obreros, este descalabro se produce, según Juan Carlos Tedesco, debido a la escasa complejidad de la tecnología empleada.

"Esta escasa complejidad tecnológica podría explicar la ausencia de necesidad y de estímulos para la formación especializada fuera del proceso de producción ya que, para los requerimientos de un aparato productivo de este tipo, la educación primaria incompleta parece ser suficiente. (...) En contextos económicos caracterizados por el uso de técnicas empíricas, el entrenamiento en el trabajo constituye una forma apta (más barata y más rápida que la formación escolar) para resolver los problemas de la calificación de la mano de obra"⁴⁸.

A partir de los informes realizados en 1942 por el inspector Juan José Gómez Araujo, Tedesco⁴⁹ llega a la conclusión que la mayor parte de los egresados de las escuelas

⁴⁷ PUIGGROS, A. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Bs. As., Galerna, 2003.

⁴⁸ TEDESCO, Juan C. "*Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)*" En *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Solar, 1986. P. 224-225.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 225

técnicas eran empleados por el Estado, en tanto las industrias preferían formar a su personal en el propio trabajo.

III- B) Escuela en ritmo de comedia

Además de las adaptaciones de la literatura universal, durante la primera parte de los años cuarenta, el cine argentino buscó interesar a la clase media mediante una variante de comedias con fuertes influencias del cine norteamericano, el subgénero de las *comedias blancas*. Una matriz dramática en la que se mezclan elementos de la comedia familiar con el plot temático de la chica casadera y que sirvió como modelo en la educación sentimental de miles de espectadoras adolescentes.

Desde 1941 -con el estreno de **Los martes orquídeas** (Francisco Mugica)- en adelante, muchos fueron los títulos que engrosaron este filón conocido también como "cine de ingenuas" debido a la extremada juventud de sus protagonistas.⁵⁰ Sus edades iban desde los 14 a los 17 años, no obstante, resulta llamativo que siendo esta etapa propicia para la educación formal las referencias a la escuela en los films son muy vagas hasta mediados de la década. Concretamente, la escuela aparece representada tan sólo en dos films de ingenuas: **La pequeña señora de Pérez** (1944, Carlos Hugo Christensen) y **La serpiente de cascabel** (1948, Carlos Schliepper).

Todavía, apegada a la tendencia de adaptar obras extranjeras se realiza **La pequeña señora de Pérez**, una remake de *Come back to school*, pieza teatral de Andor de Soos. En ella, una joven (Mirtha Legrand) abandona el colegio secundario para casarse y luego, a escondidas de su esposo (Juan Carlos Thorry), continúa estudiando para aprobar el secundario. **La serpiente de cascabel**, en cambio, transcurre íntegramente en una escuela secundaria en la que un apuesto inspector de policía (Juan Carlos Thorry) se hace pasar por profesor para investigar el asesinato de una celadora. Ambos films rápidamente devienen en comedia de enredos y pequeñas transgresiones. Más aún, la gracia de estas películas radica justamente en subvertir lo que se supone son las

⁵⁰ Las actrices que interpretaron a "las ingenuas" del cine argentino son: María Duval, Mirtha y Silvia Legrand. En un segundo plano, también lo hicieron: Elisa Galvé, Nuri Montsé, Susana Canales, Lydia Denis, Graciela Lecube y Susana Freyre.

pautas del sistema disciplinario escolar; aunque cuidando siempre de no producir cambios de fondo: las mentiras a directivos y profesores, las escapadas nocturnas o fumar un cigarrillo a escondidas estaban en el límite de lo tolerable.

En este filón se inscriben también las comedias protagonizadas por Niní Marshall, **Hay que educar a Niní** y **Mosquita muerta** (de 1940 y 1946 respectivamente), ambas dirigidas por Luis C. Amadori.

Todos estos films transcurren en colegios privados con internado de señoritas. Un espacio improbable para las jóvenes espectadoras del cine argentino de los años cuarenta, pero verosímil para la comedia y, sobre todo, lleno de posibilidades para el desarrollo del guion. Pues, la idea de constituir un micromundo cerrado y autónomo (el colegio), reglado con pautas fáciles de identificar y propicias para transgredir resultaba un escenario óptimo para las travesuras juveniles, la burla a miembros del cuerpo docente y el enamoramiento repentino hacia el primer profesor joven y galán que llegara al lugar. Sin mayores transformaciones, este mismo esquema dramático se continuó con éxito en la década del cincuenta en films como **La mejor del colegio** (1953, Julio Saraceni) protagonizada por Lolita Torres y **Escuela de sirenas... y tiburones** (1955, Enrique Carreras) interpretada por Amelita Vargas y Carlos Barbieri. Todavía en los años setenta, Abel Santa Cruz incorpora en **La familia hippie** (1971, Enrique Carreras), remake de **La cigüeña dijo ¡sí!**, situaciones en las que un grupo de alumnas suspiran en clase y persiguen por el jardín del colegio al profesor de música que interpreta Palito Ortega.

IV- El relato inaugural. Próceres en el celuloide

"La radio y el cine contribuyeron en la primera mitad de este siglo a organizar los relatos de la identidad en las sociedades nacionales. Agregaron a las epopeyas de los héroes y los grandes acontecimientos colectivos, la crónica de las peripecias cotidianas: los hábitos y los gustos comunes, los modos de hablar y vestirse que diferenciaban a unos pueblos de otros".

Néstor García Caclini⁵¹

Confrontando con el extranjerismo de las adaptaciones literarias europeas y la liviandad de las comedias de ingenuas de matriz hollywoodense, entre los años cuarenta y mitad de los cincuenta, cobra cuerpo una tercera línea de películas, la de reconstrucción histórica.

La primera estudiantina de la escuela secundaria (**Juvenilia**, 1943, Augusto C. Vatteone); el padre de la escuela argentina (**Su mejor alumno**, 1944, Lucas Demare); la gesta pionera de los maestros rurales (**Almafuerte**, 1949, Luis C. Amadori); la creación del primer colegio inglés en Buenos Aires (**Escuela de campeones**; 1950, Ralph Pappier); todos son relatos inaugurales. Cada una de estas narraciones dimensiona un tiempo originario y sitúa a lo representado como piedra fundante de un aspecto del sistema educativo argentino. Más aún, como una pieza clave en la construcción de la Nación y la objetivación de la idea de patria. Lejos del revisionismo crítico y de algún cuestionamiento histórico, estas narraciones sobre el pasado son más bien estampas de un proceso sin fisuras, de un tiempo cristalizado, eternizado, cerrado. Un tiempo fechado en el siglo XIX aunque resuene más al "había una vez..." intemporal, propio del comienzo de los tiempos.

Las mismas estrategias narrativas que enmarcan la presentación de los films mencionados dan cuenta de ello. Todos se presentan como flashbacks. Rememoraciones de una mirada o de una voz que se abre paso en el humo de la Historia – y, preciso es decir que aquí "el humo" debe entenderse de modo literal, pues era una convención extendida en el cine clásico indicar grandes transiciones temporales sobreimprimiendo

⁵¹ GARCÍA CANCLINI, Néstor, *La cultura visual en la época del posnacionalismo ¿Quién nos va a contar la identidad?* En Nueva Sociedad, N°127, sep.-oct., 1993, p.23

espirales de humo en las imágenes introductorias de los flashbacks-. Pero, además de vehicular información espaciotemporal, bridar pautas acerca de la trama, y presentar al personaje central, la introducción da otros indicios substanciales. El plano panorámico frente del edificio del Colegio Nacional Buenos Aires (maqueta de Gori Muñoz) que luego atraviesa la majestuosa entrada deteniéndose en el busto marmóreo de Amadeo Jacques, anticipa en **Juvenilia** que el eje articulador de la historia será el colegio mismo y perfila al pedagogo como sinécdoque y referente de la institución. La voz de Sarmiento condensando momentos de su infancia en San Juan y de su exilio en Chile (secuencia de montaje con fragmentos textuales de *Recuerdos de provincia* en voz off), introducen en **Su mejor alumno** el relato biográfico. En cambio, el discurso de Sarmiento convocando a los maestros desde su banca en el Senado, en la primera secuencia de **Almafuerte**, da marco institucional y realza la labor docente del maestro marginal que fue Pedro B. Palacios, personaje protagónico del film. De tal modo, la introducción del flashback en estos relatos pauta el aliento narrativo que direcciona la lectura íntegra de los mismos.

