

Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX

Myriam Southwell

Doutora pela University of Essex. Professora da Universidad Nacional de la Plata. Pesquisadora do CONICET, Argentina. Autora de, entre outros artigos, "Con la democracia se come, se cura y se educa..." Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática." In: CAMOU, Antonio; TORTTI, Cristina; VIGUERA, Anibal (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

María Silvia Serra

Doutora en Ciencias Sociales pela FLACSO, Buenos Aires. Professora da Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Autora de, entre outros artigos, Articulaciones entre cine y educación en la experiencia de la Escuela Serena de Rosario (1935-1950). *Jornadas de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Buenos Aires: octubre de 2004.

RESUMEN

Este artículo presenta testimonios de Inspectores de enseñanza primaria y secundaria en los años de 1920 y 1930 en Argentina, para mostrar las vinculaciones que la escuela comenzó a desarrollar ante la expansión del consumo social del cine. Se puntualizan observaciones de cuestionamiento y sospecha sobre esa práctica, expuestos y desarrollados desde las posiciones más oficiales de la política educativa y también se incorporan algunas voces disidentes.

PALABRAS CLAVE: pedagogía moral; disputas hegemónicas; cine y escuela.

ABSTRACT

This article presents evidence of Inspectors of primary and secondary education in the years 1920 and 1930 in Argentina, to show the links that the school began to develop with the expansion of the social consumption of film. Observations are spelled questioning and suspicion on the practice, exposed and developed from the most formal education policy and also incorporate some dissenting voices.

KEYWORDS: moral education; hegemonic disputes; film and school.

Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX

Una revisión de las vinculaciones entre cine y el discurso pedagógico a lo largo del siglo XX arroja resultados múltiples, diversos y, en algunos casos, sorprendentes. Lejos de lo que podría suponerse desde los debates del presente, donde pareciera que la introducción de tecnología en el aula es asunto de apenas unas décadas, el cine ha tenido una presencia sistemática en las preocupaciones pedagógicas acerca de qué, cómo y cuándo mirar, y – junto con él – se desplegaron una serie de recomendaciones para regular su ingreso al aula¹. Sin embargo, debemos distinguir entre el cinematógrafo como tecnología del mirar y el cine como expresión cultural en las preocupaciones del discurso pedagógico, así como sus variaciones a través del tiempo.

Si atendemos a lo ocurrido en las primeras décadas del siglo, un primer acercamiento a descripciones históricas de la escuela parece destacar una falta de diálogo entre ambas expresiones culturales. En este artículo, nos interesa mostrar que la presencia e influencia masiva del cine en la educación argentina, sea en el ámbito político como en el de la educación sentimental, no permaneció ajena para el discurso pedagógico de la época. Aunque se ha sostenido que lo que sucedía por fuera de los muros de la escuela no contaba para aquellos preocupados por la educación escolar (SARLO, 1998), es posible que en este argumento no se atienda

debidamente el amplio tratamiento que médicos, pedagogos e higienistas dieran a las influencias del cine en las almas de los niños, jóvenes y adultos. Lo que estaba fuera contaba, en el sentido que era necesario *estudiarlo como fenómeno para poder impugnarlo*, por no deseable, amenazante, en relación a los fines que lo animaban.

En este trabajo presentaremos algunos modos en los que los actores del sistema educativo – tanto de nivel primario como secundario – indagaron, estudiaron y se posicionaron frente al cine como expresión cultural en las décadas de 1920 y 1930. Para ello hemos recortado fuentes relativas a los escritos de inspectores de escuela, entendiendo que en esa época ellos ocupaban un lugar intermedio entre la teorización pedagógica y la burocracia educativa. Asimismo, analizaremos artículos de la Revista *El Monitor de la Educación Común* (Revista oficial del Consejo Nacional de Educación de Argentina), una publicación de amplia cobertura en todo el país, que brindaba “la posición oficial” sobre los aspectos a desempeñar dentro de la escuela, pero que también tenía un posicionamiento muy imbuido en la reflexión pedagógica de la época. En este sentido, seguimos la recomendación de Denise Catani y Maria Helena Camara Barros (1997), en relación a que las revistas periódicas educativas son una fuente privilegiada para acceder al

¹ Al respecto, véase Serra (2008).

movimiento de las concepciones pedagógicas, incluso antes que cristalicen en teorías definidas. Suelen darnos una guía práctica sobre el cotidiano escolar, más vinculado a humores y calores del debate, a coyunturas particulares, a grupos pequeños. Las autoras resaltan – citando a Ant3nio N3voa – que permiten aprehender mejor la multiplicidad del campo educativo, las m3ltiples voces, discusiones y argumentaciones que emergen para responder a problemas y dilemas de la educaci3n.

