

Seminarios de investigación
en Ciencias Sociales

Tres miradas en torno a infancia y sociedad

Andrea Laura Alanís • Cecilia Elizondo • Marta Inés Reggi

Patricia Festini
Coordinación



Universidad
Nacional
de Quilmes
Editorial

6

SERIE DIGITAL

Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Daniel Gomez

Vicerrector

Jorge Flores

Editorial

Serie Digital

Directores

Mariano Belaich, Departamento de Ciencia y Tecnología

Margarita Pierini, Departamento de Ciencias Sociales

Editor

Rafael Centeno

ISBN 978-987-558-231-6 libro electrónico

2007

AUTORES

Andrea Laura Alanís. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNQ). Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, Mención Historia (UNQ). El trabajo que se presenta en esta edición se desarrolló en el marco del Programa de Historia de las relaciones entre Estado, economía y sociedad en Argentina (2005), a través de un Subsidio de Apoyo a la Investigación para Estudiantes e Investigadores en Formación, bajo la dirección de la Dra. María M. Bjerg.

Cecilia Elizondo. Comunicadora audiovisual (UNLP). Estudiante de la Licenciatura en Educación (UNQ). Colaboradora del Proyecto "Cine + chicos. Imágenes y juegos en el jardín", Dirección Nivel Inicial, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. El trabajo aquí presentado corresponde al Seminario de Integración (2007) dictado por la Mg. Laura Manolakis.

Marta Inés Reggi. Licenciada en Educación (UNQ). Directora de ESB (Provincia de Buenos Aires). El trabajo que se integra al presente volumen es una versión abreviada de la tesina presentada en 2004, dentro del marco del Proyecto I&D "Las novelas semanales como empresa cultural (1900-1940)", dictado por la Dra. Margarita Pierini.

COORDINADORA

Patricia Festini. Licenciada y profesora en Letras (UBA). Doctoranda en Letras (UBA). Investigadora del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en el Curso de Ingreso de la UNQ.

Índice

Presentación , <i>por</i> Patricia Festini.	4
La experiencia de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz y la niñez vulnerable en Argentina, 1904-1924 , <i>por</i> Andrea Laura Alanís	6
Los libros de lectura de los autores de las novelas semanales (1920-1935): entre el discurso didáctico y el discurso de la ficción , <i>por</i> Marta Inés Reggi	29
Cine e infancia: miradas que miran , <i>por</i> Cecilia Elizondo	74

Presentación

Uno de los pilares que sostiene la calidad académica es, sin lugar a dudas, la investigación. Es por eso que la formación de investigadores en el seno de la universidad es imprescindible para lograr la excelencia en la transmisión de conocimientos. La presente edición de la Serie Digital de la Universidad Nacional de Quilmes se compone, precisamente, de tres trabajos de investigación que son el resultado de seminarios dictados en el Departamento de Ciencias Sociales (2004-2007) y cursados por las autoras hacia el final de su carrera. Cada uno de ellos es una muestra de la rigurosidad y el compromiso que exige todo aporte en el ámbito académico. Una producción de esta índole implica un largo proceso de búsqueda de material y un análisis exhaustivo que ofrece una nueva mirada sobre algún aspecto de la sociedad.

En esta oportunidad, esa mirada tiene, en cierto modo, a la niñez como común denominador, ya sea a través de colonias de menores, libros de lectura o niños retratados por el cine latinoamericano.

En “La experiencia de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz y la niñez vulnerable en Argentina, 1904-1924”, Andrea Laura Alanís estudia la implementación de un modelo alternativo en la asistencia a la niñez abandonada mediante un sistema de familias. La autora revisa los postulados teóricos que sostuvieron la experiencia y los analiza en función de la instrumentación del modelo que, a principios del siglo XX, intentó realizar un cambio estructural en las políticas referidas a la niñez desamparada pese a que se vio limitado por las estructuras de un Estado conservador.

Marta Inés Reggi, en “Los libros de lectura de los autores de las novelas semanales (1920-1935): entre el discurso didáctico y el discurso de la ficción” recorre tres libros de lectura escritos por Héctor Pedro Blomberg, Bernardo González Arrili y Horacio Quiroga. En principio, los analiza según los contenidos del Plan de Estudios vigente en las primeras décadas del siglo XX para luego detenerse en el cruce entre la producción didáctica y la producción literaria de los autores. Esto le permite establecer en qué medida cada uno de ellos siguió la normativa establecida o, simplemente, plasmó su propia ideología en los libros destinados a la educación.

Por último, Cecilia Elizondo en “Cine e infancia: miradas que miran” aporta una interesante aproximación a la problemática de la niñez en Latinoamérica a través del cine. Su análisis de *Machuca*, *Estación Central* y *Crónica de un niño solo* subraya la importancia de la focalización para transmitir la preocupación social frente a la difícil relación de los chicos con una sociedad en la que no logran insertarse.

Los tres trabajos aquí presentados dan cuenta de la función del investigador. Cada uno de estos aportes nos ofrece una nueva perspectiva acerca de distintas problemáticas sociales, de ayer, de hoy y de siempre. Problemáticas cuyo estudio permite que podamos comprender un poco más nuestro entorno y nuestra historia y que hacen tan necesarios el fomento de la investigación y la formación de investigadores en el ámbito universitario. De allí nuestra satisfacción por ofrecerles hoy estas tres nuevas reflexiones que surgen del compromiso que significa pensar nuestra sociedad.

PATRICIA FESTINI

Coordinadora

La experiencia de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz y la niñez vulnerable en Argentina, 1904-1924

Andrea Laura Alanís

INTRODUCCIÓN

La asistencia a la niñez desamparada –huérfanos, abandonados, encausados y condenados– en la etapa de consolidación del Estado argentino ha sido abordada desde distintos ángulos a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado. Los roles desempeñados en la materia por las organizaciones filantrópicas y el Estado concitaron la atención de numerosos historiadores, quienes han profundizado en el estudio de los niños en las calles, los mecanismos de beneficencia, la educación como generadora de la nacionalidad, las estrategias disciplinarias en torno a los niños y la historia de la familia, entre otros aspectos relacionados.

Los veinte años que clausuraron el siglo XIX se caracterizan por la emergencia de un poder central en un contexto de crecimiento económico y complejización social. Pero esta rápida expansión social produjo entre sus efectos no deseados un recrudecimiento de la niñez vulnerable y desamparada, situación que implicó la articulación de medidas estatales y de la sociedad civil para alcanzar soluciones. Las políticas tradicionales al respecto se basaban en un modelo de institucionalización que recluía a los menores en asilos y orfanatos urbanos.

Este trabajo analizará la eficacia de un modelo alternativo de asistencia a la niñez abandonada mediante un sistema de familias, instrumentado a principios del siglo XX en la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz. Esta institución fue creada por el gobierno nacional en octubre de 1904 según el modelo de la colonia agrícola tradicional (Memoria AGN, 1906: 133), pero al año siguiente su organización fue encargada por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín V. González, “en carácter privado”, al Dr. Alberto Meyer Arana, por entonces secretario del Patronato de la Infancia, quien tomó el modelo de experiencias europeas de asistencia a la infancia desvalida, fundamentalmente de Francia (Meyer Arana, 1906).

Este nuevo sistema es analizado dentro del clima de ideas vigente en la época res-

pecto de la asistencia a la niñez para evaluar si comportaba un cambio estructural en las políticas implementadas hasta el momento. La abundante documentación conservada sobre el modelo permite abordar el tratamiento del tema a partir de dos ejes conductores. Por una parte, evaluaremos el sistema de familias y sus alcances, como alternativa al modelo tradicional de institucionalización que recluía a los menores en cárceles, orfanatos y asilos donde recibían un trato reservado a los adultos, en el primer caso, y despersonalizado y sustentado en prácticas masivas en los restantes. A la vez, estudiaremos las consecuencias del cambio estructural en las prácticas de asistencia a la niñez que desde el interior mismo del sistema político imperante intentó implementar esta propuesta.

EL ROL DEL ESTADO FRENTE A LA NUEVA SOCIEDAD

El creciente número de menores vagabundos en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX se convirtió en un problema que requería medidas urgentes. Los espacios adecuados para alojarlos resultaban insuficientes y la cárcel se había convertido en uno de los pocos recursos con que contaba el Estado en ese momento, sitio inapropiado tanto para los menores abandonados por sus familias como para aquellos que estaban acusados de haber cometido algún delito, ya que eran alojados junto a los delinquentes adultos. Las situaciones de marginalidad en las que se vieron inmersos muchos niños resultaron de la ineficacia del Estado para incluir en el nuevo modelo de país a todo el espectro social; muchas familias carecían de trabajo estable y de vivienda, por lo que sus hijos se veían desplazados de la vida familiar y de la escuela, y empujados a la calle donde realizaban pequeños trabajos, mendigaban y delinquían.

Hacia la década de 1880, el Estado impulsaba la moralización de la sociedad, principalmente a través del sistema escolar, basándose en la utilidad social del individuo y en la necesidad de fomentar el progreso y de preparar el futuro. Esta necesidad condujo también a reorientar la mano de obra hacia las nuevas actividades que imponía la economía agroexportadora –construcción, servicios, etc. No obstante, tanto el sistema educativo como la demanda de mano de obra resultaron insuficientes ante el crecimiento vertiginoso de la población de la Capital, que excedía la capacidad de satisfacer sus necesidades básicas. La escolarización no logró abarcar a la niñez en su totalidad, por un lado, porque la cantidad de niños excedía la disponibilidad de escuelas, y por otro, debido a que muchos de ellos debían trabajar o mendigar para contribuir al sostenimiento de sus familias, acosadas por la inestabilidad laboral y la pobreza.

Tanto la vagancia como el trabajo callejero de los niños eran considerados por las élites y el Estado modos de vida preparatorios de la delincuencia. Para combatirlos, los mecanismos de control social contemplaban la separación de quienes manifestaban una conducta anormal, y su readaptación a las normas vigentes en la sociedad a través de distintas instituciones para recuperar su utilidad social.

Surgió en esta instancia el concepto de *estado peligroso*, aplicable a aquellos individuos que constituían una clase peligrosa por el ambiente en el que vivían. Este concepto comprendía tanto a quienes ya habían cometido crímenes como a los que por su forma de vivir podían cometerlos, los sospechosos (Ruibal, 1993: 11). Las transgresiones o delitos de los menores, tomados como marcas de su personalidad o carácter, se utilizaban con la finalidad de clasificación y tratamiento, medidas que evidenciaban la expansión del poder disciplinario, anclado en el conocimiento médico. Por otra parte, al considerar el medio ambiente como determinante tanto de las conductas delictivas como de la regeneración de quienes habían incurrido en ellas o estaban en vías de hacerlo, el Estado clasificó en una misma categoría a los niños delincuentes y los niños abandonados e intervino sobre ellos con las mismas disposiciones (Ríos y Talak, 1999: 153).

Jacques Donzelot, autor de *La policía de las familias*, ofrece un párrafo ilustrativo de este nuevo rol del Estado, que a la vez permite dimensionar las estrechas relaciones que los médicos y políticos locales mantenían con las ideas y programas franceses. Sostiene Donzelot que la abolición del poder patriarcal permitiría el establecimiento de un procedimiento de tutela que armonizaría los objetivos sanitarios y educativos con los métodos de vigilancia económica y moral. Procedimiento de reducción de la autonomía familiar facilitada por la aparición, a finales del siglo XIX, de toda una serie de pasarelas y de conexiones entre la Asistencia Pública, la justicia de menores, la medicina y la psiquiatría. Bajo el tema de la prevención, las actividades antiguamente separadas de asistencia y de represión, de recepción de los “sin familia” y de los rebeldes familiares, se le quita a esta última su antigua posición de interlocutor, se invierte la relación de connivencia entre el Estado y la familia para hacer de ésta un dominio de intervención directa, una tierra de misión (Donzelot, 1998: 90-91).

De acuerdo con esta tendencia, en oposición al ambiente pernicioso de la calle, el Estado recluyó a numerosos niños encausados, condenados o abandonados en el Depósito de Contraventores, llamado “24 de Noviembre”, o en la Penitenciaría Nacional, donde convivían con detenidos adultos que habían cometido los más diversos delitos. Luego, el Estado creó espacios alternativos de contención y moralización de la niñez, como los asilos de menores dependientes de la policía, mientras se construía la Cárcel o

Asilo Correccional de Menores, que en 1904 se trasladaría a la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz.

La reclusión y educación de los niños vagabundos para su posterior incorporación al mercado de trabajo era característica de una sociedad que reivindicaba el trabajo como valor fundamental y que veía en ellos la fuerza de trabajo futura. A esta idea responderá la creación de colonias agrícolas como medida de recuperación de vagos y mendigos, en la que emerge la concepción del trabajo como herramienta moralizadora y de readaptación de los desviados a la sociedad. Estas estrategias tendrán como sustento ideológico el aislamiento, promovido desde el Estado a partir de un conjunto de prácticas articuladas en torno a la noción de encierro.

INFLUENCIA DEL HIGIENISMO Y LA CRIMINOLOGÍA POSITIVISTA

Paralelamente a la influencia ejercida en las medidas estatales para afrontar el problema de la niñez desamparada, el positivismo –presente en las diversas ramas de la ciencia occidental de la época– había impregnado las acciones de un numeroso grupo de médicos de la Capital que enarbolaban la higiene como factor indispensable para el desarrollo de la sociedad. La higiene era relacionada intrínsecamente con el progreso y la civilización y en su intento por dar respuestas a los problemas sociales emergentes en una sociedad rápidamente urbanizada –azotada por el hacinamiento, la marginalidad, la prostitución, el alcoholismo– los higienistas abarcaron los aspectos técnicos y morales, así como la pobreza y la educación de las masas.

La tarea de los médicos higienistas se desarrolló en dos planos, la estructura urbana y los aspectos sociales, merced a la asociación de insalubridad física y moral. En el aspecto físico, la rápida urbanización de la Capital requería obras de drenaje y salubridad; mientras que en lo social necesitó crear instituciones preventivas y represivas destinadas a contener las causas de los vicios y la destrucción moral de la población.

Los higienistas concebían la criminalidad como una enfermedad psicológica y moral que amenazaba la salud social. A través de las medidas propuestas y de la inserción de muchos de sus representantes en organismos de gobierno –salud, educación, justicia– habían creado un espacio público de control y tutela de la salud de los ciudadanos. Diversos organismos estatales comenzaron entonces a establecer prácticas sistemáticas de identificación, registro, clasificación, investigación, diagnóstico y tratamiento (Salvatore, 2001: 90). La clasificación de la población intentaba ordenar los datos de una

sociedad heterogénea, apoyándose para lograrlo en la creación y aplicación de diversos mecanismos disciplinarios que permitieran ordenar la economía y la sociedad. Los hombres del '80 vivieron su proyecto con una enorme dosis de socialización: creían en una sociedad a la que iban a transformar (Jitrik, 1982: 63).