Luego, hay otro tiempo que se mixtura, sobreimprime y yuxtapone con el pasado de la historia narrada, el de la contemporaneidad de la obra. Un tiempo que atraviesa a los films y se inscribe en ellos a sabiendas o inconscientemente de guionistas y cineastas. Si **Juvenilia** nos permite pensar las tensiones que anidaban en la sociedad de 1942 debido a la masiva llegada de migrantes internos que dejaban el campo por la ciudad; o, si podemos leer en **Almafuerte** claves del peronismo de los años cincuenta, es porque en el momento en que fueron realizados estos films dialogaron con la sociedad que los producía, intervinieron en ella, se propusieron interpelarla. De ahí que sus relatos tengan una carga normativa tan fuerte. “El cine estaba planteado como instrumento para la formación: había que concientizar sobre las raíces propias y no sobre las ajenas”⁵², señaló el cineasta René Mujica, colaborador de Lucas Demare en tantos films del período.

Cabe preguntarnos entonces ¿en qué consistía la *argentinidad* de los años cuarenta y comienzos de los cincuenta? La identidad es un gerundio, dice Rojas Mix. Y, durante el período mencionado, ese gerundio cobra forma, se actualiza y consolida en cada

⁵² MUJICA, René: “Concientizar desde raíces propias”, en Fernando Ferreira, *Luz, cámara, memoria*, Buenos Aires, Corregidor, 1995.

metro de película. Pero a diferencia del *cine de costumbres*⁵³, encarnado en el hombre común (que trabaja, cuida a sus hijos, interactúa con sus vecinos y pone todo su empeño en la adquisición de una casita propia); el cine histórico opta, como la escuela, por las singularidades; por los actores individuales de la historia nacional, y, sobre ellos, erige el relato colectivo de la Argentina. Sujetos puntuales, acciones unívocas, gestos grandilocuentes y renunciamientos extremos son la clave de la historia *pauperum* que se representa en la pantalla.

De tal modo, la ejemplaridad de los personajes históricos suele ser desmesurada y -sea por la predestinación cuasi-divina que lo motoriza (Sarmiento en **Su mejor alumno**) o por la obcecada abnegación que lo lleva a anteponer la educación de los niños antes que su propia vida (Pedro B. Palacios en **Almafuerte**)-, el modelo de estos relatos escapa a la órbita de la emulación posible y resulta figura de idolatría.

IV- A) Sarmiento, del aula a la pantalla

Si bien, desde fines del siglo XIX el imaginario de los docentes normalistas estaba totalmente impregnado del legado sarmientino, la incorporación de la última oleada inmigratoria y la proximidad del centenario del natalicio del sanjuanino reimpulsaron su figura en el panteón de los próceres. Leopoldo Lugones contribuyó con su obra *Historia de Sarmiento*, editada en 1910. Un año después Ricardo Rojas lo consagraba como ejemplo ante los maestros de la provincia de Buenos Aires en una conferencia dictada en la Universidad de La Plata:

“Ante los problemas actuales, id a buscar inspiraciones en aquel numen tutelar, y cuando no las halléis en la doctrina del héroe, halladlas por lo menos, en la bravura del varón.”⁵⁴.

Una década después, Rojas retoma estas palabras en *Los arquetipos* (1922), libro que institucionaliza un conjunto de “varones ilustres de la historia argentina, cada uno en su

⁵³ Uno de los film costumbristas vinculados con la escuela es **Hijo de la calle** (1949, Leopoldo Torre Ríos). En él la escuela apenas filtra entre las grietas de una infancia tironeada entre el trabajar para ayudar a la madre y el deseo propio de jugar un “picadito” en el potrero del barrio con los amigos.

⁵⁴ ROJAS, Ricardo, “Discurso del señor Profesor de la Sección de Historia, Filosofía y Letras, don Ricardo Rojas” en *Actos Públicos-Colación de grados-Apertura de cursos y Conmemoración de Sarmiento*. Publicación oficial, UNLP, 1911, p. 36.

especie”⁵⁵ y confiere a Sarmiento el epíteto de “el educador”. Finalmente, en 1945 –al cumplirse un siglo de la primera edición de *Facundo, civilización y barbarie*- Rojas publica *El profeta de la Pampa. Vida de Sarmiento*. Paralelamente, eslabonado a la expansión del sistema escolar y a “un arraigado optimismo pedagógico que implicaba que las personas educadas construirían las sociedades modernas”⁵⁶, entre 1945 y 1955 el cine toma a Sarmiento como figura emblemática del magisterio argentino y lo instala definitivamente en el imaginario popular. El éxito de **Su mejor alumno** basado en *La vida de Dominguito* y en *Recuerdos de provincia* fue determinante para eso. Tanto, que signó el perfil del personaje en una seguidilla de películas que invocaron su presencia. Impulsivo, enérgico, dogmático, sensible, sin modestia ni resquicio para arrepentimientos, el Sarmiento del cine es un hombre de acción (el inicio mismo de **Su mejor alumno** refuerza esta idea con el cartel: “*A las cosas hay que hacerlas, aunque sea mal, pero hacerlas*”), de pensamiento pragmático (“*Al pasado no hay que criticarlo, hay que superarlo*”) y de férreas convicciones (“*Es indispensable educar al soberano*”). Repleto de frases sentenciosas, el guion que Homero Manzi y Ulises Petit de Murat escribieron sobre la base de los textos y discursos del propio Sarmiento, diseña dos líneas de acción: la trayectoria del líder carismático –interpretado por Enrique Muiño- y la vida escolar y amorosa de Dominguito. Sin embargo, la verdadera efectividad del relato se completa con la sucesión de imágenes del repertorio sarmientino: la casa de San Juan, el telar bajo la higuera, el trabajo en las minas, el paso por la quebrada de Zonda y la inscripción en la piedra (“*On ne tue point les idées*”), el Sarmiento periodista, el ministerio plenipotenciario de la Argentina en Estados Unidos, la columna trunca en la cripta del hijo muerto. Son estampas que brindan al espectador la certeza de transitar un relato conocido. El mismo relato que aparece ilustrado en los libros de texto, que se reedita cada 11 de septiembre en la revista *Billiken* y se representa en los actos escolares. En esa reiteración de las escenas conocidas e internalizadas, el espectador de los años cuarenta articula un pasado común y se reconoce partícipe de una identidad colectiva.

⁵⁵ “Belgrano, el patricio, Güemes el caudillo, Sarmiento el educador, Pellegrini el estadista, Ameghino el sabio, Guido el poeta”. ROJAS, Ricardo, *Los arquetipos*, Bs. As., La librería de la facultad, 1922.

⁵⁶ CARUSO, M. y DUSSEL, Inés, “*Modernidad y escuela: los restos del naufragio*” en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelúz, 1999.

Por otra parte, el trabajo de Muiño en el film es insoslayable. Muiño es Sarmiento, y desde entonces, Sarmiento también es Muiño. La pregnancia de este personaje de gesto adusto y mueca fácil se instala definitivamente y sus atributos (que muchas veces son defectos disimulados) sobreimprimen en otros maestros. Es el caso de **Almafuerte**, film en el que además confluye el ideario peronista (“mejor que decir es hacer...” ; “los únicos privilegiados son los niños”). En una escena en la que Almafuerte está dando clase se dice:

Alumno: *¿Por qué nosotros no estamos como todos en el pueblo esperando al señor Sarmiento?*

Maestro: *Porque la mejor manera de honrarlo es estudiar y quererlo como nosotros lo queremos.*

Alumno: *Señor, usted podría haberle escrito un verso ¿No?*

Maestro: *¡Qué verso! Él es hombre de realidades no de palabras. Sarmiento es como un árbol cuya sombra es más tupida cada año que pasa. Se quedaba ronco de gritar por la educación de los niños y sordo de escuchar a sus contrincantes de inteligencia corta ¿Quieren un verso? ¿Quieren un himno? El único que puede hacer sonreír de alegría a Sarmiento...*

Alumnos: *¡Sí, señor!*

Maestro: *Abran sus cuadernos y escriban bien firme, no importan los errores, él sabrá perdonarlos. Escriban: ¡Viva la patria!*

De pronto una voz surge desde el fuera de campo: *¡Bien dicho, maestro!* y, a continuación, entra al aula del rancho Sarmiento.