El discurso pedag3gico² de la 3poca va a ocuparse de la influencia del cinemat3grafo, especialmente cuando se dirige al sujeto pedag3gico por antonomasia: el ni3o.³ ¿Qu3 miran los ni3os fuera de la escuela? ¿Qu3 efectos produce esta pr3ctica? ¿C3mo se combina con la educaci3n escolar? ¿C3mo ubica la escuela frente a una sociedad que incorpora al cine como pr3ctica cultural?

Nos interesa, situarnos en los modos en que el discurso pedag3gico consideraba el consumo del cine *fuera de la escuela*, en la vida cotidiana, y las influencias que ello ten3a en las pr3cticas de entretenimiento. Queremos analizar en ese acercamiento, los modos en que la escuela estaba concibiendo al cine en los momentos en que empieza a ser una pr3ctica extendida – aunque no dir3amos a3n masiva. Nos interesa destacar

que, al otorgarle al cinemat3grafo la capacidad de influenciar en la conducta de quien a 3l asiste, se vuelve un objeto de atenci3n privilegiado. Por ello, maestros e inspectores se van a ocupar de se3alar sus peligros y de plantear la necesidad de su regulaci3n y control en el medio social.

Sistema educativo, modelos culturales e intervenciones docentes

La construcci3n de un determinado rol para la tarea de educar tiene, en nuestra regi3n, una rica historia de debates y de propuestas. Algunas de esas propuestas alcanzaron mayor institucionalizaci3n que otras pero todas fueron construyendo una serie de funciones o componentes de un rol que siguen dando vida al presente. La expansi3n de la escolarizaci3n de masas requiri3 la formaci3n de un cuerpo profesional que fuera absorbiendo formas de representaci3n del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Se trataba de crear una nueva red institucional local ya no internacional como la Iglesia, que ordenara y regulara los intercambios entre las personas en una forma nueva, con nuevos “ap3stoles”. En ello, el desarrollo de una

² Por discurso entendemos a una pr3ctica significativa que trasciende la distinci3n entre lo ling3ístico y lo extraling3ístico. Ese concepto se vincula a la no estricta fijaci3n entre significante y significado. En ese sentido, se puede entender que existen determinados significantes flotantes en la sociedad, y en ella se puede conceptualizar la lucha de distintos movimientos pol3ticos por fijar parcialmente ciertos significantes con determinadas significaciones. Esta lucha por las fijaciones parciales compone la hegemon3a. Por consiguiente, la configuraci3n discursiva es esencialmente contingente, y no puede ser explicada por la estructura misma, sino por una fuerza que es parcialmente exterior a la estructura. As3, hegemon3a es el resultado de una lucha en un terreno inestable, no centrado y abierto. Concebir discurso como una configuraci3n significativa y abierta, hace posible entenderlo como condici3n de las pr3cticas hegem3nicas (LACLAU, 1993). La totalidad estructurada resultante de la pr3ctica articuladora que establece una relaci3n tal entre elementos que la identidad de 3stos resulta modificada como consecuencia de dicha pr3ctica. El discurso es entonces el intento por dominar el campo de la discursividad (LACLAU y MOUFFE, 2004) y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes (SOUTHWELL, 2007).

³ “La fundaci3n del sistema educativo nacional se produjo vinculada con la pol3mica acerca del lugar del ni3o en el nuevo orden”. Esta afirmaci3n de Carli puede resultar 3til para enfatizar los modos en que discurso pedag3gico y discursos sobre la infancia se entrelazan, imbric3ndose de tal modo que cada uno encuentra sus l3mites y sus posibilidades en el otro. V3ase CARLI, 2002, p. 59.

posición moral, como resguardo y supervisión en nombre del Estado, tuvo un significativo lugar. Se institucionalizó, así, una de las piezas clave de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía (DIKER Y TERIGI, 1997).