Estas nuevas miradas sobre la sociedad basadas en los preceptos científicos contribuyeron a la emergencia de la criminología positivista, instrumento utilizado eficazmente por el poder para controlar y conducir una sociedad en proceso de masificación. La criminología positivista, difundida en el país por José Ingenieros, se basaba en la interpretación y reforma del comportamiento delictivo valiéndose de la psiquiatría y la psicología. En oposición a las nociones del origen genético de la delincuencia, sostenida por escuelas anteriores –Lombroso, entre otros– la nueva teoría analizaba el delito como una combinación de anomalías morales, intelectuales y volitivas. Los descubrimientos en psiquiatría y psicología permitían interpretar el comportamiento delictivo y, por lo tanto, efectuar una reforma más eficaz de los delincuentes. Los programas positivistas de reforma tenían como base la idea de que la educación, las buenas leyes y las políticas sociales preventivas podían evitar la necesidad de represión y mitigar las peores consecuencias de la ignorancia, la pobreza, la desigualdad y la enfermedad.

El tratamiento de los delincuentes debía ser individualizado, basado en una combinación de estímulos y sanciones con eje en el trabajo para alcanzar la reforma de los reclusos. En este sentido, la metodología de la criminología positivista contemplaba ciertos pasos ineludibles como el aislamiento del delincuente potencial de su contexto social, el estudio de su personalidad y de las relaciones entre los determinantes biológicos y sociales del comportamiento desviado (Salvatore, 2001: 84).

La localización de la Colonia en Marcos Paz se encuadra en esta tendencia a alejar de la ciudad los casos problemáticos, que ponían en riesgo la evolución de la sociedad según las premisas de “orden y progreso”. En este sentido, en esta institución puede observarse una variante del destierro con que se castigaba a los penados enviados a la prisión de Ushuaia. Parafraseando a Lila Caimari (2004: 64) decimos: solucionar el problema de la niñez mediante la eliminación de los niños. Ambas instituciones comparten estructuralmente algunos objetivos respecto del tratamiento espacial dado a los delincuentes/desamparados: sacarlos de la ciudad y librarlos al contacto con la naturaleza, condiciones que hacían que la posibilidad de reformarlos pareciera casi inevitable. Una doble purificación, la de sus almas y la de la ciudad.

Aunque para la ubicación de la Colonia se tuvo en cuenta la gran distancia que la separa de la Capital, no constituye un caso de aislamiento sino de alejamiento, dado que

el establecimiento está en plena llanura pampeana, con un clima relativamente benigno y alimentos accesibles. Estos factores posibilitaron las reiteradas fugas de los menores alojados allí y motivaron un aumento creciente de la cantidad de custodios. El alejamiento de la ciudad de los menores abandonados y delincuentes buscó conferirles invisibilidad, negarlos, como condición de existencia premeditada y regulada por el Estado. En pocas palabras, el propio Estado intentó hacer invisibles a los sectores de la niñez que exponían las falencias del sistema.

En *La policía de las familias*, Jacques Donzelot analiza la génesis de lo social en Francia, y para el período que abarca nuestro trabajo identifica un polo médico-higienista que trata de utilizar la demanda inflacionista del papel del Estado como medio material para conjurar el peligro de la destrucción de la sociedad por el debilitamiento físico y moral de la población, por la aparición de luchas, de conflictos que llevarían, en el libre funcionamiento de las relaciones sociales, la marca de una violencia política que amenazaría aniquilar aquello que el Estado tiene la misión de garantizar (Donzelot, 1998: 59).

Imbricados en las estructuras estatales en formación, se posicionaron varios médicos que adherían al nuevo paradigma, entre ellos Eduardo Wilde, principal impulsor del higienismo; Emilio Coni, discípulo del primero, especializado en demografía y creador de los primeros estudios estadísticos de población; José María Ramos Mejía, estudioso de las multitudes y Director Nacional de Higiene; José Ingenieros, hombre clave en el estudio y clasificación de los delincuentes y en la modernización de la policía, y Alberto Meyer Arana, generador de numerosos proyectos para atender a la población desamparada.

SOBRE ALBERTO MEYER ARANA

El doctor Alberto Meyer Arana integró la Comisión Directiva del Patronato de la Infancia como vocal y secretario desde el año 1902. Entre 1900 y 1914 fue director de la *Revista de Higiene Infantil, Anales del Patronato de la Infancia*, publicación que circuló desde 1892 –año de fundación de la institución– hasta 1914. Varios de sus números fueron editados en francés para posibilitar el intercambio con instituciones similares de Francia sobre medicina, consejos para madres, maestros e industriales sobre higiene infantil en los distintos ámbitos.

Desde los diversos cargos que ocupó en la estructura del Patronato de la Infancia, el doctor Meyer Arana promovió numerosas iniciativas para asistir a las familias populares, como el consultorio jurídico gratuito para atender la situación de los niños abandona-

dos, trabajadores y encausados o condenados; el acercamiento al hogar del pobre mediante distribución de ropa y alimentos, y la creación de escuelas en los barrios pobres.

El médico participó en la redacción, presentación y seguimiento de los numerosos proyectos de Ley de Protección a la Infancia que el Patronato presentó ante el Congreso Nacional desde 1892 hasta la sanción de la ley en 1919. En 1905 redactó el proyecto de reglamento para la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, que fue editado al año siguiente bajo el título *Colonias para menores*. Uno de los aspectos recurrentes en sus presentaciones se refiere a la necesidad de brindar las herramientas necesarias para que los niños pudieran desenvolverse por sus propios medios en el futuro. De este modo pretende “distinguir a los niños amparados bajo el modelo de la Colonia de los internados, quienes aisladamente quedan reducidos a simples autómatas, motores humanos de movimientos monótonos, capaces de atrofiar la inteligencia y enervar toda iniciativa” (Meyer Arana, 1911: VII).

La tarea filantrópica realizada por las numerosas instituciones capitalinas fue registrada por Meyer Arana en diversas publicaciones, periódicos, revistas y libros que expresan su vasto conocimiento de la “cuestión social” y del aparato legal que encuadraba y regulaba estas situaciones en los países más avanzados, así como de los mecanismos aplicados para poner en práctica estas normas, entre ellos el sistema de colonias objeto del presente trabajo. Entre sus escritos podemos citar las obras *Por el niño pobre* (1904), *Patronato de la Infancia. Protección a la infancia* (1908, compartida con el doctor Faustino Jorge, también integrante del Patronato), *La caridad en Buenos Aires* (1911), *Alrededor de los huérfanos* (1923), *La benemérita de 1828* (1923). También registramos colaboraciones en las revistas *Nosotros* y *Atlántida*, de circulación en las primeras décadas del siglo XX.

Tal vez las convicciones enfáticamente sostenidas por el autor en estas obras no se correspondan con las de un directivo de una de las instituciones benéficas más importantes del país, aunque quizás haya sido su experiencia en ese ámbito la que le permitió evaluar los aspectos positivos y negativos del sistema bajo un análisis profesional dirigido a mejorarlo. Al respecto, en los fundamentos del proyecto de la Colonia el autor sostiene que “en los asilos comunes el niño carece de aspiraciones, en tanto el nuevo ámbito formará el carácter de los protegidos en un patrón nuevo, de modo a sacudir en los asilados ese amargo indiferentismo característico de los hijos de la filantropía, quienes en la ingenuidad de su medio llegan a creer en la conquista del mañana por el esfuerzo ageno [sic]” (Meyer Arana, 1911: VIII).

Meyer Arana hace explícitas sus críticas al sistema político y social imperante en la época ante las propias autoridades nacionales. En el epílogo del proyecto elaborado para

la Colonia, el autor elogia “la elección gubernamental de la hermosa mansión que acogerá a los niños” pero se refiere a la Cabaña Laura como “el otrora centro de fiestas para un mundo de fastuosidades crasianas” (Meyer Arana, 1906: 78).

Paralelamente, y evidenciando su inserción en una sociedad en permanente transformación, el autor adhiere al concepto de *estado peligroso* –aplicado tanto a la niñez desamparada como a otros grupos sociales marginales– sin abandonar su postura crítica, cuando respecto del rol del Estado señala que “la función social reclamada no será simple acto piadoso, de conmiseración y amparo; la reforma es el fin ulterior de la tutela pública ejercida en beneficio del menor, en primer término, pero también en salvaguarda o defensa común, conforme al principio egoísta que alienta todos los actos colectivos del Estado” (Meyer Arana, 1911: IX).

PATRONATO DE LA INFANCIA: PRIMEROS CAMBIOS AL MODELO TRADICIONAL

En algunos casos, la separación del menor delincuente potencial de la sociedad se realizó mediante la creación de colonias agrícolas, alejadas de la ciudad. Esta modalidad –innovadora en nuestro país aunque ya tradicional en Europa– fue adoptada, tomando algunas de sus características, por el Patronato de la Infancia mediante la creación de la Colonia Agrícola Industrial de Claypole, cuyo objetivo fue albergar a los menores detenidos en la Penitenciaría Nacional. Se creará luego la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, cuyo proyecto contemplará ampliamente el modelo de las colonias europeas y el sistema de evaluación elaborado por la criminología positivista para la clasificación de los individuos considerados en condición de “estado peligroso” –menores delincuentes potenciales o condenados y niños abandonados (Caimari, 2004: 22).

El Patronato de la Infancia fue fundado en 1892 como institución caritativa destinada a proteger a los niños pobres, enfermos, maltratados, abandonados, vagabundos y mendigos. Su creación fue el resultado de un estudio encargado en 1890 por el intendente municipal de la Capital, doctor Francisco Bollini, a una comisión de médicos, preocupado por el número creciente de niños desamparados y la elevada mortalidad infantil, uno de cuyos factores principales atribuía al abandono de recién nacidos (Memoria de la Intendencia Municipal, 1892: 109).

Esta institución funcionó como refugio, escuela y centro de control sanitario; hogar transitorio que brindaba en forma gratuita alojamiento, vestimenta, alimento, atención de la salud, formación moral, educación y capacitación a los niños desamparados, mediante

el voluntariado. El Patronato se erigió como una institución privada, no obstante, el aporte del Estado fue un recurso permanente de financiamiento. La participación oficial mediante bienes –terrenos, edificios– y dinero –porcentaje de la Lotería– se detalla en el libro que rememora la creación y evolución del Patronato de la Infancia y en las actas de su Comisión Directiva.

Las estadísticas señalan que hacia 1910 las instituciones de caridad en la Capital atendían entre 35.000 y 40.000 personas, de las cuales 3.000 eran asistidas por el Patronato de la Infancia (Meyer Arana, 1911: 82). En 1912 había en la ciudad 10.000 niños vagabundos (Scarzanella, 2003: 49).

En 1898 la institución fundó en Claypole, provincia de Buenos Aires, la Escuela Agrícola e Industrial, correccional para capacitación laboral de adolescentes condenados, alojados en la Penitenciaría Nacional. La escuela, ubicada en un predio de 200 hectáreas, comenzó a funcionar con 75 menores y en 1910 ya contaba con 250 internos (Acta Patronato de la Infancia, 1904). Para concretar esta iniciativa, los miembros del Patronato de la Infancia tomaron el modelo de las colonias instaladas en Europa, principalmente la colonia Mettray de Francia, y las de Alemania, Hungría, Bélgica y Suiza (Meyer Arana, 1911: 209-211). La observación del modelo francés también comprendió las colonias de Mèplier-Blanzy, Citeaux, Montferroux, Saint-Bernard de Loos, Val d'Yèvre y Laugounet (Dupont, 1894: 41).

COLONIA METTRAY, EL MODELO A SEGUIR

La colonia Mettray fue fundada en 1839 en Francia por F. A. Demetz, miembro de la Suprema Corte de Justicia de ese país, a quien acompañó en la iniciativa el vizconde de Bretignières de Courteilles, jefe del ejército francés, para lograr la regeneración moral de los menores detenidos y vagabundos.

El proyecto de Mettray surgió en un período particularmente turbulento en el aspecto social, cuando el crecimiento del sector industrial produjo la emergencia de un amplio proletariado urbano que, en pésimas condiciones laborales y habitacionales, sufrió una profunda crisis que, en muchos casos, arrojaba a los niños a la calle y a la delincuencia. Esta situación provocó sentimientos contradictorios en la burguesía francesa, que manifestaba tanto piedad como temor ante la crisis social. Los sectores pobres de las ciudades serán entonces asistidos por instituciones filantrópicas preocupadas por la cuestión social y por la defensa de un orden social al que consideraban en riesgo. El fundador de

Mettray sostenía en ese momento que la delincuencia había aumentado en el 39% entre los años 1825 y 1837, particularmente en menores de 21 años (Léger, 1997: 113).

El fundador de Mettray estaba convencido de que la experiencia de la prisión hacía a los niños más sumisos por haber estado sometidos a una severa prueba, por lo que, aquellos que hubieran demostrado buena conducta serían enviados a la Colonia. En palabras de Demetz, “el establecimiento buscaba devolver a los niños los principios fundamentales de las sociedades primitivas: salud, orden, moralidad, trabajo y economía”. No obstante, Léger se preguntaba “si para el colono esta función de la naturaleza no se parece a la de una prisión sin barreras. El proyecto de la Colonia se constituyó a partir de un verdadero tríptico formado por la religión, la familia y la disciplina, agentes poderosos de educación y moralización que ejercían una vigilancia que no justificaba más, como en la prisión, la existencia de muros” (Léger, 1997: 117).

A pesar de tratarse de una entidad laica, el sistema aplicado en esta colonia otorgó un lugar preferente a la enseñanza religiosa. A Demetz, profundamente religioso, le preocupaba la pérdida de esta práctica en las clases populares, por lo cual la religión se transformó en Mettray en “la base de la educación y de la enseñanza”. Léger sostiene que, en la colonia, el temor a Dios aparece como una suerte de aprendizaje de la sumisión a la autoridad. “Mettray parece realizar así, en esta institución sin muros, la forma más consumada del panóptico” (Léger, 1997: 119). Junto con esto, la Colonia se regía también por un régimen disciplinario de rigurosa militarización, uniendo, de este modo, el modelo de la caridad con el penitenciario.

La colonia de Mettray estaba organizada por el sistema de familias, con grupos de 50 menores de distintas edades separados en secciones, a cargo de un jefe de familia que ejercía la autoridad paterna, con el que colaboraban un subjefe y dos hermanos mayores. Estos jefes de familia eran elegidos entre jóvenes de 14 a 20 años, a menudo propuestos a Demetz por los curas parroquiales. Léger entiende que la escasa edad de los jefes de familia estaba relacionada con el objetivo de lograr en ellos la misma sumisión al sistema que se aplicaba a los asilados. Por su parte, los hermanos mayores eran elegidos por los propios colonos entre aquellos propuestos por los jefes y el director.