En **Almafuerte**, la figura de Sarmiento se construye a través de la mirada del maestro. Él brinda a sus alumnos (y al espectador) la imagen tutelar de un Sarmiento luchador y patriota. No obstante, a partir de la llegada del educador (en este film interpretado por Juan Bono) se recorre el camino inverso. Sarmiento entra a escena, enaltecido por el plano en contrapicado, el contraluz y los acordes musicales. De tal modo, el espectador tiene la convicción de ver entrar a una parte de la Historia argentina, de que es la institución escolar misma (la fase activa, práctica y dinámica de la institución) la que llega para visitar a Almafuerte y para apoyarlo en su anónimo trabajo docente.

Sarmiento: *He venido solo por visitarlo. Sé todo lo que ha luchado por esta escuela. El país está muy necesitado de hombres como usted.*

Maestro: *No sé señor si mis muchachos serán grandes e inteligentes, pero le aseguro que serán hombres de verdad. Eso me ha de perdonar mis errores.*

Sarmiento: *¡Qué errores! Adivino las dificultades que tendrá en un lugar como éste: sin medios, lindando con el desierto, olvidado por las autoridades. El día que se canse escribame y se vendrá conmigo a Buenos Aires. Podemos hacer muchas cosas juntos.*

Maestro: *Gracias, señor. Pero aquí me quedo hasta que se pueble la Pampa. Y, cuando se haya poblado, me iré más al sur.*

Sarmiento: *¿Cuántos alumnos tiene?*

Maestro: *Más de los que caben aquí, señor. En vano le pido al gobierno que me agrande el aula.*

Sarmiento: *Los hombres como usted no deben pedir, deben hacer ¿me entiende?*

Maestro: *Sí, señor*

Sarmiento: *Yo estaré allá para ayudarlo. Para darle las gracias en nombre del país.*

Pedro B. Palacios (Almafuerte), que nunca tuvo título oficial, es legitimado por Sarmiento como maestro y estimulado a continuar en su lucha solitaria. En la escena citada, Sarmiento incluso lo vindica como su vicario y continuador. Un mandato que pronto se resignifica pues la escena siguiente se inicia con el plano del retrato de Sarmiento coronado por un crespón negro. Con marcado pesar Palacios dice: “*Se nos fue el único que nos quería*”.

Utilizando esta misma estrategia narrativa, el personaje de Sarmiento (otra vez interpretado por Enrique Muiño) aparece al año siguiente en **Escuela de campeones**. En este caso, es Alejandro Watson Hutton, un maestro inglés que llega a la Argentina contratado por una escuela parroquial y que por desavenencias con el consejo director decide fundar su propio colegio, quien busca la tutela de Sarmiento.

W. Hutton: *He tenido que vencer numerosas dificultades para la creación de mi colegio: dinero, material de enseñanza, profesores... No*

tenía nada. Ahora tengo algo, un colegio, y debo mucho señor Sarmiento.

Sarmiento: *No me dice nada nuevo, Mister. Esa es la historia de todos los locos que llevamos en el corazón la sublime chifladura de la escuela pública. Yo he venido fundando colegios desde los 16 años y no tengo más fortuna que mis deudas.*

W. Hutton: *Para que mi establecimiento pueda funcionar solo hace falta la autorización oficial.*

Sarmiento: *¡Métale, amigo, siga adelante! Una escuela que se abre es una cárcel que se cierra.*

.....

Sarmiento: *Un consejo Mister: Enseñe. A patadas, a trompadas, a empujones pero enseñe.*

El arremeter contra los obstáculos, la pasión por enseñar y el empeño por crear escuelas trasuntan de un personaje a otro. A su vez, la asociación Sarmiento/Almafuerte/W. Hutton consolida nuevos sentidos. El espíritu pionero y en cierto modo transgresor; el reconocerse como parte del sistema educativo pero al mismo tiempo diferenciarse de sus aspectos burocráticos y obstaculizadores, la valoración de las iniciativas individuales sustentadas en el sentido común, el humanismo y las buenas intenciones van cargando de densidad a la tríada. Todavía en la primera mitad de los años cincuenta, este personaje ampliado de Sarmiento (que creció de film a film, que fue interpretado por diferentes actores y pronunció las palabras de distintos guionistas) interviene en **El grito sagrado** (1954, Luis César Amadori). Mariquita Sánchez de Thompson es la protagonista del relato en el que (como en las anteriores) se sucede un continuo de estampas conocidas. Las invasiones inglesas, el 25 de Mayo, el Himno Nacional, las tertulias, la creación de la Bandera argentina van pasando a través de un largo flashback en el que Mariquita cuenta a su nieta momentos de su vida, que es también la vida del país.

Por supuesto, la elección de esta figura no es casual. El bienio 1952-1954 es un momento de gran protagonismo para la mujer en la historia argentina. Su inserción plena en el campo laboral, la obtención del derecho al voto y, en especial, el culto a la figura de Eva Perón (fallecida en julio de 1952) signaron el clima para la realización de esta biografía. Los mismos intérpretes fueron conscientes del momento. Especialmente

Fanny Navarro, colaboradora de Eva Perón y presidenta del Ateneo cultural Eva Perón, quien vio en el personaje de Mariquita una ocasión para homenajear a su amiga. De tal modo, como señalan Maranghello e Insaurrealde:

“La heroína es la protagonista de una recreación pirandelliana, en la que, mientras se habla de una mujer, se elabora una cuidada biografía de otra (...) Exacta en gestos, actitudes, tonos de voz autoritarios o persuasivos, adherencia psicológica y espiritual con su modelo, y teñida de vibrante orgullo peronista, la interpretación de Fanny es de capacidad, poder de observación y memoria afectiva ejemplares”⁵⁷

Si el personaje de Mariquita sobreimprime en la personalidad y la tarea desarrollada por Evita, no sería exagerado asociar el homenaje final -en el que Sarmiento la convoca a la Casa de Gobierno y le agradece con un título honorífico el trabajo desarrollado- con el reconocimiento que en octubre de 1951 el Presidente Perón tributa a Eva Duarte, la Gran medalla de la lealtad peronista en grado extraordinario.

Sarmiento: *Esperaba ser Presidente para poderle agradecer en nombre del país a María de todos los Santos de Thompson y Mederville todo lo que ha hecho: En la sociedad de beneficencia, en el asilo de huérfanos, en la casa de expósitos, en el campo y en la ciudad, en la calle y en su casa (...); y para ponerla de ejemplo a todas las mujeres de la patria.*

El binomio Sarmiento-Perón en el corpus de películas mencionadas abre un nuevo campo de significaciones que exceden a la problemática del campo educativo pero que no podemos dejar de señalar⁵⁸.

⁵⁷ MARANGHELLO, César; INSAURRALDE, Andrés, *Fanny Navarro o Un melodrama argentino*, Ediciones del Jilguero, 1997. Pp. 268-269.

⁵⁸ “La identificación de Perón con los padres de la patria era rechazado por gran parte de la clase media, que veía en ella un estímulo a la división nacional” Carlos Mango y Jorge Warley (1984), **Universidad y peronismo**, P. 72, CEAL, Buenos Aires

V- Los años sesenta: adolescentes, escuela y familia

Qué puedo hacer si ella es así,
con una hippie yo me metí.
Nunca viví nada igual,
yo en mi casa y ella en el bar.

Los náufragos

Cómo señala Marcelo Ridenti, la del sesenta fue una década de *convergencias*: “convergencia entre política y cultura, entre vida pública y privada”⁵⁹. Años de utopías, rebeldías y revoluciones, con nueva ola y beatniks, existencialismo y *flower power*. Década variada, heteróclita, intensa.

En la Argentina, la década del sesenta duró más de diez años y tuvo, al menos, dos etapas o momentos bien diferenciados: la primera parte, que es la que nos ocupa, se inicia en 1958 con el gobierno desarrollista de Arturo Frondizi y llega hasta el derrocamiento del Presidente Arturo Illia en 1966. La otra mitad (1966-1973) atraviesa los gobiernos de facto de los militares de Juan Carlos Onganía, Roberto Levingston y Alejandro Lanusse.