Los educadores de comienzos del siglo XX – formados mayoritariamente en las escuelas normales – pensaron que la escuela debía civilizar al mundo, formar sujetos nuevos – “ciudadanos letrados” – desconociendo aquello que los sujetos traían como experiencia propia, previa y diferente del mundo escolar. En la organización de una carrera profesional para el magisterio, se buscó no dejar librado su rol a la buena voluntad de las/los individuos que se desempeñaran en ese rol sino que se apuntó a un riguroso proceso de formación para circunscribir su tarea en condiciones precisas. En ese marco, los futuros profesores aprenderían a ocupar “el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta”. Allí es donde surge la profesionalización de la docencia: la escuela deja de ser un asunto estrictamente eclesiástico para participar directamente del orden público (NARODOWSKI, 1994, p. 117).

Uno de los aspectos sobre los que conviene detenerse es la relación con la cultura contemporánea que se estableció en aquel momento. Dado que se pensaba a la escuela como una institución renovadora y transformadora de la sociedad, resultaba “natural” que los límites entre el afuera y el adentro de la escuela estuvieran rígidamente marcados, y el adentro se percibiera como superior al afuera. Transponer la puerta de la escuela era entrar a “otro mundo”, un mundo donde el conocimiento y la racionalidad eran

la moneda corriente. El afuera sobre el que se recortaba la escuela fue planteado como una fuente de contaminación, una amenaza o un problema. La sospecha sobre lo contemporáneo, los saberes y sujetos que los enunciaban – como el tango, el fútbol, el cine, los diarios, la democracia –, fue un elemento que perduró por mucho tiempo. El oficio docente se definía por un dominio del saber letrado, lo que le otorgaba una autoridad legítima e inapelable para ponerse frente al aula, ser digno de imitar y supervisar la relación que los alumnos establecían con otras manifestaciones culturales. En ese despliegue de gobierno escolar, docentes, directivos e inspectores fueron componentes claves de la micropolítica escolar.

La cuestión, entonces, por el grado de preparación de los docentes, por su situación laboral y por la, todavía, precaria acción estatal en ese territorio de la enseñanza, alcanzó su cauce privilegiado: la prescripción metodológica estrechamente unida a la supervisión moral. Si se lograba establecer y difundir con claridad y precisión cuáles eran las metodologías adecuadas, el progreso escolar parecía estar garantizado. Esto, además, se unía a la preocupación ligada a que ningún aspecto del ejercicio docente quedara fuera de control, para alcanzar una homogeneización cultural y moral puesta en manos de esos funcionarios civilizadores llamados maestros. Decía Leopoldo Lugones, Inspector de Enseñanza Secundaria, en 1910: “[la docencia] no es una profesión liberal ... [sino] una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado”.

El cine, como parte de la cultura popular y masiva, no quedó afuera de estas preocupaciones y recomendaciones. Un pedagogo muy destacado y de mucha injerencia en las políticas educativas de las

primeras décadas del siglo XX y en el campo pedagógico universitario de las primeras décadas del siglo XX, Víctor Mercante⁴, miraba de modo sospechoso su expansión a través de la proliferación de salas y proyectores a lo largo del territorio argentino. Constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado entre los años '20: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar* o *Lidia Gilmore* de la Paramount?" (MERCANTE, 1930). La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, "grandísimos salteadores y besuqueadores". Todo eso llevaba a que los jóvenes "sólo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que sólo se exhibieran películas "moralmente edificantes". Su propuesta fue la de establecer comités de censura en los pueblos y cerrar las escuelas a los nuevos lenguajes y estéticas.

Mercante sintetizaba, al interior del discurso pedagógico hegemónico en la época, una visión moral de la cultura que buscaba influir más allá de la escuela. Sin embargo, existieron otras posiciones. Ernesto Nelson – Inspector de Enseñanza Media en las primeras dos décadas del siglo XX – fue un impulsor de las ideas de John Dewey, las que vinculó con el currículum de la escuela media: introdujo el fútbol, el cine, la prensa y los viajes de estudio como formas educativas

tan o más valiosas cuanto las disciplinas escolares. Así lo expresaba:

'La cultura es un resultado natural del ejercicio de la curiosidad y del interés, siendo realmente milagroso el que no haya sucumbido a consecuencia de los refinamientos de una mal llamada educación, que parece empeñada en hacer odioso todo aprendizaje' (NELSON, 1919, p. 518).