Los menores de Mettray asistían a la escuela dentro del mismo establecimiento y en sus granjas y huertas producían lo necesario para el consumo interno, economía doméstica que estaba a cargo de una orden religiosa (Meyer Arana, 1911: 8-12). La jornada se repartía entre los trabajos en el campo y en los talleres, mientras que sólo una hora y media diaria se disponía para las clases. La actividad se completaba con ejercicios militares y maniobras contra incendios. Los colonos, en forma individual o grupal, obtenían

an castigos y recompensas de acuerdo con su tarea y comportamiento. Léger señala que Demetz no creía en castigos moderados, estaba convencido de que “sólo la celda ejercía una influencia moralizadora” (Léger, 1997: 125).

LA COLONIA DE MARCOS PAZ EN SUS INICIOS

La Colonia de Menores Varones ubicada en Marcos Paz –partido situado a 42 kilómetros de la Capital, al noroeste de la provincia de Buenos Aires– se instaló en octubre de 1904 en un extenso establecimiento de campo denominado “Cabaña Laura”, adquirido por el gobierno nacional –a cargo de Julio A. Roca– a Laura Sáenz Valiente, viuda del general Francisco Bosch; espacio ampliado luego mediante la adquisición a los mismos propietarios de otro terreno lindante (Memoria AGN, 1907: 358). Esta institución dependía del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y debía estar bajo la vigilancia de la Inspección General de Justicia.

No obstante, la incipiente estructura burocrática estatal resultaba insuficiente para controlar el desenvolvimiento de los funcionarios de la Colonia aún a seis años de la creación del establecimiento, según se desprende de la Memoria presentada en 1911 por el director Enrique Godoy, quien renunció antes de ser despedido por un informe de la Inspección General de Justicia. La presentación denuncia “los graves defectos del régimen y el desenvolvimiento administrativo [...] [que] demuestran la negligencia e incapacidad del Director; [...] que la conducta de los inculpados puede atribuirse al hecho de haber carecido del control y la vigilancia indispensables para el debido cumplimiento de sus funciones auxiliares” (Memoria, Exp. C573, 1912).

La distancia que separaba la institución de Marcos Paz de la Capital había sido señalada oportunamente por el doctor Meyer Arana como factor primordial a tener en cuenta para realizar el control estatal. Por otra parte, el cambio constante de la conducción de la Colonia sugiere una tarea compleja y carente de apoyo, y para la cual tal vez no hubiera entonces suficientes profesionales competentes. El nuevo sistema en desarrollo implicaba la articulación de numerosas actividades y controles, pero las sucesivas crisis desnudan los conflictos entre diferentes estamentos del Estado que tenían injerencia en la asistencia a los menores.

La creación de la Colonia como obra tutelar, preventiva y pedagógica obedeció a la necesidad de trasladar allí a los menores varones condenados y encausados, alojados entonces en el Correccional de la Capital. Sin embargo, la admisión fue ampliada a meno-

res abandonados y huérfanos de entre 8 y 17 años por el reglamento que entró en vigencia en junio de 1905 –redactado en base al proyecto presentado por el doctor Alberto Meyer Arana. Este proyecto tenía como objetivo primordial preservar al niño delincuente aislándolo del medio penitenciario, donde era mantenido junto a los profesionales del delito: “la prisión, la más perfecta escuela del delito” (Meyer Arana, 1906: XI). El autor consideraba a la Colonia de Marcos Paz de un carácter eminentemente pedagógico, tutelar por el momento y preventiva hacia el futuro, cuyo fin ulterior era la reforma del menor en su propio beneficio y por la defensa común; una casa extraurbana que reconstruyera la familia perdida o de la que se encontraban alejados los menores, en contraposición a los sistemas y procedimientos vigentes.

Estos menores recibirían educación moral y física e instrucción mediante la enseñanza pedagógica teórica y práctica, que brindaría la capacitación necesaria para dedicarse, principalmente, a las labores agrícolas y ganaderas. La enseñanza se encuadraba en el programa mínimo de las escuelas comunes y sería complementada con talleres de oficios como carpintería, herrería y confección, cuyo objetivo era que los niños aprendieran a “bastarse a sí mismos”. También se propiciaba la enseñanza de música por considerarla moralizadora y de gran influencia en el carácter, los sentimientos, pasiones y cultura de los individuos (Meyer Arana, 1906: 28). Se aplicaría en la enseñanza el principio individualista para asegurar la suficiencia personal y educar el ser interior y la personalidad, en oposición a las capacidades colectivas y la acción conjunta.

Sin embargo, estas aspiraciones se contradicen con las demandas de infraestructura adecuada, herramientas y capacitación, recurrentes y enfáticas en las Memorias presentadas por los sucesivos directores. Uno de ellos, Enrique Godoy, atribuye a estas deficiencias los once casos de fuga registrados en 1910, al tiempo que destaca la probidad y dedicación del personal, avaladas por las calificaciones obtenidas por los menores “a pesar de que la escuela, una antigua casilla de madera construida por los propietarios anteriores del predio, no reúne las condiciones necesarias” (Meyer Arana, 1906: XI). En el mismo sentido, Godoy considera que las tareas agrícolas han tenido una buena retribución “si se tiene en cuenta que el elemento de trabajo empleado ha sido exclusivamente el brazo de los pequeños, quienes trabajan también en los talleres, que dejan mucho que desear” (Memoria AGN, 1911: 120).

La misma situación enfrenta su sucesor, el director Ramón L. Cortés, quien en la Memoria del año siguiente señala que el ciclo agrícola no resultó positivamente productivo ya que a un invierno lluvioso y a un verano azotado por la sequía se sumaron la falta de maquinaria agrícola e implementos “adquiridos cuando la estación propicia para la

siembra ya estaba muy avanzada” (Memoria AGN, 1912: 70). Al frente de la institución hasta 1914, Cortés realiza profundas críticas al desarrollo del establecimiento en general, y en particular al programa de capacitación, al que califica como deficiente y de resultados negativos que “distan mucho de responder a los fines de su creación” (Memoria AGN, 1912: 70). La fundamentación de su crítica reviste una coherencia poco común, que revela en el director una acertada comprensión de la realidad social del momento. Argumenta Cortés que debido a que casi todos los menores del establecimiento proceden de la Capital Federal, y como gran parte de ellos tiene allí sus familias o tutores, cuando egresan vuelven al lugar de su procedencia “pero como para combatir sus tendencias no se han dedicado a otra cosa que a las labores del campo, se encuentran en la ciudad sin ambiente para esos trabajos, expuestos a fracasar y a caer nuevamente en los efectos del ocio” (Memoria AGN, 1912: 78). Cortés propone como alternativa a esta incompatibilidad entre aprendizaje y práctica, el establecimiento de una sección preparatoria de mecánica agrícola e industria rural, “labores demandadas por los agricultores, que ante las exigencias de rendimiento poseen maquinaria más poderosa y complicada pero se ven obligados a solicitar operarios de la Capital, caros y costosos” (Memoria AGN, 1912: 78). A su juicio, esas tareas brindarían a los menores muy buenas remuneraciones, factor que influiría para su permanencia en la campaña.

A pesar de las permanentes deficiencias señaladas en la capacitación, durante el primer año los menores habían realizado un rápido aprendizaje en el área de la construcción ya que estuvieron dedicados a la reparación, construcción y reconstrucción de los edificios y galpones, según informa el director Mateo Embley en 1905. Algunos edificios estaban destinados al alojamiento de los menores en secciones según su categoría, edad y antecedentes. La Colonia se convertiría en un pequeño pueblo –“prisión de puertas abiertas”– con su escuela, capilla, sala de actos, gimnasios, enfermería, talleres industriales, canchas de juegos al aire libre, piletas de natación, cocheras y caballerizas; además de tambos y depósitos generales para los productos obtenidos en las huertas. Cada sección abarcaría dos hectáreas para evitar el contacto entre los distintos grupos de menores, espacios que serían utilizados en el cultivo de hortalizas. Sin embargo, las secciones destinadas a los condenados e indisciplinados ocuparían cinco o seis hectáreas para mantenerlos aislados y permitir una mejor vigilancia.

No obstante, la conformación de la población de la Colonia no abarcó desde sus inicios todas las categorías previstas, según surge de algunos informes. Durante el primer año de actividad el establecimiento recibió cincuenta menores no delincuentes y “los objetivos fundantes relativos a la instrucción parecían haberse alcanzado rápidamente porque

había demanda de los estancieros y otros para la colocación de menores” (Memoria AGN, 1904-1905: 127). El período fue evaluado por funcionarios de dos jerarquías, el director Embley y el inspector comisionado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con resultados dispares. Para el director, el desarrollo del establecimiento fue exitoso; mientras que el inspector Nieto Moreno revela la precariedad de las construcciones, los deficientes servicios que prestan los talleres y los escasos trabajos de labranza, aunque reconoce el buen funcionamiento de la escuela y la calidad de la comida y la higiene. Las opiniones contrapuestas surgen de las diferentes expectativas de ambos funcionarios; mientras el director está inmerso en la etapa de construcción de un nuevo modelo de asistencia, el inspector se atiene al reglamento y reclama la realización de numerosas obras y la adquisición de bienes indispensables para el funcionamiento del establecimiento. Los informes de los diez años siguientes evidenciarán que la posición del inspector continuará vigente, encarnada tanto en sus pares como en los directores que sucedieron a Embley.

Esa situación crítica continúa en los años siguientes. En 1906, el director José Luis Duffy registra el ingreso de 19 menores remitidos por los defensores y reclama que la demora en la construcción de nuevos pabellones obligaba a mantener demasiados menores en el Depósito de Contraventores. Al respecto, el Defensor de Menores de la Capital, doctor A. Cabral, solicitaba el alojamiento de 70 a 80 menores en los asilos reformativos hasta que estuvieran terminadas las obras en Marcos Paz. En la Memoria de 1914, el director Ramón Cortés registra 247 menores alojados en la Colonia –82 abandonados, 119 pupilos y 46 penados– y sostiene que las deficientes condiciones de la escuela permiten que sólo 15 menores asistan a clase, cuando son 200 los que están en condiciones de hacerlo.

Los menores designados para la Colonia debían atravesar un período de ingreso, denominado “desinfección moral”, de no más de dos meses, en los que se inculcarían principios morales. En esta instancia, se limitaba el contacto entre los ingresantes y se les prohibía toda referencia a las causas que los habían llevado allí y, por lo tanto, a su vida anterior; impedimento que se extendería luego por el tiempo que permanecieran en el establecimiento. Esta disposición obedecía a la necesidad de silenciar el pasado y de generar una nueva identidad para moldear a un nuevo individuo acorde a los requerimientos socioeconómicos del momento. El decreto gubernamental estipulaba que los ingresantes serían ocupados “con preferencia en ejercicios militares con el propósito de inculcarles hábitos de disciplina” (Meyer Arana, 1906: 22), y alojados en celdas individuales.

Una vez insertados en el sistema, los menores tenían obligaciones, premios y castigos que en algunos aspectos remiten a las medidas aplicadas en un régimen militar.

Entre las obligaciones, utilizar uniforme y presentarse aseados a las “revistas”, acatar sin vacilar toda orden superior y ocuparse del servicio doméstico por turnos, tarea que podía ser extendida como modo de castigo. Los premios comprendían el uso de jinetas como símbolo de algún logro conseguido; la designación como subcelador honorario, con uso de uniforme especial; premios mensuales en moneda y la posibilidad de ser colocado en establecimientos rurales o industriales, exceptuando en este punto a los encausados o condenados. Las penitencias podían alcanzar desde una amonestación, permanencia apoyado en una pared por una o dos horas, pérdida de los premios, recargo en el servicio doméstico, restricciones en la comida y circulación continua “bajo régimen militar” por un término de una o dos horas, según la edad; hasta el encierro en celdas ingiriendo sólo pan y agua por un día.

La incorporación del encierro como medida de castigo modificó radicalmente la propuesta de Meyer Arana, quien sostenía la supresión absoluta del método porque contradecía la premisa que guiaba el proyecto, “educar no castigar”. Él proponía el apartamiento del menor, el diálogo con el director “para evitar el apasionamiento de los empleados... la lucha del fuerte contra el débil, que irrita y arraiga en el mal” (Meyer Arana, 1905: 48).

La creencia en la rehabilitación alentaba las intervenciones y políticas institucionales según los principios positivistas que contemplaban la eliminación de la tortura y el castigo físico, la persuasión moral por medio de la guía espiritual, el trabajo como una actividad generadora de orgullo y la sanción del confinamiento solitario como último recurso. El reglamento definitivo no logró sustraerse a esta última alternativa en su firme adhesión a las ideas de la época. En 1923, el diputado nacional por la provincia de Corrientes, Leopoldo Bréard, denunció en la Cámara de Diputados la existencia de calabozos y la aplicación de golpes a los menores en Marcos Paz. El 28 de diciembre del mismo año, el gobierno nacional presentó un informe que revelaba que las investigaciones realizadas al respecto no habían podido comprobar los cargos. Los registros de 1924 demuestran que el desarrollo de la Colonia reviste aún serias deficiencias y registra el aumento del número de custodios ante las fugas reiteradas, así como pedidos recurrentes de mejoras en las condiciones en que viven tanto los menores como el personal.

Es indudable que, además de abreviar en los preceptos científicos, el régimen disciplinario de la Colonia fue influenciado por la creciente militarización de la sociedad y profesionalización de las fuerzas armadas que caracterizó al país en la década de 1890. Se trató de una etapa signada por situaciones geopolíticas que comprendían la definición de los límites territoriales del país y la recurrente posibilidad de guerra con Chile por diferentes limítrofes (Bertoni, 2001: 213).

Las medidas disciplinarias adoptadas, que podrían considerarse contradictorias, permiten detectar la ausencia de ideas rectoras para el tratamiento de los menores. La imbricación de contención y represión evidencian esa carencia de recursos, que pareciera haber transformado a la Colonia en una suerte de laboratorio social cuyo funcionamiento se regía por la secuencia de prueba y error. Respondiendo a esta ambigüedad, la organización de la Colonia imponía a los prefectos –funcionarios representantes del director ante los menores– desempeñar el rol de “buenos padres de familia”. Meyer Arana había contemplado también la figura de “madre artificial”, representada por las esposas de los prefectos, quienes integraban junto con el maestro y el sacerdote el grupo de los tres auxiliares que tendrían a su cargo la formación de los menores. Los prefectos vivirían con sus familias en una parte del edificio destinada a cada sección, por lo cual el contacto entre los colonos y estas familias sería cotidiano. No obstante, se mantenían los lazos de los menores con sus familias de origen en los casos en que las tuvieran mediante correspondencia y visitas frecuentes.