Si en los cincuenta se produjo una revalorización de los trabajadores y de los humildes, a comienzo de los sesenta la mira se posó sobre la clase media. Una clase ensalzada y denostada por igual. Urbana -en su mayoría porteña- y de ascendencia europea, la clase media argentina osciló entre la perpetuación de los valores tradicionales y la incorporación de las costumbres modernas. Su eje de contención fue la familia y los hilos de ese entramado social lo constituyeron primero la escuela y, luego, los espacios laborales (oficina, taller, fábrica), los centros barriales (clubes, sociedades de fomento) y las asociaciones (de colectividades, Rotary, Club de Leones).

Durante esta década, también, los jóvenes se hicieron visibles, ganaron las calles, asomaron a la vida política, fueron conscientes de su protagonismo y tejieron sus propios códigos urbanos. Sin embargo, muy poco de esto se percibe en las películas argentinas del período, al menos no con el ímpetu y el espíritu de rebeldía esperable. Al

⁵⁹ RIDENTI, Marcelo, *Chico Buarque y Caetano Veloso: volver a los sesenta*, Ed. Norma, 2008, Colombia.

conservadurismo del cine de la industria⁶⁰, que canoniza a las figuras de la nueva ola musical surgidas en la televisión y que se ofrecen como paradigma del ser joven⁶¹, se le opone el inconformismo y el vacío sartreano que caracterizó a buena parte del cine independiente realizado por los jóvenes de la generación del sesenta⁶². Entre ambos extremos, lógicamente, también hay excepciones en las que la fractura generacional se manifiesta mediante la crítica a los viejos esquemas de un modo directo. Uno de los pocos ejemplos de esto es el excelente film **Dar la cara** (1962) de José Martínez Suárez con guion de David Viñas. Sin embargo, como este trabajo se propone revisar las representaciones colectivas que existen sobre la escuela a lo largo del período, se prefirió seleccionar para el análisis **5to año Nacional** (1961, Rodolfo Blasco), film que condensa muchos de los estereotipos que existían sobre la escuela, la clase media, los jóvenes y la familia en la primera mitad de los años sesenta.

V-A) Entre la protesta y el conservadurismo: los casos de **5to. año Nacional** y **Abel Santa Cruz**

En **5to. Año Nacional** lo que en principio se insinúa como gesto contestatario pronto deviene en suavizada conciliación. La propia matriz dramática proviene del cruce de dos fórmulas antiquísimas: la de la estudiantina revoltosa e idealista cristalizada por Miguel Cané en *Juvenilia* y la de *Corazón*, novela del italiano Edmundo D'Amicis⁶³ en la cual un grupo de alumnos provenientes de distintos estratos sociales comparten un ciclo escolar. Como en los viajes, el efecto transformador de lo vivido solo se constata

⁶⁰ Dentro de los cánones del cine comercial Emilio Vieyra dirige **Detrás de la mentira** (1962), en el que un joven abandona la escuela secundaria para asistir a un entrenamiento de guerrilla urbana comunista. Un año antes de **5to.año Nacional** Daniel Tinayre había estrenado **La Patota**, film en el que un grupo de alumnos de un colegio nocturno viola a su profesora. En ambos casos, el punto de vista es el del adulto. La profesora en **La Patota**; el de un policía en el film de Vieyra.

⁶¹ A este grupo pertenecen películas como **El club del clan**, 1964 y **Fiebre de primavera**, 1965, ambas dirigidas por Enrique Carreras; **Santiago querido**, 1965, Catrano Catrani; **La escala musical**, 1966, Leo Fleider.

⁶² Como por ejemplo: **Prisioneros de una noche**, 1962, José D.Kohon; **Los jóvenes viejos**, 1961, Rodolfo Kuhn, **Pajarito Gómez** 1965, de Rodolfo Kuhn.

⁶³ *Corazón* fue una novela de fuerte gravitación en la sociedad de comienzos del siglo XX. Muchas veces venía en las valijas de los inmigrantes italianos y rara vez faltaba en las bibliotecas hogareñas de los argentinos. En 1947 Narciso Ibáñez Menta protagonizó la versión cinematográfica de este libro adaptado y dirigido por Carlos Borcosque.

sobre los personajes al final del trayecto. Un esquema sencillo que el guionista Abel Santa Cruz había iniciado en el radioteatro y que explotó luego hasta el agotamiento en la televisión en programas como: **Señoritas alumnas** (1963-65); la versión televisiva de este mismo film, también titulado **5to. año Nacional** (1966-67); **Jacinta Pichimahuída** (1966-68; 1974-75), y sus remakes **Señorita maestra** (1988) y **Carrusel** (México, 1989).

Ahora, más allá de la efectividad de la fórmula, la clave de **5to año Nacional** radica en la focalización de la problemática adolescente y en la amplitud del registro social que propone. Lo que hace Santa Cruz, entonces, es proyectar el tipo de narrativa que venía desarrollando respecto de la escolarización en el nivel primario en décadas anteriores (de hecho, **Jacinta Pichimahuída** –sobre la historia de una maestra de grado y su grupo de alumnos- fue una creación radiofónica de los años treinta) y adaptarla a otro grupo etario. De tal modo, la escuela secundaria como escenario de la *convergencia juvenil* coincide con el ingreso de los sectores medios y bajos de la sociedad al colectivo adolescente y el acceso masivo a la escuela secundaria que se produce desde fines de los años cincuenta.

Desde el inicio, **5to año Nacional** presenta una escuela y una sociedad inclusivas. Para subrayar esta característica, en vez de presentar a los jóvenes protagonistas en el ámbito homogéneo de la escuela lo hace en el espacio diferenciado de sus respectivos hogares, puntualmente, en el almuerzo familiar previo al ingreso a clase. Así, se suceden la armoniosa mesa de la familia de clase media que vive en una moderna casa de departamentos; la familia proletaria con ascendencia italiana cuyo padre es taxista y obliga a su hijo a estudiar a fuerza de coscorrones y amenazas; la familia acomodada del alumno Roittman, quien es presionado por su padre para enfrentar al profesor que lo discrimina por ser judío; la familia burguesa arraigada en una férrea tradición católica y, también, la familia ausente, en donde la mesa no se tiende debido a las discusiones paternas y el joven-alumno concurre a la escuela sin comer. La mesa, como tradicionalmente ocurrió en el cine argentino, opera como lugar simbólico de la privacidad familiar y como índice para la comparación de los distintos modelos familiares. Por lo tanto, el paneo del comienzo cumple con los requerimientos dramáticos de presentar a los jóvenes al tiempo que despliega el abanico social que entrará en juego.

Rafael Gagliano⁶⁴, que ha estudiado el proceso de transformación que se produce en el grupo adolescente en los años sesenta, señala que esta reconfiguración del grupo se dio a partir de los cambios socioculturales que había producido el estado benefactor del gobierno peronista entre 1945-1955⁶⁵ y, fundamentalmente, de la marca que estas políticas dejaron en el imaginario colectivo. Sin dudas, la impronta más contundente de ellas fue la promesa de lograr movilidad social a través del estudio; lo cual, por un lado promovió el ingreso masivo de jóvenes a las escuelas secundarias (de 505.173 alumnos secundarios en 1958, en 1967 se pasó a 847.896) y, por otro, retardó el ingreso de las generaciones adolescentes al universo laboral.

“Masivamente se acepta –dice Gagliano- que los jóvenes no habrán de repetir la vida de sus padres y encontrarán nuevas y mejores oportunidades para su desarrollo personal y social”.

En el film, la ilustración más perfecta de esta premisa es la escena protagonizada por el alumno Degrossi y su padre, representantes del proletariado urbano:

Hijo: *“No quiero terminar el año, no me gusta estudiar. Dame un turno del coche [taxi] y trabajo, pero el Nacional no”.*

Padre: *“El Nacional sí. Aunque tenga que llevarte a patadas. No quiero que termines de esclavo como tu padre. Sube al coche el último de los atorrantes y tenés que tratarlo de señor ¡y yo quiero que el señor seas vos!”*

Mirá ¡te mato! ¡te mato pero al Nacional lo terminás!”

En la representación de la rebeldía adolescente de la primera mitad de los años sesenta, los designios paternos empiezan a ser cuestionados pero difícilmente se logre romper con ellos, tal como se expresa en el final de este conflicto en el que lloroso, junto al padre herido al ser asaltado, el hijo promete que terminará el Nacional. Del mismo

⁶⁴ GAGLIANO, Rafael; “Educación, política y cultura adolescente. 1955-1970”, en Puiggrós, Adriana; *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Galerna, 1997, Buenos Aires.