Asimismo, destacadas directoras y maestras como Olga Cossettini o Herminia Brumana abonaron un abordaje diferenciado de la escuela a los lenguajes y expresiones culturales de la época, no sólo al interior de las prácticas pedagógicas sino también en el modo en que concibieron los vínculos entre la identidad docente y la cultura de la época, donde el cine mantuvo una posición destacada (SERRA y otros, 2004).

Ahora bien, estas discusiones no fueron privativas de los actores del ámbito escolar. El impacto producido por la invención y rápida expansión del cinematógrafo primero y de la industria cinematográfica después, ligada al entretenimiento, hizo que el cine se visualizara como un dispositivo cultural de importancia en la producción de identidades colectivas, tanto en términos políticos como de formación del gusto y de modulación de los sentimientos (MONSIVÁIS, 2000). Su dimensión formativa, más allá de la escuela, se ponía en juego hasta para disputar la centralidad de la cultura letrada que aquella posee. Cabe traer a colación, en este sentido, la atención que el destacado escritor Horacio Quiroga⁵ prestara al cine. Entre sus numerosos escritos, dos de ellos se destacan por abordar el papel del cine en la educación: "El cine en

⁴ Nos hemos explayado sobre este autor en SOUTHWELL, 2003.

⁵ La obra literaria escrita de Horacio Quiroga forma parte del diseño curricular de la educación básica argentina desde hace muchas décadas.

la escuela. Sus apologistas", de 1920 y "El cine educativo. Patagonia", de 1922, donde tomaba explícita postura sobre las ventajas del cine en relación a la cultura letrada, afirmando, en el primero: "En fin, se trata de un concurso siempre creciente de fuerzas para luchar por una tan evidente y sencilla cosa como es hacer ver al alumno lo que nos empeñamos, desde que el mundo es mundo, en imaginarlo por la lectura", y en el segundo: "Cuando en vez de entontecer con libros a los alumnos, las escuelas enseñen con el material vivo del cine, habremos aprendido por fin, sin mayor pedagogía, que un chico de ojos bien abiertos tiene otra puerta de entrada para aprender que un frío libro, unos ojos miopes y una dispepsia" (QUIROGA, 2007, p. 67 y 260).

¿Quiénes van al cine? ¿A qué edad? ¿Cuánto? ¿Con quién?

Tal como hemos señalado, es fundamentalmente la presencia de la infancia en el cine, la que abre el espectro de discusiones acerca de sus ventajas y peligros. Médicos, higienistas, juristas, pedagogos y maestros alimentan estos debates desde su estudio sistemático.

En la medida en que el cinematógrafo como entretenimiento crece y se convierte en una práctica cotidiana, para los estudiosos de la infancia el tiempo que los niños pasan en él se constituye en toda una preocupación. El *Monitor de la Educación* presenta, en la primera mitad del siglo XX, con diversos trabajos realizados en el extranjero que citan

encuestas, constataciones e investigaciones sobre este punto: qué proporción de niños hay entre el conjunto de los espectadores, si asisten solos o acompañados, cuántas veces asisten por semana, cuántas horas⁶. Más allá de los diversos resultados obtenidos, estas investigaciones coincidían en afirmar que los niños pasan *mucho tiempo* en el cine. En nuestro país, El *Monitor de la Educación* publica los resultados de dos encuestas, realizadas en 1925 y en 1932, que son el objeto de nuestra atención aquí.

La primera de ellas se publica bajo el título "Encuesta Escolar sobre el cinematógrafo".⁷ Realizada "con el propósito de conocer la opinión de alumnos y maestros sobre una serie de cuestiones de carácter social, educativo y psíquico, relacionados con la influencia que el cinematógrafo ejerce sobre nosotros" por el Inspector José Natale,⁸ se aplicó a niños de 2do a 6to grado de las escuelas de un distrito de la Capital. La encuesta presentaba el siguiente cuestionario:

1. *¿Usted asiste habitualmente al cinematógrafo?*
2. *¿Usted va solo?*
3. *¿Asiste a función entera?*
4. *Enumere algunas cintas vistas.*
5. *¿Cuál de esas cintas le ha llamado más la atención?*
6. *Describa usted, sucintamente, lo que ha visto en alguna cinta cinematográfica.*
7. *¿Usted alcanza a leer completamente todas las explicaciones que pasan por las cintas?*
8. *¿Usted prefiere las filas delanteras?*
9. *¿Sale usted impresionado?*

⁶ En los Estados Unidos, una comisión investigadora del estado de Nueva York relevó que hay días que el 99% de los asistentes son niños "Los peligros morales del cine", El *Monitor de la Educación* N° 720, diciembre de 1932.