La propuesta contemplaba la formación de familias organizadas en grupos de cincuenta menores cada una, instruyendo a los prefectos para practicar los principios familiares. En vistas de apartarse de los reformatorios tradicionales, el orden interno sería mantenido por celadores, quienes debían ser ajenos al servicio penitenciario. El director Mateo Embley señalaba en su informe anual de 1905: “la ausencia de policía o guardia da a los menores una libertad a la que no fueron acostumbrados; no obstante esto, es muy rara la vez en que un menor aprovecha esa circunstancia” (Memoria AGN, 1905: 129). Cabe recordar que en ese primer año la Colonia había recibido sólo 50 menores abandonados, por lo cual los logros alcanzados en ese período distan mucho de asemejarse a lo registrado en los períodos posteriores.

Algunas de las causas del funcionamiento deficiente del establecimiento pueden hallarse en la escasa o nula preparación del personal. Para alcanzar los objetivos previstos, todo el personal de la Colonia debía asistir a las academias internas, para asegurar su idoneidad en el “cumplimiento de funciones tan delicadas como las que buscan asegurar el relevamiento moral de los menores” (Meyer Arana, 1905: 71). No obstante, la realización de estas capacitaciones no pudo ser comprobada en ningún documento oficial. Por el contrario, el permanente reclamo de los sucesivos directores del establecimiento por instalaciones adecuadas, maquinarias y capacitación induce a creer que esta disposición no fue acatada.

Como medida de control, el proyecto original también contemplaba la creación de un tribunal juvenil en las secciones cuyo estado disciplinario lo permitiera, compuesto por

los mismos menores, quienes serían los encargados de juzgar las faltas de sus compañeros e imponerles las penitencias (Meyer Arana, 1906: 48), pero esta idea fue suprimida en el reglamento definitivo. La misma suerte corrió la Comisión Inspectora que, según la propuesta, debía estar integrada por tres miembros nombrados por el Poder Ejecutivo –uno de ellos funcionario de la Inspección de Justicia– para aplicar una estricta vigilancia sobre el funcionamiento de la Colonia en todos sus aspectos, “muy necesaria en toda clase de establecimientos alejados” (Meyer Arana, 1906: 57), para impedir la información interesada de funcionarios capaces de ocultar las deficiencias de su propia obra, y para realizar un contralor de la venta de los frutos materiales producidos. Esta Comisión debía tener a su cargo la tutela de los colonos –conferida por el art. 396 del Código Civil– para evitar que se dispusiera arbitrariamente de los menores, el patronato de los egresados y, además, se abocaría al estudio de una legislación protectora de la infancia (Meyer Arana, 1906: 78 y XXIV).

La supresión de este mecanismo de control en el reglamento oficial pone de manifiesto las disputas entre los distintos grupos –autoridades administrativas, defensores de Menores y sociedades de beneficencia– que pretendían ejercer la responsabilidad jurídica sobre los menores, a través de la ampliación de sus facultades, amparados en la necesidad de brindar soluciones ante el creciente número de menores abandonados. Las distintas reglamentaciones y disposiciones surgen de una compleja trama de relaciones sociales y de poder implicadas en la práctica de “apropiación de menores”, que luego darían sustento a la creación de la tutela estatal mediante la ley de Patronato de Menores (Villalta, 2004).

La anulación de aspectos de la propuesta también alcanzó a las iniciativas para el debate de una ley protectora de la infancia, reclamada y proyectada desde fines del siglo XIX por organizaciones benéficas y diputados nacionales. Sobre el tema, Meyer Arana enfatiza en su proyecto que “la Colonia de Menores Varones es, ante todo, obra de protección a la infancia. Ahora bien, esa protección, no obstante algunos esfuerzos y tentativas, mejor intencionados que bien dirigidos, hállanse en estado embrionario entre nosotros: faltan leyes, disposiciones, enseñanzas y hábitos” (1906: IV). Al respecto, Meyer Arana, retomando el modelo francés, alertaba sobre la necesidad de una legislación que retuviera a los menores en la Colonia el tiempo necesario para su depuración moral, considerando como primer enemigo de este logro al propio padre del recluso “quien se apresurará a retirarlo tan pronto como su hijo sepa sentarse en un arado o manejar la garlopa” (1905: 68). La solicitud de esta medida es reiterada en 1913 y 1914 por el director Cortés, quien propone fijar un límite no menor a tres años para el egreso de los menores, opo-

niéndose de este modo a las normas vigentes según las cuales las órdenes emitidas por los defensores permiten entregarlos a los cinco o seis meses de haber ingresado al establecimiento. También solicita Cortés contemplar en el sistema normativo la comprobación por los defensores de la situación moral y pecuniaria de los padres o tutores.

CONSIDERACIONES FINALES

Tomamos como caso testigo la Colonia para Menores Varones de Marcos Paz, entendiendo que brinda la posibilidad de analizar el rol desempeñado por el nuevo Estado centralizado en la asistencia a la niñez vulnerable, así como su articulación con el amplio e influyente sector de los médicos higienistas y de la criminología positivista. Todos estos sectores trabajaron observando, interpretando, diagnosticando y proponiendo técnicas de control y políticas sociales, y promoviendo el tratamiento institucionalizado de aquellos individuos que podían quebrar el orden. De este modo, la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz integró la “red de instituciones consagradas al tratamiento de delincuentes, menores y enfermos mentales” (Salvatore, 2001: 90).

El proyecto elaborado por Meyer Arana para la puesta en marcha de la Colonia de Marcos Paz –tomado casi en su totalidad por el gobierno nacional– intentó implementar un cambio estructural en las políticas referidas a la niñez desamparada. Sin embargo, la puesta en práctica de la propuesta se vio constreñida por las estructuras del Estado, que lograron prevalecer mediante la exclusión y el poder disciplinario sobre los menores abandonados y delincuentes, apelando al encierro y al alejamiento de quienes ponían en riesgo el modelo social.

Es posible que uno de los factores que limitaron la consagración del modelo según lo previsto por su autor, surja del intento de aplicar en una nación en formación las ideas nacidas en Europa, en un contexto social y político diferente y con otras necesidades. Así, el traslado “automático” de ideas parece haber obviado un análisis de la situación local que permitiera adaptar los proyectos a la realidad del país.

El proyecto de Meyer Arana intentaba recrear de algún modo una familia sustituta que acogiera a los menores que carecían de ella o cuyos adultos no estaban en condiciones de hacerse cargo de su crianza y educación por los problemas sociales que padecían. En este sentido, la propuesta también acuerda con algunas tendencias europeas de la segunda mitad del siglo XIX, que promovían la integridad familiar en las capas populares (Kretzer, 2003). En esa época, en Francia se aplicaba el programa de “visitas” de asis-

tentes sociales a las familias necesitadas (Donzelot, 1998: 159). Meyer Arana intentó alcanzar la fusión de estos dos sistemas, aunque ante la imposibilidad del Estado de contar con una amplia red de “visitadores”, recreó el modelo de colonias europeas con especial énfasis en la conformación de pequeñas familias que guiaran a los menores. Aunque el término “madre artificial” nos resulte en extremo técnico o transmita cierta frialdad, las funciones adjudicadas tanto a ella como a sus esposos –los prefectos– manifiestan una honda preocupación del autor por reproducir cierta estructura familiar contenedora.

La propuesta de Meyer Arana también lleva implícita una profunda crítica al sistema político vigente, que excluía de sus prácticas sociales a las víctimas del proceso de inmigración y modernización que transformaba vertiginosamente al país desde fines del siglo XIX, y los incorporaba como objeto de las nuevas prácticas institucionales aislacionistas que intentaban preservar el modelo de sociedad en formación. Coincidimos con Salvatore (2001) en que un grupo de reformadores consiguió transformar no tanto las instituciones del Estado como las interpretaciones prevalecientes de la sociedad y la política.

En última instancia, las estructuras rectoras del Estado parecen adversas a adoptar modificaciones profundas. No obstante, muchos profesionales que durante años se habían desempeñado en el ámbito privado de las sociedades benéficas ingresaron en áreas del Estado en su nuevo papel asistencialista. De este modo, se produjo una conjunción de saberes y poderes que se necesitaban mutuamente, unos para lograr hacer y otros para saber qué hacer en una etapa de profundo cambio social (Salvatore, 2001: 101). Así, muchas iniciativas de la sociedad civil lograron imbricarse en los estratos del poder mediante diversas estrategias que, aunque no alcanzaron a producir cambios radicales, aportaron sustanciales modificaciones para mejorar la salud y la vida cotidiana de la población.

De algún modo, las nuevas ideas aprovecharon la necesidad del poder de contar con herramientas novedosas para afrontar problemas sociales desconocidos hasta entonces. En esta vinculación, un poder urgido de soluciones y a la vez fuertemente centralizado posibilitó la emergencia de nuevas estrategias, siempre que no enfrentaran los ejes esenciales de conformación de la sociedad. En particular, el caso aquí estudiado es un ejemplo del cruce entre poderes y saberes, por un lado porque el gobierno nacional encargó a un particular capacitado la elaboración de la norma que regiría la Colonia de Marcos Paz; por otro lado, porque el saber desplegado fue cercenado en su aplicación por estructuras que, aunque en formación, se presentaban rígidas.

Con palabras de Meyer Arana: “La solución de las dificultades naturales a toda gran obra no dependen sólo de la sanción de su reglamento y de la provisión de los fondos para

sostenerla, sino de la contribución conjunta de ambos con otros factores, energías y aptitudes que no aseguran los decretos ni los dineros. El papel de éstos está limitado únicamente a establecer reglas generales de conducta y a proveer a su exigencia económica, pero jamás podrán suplir la insuficiencia, la incapacidad y la falta de abnegación de los encargados de cumplir los primeros y de administrar los segundos. Así, enseñar a trabajar será, quizá, secundario en la Colonia; la verdadera obra consistirá en hacer amar el trabajo” (1906: 74).

Fuentes

Archivo de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Memorias de la Intendencia (1892-1906).
 Archivo del Patronato de la Infancia, *Actas* (1901-1910) y *Revista de Higiene Infantil, Anales del Patronato de la Infancia* (1892-1914).

Archivo General de la Nación, Biblioteca, Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1905-1925)

Biblioteca Especializada y Centro de Información Bibliográfica y Documentaria Jorge E. Coll, Consejo Nacional del Menor y la Familia.

Museo de la Colonia Dr. Ricardo Gutiérrez, Acceso J. C. Zabala s/n, Marcos Paz, Buenos Aires.

Bibliografía y referencias bibliográficas

Belmartino, Susana, *La atención médica argentina en el siglo XX. Instituciones y procesos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

Bertoni, Lilia A., *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Botana, Natalio, *El Orden Conservador. La política argentina entre 1880 y 1914*, Buenos Aires, Sudamericana, 1994.

Caimari, Lila, *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Carretero, Andrés, *Los chicos de la calle*, Buenos Aires, Ed. Corregidor, 1996.

Ciafardo, Eduardo, *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

Contreras, Leonel, *La leyenda del Petiso Orejudo (Cayetano Santos Godino)*, Buenos Aires, Ediciones Turísticas, 2003.

- Devoto, Fernando y Marta Madero (dir.), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*, t. II, Buenos Aires, Taurus, 1999.
- Dupont, Benjamín, *Patronato y asistencia de la infancia*, Buenos Aires, Patronato de la Infancia, 1894.
- Donzelot, Jacques, *La policía de las familias*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Fuchs, Rachel G., “Beneficencia y bienestar”, en Kretzer, David y Marzio Barbagli (comps.), *La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2003.
- Garavaglia, Juan C. y José L. Moreno (comps.), *Población, sociedad, familia y migraciones en el espacio rioplatense. Siglos XVIII y XIX*, Buenos Aires, Cántaro, 1993.
- González, Fabio, “Niñez y beneficencia: un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires a principios del siglo XX (1900-1930)”, en Moreno, José Luis (comp.), *La política social antes de la política social*, Buenos Aires, Prometeo, 2000.
- Isuani, Ernesto y Emilio Tenti Fanfani, *Estado democrático y política social*, Buenos Aires, Eudeba, 1989.
- Jitrik, Noé, *El mundo del ochenta*, Buenos Aires, CEAL, 1982.
- Léger, Raoul, *La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray*, París, L'Harmattan, 1997.
- Mecle, Elina, *Minoridad en la Argentina*, Buenos Aires, Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina, 1993.
- Meyer Arana, Alberto, *Colonias para menores*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1906.
- , *La caridad en Buenos Aires*, t. II, Barcelona, Sopena, 1911.
- Moreno José Luis, “Dos siglos de política social en el Río de la Plata: un panorama de su construcción”, en Bertranou Julián, Juan M. Palacio y Gerardo Serrano (comps.), *En el país del no me acuerdo. (Des)memoria institucional e historia de la política social en la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 2004.
- Patronato de la Infancia, *Cien años de amor*, Buenos Aires, Ed. Gestión y Empresa, 1993.
- Ríos, Julio y Ana Talak, “La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)”, en Devoto y Madero (dir.), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural, 1870-1930*, Buenos Aires, Taurus, 1999.
- Romero, Luis Alberto, *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Ruibal, Beatriz C., “El control social y la policía de Buenos Aires (1880-1920)”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”*, tercera serie, núm. 2, Buenos Aires, 1990.

- , *Ideología del control social. Buenos Aires 1880-1920*, Buenos Aires, CEAL, 1993.
- Salessi, Jorge, *Médicos, maleantes y maricas*, Rosario, Beatriz Viterbo Ediciones, 2000.
- Salvatore, Ricardo, “Sobre el surgimiento del estado médico legal en la Argentina (1890-1940)”, en *Estudios Sociales*, núm. 20, Buenos Aires, 2001.
- Scarzanella, Eugenia, *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina, 1890-1940*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Terán, Oscar, *América Latina: positivismo y nación*, México, Ed. Katún, 1983.
- Thompson, Andrés, “Beneficencia, filantropía y justicia social. El ‘tercer sector’ en la historia argentina”, en Thompson, Andrés (comp.), *Público y privado. Las organizaciones sin fines de lucro en la Argentina*, Buenos Aires, Unicef, Losada, 1995.
- Villalta, Carla, “¿De quién son los niños pobres? El debate por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado”, ponencia, Equipo de Antropología Política y Jurídica, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires, FFyL, UBA, 2004.
- Zimmermann, Eduardo, *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

ÁLBUM

Gran parte de las imágenes que ilustran el trabajo corresponden a construcciones del período 1924-1955, cuando se concretó el proyecto de 1905 y la colonia funcionó a pleno. Todas ellas pertenecen a la Biblioteca Especializada y Centro de Información Bibliográfica y Documentaria Jorge E. Coll, Consejo Nacional del Menor y la Familia.



Capilla



Casa La Nueva



Escuela



Hogar González



Dirección



Economato



Hogar Juana Manso



Hogar La Ferroviaria



Colonia

Los libros de lectura de los autores de las novelas semanales (1920-1935): entre el discurso didáctico y el discurso de la ficción

Marta Inés Reggi

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto realizar un análisis del contenido de tres libros de lectura utilizados durante el período 1920-1935 en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación.