⁶⁵ Siguiendo en la línea de Gagliano, podemos concluir entonces que los jóvenes adolescentes de comienzo de los años sesenta son los mismos que cuando niños fueron “los únicos privilegiados” de la Nueva Argentina de Perón.

modo, y aunque deteriorados, tampoco se fracturan los acuerdos con la autoridad institucional. Así, cuando el profesor Huidobro hostiga a Roittman imponiéndole injustas calificaciones por ser judío, el presidente del centro de estudiantes (Delfino) enfrenta al profesor pero acatando las formas institucionalizadas del respeto: se pone de pié, pide la palabra, no levanta la voz, mantiene la distancia. El alumno nombra la injusticia (“*Yo sé muy bien por qué le baja la nota, lo saben todos (...) el año pasado lo supo el alumno Sofovich*”) pero no puede hacer más por evitarla o combatirla. Acepta la imposición del profesor y el castigo porque tiene internalizado su lugar de subordinación en la cadena jerárquica del sistema educativo. Luego, hasta justifica la ratificación que el rector hace de la sanción impuesta autoritariamente:

Delfino: “*¿Viste la cara que puso el rector cuando entró Huidobro?*”

Roittman: “*Si, pero igual no nos levantó la suspensión*”

Delfino: “*Y, disciplina. No podía desautorizarlo.*”

El mismo rector pondera el carácter virtuoso de Delfino calificándolo como “*un caudillo manso*”. Gagliano afirma que para los jóvenes de los sesenta se han desarticulado los privilegios de autoridad jerárquica que confería el simple paso del tiempo. Sin embargo, este film realizado en los inicios de los años sesenta, está todavía a caballo entre las postrimerías de la década anterior y la que se inicia. Para decirlo brutalmente, está más cercano al espíritu de la autodenominada Revolución Libertadora que al del Mayo francés o al del levantamiento del Cordobazo. Existe entonces un desajuste entre la desarticulación del esquema subalterno de poder que acusa Gagliano y la concepción durkheimiana⁶⁶ de la educación que predomina en **5to.año Nacional**.

Pero más aún, si vamos hacia adelante y revisamos los escasos films sobre adolescentes en escenario escolar que se realizan entre 1961 y 1983 (fecha de la apertura democrática tras la dictadura militar de 1976), encontramos que en ellos la concepción del sujeto pedagógico resulta prácticamente inmutable. Esta circunstancia responde a varias razones pero un dato no menor es el hecho de que Abel Santa Cruz (1911-1995) sea el guionista de casi todas esas películas. Un dramaturgo con una cosmovisión conciliadora

⁶⁶ “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado” (DURKHEIM, Emile, *Educación y sociología*, Colofón, México, 1984).

de la sociedad, que era maestro normal y profesor en letras aunque no ejercía desde 1947, y que admitió en una entrevista reciclar su material desde los tiempos de la radio (a mediados de la década de 1930) porque, decía, los valores absolutos son eternos.

“Yo soy de clase media. De una familia llena de maestros. Cuatro tías paternas y mi hermana se dedicaron al magisterio. (...) Soy muy conservador en mi manera de pensar y de sentir. Mi tratamiento excluye determinados temas que no me hacen feliz. Ni antes ni ahora. Ahora hay una bancarrota moral. (...) Pero yo creo en la familia y en los aspectos morales de la vida. Y el pueblo también. Al pueblo, que es sano, le interesa que los buenos triunfen”.

Entrevista a Abel Santa Cruz, Crisis, N°23, Marzo de 1995

Otro ejemplo, en el que se aplica este esquema de valores es la trilogía de “**El profesor...**”⁶⁷ que dirige Fernando Ayala y cuyo personaje central fue creado por Santa Cruz en los albores de los años setenta. Un modelo que no hace más que seguir *aggiornando* el de *Corazón*. Esto es, la articulación episódica de problemáticas y situaciones diversas que atraviesa cada uno de los alumnos de un grupo de clase. La figura clave en este modelo es siempre la del docente que acompaña, guía y, en algunos casos, expresa la moraleja final de cada conflicto. En la trilogía de “**El profesor...**” el personaje del docente aparece además connotado por la bonomía de su protagonista, Luis Sandrini. Quien, entre mitad de los años sesenta y comienzo de los setenta, elaboró un prototipo paternalista que transita –de institución en institución, ya sea como profesor, cura o militar- por los bordes del sistema instaurado⁶⁸: En estos films, Sandrini representa a la autoridad pero es cómplice de los alumnos, pertenece al grupo de los adultos pero funciona como interlocutor del colectivo de los jóvenes. En este sentido es una figura mediadora entre grupos antagónicos: el de la comunidad homogénea de los jóvenes (caracterizados como traviesos, ingenuos y constitutivamente buenos) y el difuso universo de los adultos, integrado por padres y profesores severos, poco tolerantes, injustos.

⁶⁷ La trilogía está integrada por los films: **El profesor hippie** (1969); **El profesor patagónico** (1970) y **El profesor tirabombas** (1972).

⁶⁸ En esos años Sandrini fue maestro (**Bicho raro**, 1965, Carlos Rinaldi), cura (**¡Al diablo con este cura**, 1967, C. Rinaldi; **Pájaro loco**, 1971, Lucas Demare) y militar (**Mi amigo Luis**, 1972, Carlos Rinaldi).

Volviendo a **5to. Año Nacional**. Además de la utilización de fórmulas y del estilo personal del guionista Santa Cruz, en el film se incorporan aspectos propios de la época. Uno de ellos es el psicologismo con el que se pretende explicar las relaciones entre padres e hijos: de padres desatentos resultan jóvenes delincuentes (como el alumno Otero), de padres comprometidos con la escuela y preocupados por el futuro de sus hijos resultan jóvenes de bien. La premisa del film es que en el diálogo intrafamiliar, pero sobretodo, en el de padre e hijo radica la clave para solucionar cualquier conflicto. Incluso, en el film se advierte exageradamente sobre lo dificultoso que resulta a veces entablar ese diálogo: *“Los padres a veces no sabemos hacer las cosas, podemos hablar con un extraño pero un hijo es distinto, da miedo”* dice el padre de Funes.

El otro puente que se establece es entre los padres y las autoridades de la escuela. *“Haga uno sacrificio para esto, mátese uno trabajando por los hijos para esto”* reniega el padre de Degrossi ante el rector cuando ve las notas aplazadas en el boletín de su hijo. A su vez el rector responde comprensivo *“pero no son santos señor, son hijos (...). [Esto] es un accidente en la vida de un muchacho nada más. Ni fue el primero ni será el último”*.

En otra escena, se acerca a hablar con el rector el padre de Funes, debido a que los compañeros lo molestan por creerlo homosexual.

Padre: *A veces un hijo no es como uno quiere. El mío se educó entre polleras. La madre, las tías...Es decir, recibió una educación excesivamente femenina.*

Rector: *A lo mejor usted se alarma o se preocupa sin razón.*

.....
Rector: *¿No ha consultado a un médico?*

Padre: *Lo pensé, lo pienso, pero no puedo causarle esa humillación*

La charla entre padres y docentes y el tratamiento psicoanalítico del alumno y su entorno familiar ya habían sido expuestos por esta misma dupla de director y guionista (Blasco-Santa Cruz) un año antes en **La madrastra**. Allí es la maestra de escuela primaria quién cita al padre de un alumno y le inquiere sobre su próximo casamiento.