⁷ NATALE, 1926, p. 63-97.

⁸ José Natale era, además de inspector, autor de libros escolares para el aprendizaje de la lectura, habiendo publicado *La Base. Libro primario infantil*, en 1915; *Madre: libro de lectura*, en 1920; *Padre mío: libro de lectura*, en 1925; y *Primavera: libro de lectura para segundo grado*, en 1935.

10. *¿Entiende usted con facilidad el desarrollo de las cintas?*
11. *¿Atiende usted siempre atentamente?*
12. *¿Sale usted molesto de la vista?*
13. *¿Durante las representaciones oye usted bien el piano o la orquesta?*
14. *¿Se cansa usted de oír música durante la representación?*
15. *¿Refiere usted lo que haya visto en el cinematógrafo?*
16. *¿Se interesan en su casa por el relato que Vd. hace?*
17. *¿Busca usted después la novela, el libro de cuentos, las láminas, donde se describen, representan y dramatizan las vistas?*
18. *¿Ha intentado usted constituir algún núcleo de niños con el objeto de representar las escenas cinematográficas?*
19. *¿Gusta usted de las vistas emocionales, de las sentimentales, de las instructivas, de actualidad, de las fantásticas, de las risueñas o de caricaturas?*
20. *¿Usted sueña después con lo que haya visto?*
21. *¿Tiene usted presente muy a menudo algunos de los personajes de la cinta?*
22. *Exprésese usted con libertad sobre el cinematógrafo, su utilidad, sus perjuicios.*
23. *¿Son absolutamente suyas estas respuestas?*

La encuesta fue tomada por maestros que contaron precisiones ajustadas sobre el modo de hacerlo. Fue contestada por 3.651 niños, el mismo día a la misma hora. Los maestros encuestadores realizaron una primera valoración de las respuestas, bajo expresas indicaciones, y elevaron los resultados el día 16 de mayo de 1925, a los que podían

acompañar con los siguientes comentarios:

- 1) Objeciones sobre la encuesta
- 2) Objeciones sobre la manera de tomarla.
- 3) Sobre las respuestas de los alumnos.
- 4) Comentarios sobre la influencia del cinematógrafo.

De las respuestas de los alumnos, cabe destacar que la mayoría de los niños no manifiesta concurrir habitualmente al cinematógrafo, y que el 40 % lo hacía sin acompañamiento adulto. La mayoría manifiesta comprender los argumentos de las películas, aunque tienen dificultades para retener nombres de películas o para leer los carteles. Por otro lado, un alto porcentaje de los niños comentaban las películas en sus casas y/o las representaban, un 33 % manifestaban soñar respecto de lo que habían visto y un 40% salir del cine con molestias en los ojos. Esta información permite situar el lugar que el cine tenía entre los niños y despejar apreciaciones alarmistas sobre cantidad de horas y otro tipo de riesgos.⁹ Por otro lado, enfatizaba las preocupaciones ligadas a la salud física y mental de los niños.

Cabe destacar que el autor se detiene especialmente en el impacto del cinematógrafo en la sociedad en su conjunto, con comentarios del tipo del siguiente:

Casi todos los niños (3.120 contra 531) cuentan en sus casas o en el círculo de sus relaciones lo que han visto en el cinematógrafo. ¿No es verdaderamente interesante conocer este dato? Este debe tenerse como un índice de la influencia extraordinaria que el cinematógrafo ejerce en la sociedad – no sólo para los que asisten a las representaciones cinematográficas, sino por la difusión que éstos realizan respecto de las ideas y sentimientos que recogen en estos espectáculos. (NATALE, 1926, p. 65)

⁹ En el citado texto de Mercante, se hacía alusión de modo alarmista a la presencia continua de un porcentaje mucho más alto de niños en el cinematógrafo, sin hacer referencia a la fuente de esa información.