La elección del tema a investigar se basa en el interés por descubrir las orientaciones valorativas que transmitieron los autores de los libros seleccionados en ese período, ya que la escuela primaria aparece como un ámbito de producción y transmisión no sólo de conocimientos sino también de valores. Además de enseñar a leer, los libros transmitieron información y contenidos normativos que eran los que se correspondían a una manera de percibir la realidad, y a través de ellos, se trataba de modelar valores, actitudes y comportamiento de los alumnos: “los futuros ciudadanos”, fin político de la educación en la época investigada. Por lo tanto, los libros de lectura desempeñaron un papel central en la socialización.

El corpus de trabajo está formado por: *El sembrador* (1925), libro de lectura para cuarto grado de Héctor P. Blomberg; *Mi amigo fiel* (1931), libro de lectura para tercer grado de Bernardo González Arrili; *Suelo natal* (1931), libro de lectura para cuarto grado de Horacio Quiroga.

La elección de estos libros se debe a que los tres autores desplegaron una gran actividad literaria, no ya como parte integrante de una élite, sino como escritores profesionales; vivieron de su trabajo al publicar sus creaciones en diarios, revistas, semanarios, libros de ficción y libros de lectura.

Para poder analizar estos libros de lectura, es necesario un acercamiento previo a la normativa que regía en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. En un “Estado educador”, que priorizó la función política de la escuela, las disposiciones

abarcaban cada uno de los aspectos cotidianos del quehacer escolar, intentando formar a los alumnos homogéneamente. A partir de allí, será posible determinar si las reglamentaciones fueron respetadas por los autores investigados o, por el contrario, si cada uno de los escritores volcó en sus trabajos sus propias valoraciones e ideales.

1. NORMATIVA ESCOLAR

El sistema escolar, institucionalizado en Sistema Único Nacional, tuvo su justificación durante este período por la necesidad de integración cultural de los extranjeros, los cuales, para el gobierno, presentaban problemas de asimilación y contención tanto sociales como políticos. De esta manera, la instrucción pública se convirtió en una política de Estado, surgiendo el *Estado educador*. Este modelo, que perduró durante casi un siglo, se caracterizó por la hegemonía del Estado, por una organización y funcionamiento verticalizados y burocráticos y, por último, por prácticas ritualizadas y de contenido autoritario.

El gobierno de esta fase se caracterizó por la transformación de aspectos del régimen institucional; en este proyecto, la Ley de Educación Común N° 1.420, aprobada en julio de 1884, construye un sistema educativo controlado por el Estado que asume, entre otras funciones, la normalización de los contenidos de los libros de lectura.

Sin embargo, la regulación sobre estos libros no siempre fue homogénea y, a pesar de ser un Estado hegemónico, muchos de los actores educativos, como autores, docentes o editores, contaron con un espacio para la participación y la discusión, pudiendo en muchos casos anteponer sus propias convicciones a las distintas reglamentaciones.

Contexto histórico

La escuela argentina institucionalizada se enmarca dentro del proyecto fundacional del Estado nacional. El período conocido como “ Organización nacional” (1862-1880) se caracterizó por la creación y puesta en funcionamiento de todas las instituciones políticas, jurídicas, sociales y económicas prescriptas en la Constitución Nacional de 1853 pero aún no vigentes. Esta etapa se distinguió por grandes transformaciones sociales, demográficas y económicas. La incorporación de Argentina al mercado internacional como país agroexportador, la inversión de capital extranjero, la incipiente industrialización y la inmigración masiva dieron como resultado una nueva sociedad, una sociedad heterogénea. Este último punto fue una de las cuestiones que más preocupó a los gobiernos de la

época. Los extranjeros llegados al país, en su gran mayoría establecidos en la zona del litoral y en las grandes ciudades, fueron considerados por los gobernantes como un grupo social al cual se le debía inculcar “el amor a la Patria”; sería la educación el medio para lograr que estos inmigrantes, o por lo menos sus hijos, se sintieran parte de ella.

Ley de Educación Común

La ley N° 1.420 puede ser considerada como la culminación de un proceso que tiene entre sus antecedentes a la ley de educación de la provincia de Buenos Aires del año 1875 –entre cuyos principios se dispuso la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria– y el Congreso Pedagógico de 1882 –durante la Superintendencia General de Educación de Domingo F. Sarmiento– en el que se reafirmaron estos principios, se planteó la cuestión de la laicidad en la educación y se estableció la enseñanza mixta y un mínimo de instrucción obligatoria para los niños de 6 a 14 años.

Es así como, en cuanto al mínimo de instrucción obligatoria, la ley 1.420 establece una currícula compuesta por Lectura y escritura; Aritmética; Geografía particular de la República y nociones de geografía universal; Historia particular de la República y nociones de historia general; Idioma nacional; Moral y urbanidad; Nociones de higiene; Nociones de ciencias; Nociones de dibujo y música vocal; Gimnástica, y Conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas se agrega el Conocimiento de labores de mano y Nociones de economía doméstica mientras que para los varones es obligatorio el Conocimiento de ejercicios y evoluciones militares; y en la campaña, Nociones de agricultura y ganadería.

El sistema educativo adquiere por medio de la ley 1.420 un rol cultural y político cuyos rasgos principales son: único, homogéneo y centralizado; universal, gratuito, obligatorio; ejes culturales: la historia nacional e instrucción cívica; importancia del idioma nacional (prohibición de lenguas extranjeras y dialectos).

El alcance nacional de este sistema sólo tenía efecto en Capital Federal y los territorios nacionales (actuales provincias de Misiones, Chaco, Formosa, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego e Islas Atlánticas); el resto del país se regía por sus propias leyes, pero casi siempre siguiendo las orientaciones nacionales. Será a partir de principios del siglo XX cuando el sistema realmente se constituya a nivel nacional, la matrícula se expanda y la escuela cumpla la función educativa prevista años atrás.

Durante este período de “paz y organización”, el grupo dirigente asignó como fun-

ción primordial a la educación una función política debido al ingreso masivo de inmigrantes, de bajo nivel económico y provenientes de zonas de escaso desarrollo cultural, que diferían de los esperados por la Generación del 80. Creció la necesidad de un reordenamiento social y la preocupación por la construcción de la nacionalidad. Es así como el positivismo se convierte en la filosofía oficial y será el encargado de construir un mundo a la medida de las necesidades económicas, sociales y políticas de la elite dominante. Para eso, a través del sistema educativo, parte necesaria de ese proceso, pretenderá crear un único tipo de hombre, con una única cultura y una única forma de participación en la sociedad. La función primaria de la escuela será lograr la “uniformación”.

La regulación de los libros de lectura

En la Ley de Educación Común se explicita la creación del Consejo Nacional de Educación que será el encargado de dictar los programas de enseñanza de las escuelas públicas, además de:

Prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años (Ley de Educación Común N° 1.420).

Desde 1884, año de sanción de la ley 1.420, hasta 1939 los libros de lectura pueden considerarse como una “razón de los educadores”. Eran los propios docentes quienes en algunos casos determinaban los requisitos a cumplimentar por los libros de lectura, elevando lo resuelto al Consejo Nacional de Educación.

La elección y aprobación de los libros estaba a cargo de comisiones didácticas nombradas por el Consejo Nacional con ese propósito. En estas comisiones participaban importantes escritores, inspectores técnicos y directores de escuelas de la Capital elegidos por el propio Consejo. Los requisitos para concursar, la elección de obras literarias importantes argentinas o extranjeras para incorporar en los libros de lectura y, por último, la aprobación de los textos presentados a esos concursos quedaba exclusivamente a cargo de la Comisión didáctica nombrada para tal fin, decisión que era tomada según sus propios parámetros.

La forma en que fueron regulados los libros de lectura no fue constante, sino que dependía de la prevalencia entre los distintos actores relacionados con la educación: la cor-

poración de educadores, el Estado y el mercado (Narodowski, 2002). El informe presentado por el Consejo Nacional de Educación en 1901, siendo su presidente José M. Gutiérrez, demuestra la posible presión de los distintos actores intervinientes en los dictámenes:

Aquí, el señor presidente del Consejo se manifiesta partidario, no de la multiplicidad de los textos sino del texto único; sin embargo, no deseando llegar de improviso a la adopción de una medida radical, optó por la adopción de dos para la enseñanza de cada asignatura (*El Monitor de la Educación Común*, N° 349).

La selección de los libros de lectura se realizaba entre los autores o editores que presentaban sus obras a los concursos convocados por el Consejo cada tres años, siendo los requisitos solicitados acordes a los criterios establecidos, no ya por las Comisiones didácticas, sino por el Consejo Nacional de Educación.

Realizados los concursos, las comisiones tenían amplia libertad en sus resoluciones; la aprobación de los libros podía ser provisoria ya que la Comisión didáctica tenía, entre otras atribuciones, la autoridad para “sugerir” recomendaciones o modificaciones en los contenidos a los autores o editores.

2. TRES ESCRITORES CONTEMPORÁNEOS: ENTRE LOS SEMANARIOS POPULARES Y LOS LIBROS DE LECTURA

Los autores de los libros de lectura que analizaremos, Héctor P. Blomberg, Bernardo González Arrili y Horacio Quiroga, tuvieron una amplia participación tanto en la literatura “cultura” como en la literatura popular.

Héctor Pedro Blomberg (Buenos Aires, 1889-1955)

Fue poeta, narrador y ensayista. Su vasta obra literaria se inicia con los cuentos *Las puertas de Babel* (1920), algunos de los cuales habían sido ya publicados en *La novela semanal*. También es autor de varios libros de lectura, además de *El sembrador*, libro elegido para esta investigación: *El surco*; *Pensamiento*, para 3° grado; *Libro amigo*, para 2° grado y *Así es mi patria*, para 3° grado (junto con María L. Cumora) y *El mundo americano*, para 5° grado (junto con Ricardo Ryan).

Entre sus múltiples actividades pueden mencionarse las de periodista, poeta, nove-

lista, dramaturgo, letrista de tangos, valeses y milongas, libretista de radioteatro, escritor de libros de lectura y también autor de numerosos relatos en la literatura popular. Fue un sostenido colaborador de *La novela semanal*, tarea que desarrolló a la par de distintas publicaciones de cuentos y poemas destinadas a un público más escogido. En los textos relevados en esa publicación, el autor recorre temas sobre lo que podría considerarse “submundo”. Aborda, entre otras, cuestiones sobre las drogas y la prostitución. Puede notarse en sus relatos una comprensión hacia los menos favorecidos. No existe en sus trabajos un cuestionamiento a dichas situaciones, en muchos casos, consideradas por la sociedad de ese momento como amorales; por el contrario, prevalece una preocupación por la cuestión social como la explotación, la vida llevada en los conventillos, la vida de los inmigrantes. Este interés por lo fronterizo, por la cuestión social ya se encontraba presente en sus cuentos como es el caso de *Las puertas de Babel* de 1920 o *Los soñadores del bajo fondo* de 1924.

Tanto en sus escritos literarios como en su tarea como escritor para el público escolar, Blomberg despliega su facultad de narrador y poeta. Mezcla lo culto con lo popular. Existe en su obra una atracción hacia el mundo del puerto, el mar, los cafetines y los personajes de la ribera de Buenos Aires. Hay en el autor una forma distinta de mirar estos distintos temas, si se compara con el tratamiento hasta entonces observado en la literatura. En sus trabajos no hay prejuicios, tan frecuentes en esa época.

En los textos de contenido histórico, Héctor Blomberg revela la figura de Juan Manuel de Rosas desde una postura revisionista, da a conocer el proceder de esta figura histórica, sin emitir juicio de valor contrario al accionar del caudillo.

Asimismo, a partir de evocaciones románticas, recorre nuestra historia patria desde la época de la Conquista hasta llegar al período rosista. Esta evocación se encuentra no sólo en su prosa, sino también en sus poemas, algunos de los cuales fueron musicalizados como es el caso de *La pulpera de Santa Lucía*.

Al realizar el cruce entre lo manifestado a través de su trabajo literario y su labor en el libro de lectura analizado, *El sembrador*, dirigido a niños de alrededor de 9 o 10 años, pueden encontrarse coincidencias en cuanto a la inquietud del autor por esos temas. Si bien no se halló una gran cantidad de lecturas referidas a las malas condiciones de vida de los más humildes, los pocos textos registrados narran esas condiciones.

Bernardo González Arrili (Buenos Aires 1892-1987)

Prolífico escritor y destacado historiador. Tuvo una vasta trayectoria docente, que comen-

zó con el cargo de Profesor Titular de Historia del Colegio Nacional Bernardino Rivadavia de Buenos Aires y que se continuaría en otros institutos como miembro correspondiente de varias asociaciones relacionadas con la historia y las letras.

Participó de los más diversos campos de la cultura: historia, literatura, didáctica, periodismo, novelas, cuentos, teatro, ensayos, críticas, biografías, textos de enseñanza, todos ellos forman parte de su bibliografía.

Fue un observador sutil, hábil perfilador de siluetas, estampas, ambientaciones. Ya en 1911, con sólo 20 años de edad publica su primer trabajo en la revista *El Hogar* en la cual colaborará largo tiempo, así como lo hará progresivamente en los principales semanarios porteños de la época: *La novela semanal*, *La novela gratis*, *La novela universitaria*, *La novela del día* y especialmente en *Caras y Caretas*. Entre 1922 y 1956 fue colaborador permanente de *La Nación* y desde 1956 hasta su muerte contribuyó con distintos trabajos en el diario *La Prensa*

Del relevamiento de algunos textos literarios publicados por los distintos semanarios, cabe destacar que el autor ambienta sus narraciones en pequeños pueblos del interior relatando en ellos historias de la vida cotidiana, intercalando escenas de la vida cívica del lugar, costumbres y relaciones de poder. Utiliza un vocabulario sencillo y realiza descripciones de los lugares y de situaciones sociales con extrema simpleza:

Al realizar la comparación entre sus trabajos literarios y su libro de lectura *Mi amigo fiel*, pudo observarse que el texto escolar posee un estilo similar al de su obra literaria, es decir capta lo cotidiano, lo urbano, sus personajes y es constante su alusión al progreso de la ciudad.

Horacio Quiroga (Salto, Uruguay, 1878-1937)

Escritor uruguayo, nacido en Salto y muerto por suicidio en Buenos Aires. Deportista y aficionado a las ciencias, funda la tertulia de “Los tres mosqueteros” y se inicia en las letras bajo el patrocinio de Leopoldo Lugones. Viaja a París en 1900 y allí realiza una breve experiencia de la bohemia pobre. Radicado más tarde en Buenos Aires, participa como fotógrafo de la expedición de estudio a las misiones jesuíticas de San Ignacio que realiza Lugones. Este viaje determinará su decisión de instalarse en Misiones hacia 1910. Allí escribirá narraciones signadas por el descubrimiento de la naturaleza, de sus habitantes, de sus costumbres y creencias. De su experiencia de vida en la selva surgieron importantes cuentos como los reunidos en *Los desterrados* o en *Anaconda*.