Padre: *Buenos días señorita ¿qué ha hecho mi hijo?*

Maestra: *Nada malo.*

Padre: *Pero usted me mandó a llamar*

Maestra: *Porque Rómulo tiene un problema y sufre.*

Padre: *¿Un problema?*

Maestra: *Usted se casa. (...) Lo noto melancólico, retraído, dolorido. Le pregunto qué tiene y me contesta que nada. Pero los compañeros hablan y me informan.*

Padre: *Es ridículo que un chico inteligente como Rómulo no me reconozca el derecho a que organice otra vez mi vida.*

Maestra: *Señor, es una criatura. Yo sé que ustedes han vivido muy juntos siempre, y ahora de pronto aparece la enemiga.*

Padre: *No es la enemiga*

Maestra: *El cree que sí. (...) ¿Por qué no le habla de otra manera?*

Nuevamente el requerimiento del diálogo. Pero además acá hay una intromisión de la maestra en un tema privado de la familia. Una actitud que, vista hoy, parece poco verosímil. Sin embargo, unos pocos años después de este film, la psicóloga Eva Giberti señalaba en su libro *Escuela para padres*:

“En este momento la moda reside en orientar psicológicamente a las maestras, en el sentido de enfatizar alrededor de la psicología del alumno y su relación con los padres. (...) Creyendo proceder con criterio moderno, llaman a los padres del niño para conversar con ellos acerca de su hijo, y en lugar de atenerse al diálogo que les permita entender qué pasa con el chico, o las recomendaciones esenciales referentes a los deberes y la educación en general, se introducen en el mundo íntimo de la pareja y tratan de orientar el comportamiento familiar según mejor les parezca”.

Eva Giberti, *Escuela para padres*, tomo IV, P. 13

VI- Sobre maestros rurales

La lluvia de los inviernos no puede con su pujanza
Banderas de la enseñanza son los maestros rurales
Que sacan de los barriales las flores de la esperanza.

Cuti y Roberto Carabajal

Una década antes que en **Shunko**, la figura del maestro rural había sido abordada por Luis César Amadori en **Almafuerte** (1951); años después el mismo tópico reaparece en **La deuda interna** (Miguel Pereira, 1988). Los tres films responden a un mismo imaginario de abnegación, soledad y sacrificio sobre la figura del maestro rural pero también expresan posturas diferentes.

La imagen inicial de un hombre atravesando el paisaje inhóspito, llegando a un rancho mugroso y semi derrumbado, el recibimiento por parte del comisario como única autoridad del lugar, la ausencia de alumnos y la convicción de que tendrá que ir a buscarlos a sus respectivas casas surgen como los primeros rasgos tipificadores de este conjunto de films. Lejos de los centros urbanos, en los tres casos el maestro está exento de contacto con la sociedad de pertenencia y al desamparo del Estado. Sus magros sueldos no llegan, los pedidos de recursos edilicios y didácticos para la escuela no son escuchados. La lejanía que se intuye a través de los diálogos y la dificultad para acceder a la escuela sugerida por la precariedad de los medios de locomoción utilizados, se refuerza con la imagen inhóspita de un paisaje árido e inconmensurable. Luego, surgen las dificultades para desarrollar el trabajo docente: la indiferencia de los lugareños frente a la educación, la tarea de persuasión que debe realizar el maestro, la articulación entre la realidad del lugar y lo que el *establishment* educacional espera de ellos. Los tres films representan tres momentos y espacios distintos y, sin embargo, pareciera que entre ellos nada cambia. La escuela en el sur de la provincia de Buenos Aires a fin del siglo XIX en tierras recién ganadas al indio (**Almafuerte**), dialoga sin interferencias con la del pueblito santiagueño de **Shunko** en las costas del Salado a comienzo de los años sesenta y con la de La Puna jujeña en tiempos de la última dictadura militar, entre mediados de la década de 1970 y 1983 (**La deuda interna**).

Ahora, si **Almafuerte** se propone como biopic de Pedro B. Palacios –desde su juventud hasta la ancianidad y muerte-, los otros dos films se basan en relatos sobre la experiencia real de maestros rurales: **Shunko** es sobre la novela homónima de Jorge W. Ábalos y, **La deuda interna** sobre el libro de Fortunato Ramos.

Por otra parte, estos films expresan profundas diferencias en el punto de vista que ofrece el maestro, personaje sobre quien se focaliza la narración en los tres casos. Incluso, los títulos de las películas son significativas en este sentido.

“Almafuerte” es el seudónimo con el que firmaba sus encendidos artículos Pedro B. Palacios, periodista, poeta y “maestro sin título” en quien se basa la película y sobre quien se modelan los rasgos ejemplificadores del “ser maestro” a mitad del siglo XX. Aquí la profesión docente se presenta como una especie de sacerdocio que implica el renunciamiento de la vida privada en pos de la vocación por enseñar y del amor a los niños. El voluntarismo a ultranza y la conciencia patriótico-nacionalista completan el perfil de la evocación biográfica que Argentina Sono Film produce bajo el contexto del peronismo. En el film, Pedro B. Palacios es la fuente del saber y los conocimientos no sólo ante los alumnos sino también frente a la comunidad de campesinos. Aquí el maestro no duda, sólo tiene certezas. Es, según dirá años después Paulo Freire, la antinomia necesaria de los educandos, “reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos”.⁶⁹

“Shunko”, en cambio, nombra al alumno. Pero este cambio de perspectiva no desplaza el protagonismo del maestro, más bien lo resitúa, lo confronta con el medio y con los cambios a quienes debe enseñar. Si en el comienzo, el maestro como agente del Estado se muestra intransigente reclutando a los niños para que asistan a la escuela -“El padre no dispone, el gobierno ordena”, le dice a una madre reticente- luego, paulatinamente se va acomodando a las costumbres, las creencias y el idioma (quichua) de los lugareños. De tal modo, en este caso, anticipándose a las propuestas de Freire, el film plantea la relación enseñanza-aprendizaje de un modo dialéctico: los alumnos aprenden del docente los contenidos curriculares e imitan su actitud abierta para conocer al otro; el maestro aprende de la experiencia de vida de los alumnos y de la comunidad. La observación del entorno natural sirve a ambos para reflexionar sobre la cotidianidad del mundo que los rodea. “*Cuantas más cosas me enseña en la escuela, más cosas veo*

⁶⁹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. P.73

desde este árbol” reflexiona Shunko; simétricamente, luego de escuchar el relato de una anciana del pueblo el maestro señala:

“No crean, changos, lo que les expliqué hoy del eclipse. Lo cierto es el caso que nos ha contado hoy la Mama Jashi. La Madre Luna vuelve a vivir, nada muere del todo.”

El conocimiento científico es reemplazado por las creencias del lugar; la enseñanza formal por la enseñanza asistemática y, en algunos casos, espontánea. Agustín Mahieu advierte que esta es la primera vez que en el cine argentino se da una visión consciente de un proceso de transculturación. Aquí, paulatinamente el maestro de **Shunko**, que también llegó al lugar pleno de certezas, comienza a incorporar los saberes de la comunidad y de sus alumnos.

Por último, revisemos brevemente **La deuda interna** -film que escapa a nuestro período de estudio pero que cierra esta especie de trilogía-. Su título es la contracara de un tópico clave para el colectivo social de la apertura democrática, la deuda externa. Aquí el maestro aparece como un observador silencioso y solitario. Es un personaje distante en el sentido brechtiano ¿Cómo representar a un Estado ocupado por dictadores? ¿Cómo festejar los goles mundialistas que replican en la radio “made in Taiwan” del militar del pueblo? ¿Cómo sobreponerse a la noticia de que su alumno Veronico finalmente conoció el mar cuando se embarcó en el Crucero General Belgrano durante la guerra de Malvinas? Este es un hombre sin certidumbres, está vencido desde el principio, porque su principio coincide con el de la dictadura y su estadía en La Puna parece más un exilio interior que un destino deseado.

Si en el final Pedro B. Palacios recibe el homenaje de toda la comunidad educativa, las autoridades y el Estado a través de sus instituciones (anteúltima secuencia con desfile de militares, alumnos y gran acto multitudinario frente a la Catedral de La Plata), los maestros de Shunko y Veronico se van de la escuela solos. Con el mismo dolor, la misma desazón y tristeza que tenían cuando llegaron. Lejos del optimismo pedagógico de los años cincuenta, estas últimas representaciones apuntan a un sistema en el ocaso. En ellas no existe ninguna posibilidad de reconocimiento para el maestro, ni final feliz para la historia

VII- Conclusiones y reflexiones finales

Más que representaciones sueltas, las escenas escolares analizadas en este trabajo funcionan como aspectos de un único entramado textual. Son piezas matizadas y coloridas (pese a que el cine del período las registró en blanco y negro) que componen un mismo proceso: el de la concientización que desplegó el cine entre las décadas de 1930 y 1960 respecto del rol de la escuela. Se trata de imágenes disímiles, incluso, contrastantes -como la de la maestra novata y temblorosa frente a la de la profesora experimentada que aconseja; la del profesor autoritario que castiga frente a la del comprensivo que escucha; la de la maestra citadina de guardapolvo immaculado frente a la del maestro rural curtido por el trabajo y el paisaje inhóspito-. Sin embargo, todas estas estampas encajan sin contradicciones en el imaginario escolar que compusieron las películas y que consumieron y compartieron cuatro generaciones de argentinos.