Es llamativo que, luego de comentar las respuestas de los alumnos, el autor transcribe las respuestas y comentarios de los cuarenta y cuatro maestros que tomaran la encuesta, uno a uno y con el nombre completo de quien diera cada respuesta. Estas respuestas constituyen en sí una importante información adicional a los resultados de la encuesta, ya que permite visualizar el lugar que el cine ocupaba en el imaginario del magisterio de la época.

Los maestros no hacen objeciones al cuestionario ni al modo de tomarlo, por el contrario, en su mayoría aplauden la decisión de investigar de modo sistemático lo que sucede por fuera de la escuela con esta práctica. Al respecto, cabe destacar algunas de ellas, que sitúan al mismo maestro frente a la información obtenida por esta investigación:

La encuesta que con tanto acierto realizara en nuestras escuelas el señor Inspector Natale es sumamente interesante y altamente educativa.

Interesante y educativa para el maestro consciente de su delicada misión: dirigir y educar al niño, pues ello da a conocer los gustos, las costumbres, la moralidad del alumno y el cuidado de los padres por sus hijos. (p. 68)

Entre sus impresiones sobre el tema (punto 4 de los comentarios sugeridos), las respuestas comparten muchas perspectivas no sólo entre sí sino también con las posiciones más amplias:

- la importancia del cinematógrafo como invento;
- el reconocimiento de su especial influencia sobre los niños, por ser un medio de entretenimiento atractivo, además de accesible y barato;
- la maleabilidad del alma infantil, la facilidad que el niño tiene de imitar, la falta

de razón para distinguir lo bueno y lo malo, la alta capacidad imaginativa:

- la fuerza que lo que se ve posee por sobre lo que se lee o escucha, la capacidad de las imágenes de imprimirse en la mente infantil;
- la convicción de que, si no se emplea como factor de educación, es un medio *desmoralizador, posee influencia maléfica, es escuela de inmoralidad y perversión, es vehículo de toda clase de embustes, es escuela de mal ejemplo, es promotor de perniciosas inclinaciones, enferma la imaginación con ideas absurdas, hace apoteosis del mal*;
- la afirmación de que los locales y salas de cine no reúnen las condiciones de ventilación, higiene y seguridad necesarias para los niños.
- la necesidad de intervenir en las cintas que se proyectan, ya sea estableciendo salas de cinematógrafo especialmente infantiles, con películas especiales o días y/o funciones especiales para niños en las salas existentes, de modo que los niños no estén expuestos a películas perniciosas; o controlando el material que se proyecta y la edad de quienes asisten a cada función.

El término que más recurrentemente se menciona en las respuestas de los maestros es el de *influencia*, dado que de algún modo u otro todos manifiestan su preocupación por el peso que tiene el cinematógrafo en la infancia, y al que el estado y el sistema educativo debe atender, evitando sus perjuicios.

Unos años después, en 1932, El *Monitor de la Educación* publica los resultados de otra encuesta. Se trata del artículo "El cine y los niños", que tiene por autora a María José Cumora. En esta oportunidad, la encuesta se realiza a alrededor de 4.000 niños de la

Capital Federal, que se encontraban cursando desde 1er grado superior hasta 6to grado (de 6 a 14 años). Los niños contestaron en una hoja las siguientes preguntas escritas en el pizarrón: "¿Le gusta el cinematógrafo? ¿Cuántas veces va? ¿Qué cintas prefiere? En algunos casos se agregó ¿con quién va?, en reemplazo de la segunda pregunta, y en otros, se pidió los niños que describieran la cinta de su predilección".¹⁰ Los resultados obtenidos se analizaron en dos grupos, el primero correspondiente a los alumnos de 6 a 10 años (1.800 respuestas) y el segundo a los de 11 a 14 años (1.750 respuestas).

Las respuestas de cada grupo no difieren notablemente. En el primer grupo el 94 % manifiesta su agrado por el cine, el 44 % concurre mucho o muchísimo (una vez por semana o más), y sus preferencias más importantes se reparten entre el 38 % por películas cómicas, 26 % dramáticas y 20 % de *cowboys*. En el segundo grupo el 82 % manifiesta su agrado, el 50 % va al cine mucho o muchísimo, y la preferencias se ordenan alrededor del las películas dramáticas (37 %), cómicas (27 %) y de *cowboys* (9%).