Ciertos temas pueden encontrarse con frecuencia en sus trabajos, como la explota-

ción en los obrajes, la relación del hombre con los animales. Así en “Los mensú”, muestra la explotación del hombre en los obrajes misioneros, los contratos que son firmados sin leer, el trato despiadado, las estafas en la provisión de víveres, pero también resalta la flaqueza de las víctimas hacia el alcohol y el sexo.

El lenguaje de Horacio Quiroga es claro, su vocabulario casi no requiere explicación. En cuanto a su técnica narrativa puede destacarse que la descripción es siempre mínima y funcional.

Muchos de sus relatos publicados en los distintos semanarios para los cuales colaboró fueron escritos en Buenos Aires, pero todos ellos recogen su experiencia de vida en la selva misionera. Son textos breves en los que predomina un cierto carácter informativo o ilustrativo acerca de un animal o un vegetal de la selva.

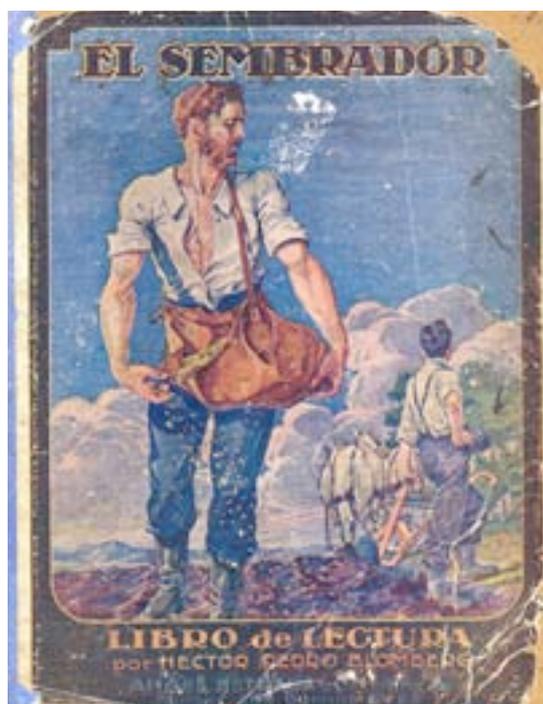
Realizada la lectura de *Suelo natal* y de parte de la producción literaria de Horacio Quiroga es posible determinar que algunas de las lecturas del libro escolar son adaptaciones de sus cuentos anteriormente publicados, dirigidos en este caso a un nuevo lector: los alumnos de 4° grado.

3. CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE LECTURA

El sembrador

El libro de lectura *El sembrador* posee un total de 121 textos: 79 de Héctor Blomberg, más tres poesías también de su autoría. El resto, 19 textos en prosa y 20 poesías, son de distintos autores argentinos y extranjeros. Es de destacar que los escritores que participan en el libro son en su gran mayoría contemporáneos a la publicación del texto y a través de ellos se encuentra representada tanto la literatura europea como la latinoamericana.

El libro posee un índice general de títulos y otro por materias. En el recorrido por el contenido del libro de lectura se respetará la división por asignaturas realizada por el autor,



que se corresponde a la clasificación del Plan de Estudios (véase Anexo) vigente en el período analizado.

En la Introducción, el autor diferencia este libro de *Pensamiento*, libro para 3° grado, también de su autoría, publicado con anterioridad. En el libro para tercer grado el autor dice que estableció como objetivo principal tratar de expresar con la mayor claridad posible un conocimiento, un concepto, una noción que “contribuyan a la moral del niño” y destaca que la selección de temas tratados ha sido realizada teniendo en cuenta los programas oficiales. Mientras que en la introducción de *El sembrador* establece que su objetivo será la de acrecentar los conocimientos de los alumnos: “Espero no haber omitido ningún tema ni ninguna noción que contribuya a la completa instrucción del alumno”.

Análisis cuantitativo y cualitativo de las lecturas

Un recorrido por las distintas materias permitirá dejar en claro, además de la autoría de las distintas lecturas, algunos elementos interesantes para el análisis de *El sembrador*. Es por eso que destacaremos algunos rasgos significativos que aparecen en materias consideradas de importancia para la currícula como Instrucción moral, Instrucción cívica, Historia, Anatomía, Fisiología e higiene y Geografía.

INSTRUCCIÓN MORAL: de las 37 lecturas, 31 son de Blomberg, las seis restantes son de E. D’Amicis, G. Martínez Sierra, Juan Raiberti, Alberto Prando, Alberto Gerchunoff y Rabindranath Tagore. De todas ellas se rescatan valores y comportamientos a ser tenidos en cuenta por los pequeños lectores. Varios de los textos de Blomberg se refieren a distintos personajes extranjeros, como Dickens, Franklin, Stevenson, Edison, Pasteur o Pierre y Marie Curie, entre otros, subrayando su esfuerzo personal, su dedicación para el cumplimiento de sus objetivos y el valor de cada uno de estas personalidades para la humanidad.

Cinco de estas lecturas marcan la importancia de la escuela, de lo que en ella se aprende y con qué fin. Es así como en “La campana de la escuela” puede leerse:

¡Ven a estudiar y a trabajar! ¡Ven a aprender lo que no sabes todavía, lo que te hará un hombre inteligente y un hombre de bien, un buen hijo, un buen alumno, un buen ciudadano! (p. 7).

En la lectura “Los peligros del alcohol”, el autor determina la suerte de muchos de los niños en una frase final, donde se pone de relieve la gran importancia de la Higiene y la Medicina, es decir utiliza el discurso higienista que predominaba durante ese período:

Esos desgraciados niños forman la miserable multitud que, si sobreviven a la prueba de su triste infancia, llenan los hospicios, los hospitales, los manicomios y las cárceles, como antes que ellos los llenaron sus criminales padres (p. 163).

INSTRUCCIÓN CÍVICA: las tres lecturas de esta materia son del autor. En ellas se hace referencia a la necesidad de una sociedad organizada y respetuosa de las normas establecidas. Es así como “El uniforme” señala:

Por eso, al ver a un ciudadano, por más modesto que sea, con uniforme, debe pensarse que ese ciudadano está desempeñando un cargo útil. Merece la confianza de la sociedad y del Estado (p. 111).

La diferenciación entre Instrucción moral e Instrucción cívica, establecida por los programas vigentes, marca las distintas finalidades u objetivos de las materias. Las primeras intentan formar en los alumnos una determinada subjetividad: capacidad de esfuerzo, abnegación, etc. Mientras que las lecturas sobre Instrucción cívica pretenden formar a los alumnos como futuros ciudadanos, a través del reconocimiento de la importancia y la necesidad de las distintas instituciones sociales.

LENGUAJE: De las cuatro lecturas, sólo una es del autor; las otras tres pertenecen a Baltasar Gracián, Santiago Rusiñol y Eugenio D’Ors.

HISTORIA: De las 20 lecturas, 17 son del autor y las tres restantes de Juan Oleary, José Murature y Pastor Obligado. Entre los trabajos del autor, aparecen tres adaptaciones de textos publicados con anterioridad en su libro *Mujeres de la historia americana*, que resaltan el accionar de distintas mujeres, como en el caso de “La carta de Isabel Guevara”. Este relato cuenta la vida de Isabel, española que llegó a América junto con su marido en la época de los primeros conquistadores. Esta mujer, que debió sufrir las injusticias de los propios españoles al quedar viuda, en el reparto de las tierras, decide escribir una carta a los soberanos explicitando sus quejas. El relato del libro culmina con una alabanza hacia Isabel, donde el autor la llama “princesa”, “santa del cristianismo”; y en la lectura hace

referencia no sólo a Isabel Guevara, sino a otras mujeres importantes de América, destacándolas como un ejemplo de abnegación, de amor y de fe.

Las restantes lecturas sobre Historia hacen referencia a la época colonial, los años independientes hasta la caída de Juan Manuel de Rosas, la vida en el campo y en la ciudad y sus costumbres.

Cabe destacar que no hay referencia a ninguno de los próceres como San Martín, Belgrano, etc.; sólo en la lectura “Dominguito” se hace referencia al amor de Sarmiento hacia su hijo adoptivo. Sí se puede observar la exaltación de la figura de Juan Manuel de Rosas, no como gobernante sino como pujante ganadero en “El estanciero Rosas”.

A partir de las lecturas de esta asignatura, se puede señalar que Blomberg, a pesar de las regulaciones sobre la presencia de ciertos contenidos en los libros de lectura de 4º grado, como “Revolución de Mayo y la Independencia”, “Anarquía y dictadura” y “Organización de la República” (véase anexo), no incluye en su libro ninguna lectura de su autoría sobre los dos primeros temas propuestos. En “Anarquía y dictadura”, el autor realiza una defensa de Juan Manuel de Rosas, no sólo en cuanto a su capacidad como comerciante y ganadero, sino también como estadista, ya que se refiere a esta figura histórica como “el Restaurador de las Leyes” (“El estanciero Rosas”, p. 75), y da a conocer su idea de que con el paso del tiempo será reconocido el valor de Rosas como estadista.

NATURALEZA: De las tres lecturas, dos son del autor y la última pertenece a Constancio Vigil.

FENÓMENOS FÍSICOS: Son tres lecturas en total, todas del autor.

ANATOMÍA, FISIOLOGÍA E HIGIENE: Las seis lecturas de esta materia son del autor. Dos de ellas expresan las consecuencias en la población de la falta de condiciones higiénicas en su vida. En estas lecturas se observa nuevamente el intenso discurso higienista presente en el sistema educativo durante ese período. Blomberg no culpa de esas condiciones a las clases populares, explica que pueden causar graves problemas sanitarios, pero también incluye en sus textos las acciones y obligaciones del Estado para con la población. Es así como en “La peste blanca”, subtitulada como “La tuberculosis”, expresa:

Este es el más terrible azote de los habitantes de las ciudades; entra en los palacios y en las más modestas viviendas, ataca a niños y adultos, a hombres y a mujeres, pero donde hace mayores estragos es en las clases pobres, entre los que viven en malas condiciones higiénicas, en habitaciones mal ventiladas y no asole-

adas, que se alimentan de manera deficiente y trabajan demasiado o se alcoholizan o viven hacinados en aposentos de capacidad insuficiente. [...] Por fortuna, se fundan colonias de vacaciones a orillas del mar, en parajes altos y arbolados, donde son llevados los niños de la clase obrera a tonificarse después de los cursos del año escolar (p. 180).

BOTÁNICA: De las dos lecturas, una es del autor y la restante de Arístides Rojas.

ZOOLOGÍA: De las once lecturas, ocho son del autor y el resto de Horacio Quiroga, J. B. Ambrosetti y Azorín.

GEOGRAFÍA: De las nueve lecturas, siete son del autor y las dos restantes de Belisario Roldán y Eliseo Reclus. Entre los textos escritos por Blomberg, "Las razas humanas" es una lectura que llama la atención por el tipo de discurso representativo de la época, la idea derivada de la teoría de Darwin sobre la selección de las especies. En ella, el autor luego de hacer referencia a las diferentes razas del mundo, establece una jerarquía entre ellas:

Así tenemos, por ejemplo, los esquimales, una pobre raza muy atrasada, que apenas logra vivir en medio de los hielos polares, alimentándose de aceite de foca y grasa de ballena; los bosquimanos de Australia, considerada como la raza humana más atrasada que existe, los antropófagos de alguna isla de Polinesia; los onas de la Tierra del Fuego.

Estas razas miserables empiezan a desaparecer. En cambio, las razas blancas, inteligentes y fuertes, continúan su obra, que es la civilización (p. 147).

POESÍAS: De las 23 poesías, tres son del autor, y el resto pertenece a diversos autores entre los que se destaca Diego Fernández Espiro, ya que se incluyen catorce sonetos de su autoría dedicados a las distintas provincias.

Este índice por materias permite comprobar que Moral y Civismo es la materia con mayor presencia en *El sembrador* (33,05%). El segundo lugar lo ocupan las poesías (19%) y el tercero las lecturas sobre Historia (16,55%). El resto de las materias representa el 35% del material ofrecido. Además, es interesante destacar que las asignaturas antes mencionadas, salvo en el caso de las poesías, cuentan con la autoría casi única de Héctor Blomberg.

Mi amigo fiel

Mi amigo fiel presenta un índice general donde se establece si son textos en prosa, fábulas, versos, coplas o fotografías. Se agrega un índice de pensamientos de distintos autores pertenecientes a la literatura clásica.

El autor anticipa en su primera página qué puede esperarse del texto:

Este libro ha de ser, en manos del maestro y del alumno, no un libro más, sino el “Amigo Fiel” que da cuanto tiene y espera que le ofrezcan, cariñosa e inteligentemente, todo aquello que pueda servir para perfeccionarlo y engrandecerlo (p. 4).



El total de textos son 56, tres son cuentos (no discriminados en el índice como tales), 16 textos son presentados como “versos”, “sonetos”, “fábulas” y “coplas”, a lo que se le suman dos “fotografías” de Sarmiento y San Martín.

Del total de los textos, sólo dos de ellos no pertenecen al autor. La lectura “El trabajo” presenta fragmentos de Samuel Smiles, quien contrapone el trabajo al ocio, que es caracterizado como “inútil”, “maldición para el hombre”, “contaminante del alma”.

La otra lectura no perteneciente a González Arrili, “El cóndor”, corresponde a Joaquín V. González y es presentado en el libro como “Trozos escogidos de la literatura argentina”.

Las poesías, presentadas en el libro como “versos”, son de la autoría de Guillermo Saraví.¹ El libro presenta en su portada la siguiente referencia para este autor: “Con unas ilustraciones poéticas de Guillermo Saraví”.

¹ Saraví es autor del libro *Himno, seda y cristal*, publicado en 1928 por Publicaciones Roldán.

También en el texto se presentan coplas, las cuales no tienen firma. La primera está dedicada a la maestra. La segunda titulada “Coplas argentinas” comprende referencias al escudo nacional, la bandera, la Revolución de Mayo, la Independencia y distintos próceres argentinos como San Martín, Belgrano, Mitre, Sarmiento y Moreno.

El libro presenta, además, 18 “pensamientos” de distintos autores argentinos y extranjeros: entre ellos Sarmiento, Croisset, Juan Montalvo, Montesquieu, Lubbock, Desmoulins, Bartolomé Mitre, Vives, A. Álvarez, Smiles, N. Avellaneda, Diógenes, J. M. Estrada, Solón y Alberdi.