Como se señaló repetidamente a lo largo de este TIF, el cine trabajó sobre las matrices del melodrama y especialmente sobre fórmulas preexistentes como la de la estudiantina adolescente de *Juvenilia* y la de los estereotipos bondadosos de *Corazón*. Sin embargo, a su modo, los films fueron también receptivos a las necesidades del público al que iba dirigido y a los cambios sociales que se sucedían en cada época. Pensemos si no en las transformaciones que sufrió la figura docente desde los años treinta en adelante. En el arco que va desde la representación beatífica y luminosa de **La maestra de los obreros** a la lobreguez y espesura que transita la profesora de filosofía de **La patota** median no solo cambios en la escuela. También hay cambios en la sociedad y en los consumos culturales de un público habituado al alto nivel de violencia urbana que aportaban los films norteamericanos de la época. Del mismo modo, las variaciones que van desde los años cuarenta a los sesenta en la construcción social del adolescente, son otro índice de ello. Porque si la irrupción joven, la insistencia en el diálogo intrafamiliar y el notorio psicologismo señalado en el análisis de **5to. Año Nacional** dan indicios de los cambios que se estaban produciendo entonces; en las antípodas de la realidad, las comedias blancas que transcurrían en lujosos internados para señoritas en los años cuarenta encontraban justificación en la necesidad de proyección de los deseos de miles de jóvenes espectadoras de los barrios suburbanos que nunca habían transitado -ni transitarían- la escuela secundaria. Mujeres-niñas que no gozaban de la moratoria

social adolescente de los personajes de la pantalla pero que con esas imágenes tan absurdas como embarazadas conformarían su precario imaginario de la escuela media.

Entonces, a pesar de los estereotipos, los contrastes y los cambios producidos a lo largo del tiempo, el cine consiguió crear un universo escolar compacto, sin fisuras, absoluto. Asumiendo el discurso institucionalizado por el Estado-educador, el cine se aseguró coherencia en los relatos y estableció una base de supuestos compartidos con el público. El principal de esos supuestos, sobre el cual se erige todo el andamiaje filmico analizado, es la premisa de considerar a la educación a través de la escuela como el único camino posible para la movilidad social, el acceso al campo laboral, la construcción ciudadana, la posibilidad de un futuro auspicioso. Una promesa que, con altibajos, en el cine siguió funcionando hasta el fin del siglo XX. Concretamente, el quiebre aparece con la crisis y la debacle económico-social del 2001-2002. Allí, por primera vez aparece una grieta contundente, un cuestionamiento certero, un vacío inquietante ¿Para qué sirve la escuela?

Alumno: Pero profesora ¿no se da cuenta que esto es un embole? ¿A quién le importan los vientos de la Patagonia?

Profesora: Es importante, es muy importante.

Alumno: ¿Para qué?

Profesora: En la economía

Alumno: No sirve para nada ¡Dese cuenta profesora!

Luna de Avellaneda, 2004, Juan José Campanella.

Desde entonces, con mayor o menor suerte la escuela viene ensayando respuestas pero el cine argentino todavía no volvió a las aulas.

Filmografía básica

5to. Año nacional; dirección: Rodolfo Blasco; guion: Abel Santa Cruz. Estreno: 26/10/61

Almafuerte; dirección: Luis César Amadori; guion: Pedro Miguel Obligado / Belisario García Villar. Estreno: 20/12/1949

Ayúdame a vivir; dirección: José Agustín Ferreyra, guion: Libertad Lamarque. Estreno: 26/08/1936

Doce mujeres; dirección: Luis Moglia Barth, guion: Lola Pita Martínez. Estreno: 8/03/1939

El grito sagrado; dirección: Luis César Amadori ; guion: Pedro Miguel Obligado / Luis César Amadori. Estreno: 24/05/1954

El profesor hippie; dirección: Fernando Ayala; guion: Abel Santa Cruz. Estreno: 31/07/1969.

El profesor patagónico; dirección: Fernando Ayala; guion: Gius según personaje creado por A. Santa Cruz. Estreno: 3/09/1970

El profesor tirabombas; dirección: Fernando Ayala; guión Abel Santa Cruz. Estreno 7/09/1972.

Escuela de campeones; dirección: Ralph Pappier; guion: Homero Manzi y Carlos Alberto Orlando sobre una recopilación de Ernesto Escobar Bavio. Estreno: 19/12/1950

Escuela de sirenas...y tiburones; dirección: Enrique Carreras; guion: Julio Porter. Estreno: 4/08/1955

Hay que educar a Niní; dirección: Luis César Amadori; guion: René Garzón, Luis C. Amadori y Tito Dávison. Estreno: 17/07/1940

Internado; dirección: Héctor Basso y Carlos de la Púa; guion: Carlos Muñoz y Carlos de la Púa. Estreno: 25/09/1935

Juvenilia; dirección: Augusto César Vatteone; guion: Pedro E. Pico / Alfredo de la Guardia / Manuel Agromayor, Francisco Madrid sobre la novela de Miguel Cané. Estreno: 31/05/1943

La campana nueva; dirección: Luis Moglia Barth; guion: Carlos Alberto Orlando sobre la obra *Don Fernández* de Ivo Pelay. Estreno: 4/01/1950

La deuda interna; dirección: Miguel Pereira, guion: M. Pereira y Eduardo Leiva Müller según a novela de Fortunato Ramos. Estreno: 4/08/1988

La familia hippie; dirección: Enrique Carreras, guion: Abel Santa Cruz sobre novela de Carlos Llopis. Estreno: 25/03/1971

La fuga; dirección: Luis Saslavsky / Miguel Mileo; guion: Sobre un argumento de Alfredo G. Volpe. Estreno: 29/07/1937

La madrastra; dirección: Rodolfo Blasco; guión: Abel Santa Cruz según cuento de Álvaro Yunque. Estreno: 15/09/1960

La maestra de los obreros; dirección: Alberto de Zavalía; guion: Alejandro Casona, sobre la novela homónima de Edmundo D'Amicis. Estreno: 04/03/1942

La mejor del colegio; dirección: Julio Saraceni; guion: Abel Santa Cruz basado en la pieza teatral homónima de Tito Insausti y Arnaldo Malfatti. Estreno: 18/06/1953

La patota; dirección: Daniel Tinayre; guion: Eduardo Borrás. Estreno: 11/08/1960.

La pequeña señora de Pérez; dirección: Carlos Hugo Christensen; guion: César Tiempo y Julio Porter, basado en la pieza teatral de Andor de Soos (según créditos) "Come back to school". Estreno: 28/01/1944

La serpiente de cascabel; dirección: Carlos Schlieper; guion: Ariel Cortazzo sobre la pieza teatral de Eduardo Antón. Estreno: 17/03/1948

Maestro Levita; dirección: Luis César Amadori; guion: Luis César Amadori, sobre un argumento propio, en colaboración con Antonio Botta y René Garzón. Estreno: 09/02/1938

Mosquita muerta; dirección: Luis César Amadori; guion L.C. Amadori sobre la opereta *Mammzelle Nitouche* de Meilhac y Millau. Estreno: 23/04/1946

Muchachas que estudian; dirección: Manuel Romero, guion: M. Romero. Estreno: 6/09/1939.

Poncho blanco; dirección: Francisco P. Donadío; guion: Ricardo Hicken. Estreno: 12/08/1936

Shunko; dirección: Lautaro Murúa; guion: Augusto Roa Bastos sobre libro de Jorge W. Abalos. Estreno: 17/11/1960

Si muero antes de despertar; dirección: Carlos Hugo Christensen; guion: Alejandro Casona sobre el cuento homónimo de William Irish. Estreno: 29/04/1952

Su mejor alumno; dirección: Lucas Demare; guion: Ulyses Petit de Murat y Homero Manzi sobre "Vida de Dominguito", de Domingo Faustino Sarmiento. Estreno: 22/05/1944

...Y mañana serán hombres; dirección: Carlos Borcosque; guion: C. Borcosque y Jack Hall según argumento del Dr. Eduardo G. Ursini. Estreno: 25/10/1939

Marco teórico y contextual

ALLEN, Robert y GOMERY, Douglas; *Teoría práctica de la historia del cine*, Barcelona, Paidós, 1995.