Lo que estos resultados constatan es la fuerte presencia en la cultura popular del cine como entretenimiento. Pero lo que nos interesa señalar es la preocupación que se abre para los educadores frente a esas prácticas: que el niño vaya al cine con frecuencia y que se deleite con vistas e historias que no poseen finalidad más que "pasatista" o de entretenimiento pone en peligro las prácticas sistemáticas que sí las poseen. Atendamos el siguiente comentario, con el que se remata el artículo que presenta esta última encuesta:

Para quienes nos sentimos maestras en cualquier parte donde haya un chico, es verdaderamente dolorosa la presencia del niño en cinematógrafos donde se exhiben películas con argumentos pasionales, de misterio o de crimen que excitan la imaginación y que le impresionan tan fuertemente que luego se ve asediado, perseguido por las visiones que desfilaron ante los ojos abiertos de asombro. ¿Saben los padres hasta qué extremos perduran y perturban las impresiones de la infancia? ¿Tienen conciencia de su enorme responsabilidad?

Ojalá que las reflexiones que sugieran estos interrogantes sirvan para crear un ambiente de comprensión que nos estimule a continuar en esta campaña impuesta por nuestra condición de educadoras ya que no es posible admitir que el cinematógrafo siga destruyendo lo que con tanta consagración y fatiga construye la escuela.¹¹

Notas para una conclusión

Este artículo se propuso mostrar que la expansión del cine y su relación con la escuela argentina tuvo significativa presencia desde comienzos del siglo XX. Asimismo, hemos podido observar que el primer tipo de relación que la escuela desarrolló fue la de "capturar", controlar y contrarrestar esa práctica popular. Asimismo, acentuaba el rol de ésta en relación con el control más allá de sus puertas.

Por otro lado, quisiéramos poner de relieve que esta vinculación entre el cine y la escuela generó un significativo debate entre los educadores, actores del sistema educativo. Por un lado, existió una posición de fuerte cuestionamiento moralizador y de desarrollo de formas de "prevención" o sanción moral. Este ha sido el discurso pedagógico hegemónico, que fue explicitado y expandido a través de los mecanismos oficiales de la

¹⁰ CUMORA, María Lucía: "El cine y los niños". El Monitor de la Educación N° 753, setiembre de 1935. El artículo está escrito en primera persona del singular, y la autora, maestra, manifiesta haber colaborado con una empresa de radiodifusión de la Capital para realizar la encuesta, por lo que ésta no habría sido iniciativa de actores del sistema educativo, como en la encuesta anterior.

¹¹ Ibid, pág. 81.

política educativa. Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y, con ello, una descalificación de los individuos, tanto los alumnos como sus familias, que aún no habían sido “cultivados” por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces y democratizadoras de inclusión social, al costo de dejar fuera de la escuela todo lo que estuviera al margen del modelo cultural y político que ella encarnaba.

Sin embargo, hubo otras posiciones que disputaron también en ese campo discursivo, introduciendo otras perspectivas, cuestionamientos y propuestas que le fueron dando extensión y profundidad al debate abierto. Por un lado, hemos encontrado una mirada censuradora, de sospecha y que asigna poco valor a una expresión cultural nueva y por fuera del marco escolar. Por otro, se abren otras posiciones que le asignan importancia al cine junto con otros lenguajes que tanto proponen una viva incorporación en la dinámica escolar como también, confían en lo que favorece ese lenguaje por sí mismo, “sin mayor pedagogía” relegando a un segundo plano la acción prescriptiva escolar.

En el libro *El Declive de la Institución* (2006), el sociólogo François Dubet enmarca la actuación docente – entre otros trabajos, que caracteriza como “trabajo sobre los otros” – en lo que denomina un “programa institucional” que alude a lo que se ha llamado el proyecto de la Modernidad.

El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social. [...] invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye

sobre un principio universal y mas o menos ‘fuera del mundo’ (DUBET, 2006, p. 35).