Análisis cuantitativo y cualitativo de las lecturas

La clasificación de las lecturas por asignaturas fue realizada de acuerdo a sus contenidos ya que el libro sólo presenta un índice general. De este análisis pueden determinarse 22 lecturas de Moral y civismo, 16 poesías, nueve lecturas de Historia, seis de Higiene y salud, cinco sobre Naturaleza, tres de Geografía, tres de Lengua y tres cuentos. Es así que las lecturas sobre Moral y civismo representan el mayor porcentaje del material del libro (32.85%). El segundo lugar lo ocupan las poesías de Guillermo Saraví (23,90%), mientras que las lecturas de Historia, materia considerada área principal en el Programa de Estudio, se sitúan en el tercer lugar (13.43%).

Del mismo modo que se hizo con *El sembrador*, se analizarán los contenidos más relevantes que, en este caso, se encontraron en Moral y civismo, Historia, Costumbres (que incluimos en el apartado de Geografía) y los literarios poesías y cuentos.

MORAL Y CIVISMO: Aquí hemos agrupado los textos en prosa y lo que aparece bajo el rótulo de Pensamientos. Éstos tratan de temas diversos, entre los que se destacan la importancia del trabajo y la lectura. Los pensamientos sobre el trabajo resaltan su importancia para el progreso del país. Como contracara, los referidos al ocio destacan la inconveniencia de su práctica tanto en el ámbito personal como para la sociedad.

Con la inclusión de los Pensamientos, como una de las divisiones explicitadas en el libro, el autor cumple con una de las recomendaciones del Plan de Estudio (véase Anexo) que establecía que la Instrucción Moral durante los tres primeros años de la educación elemental debía llevarse a cabo a través de proverbios y pensamientos, al igual que a través de cuentos morales y fábulas elegidos expresamente.

De los textos en prosa sobre Moral y Civismo, dos de ellos hacen referencia a la importancia de la igualdad de los hombres: “La esclavitud y la igualdad” y “El obrero”.

Cabe destacar que en la primera se compara nuestro país con Estados Unidos, marcando que a pesar de ser Argentina un país con pocos años de independencia tiene en su historia un importante respeto por la igualdad de los hombres, en muchos casos superior a Estados Unidos:

Al dictarse la Constitución que nos rige, existían ya bien pocos esclavos y éstos quedaron libres desde entonces. Mucho tiempo después aún existía esa institución en países tan adelantados como los Estados Unidos de Norteamérica (p. 33).

En “El obrero” vuelve a resaltar la importancia de la igualdad entre los hombres ante la ley, y en esta lectura el autor pone en práctica la enseñanza de uno de los contenidos pretendidos por el Plan de Estudio vigente: el conocimiento de la Constitución Nacional.

En “Un eslabón de rotas cadenas”, el autor hace referencia a la dependencia económica de nuestro país. El escritor en esta lectura hace un llamamiento al progreso de la nación a través del esfuerzo de cada uno de sus habitantes para lograr una total independencia, la independencia económica:

No hemos roto aún las cadenas que menciona el Himno Nacional. Queda entero un eslabón, acaso el más fuerte. Es el eslabón económico. Y hay que romperlo, trabajando.

Mientras dependamos del trabajo, la industria y el dinero ajenos, no seremos verdaderamente independientes.

A trabajar, pues, como una imposición patriótica e ineludible (p. 95).

HISTORIA: De las nueve lecturas sobre Historia, puede destacarse que siete de ellas tratan sobre próceres nacionales y americanos: Belgrano, San Martín, Sarmiento y Simón Bolívar. Nuevamente puede determinarse que González Arrili tiene en cuenta para su libro las indicaciones sobre Historia del Plan de Estudio. De la misma manera sucede con la presencia de fotografías de nuestros próceres y símbolos patrios.

El corpus lo completan “Primeros tiempos de la humanidad”, en la que se hace referencia al progreso, y “El nombre de las calles”, que incluye una referencia a la época rosista, estableciendo su apreciación a la figura de Juan Manuel de Rosas, al denominar el período de gobierno de este caudillo como “tiranía”:

En tiempos de la Revolución cambiaron de nombre en su mayor parte. Igual cosa

ocurrió en la época de la tiranía rosista, y una vez más, cuando, derrocado Rozas, se comenzó a dar al país la forma republicana de su gobierno representativo y federal que conocemos (p. 19).

GEOGRAFÍA: Bajo esta asignatura se incluyen dos lecturas sobre Costumbres y una sobre Industria. Y es precisamente de las dos lecturas sobre Costumbres que queremos rescatar algunos elementos significativos. En “Reyertas infantiles”, el autor presenta a Juan Crisóstomo, quien será el personaje principal de los tres cuentos incluidos en el libro de lectura. Aquí se relata una pelea callejera entre dos niños y termina la lectura con una recomendación del hermano mayor al niño que resultó perdedor en la lucha, lo que demuestra la actitud esperada de los varones en esa época: “–No sea flojo, amigo... Los hombres no lloran” (p. 107).

En “Los burritos leñeros”, única lectura que hará referencia a la vida y costumbres del interior del país, el autor relata la vida de un día común en la ciudad de Salta, señalando entre comillas en la lectura palabras típicas de la región, entre otras: “coya”, “gagua”, “boliche”, “acuyico”.

POESÍAS: Además de las poesías de Guillermo Saraví, aparecen una serie de coplas anónimas. De ellas cabe destacar “La maestra”, a la que se compara con una madre, resaltando, por lo tanto, la figura de apostolado o sacerdocio que acompañaba la profesión docente durante el período investigado:

Nos señala el camino
con sus bondades
y nos guía y nos vela
como una madre...
¡En bendiciones
ábranse para ella
los corazones! (p. 77).

CUENTOS: Los tres cuentos presentes en el texto están protagonizados por Juan Crisóstomo, personaje que hemos mencionado al referirnos a las costumbres. El primer relato, titulado “Una valija demasiado llena”, se relaciona con la asignatura denominada Higiene y salud. En él relata el viaje de un viajante de comercio que adquiere distintos objetos durante su recorrido y que son guardados en una valija de cuero pero, por la gran

carga, la valija termina el viaje descosida. Mediante este cuento González Arrili aconseja a los alumnos la manera correcta de alimentarse:

La valija de Juan Crisóstomo y nuestro estómago se parecen mucho.

No lo carguemos demasiado aunque estemos en la creencia de que el cuero resistirá, de que los broches son muy buenos; puede ceder la cerradura, puede descoserse por donde menos lo esperemos (p. 42).

El segundo cuento, “Mi hucha”, está relacionado con la asignatura Moral y civismo ya que rescata la importancia del ahorro. Relata el regalo que Juan Crisóstomo recibe de su tío: una alcancía, y narra cómo a través del paso del tiempo Juan cuenta con cien pesos en su hucha, que habían reemplazado a las golosinas que antes consumía, en lugar de ahorrar. Este cuento tendrá su continuación en el último cuento: “Cómo empleé mi fortuna”, también relacionado con la materia Moral y civismo. En este relato, Juan Crisóstomo entregará sus ahorros a la madre de un compañero, Pepito, para impedir que sean desalojados del inquilinato donde vivían. El autor realiza una descripción detallada de un conventillo:²

Como mamá habíame prohibido entrar en el “conventillo” porque decía que estaba siempre muy sucio y era peligroso para mi salud, yo me conformé con conocerlo desde el zaguán. Era un zaguán largo, angosto, oscuro, con las paredes alquitranadas para evitar la humedad. Entraba y salía por él un mundo de hombres y mujeres y un regimiento de chiquilines entre los cuales tenía yo muchos amigos (p. 90).

Es muy interesante, también, el relato que hace de su compañero:

Uno de ellos era Pepito, un muchachito rubio, mal vestido y no muy limpio, pero vivaracho, inteligente, que en la Escuela se llevaba siempre, como la cosa más natural, las mejores clasificaciones de su clase... Yo lo quería mucho, quizá lo admiraba por lo sucio y lo estudioso [*sic*] (p. 90).

El personaje de Juan dirá que desconocía todo lo que les ocurría a las personas humildes. Por eso, al tomar conciencia de la realidad, el protagonista decide ayudar a su amigo. Culmina el relato con la demostración del orgullo de su padre por su generosidad.

² Única referencia a la vida de las clases humildes encontrada en este libro de lectura.

Por último, debemos destacar una mención que aparece en uno de los textos que correspondería a Lengua, pero que se relaciona íntimamente con la propuesta del autor al presentar su libro. En “El gran compañero”, González Arrili resalta el valor de los libros: “Acostúmbrate a ver en cada libro un amigo fiel, un maestro excelente y un guía espiritual. Y acuérdate siempre de estas palabras: el libro es el gran compañero del hombre” (p. 6).

Suelo natal



Después de la frustrada experiencia de *Cuentos de la selva* (1918) como propuesta de libro escolar para Uruguay, Quiroga emprende el proyecto en Buenos Aires, con el propósito de obtener una fuente segura de recursos económicos.

Para que el libro fuera aprobado recurre a Leonardo Glusberg, que era el nexo institucional adecuado. Leonardo junto con su hermano Samuel, en 1926, habían publicado un homenaje a Horacio Quiroga en el que participaron entre otros, Benito Lynch, Arturo Capdevila, Baldomero Fernández Moreno, Juana de Ibarbourou y Luis Franco (Quiroga, 1988). El libro se aprobó y su prime-

ra edición fue publicada por F. Crespillo Editor en Buenos Aires en 1931; se reimprimió en seis ocasiones, la última en 1937.

Horacio Quiroga tenía la intención de escribir más textos escolares:

Ando ocupado retocando el libro de lectura Glusberg-Quiroga, con tiro a la provincia de Buenos Aires. Si cuaja, gran negocio, según mi socio. Haremos además, en estos meses, otro libro para 5° y 6°. Bella tarea ésta de los textos, por la facilidad. Supóngase! (C. Tiempo, 1970, carta fechada el 24/3/35).

La mayoría de los textos que componen el libro ya habían sido publicados por Horacio Quiroga con anterioridad en distintos semanarios. Son relatos y descripciones de la flora y fauna de la provincia de Misiones, lugar donde el autor se radicó, como mencionáramos, hacia 1910.

Análisis cuantitativo y cualitativo de las lecturas

El libro cuenta con un índice general y no temático. Posee en total 47 textos en prosa, de los cuales tres son cuentos y siete poesías presentadas como Intermedio poético de distintos autores argentinos. La clasificación de las lecturas del texto fue organizada según su contenido, ya que el libro sólo posee un índice general.

La publicación se compone de 26 lecturas sobre Naturaleza, nueve acerca de Moral y civismo, cuatro de Geografía, tres de Lengua, dos de Historia, una de Higiene y salud y, como mencionáramos, siete poesías y tres cuentos.

Un dato interesante es que, de las 47 lecturas del libro, once de ellas son adaptaciones de trabajos realizados con anterioridad por Horacio Quiroga en distintas publicaciones: nueve en *Caras y Caretas*, una en *Billiken* y otra en *Cuadrivio laico*. Además, los tres cuentos presentados en el libro de lectura son adaptaciones de cuentos suyos editados con anterioridad. Ellos son “Anaconda”, “El agutí y el ciervo” y “La abeja haragana”.

Como en los otros casos, rescatamos del texto los elementos más significativos para el estudio de la relación entre estos libros de lectura y la normativa vigente. En *Suelo natal* se destaca, especialmente, la importancia que se le da a la Naturaleza y a la Geografía, en clara relación con el período en que Quiroga vivió en la provincia de Misiones. Además, adjuntamos un par de observaciones interesantes de Moral y civismo y de Lenguaje, y por último, nos detendremos en una de las adaptaciones que el autor hace de sus cuentos en función de la recepción de un público infantil.

NATURALEZA: De las 30 lecturas sobre Naturaleza, once textos tratan sobre la Flora y fauna argentina y siete sobre los Fenómenos naturales. Si bien varios de estos textos habían sido publicados por anterioridad por Quiroga, en el texto escolar pueden observarse distintas alteraciones o agregados con respecto al relato original.

Por ejemplo, en el texto “Perros de monte” publicado en *Caras y Caretas*, el narrador es protagonista de una cacería donde estos animales participan de la caza de un tigre, mientras que en *Suelo natal* es la descripción del accionar de esos animales en una persecución. En la lectura se modificó el destino de los perros. Mientras en el texto publica-

do en el semanario Quiroga narra que “el destino de estos perros, sin embargo, es morir en el aire, lanzados allá por las zarpas del tigre”, en el libro de lectura el texto presenta un final abierto: “¿Qué destino es el suyo? ¿Les espera una fiera dispuesta a vender muy cara su vida, o un tigre cobarde agazapado en la primera horqueta de un árbol?” (p. 30).

“El lobisón”, relato publicado en *Caras y Caretas*, narra el encuentro con este monstruo durante una cacería. En el libro se hace referencia a las creencias de la gente de campo como ejemplo de ignorancia: “Las supersticiones, o sea la creencia en monstruos y seres fantásticos, son hijas de la ignorancia y demuestran una inteligencia pobre y no cultivada todavía” (p. 103).

Si bien Horacio Quiroga publicó “El cóndor” en *Billiken*, el texto del libro de lectura no se corresponde con el publicado en el semanario. El primero relata la cacería de un cóndor; el texto escolar describe las características del animal.

“La serpiente de cascabel”, publicado en *Caras y Caretas*, describe a este animal como “bastante tonto y ciego”. En *Suelo natal*, al contrario del primero, se la presenta como uno de los animales más peligrosos:

¡Niños que corretean descalzos por el Chaco y Misiones: cuidado con ella! Su mordedura no es fatalmente mortal; pero cuando no se muere de ella, se suele quedar paralítico o ciego por el envenenamiento nervioso (p. 51).

En el resto de las lecturas sobre Flora y Fauna: “El valor de la vida”, “La ciencia de los insectos”, “El día del animal” y “Dos vidas tronchadas”, Horacio Quiroga resalta la necesidad de respetar a todos los animales, la importancia del cuidado de la flora y fauna del país, como elementos necesarios para el progreso.

GEOGRAFÍA: De las ocho lecturas sobre Riquezas nacionales, tres se refieren a las riquezas de la provincia de Misiones. En “Nuestras maderas nobles”, describe tres especies de la provincia. En “Nuestro oro verde: la yerba mate” establece las virtudes de la bebida y denuncia la codicia de sus productores:

¡Lástima grande que a pesar de esas virtudes y de la tradición, los grandes yerbales que poblaron el territorio de Misiones hayan desaparecido bajo la tala inicua de los yerbateros! [...] Así no queda ya casi nada de los bosques de yerba mate que eran la gloria de Misiones [...] (p. 53).

Por último en “El jardín de la república” realiza una alabanza a la provincia misionera:

Son su gloria sus ríos perfumados al atardecer por el azahar de los naranjos silvestres. Glorifican a Misiones sus tucanes y sus guacamayos. Cantan la riqueza de Misiones las grandes plantaciones de yerba mate, nuestra bebida nacional. Y por encima de todo, cantan con voz profunda la gloria de nuestro jardín tropical, las cataratas del Iguazú (p. 35).