ALTAMIRANO, Carlos; "Lo imaginario como campo del análisis histórico y social" en, *Punto de Vista*, n° 38. Buenos Aires, Octubre de 1990.

BARBERO, Jesús Martín: *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, GG MassMedia, 1987.

BARTHES, Roland: *Estructuralismo y sociología*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

BENET FERRANDO, Vicente: *El tiempo de la narración clásica*, Valencia, Textos de la Filmoteca, 1992.

BORDIEU, Pierre "Condición de clase y posición de clase", en BARTHES, R. "Estructuralismo y sociología", Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

BORDWELL, STAIGER, THOMPSON: *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*. Barcelona, Paidós, 1997.

BOURDIEU, Pierre; *Sociología y cultura*, México, Ed. Grijalbo, 1990.

CARRETO PASIN, Ángel: *Imaginario social y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Santiago de Compostela, Tesis de doctorado, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius: *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 vols., Barcelona, Gedisa, 1994.

DURKHEIM, Emile: *Educación y sociología*, Colofón, México, 1984.

FERRO, Marc; *Cine e historia*, Barcelona, Ed. Gili, 1980.

FORD, Aníbal, ROMANO, Eduardo Y RIVERA, Jorge; *Cultura popular y medios de comunicación*, Buenos Aires, Legasa, 1982.

FOUCAULT, Michel; *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2002.

GALLO, Ricardo. *La radio. Ese mundo tan sonoro*, Buenos Aires, Corregidor, 1991.

GARCÍA CANCLINI, Néstor, *La cultura visual en la época del posnacionalismo ¿Quién nos va a contar la identidad?* En Nueva Sociedad, N°127, sep.-oct., 1993.

GUBERN, Román, *Mensaje icónicos en la cultura de masas*, Madrid, Lumen, 1975.

MONSIVAIS, Carlos, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en *Historia General de México IV*, México El colegio de México, 1976.

MONSIVAIS, Carlos; "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en *Historia General de México IV*, México, El colegio de México, 1976.

OSZLAK, Oscar, *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización Nacional*, Buenos Aires, Planeta. s/a.

RIDENTI, Marcelo, *Chico Buarque y Caetano Veloso. Volver a los sesenta*, Bs. As., Grupo Norma, 2008.

ROMERO, Luis Alberto: *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.

ROMERO, Luis Alberto: *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

RUBIONE, Alfredo: *En torno al criollismo*, CEAL, Bs. AS., 1983.

SARLO, Beatriz: *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

SEBRELI, Juan José: *Señales de la memoria*, Bs. A., Sudamericana, 1987.

SORLIN, Pierre; *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*, México, Ed. FCE. 1992.

Área: Educación

ALLIAUD, A. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*, CEAL, Bs. As, 1993.

AMUCHÁSTEGUI, Martha. "Los rituales patrióticos en la escuela pública". En *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 1995.

CARUSO, Marcelo; Dussel, Inés "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea", Buenos Aires, Kapelusz, 1999.

FILMUS, Daniel. "Las relaciones Cultura-Educación", en *Primer Congreso Argentino de Cultura*. <http://www.congresodecultura.com.ar/desgrabaciones/Filmus.pdf>

FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, siglo XXI, Bs. As., 2008.

GAGLIANO, Rafael. "Educación, política y cultura adolescente. 1955-1970", en *Historia de la educación en la Argentina VII. Dictadura y utopías en la historia*

reciente de la educación argentina (1955-1983), PUIGGRÓS, Adriana, Buenos Aires, Galerna, 1997.

JAROSLAVSKY, Jorge. *La educación argentina (1930-1962)*, En Revista *POLÉMICA*, CEAL, Bs. As., 1972.

MANGO, Carlos y WARLEY, Jorge, *Universidad y peronismo*, Bs. As., CEAL, 1984.

PINEAU, Pablo. *Autoridad y autorización docente* (fotocopia) s/ d.

PUIGGRÓS, Adriana. *Historia de la educación en la Argentina. Sujetos, disciplina y currículum (en los orígenes del sistema educativo argentino)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

PUIGGRÓS, Adriana. *Historia de la educación en la Argentina*, Vol. II, *Sociedad civil y Estado*, Buenos Aires, Galerna, 1991.

PUIGGRÓS, Adriana. *Historia de la educación en la Argentina*. Vol. III, *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. *Historia de la educación en la Argentina*. Vol. IV, *Educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Bs. As., Galerna, 2001.

PUIGGRÓS, Adriana. *Historia de la educación Argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 1995.

PUIGGRÓS, Adriana. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, 1997.

PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*, Buenos Aires, Galerna, 2003.

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

Área: Cine y medios

CAMPODÓNICO, Horacio: *El Estado y el Cine Argentino. Apuntes para la reflexión-2da. Parte (1942-1951)*, en *La mirada cautiva*, N°3, Museo del Cine, Buenos Aires, diciembre 1999.

CALISTRO, M.; CETRÁNGOLO, O.; ESPAÑA, C.; INSAURRALDE, A.; LANDINI, C. , *Reportaje al cine argentino. Los pioneros del sonoro* Buenos Aires, Ed. Abril, 1978.

COZARINSKY, Edgardo; *Palacios plebeyos*, Buenos Aires, Sudamericana, 2006

DI NUBILA, Domingo: *Historia del Cine Argentino* vol. 1 y 2, Buenos Aires, Cruz de Malta, 1959.

ESPAÑA, Claudio (comp.): *Cine argentino. Industria y clasicismo 1933-1956*. Tomo 1 y 2, Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 2000.

FERREIRA, Fernando: *Luz, cámara, memoria. Una Historia Social del Cine Argentino*, Buenos Aires, Corregidor, 1995.

GALLO, Ricardo: *La radio. Ese mundo tan sonoro*, Corregidor, Bs As, 1991.

MANRUPE, Raúl y M. Alejandra PORTELA, *Un diccionario de Films Argentinos*, Buenos Aires, Corregidor, 1995.

MARANGHELLO, César: *El cine argentino y su aporte a la identidad nacional*, Buenos Aires, FAIGA, 1999.

MARANGHELLO C., INSAURRALDE, A. *Fanny Navarro o un Melodrama argentino*, Bs. As., Ediciones del Jilguero, 1997.

MARANGHELLO, César; *La epopeya trunca*, Buenos Aires, Ediciones El Jilguero, 2002.

POSADAS, Abel, LANDRO, Mónica, SPERONI, Marta; *Cine sonoro argentino (1933-1943)*, Vol. 1 y 2, Argentina, Ed. Calafate, 2005.

RIDENTI, Marcelo: *Chico Buarque y Caetano Veloso: volver a los sesenta*, Colombia, Ed. Norma, 2008.

MATERIAL DE CONSULTA

A.A.V.V., CD-ROM: *EL CINE ARGENTINO 1997*. Buenos Aires, FUNDACIÓN CINEMATECA ARGENTINA, 1997.

ELENA, Alberto, DÍAZ LÓPEZ, Marina; *Tierra en Trance. El cine latinoamericano en cien películas*, Madrid, Ed. Alianza, 1999.

KRIEGER, C., PORTELA, A. (Compiladores); *Cine Latinoamericano. Diccionario de realizadores*, Buenos Aires, Ed. El Jilguero, 1997.

RUSSO, Eduardo, *Diccionario de Cine*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

www.cinenacional.com

www.cinehistoria.com

www.otrocampo.com

FUENTES

AAVV. *Libro de Oro de la Cinematografía Argentina*, Buenos Aires, 1938.

CURSOS Y CONFERENCIAS – Vol 1 a 25, Colegio Libre de Estudios Superiores, Bs. As., 1930-1944.

HERALDO DEL CINEMATOGRAFISTA, Buenos Aires, 1941-1945.

LIBRO DE ORO DE LA CINEMATOGRAFÍA ARGENTINA, Buenos Aires, 1938.

PODER EJECUTIVO DE LA NACIÓN ARGENTINA- Período 1932-1938, Presidencia de la Nación, Vol. X, 1939.

ROJAS, Ricardo, *Los arquetipos*, Bs. As., La librería de la facultad, 1922.