Ese programa institucional tiene, como características centrales, considerar el trabajo sobre el otro como una mediación entre valores universales y los individuos particulares, entiende al trabajo de socialización como una vocación porque se encuentra fundado en valores, y cree que la socialización inculca normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y libre (DUBET, 2006, p. 22). En el marco del programa institucional, la socialización no solo inscribe cultura en un individuo, también designa una manera peculiar de llevar a cabo ese trabajo sobre los otros.

Algo que también es notable en las fuentes relevadas, es el encapsulamiento de la lógica escolar.

Dubet dice

Gracias a la República – esos valores que encarnaban – (los docentes) estaban fuera del control de las autoridades locales, pero a cambio debían dar muestra de una virtud sin fisuras en su vida cotidiana y esa forma de vida era percibida como afirmación moral (2006, p. 104).

Esto nos hace pensar que la escuela consagró perspectivas, prácticas y métodos que consolidaron un sentido para el “adentro escolar” que se naturalizaron allí pero que resultarían profundamente afectadas si entraran en interacción con otras lógicas e instituciones sociales, tales como el derecho, la renovación de la cultura, la expresión, etc. Este funcionamiento propio de la lógica escolar y sobre la rigidez de la separación entre el adentro y el afuera implicó una cristalización. Sólo quisiéramos puntualizar aquí, que esta cristalización de una

determinada cultura escolar, que tenía sentido y se consolidaba y conservaba allí adentro, pareciera ponerse "de espaldas" o al menos "mirando por arriba del hombro" con actitud de sospecha sobre la sociedad de la que forma parte.

Como parte de su acción, la escuela ha generado culturas nuevas: así lo hizo cuando creó un público lector, un público letrado, y ayudó a estructurar relaciones, identidades, sentimientos e incluso industrias como la del libro y el periódico masivos sobre esa base. En diversas ocasiones en estos siglos, los cambios tecnológicos, los nuevos lenguajes y lo que producían las vanguardias artísticas, culturales y políticas fueron vividos como amenazas ante las cuales la escuela debía construir paredes más altas. En un sentido similar, algunos educadores encabezaron fuertes discusiones acerca de qué podía considerarse cultura y qué quedaba relegado a lugares menores y despreciados y, por lo tanto, qué expresiones escritas, visuales o sonoras podían introducirse en la escuela y podían ser parte del trabajo escolar, y cuáles no. Así, hubo expresiones y lenguajes cuya incorporación dentro del canon de cultura legítima tuvo serias dificultades. De cualquier modo, aún con las objeciones presentadas, esos lenguajes fueron encontrando los modos de permear la cultura escolar más tradicional, imponiéndose por la demanda social de familias y alumnos, por la expansión de una práctica popular o por la presión del mercado.

Referências bibliográficas

- CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- CUMORA, María Lucía. El cine y los niños. *El Monitor de la Educación*, n. 753, setiembre de 1935.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- DUBET, François. *El declive de la institución*. Buenos Aires: Gedisa, 2006.
- LACLAU, Ernesto. Discourse. In: GOODIN, R.; PETTIT, Ph. (eds). *A companion to contemporary political philosophy*. London: Blackwell, 1993.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1995/2004.
- MERCANTE, Víctor. *Charlas pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires: Gleizer editor, 1930.
- MONSIVÁIS, Carlos. *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1994.
- NATALE, José. Encuesta escolar sobre el cinematógrafo. *El Monitor de la Educación*, n. 638, febrero de 1926.
- NELSON, Ernesto. *Nuestros males universitarios*. 1919.
- QUIROGA, Horacio. *Cine y literatura*. Buenos Aires: Losada, 2007.
- SARLO, Beatriz. *La máquina cultural. Maestros, traductores, vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, 1998.

SERRA, María Silvia; FATTORE, Natalia; CALDO, Paula; DIAZ, Javiera. Articulaciones entre cine y educación en la experiencia de la Escuela Serena de Rosario (1935-1950). *Jornadas de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Buenos Aires: octubre de 2004.

SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación*. Tesis de doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2008.

SOUTHWELL, Myriam. 'Con la democracia se come, se cura y se educa...' Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. In: CAMOU, Antonio; TORTTI, Cristina; VIGUERA, Anibal (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SOUTHWELL, Myriam. *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación*. La Plata: Ediciones EDULP, 2003.