Las restantes lecturas sobre Riquezas nacionales realzan la importancia de cuidar las riquezas, entre otros los árboles y el petróleo. De ellas puede destacarse “Los parques nacionales”, donde el autor culmina su relato con el siguiente consejo:

No solamente debemos legar a las generaciones futuras la gloria de nuestros hombres y nuestras instituciones. Debemos también legar toda la espléndida riqueza animal, vegetal y mineral del suelo patrio, que forma también parte de su gloria nacional (p. 133).

Las lecturas sobre Identidades regionales son cuatro en total, en dos de ellas puede notarse la animosidad de Horacio Quiroga a la vida urbana. Por ejemplo, en “Poetas del alma infantil”, compara la ciudad con una cárcel:

¡Pero qué alegrías existen en los chicos en la grande y oscura cárcel que constituye la ciudad!

No oyen hablar de otros entretenimientos que el que proporcionan los aparatos mecánicos: autos, radio, fonógrafos. Pierden desde muy pequeños el amor innato a la naturaleza (p. 62).

En “El veneno de la ciudad”, la lectura se desarrolla en una clase de una escuela urbana, ante la ausencia de un alumno, el maestro afirma: “Otra víctima de la ciudad”, y finaliza el texto con un deseo:

¡Ojalá que dentro de quince o veinte años, si vivo todavía, pueda tener la dicha de saber que muchos de ustedes se han ido al campo a trabajar y crearse una fortuna honesta, una familia sana y un hogar próspero! (p. 86).

En las dos lecturas restantes, “La vida fácil” y “La vida difícil”, Horacio Quiroga defiende la vida y costumbres de los habitantes de las zonas cálidas del país.

LENGUA: Entre los textos que componen esta área, es interesante “La sencillez para escribir”, donde el autor manifiesta su opinión sobre qué es un libro ideal: “El libro ideal es aquel en que el escritor, ya se trate de un hombre de ciencia, ya de un literato, condensa en pocas páginas gran cantidad de ideas” (p. 45).

MORAL Y CIVISMO: Seis de los nueve textos que componen este corpus se refieren a Adelantos técnicos: Quiroga rescata los grandes inventos que ayudan al progreso de la humanidad. De esos seis textos, es interesante destacar “La máquina de coser” –por cierto, es la única lectura de *Suelo natal* dedicada exclusivamente a las niñas. La lectura recrea una clase escolar sobre los benefactores de la humanidad donde la docente recalca la importancia de recordar a Elías Howe, inventor de la máquina de coser:

Niñas: ustedes son pequeñas aún para apreciar nuestra gratitud. Pero cuando sean mayorcitas, muy pronto; madres de familia, más tarde, y las tareas del hogar necesiten del esfuerzo de ustedes, comprenderán entonces que si hay un hombre a quien las mujeres debemos eterna gratitud, ese hombre es Howe, inventor de la máquina de coser (p. 33).

CUENTOS: De los tres cuentos que aparecen en *Suelo natal*, queremos detenernos en “Anaconda”, que es una versión abreviada del texto original. En el libro de lectura se omitió la descripción detallada que en la primera versión el narrador hace de las distintas víboras que habitan la zona selvática. También se reemplazó la descripción del laboratorio, que en el cuento es extenso, por un solo párrafo. Por último, se suprimió la secuencia de la muerte de un hombre por la picadura de una serpiente.

4. LOS LIBROS DE LECTURA Y LA NORMATIVA OFICIAL

Durante el período que abarca esta investigación, 1920-1935, las escuelas primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación se rigieron por el Programa de Estudios aprobado el 19 de febrero de 1910 (véase Anexo), el cual tuvo una vigencia de 26 años ya que sólo en 1936 se proyectó un nuevo Plan de Estudios.

El Plan de Estudios al cual los libros investigados debían ajustarse determina entre sus principios:

- 1° La educación ha de ajustarse a las leyes que rigen la naturaleza humana.
- 2° La educación debe tener en cuenta el desenvolvimiento físico y mental de los alumnos.
- 3° La educación debe ser graduada y completa.
- 4° La educación ha de preparar al hombre para la vida social, con un ideal moral de orden elevado (*El Monitor de la Educación Común*, N° 446).

El cuarto principio establecido en el Plan pone de manifiesto la vigencia de una educación primaria con un fin político y social acorde con las aspiraciones de la élite dominante: formar al futuro ciudadano, lo que otorgó un lugar de privilegio a la Educación moral.

En cuanto a la organización de los conocimientos a impartir, el Programa se sistematizó en seis ramas, siendo el estudio de la Naturaleza el fundamental:

De esta suerte, todos los ramos que estudian la Naturaleza –base fundamental del Plan de Estudios– están agrupados en familia, por así decirlo: la familia de los estudios reales (*El Monitor de la Educación Común*, N° 446).

El segundo lugar en importancia, lo ocupaba el área de Expresión (Lectura y escritura; Lenguaje, Dibujo y Música) ya que permitía, a través de su conocimiento, abordar las otras ramas de estudio. Ocupaba el tercer nivel de interés la Aritmética y Geometría. Se cita por último a la Historia Patria como centro para robustecer el sentimiento de amor a la patria.

Educación moral

El área de Educación Moral que figura en primer término en el Plan de Estudio cita como objetivos centrales: despertar y fortalecer sentimientos generosos; reprimir inclinaciones peligrosas; cultivar la conciencia del niño; formar hábitos de conducta moral.

El desarrollo de esta área se encuentra dividida en dos materias específicas: Instrucción moral e Instrucción cívica, las cuales a su vez se encuentran divididas en dos niveles, los primeros tres grados de educación primaria y los tres últimos llamados grados superiores.

En los tres primeros grados, el Programa determina que la Instrucción moral se lle-

vará a cabo a través de Cuentos morales, fábulas y hechos históricos; mientras que la Instrucción cívica se llevará a cabo a través de lecciones acerca de distintas instituciones, desde la familia hasta llegar al concepto de patria.

Para los grados superiores, el programa establece que la enseñanza de la Instrucción moral e Instrucción cívica asumirá una forma sistemática, recomendando en el caso de la Instrucción moral la utilización de lecturas apropiadas, proverbios, cuentos morales; mientras que en Instrucción cívica se parte del concepto de patria, deberes y derechos y el origen de la nación Argentina, haciendo un recorrido por sus distintas formas de gobierno.

Educación moral en los libros de lectura

Puede observarse que en el libro *Mi amigo fiel*, libro para 3° grado, los cuentos tienen como fin fundamental la transmisión de valores como el ahorro, la solidaridad. Mientras que las lecturas dedicadas a esta materia hacen referencia a valores como la bondad, la igualdad, la importancia del trabajo:

El color de la piel no diferencia ya, ante la Ley, a los hombres. Un hombre de raza negra o amarilla o roja, vale tanto como un hombre blanco. Las diferencias de valores no pueden hallarse en los colores de epidermis, como ya dijimos que no pueden basarse en "Títulos" dibujados sobre un pergamino (p. 33).

Procura ser bueno, aspira a ser sabio, pero trabaja, es decir, considérate como un simple obrero útil para ti, para tu familia y para los demás hombres (p. 33).

Cabe destacar que en este texto cumplen una función importante en la transmisión de valores los proverbios y pensamientos presentados:

Los ociosos y corrompidos son inquilinos del país, como los gusanos y la polilla son inquilinos de la madera, y así como hay maderas fáciles para los gusanos, hay países propicios al juego, a la pereza, al fraude y a la disipación.

Agustín Álvarez (p. 58).

El que trabaja no tiene tiempo de ser malo.

Solón (p. 93).

De acuerdo con lo relevado en los libros de lectura para 4° grado *El sembrador* y *Suelo natal*, puede determinarse que, a pesar de ser contemporáneos y estar sujetos al mismo tipo de normativa emanada por el Consejo Nacional de Educación, la jerarquización de contenidos a transmitir no fue homogénea.

En *El sembrador* pueden encontrarse 37 textos dedicados a Instrucción Moral, los cuales en su mayoría relatan la vida de distintos personajes de la humanidad que aparecen como ejemplos; y el resto de las lecturas corresponde al cuarto fin del área: lograr en el alumno hábitos de conducta moral. Ejemplo de esto son las recomendaciones realizadas con referencia a los peligros del consumo de alcohol o la necesidad de una educación en lo que respecta a la alimentación.

Los tres textos sobre Instrucción cívica en *El sembrador* cumplen con lo propuesto por el Plan de Estudio, ya que resaltan la importancia de distintas instituciones sociales: “El uniforme del agente de policía nos infunde tranquilidad, pues la presencia del agente del orden público es garantía de seguridad personal y de respeto a la propiedad” (p. 111).

En *Suelo natal* sólo se pudieron rastrear nueve textos sobre esta materia, siendo lecturas referidas al significado de nación y patria y la importancia del accionar personal para el engrandecimiento de la nación: “Jóvenes alumnos, que un día serán hombres: consideren al trabajo libre, que se puede convertir en gloria, por poco que se pongan en ella todas las fuerzas” (p. 39).

Del análisis del contenido de los libros y su correspondencia con el Plan de Estudio, el grado de aceptación a lo establecido por la superioridad educativa fue disímil. Mientras en *Mi amigo fiel* los textos son cuentos que tienen como protagonistas niños de igual edad que los lectores a los cuales estaba destinado el texto; en *El sembrador* los textos tienen como protagonistas a personajes de la historia de la humanidad; mientras que en *Suelo natal* los únicos textos que se hallaron establecen sólo el significado de palabras como nación, patria, y no hay modelos a seguir, sólo se muestran los grandes adelantos de la civilización.

Historia Patria

El área de Historia Patria se encuentra dividido en el Plan de Estudios en dos períodos: Preparatorio, que abarca el 1° grado superior y el 2° grado, mientras que para el resto de la educación primaria, el Plan presenta una programa separado para cada uno de los distintos grados (3°, 4°, 5° y 6° grados). Así en 3° grado la enseñanza se veía a partir de lecciones sencillas sobre los símbolos patrios, y biografías de los próceres el estudio de los diversos períodos de la historia patria.

Para 4° grado, que corresponde a los libros *El sembrador* y *Suelo natal*, el Programa establece el estudio de distintos períodos de la historia, que abarca desde la Conquista hasta la Organización nacional.

Historia Patria en los libros de lectura

En *Mi amigo fiel*, las lecturas en esta área se llevan a cabo realizando una comparación entre la época colonial y la contemporánea marcando los grandes progresos de la nación; y también puede verse el relato histórico a través de lecturas dedicadas a los próceres.

En nuestro país –que fue de los más benignos para tratar a los esclavos– se recuerda siempre con cariño la fidelidad de los hombres de color para con sus amos. Durante las invasiones inglesas, en 1806 y 1807, los esclavos dieron prueba de su amor a la ciudad y a sus habitantes luchando heroicamente por la reconquista y en la defensa de Buenos Aires (p. 30).

En la capital de la provincia de Jujuy se conserva la primera bandera argentina. Belgrano, su creador, la tituló “Bandera de nuestra libertad civil”. El pueblo jujeño la venera como su reliquia más valiosa (p. 52).

En *Suelo natal* no se encontraron lecturas que abordaran estos temas, sólo hacen referencia a la explicación de determinadas fechas patrias y a las características de los actores que participaron en ellas:

De corazones grandes y generosos, de sentimientos nobles, de pensamientos sencillos, de ideas firmes, inquebrantables en su fe [...] ¡Y lo que los hace más grandes aún, es que todos ellos son imitables! (p. 49).

En *El sembrador* se cumple con algunos de los contenidos planteados ya que existen, entre otros, textos referidos a los aborígenes, la Conquista y la Colonia. En cuanto al contenido determinado como “Anarquía y dictadura”, el autor realiza una semblanza de Juan Manuel de Rosas muy lejana a la pretendida por el programa de estudios: “Tal fue el estanciero Rosas, que algunos años más tarde había de hacerse célebre en la historia argentina con el nombre de Restaurador de las Leyes” (p. 75).

De la comparación realizada puede observarse que *Suelo natal* no cumple con los

contenidos determinados por el Plan de Estudio, ya que los textos sobre esta área sólo se dedican a dar las nociones de Patria y Nación. *Mi amigo fiel* sí los contempla y, por último, *El sembrador*, si bien realiza un recorrido por los distintos períodos históricos de la República Argentina, en el período denominado por las autoridades educativas “Anarquía y dictadura”, el autor lejos de acordar con los contenidos del programa, realiza una defensa de este período histórico a través de la defensa de la figura de Juan Manuel de Rosas.

Naturaleza

El área presentada como “La Naturaleza” también se encuentra separada en dos bloques. El primero de ellos abarca los tres primeros grados de la enseñanza, donde se diferencia el ítem Cuerpo humano a partir de 3° grado como un curso breve de anatomía, fisiología e higiene. Para 4°, 5° y 6° grado el programa establece que La Naturaleza tendrá características de cursos sistemáticos sobre zoología, botánica y mineralogía.

La naturaleza en los libros de lectura

En el libro *Mi amigo fiel*, por medio del cuento “Una valija demasiado llena”, el autor aconseja la necesidad de una buena y equilibrada alimentación. Mientras que las lecturas dadas como curso breve de anatomía, explican someramente las funciones de los distintos órganos y también las recomendaciones sobre su higiene: “El ojo humano es una verdadera maravilla y su cuidado facilísimo, ya que la misma naturaleza nos enseña que tenerlo limpio basta para su conservación perfecta” (p. 18).

De los dos textos para cuarto grado investigados *El sembrador* muestra textos sobre las dos primeras materias mencionadas, como también sobre flora y fauna argentina; mientras que en *Suelo natal* los textos no se corresponden con lo establecido por el Plan de Estudio, se asemejan más a lo determinado para el primer ciclo de la educación primaria, es decir tratan sobre flora y fauna argentina, y sólo se pudo hallar una única lectura sobre higiene.

Del análisis comparativo puede establecerse que en *Mi amigo fiel*, de los once textos, seis son recomendaciones específicas sobre cómo realizar una higiene correcta.

En *El Sembrador* seis de los diecinueve textos sobre Naturaleza pertenecen a Anatomía, Fisiología e Higiene. De ellos, cuatro describen los distintos sistemas del organismo humano, mientras que en los dos restantes Blomberg realiza recomendaciones sobre la necesidad de mantener normas higiénicas.

Por último, en *Suelo natal* la mayoría de las lecturas del área corresponden a la provincia de Misiones y a la zona del noreste del país, dedicando una sólo lectura a la higiene y salud, contenido considerado muy importante de transmitir por las autoridades educativas.

Geografía

El área de Geografía, según el Plan de Estudio, también se encuentra dividida en dos bloques. Para el primer bloque, que incluye los tres primeros grados de la educación, los contenidos a tratar versan sobre geografía local, la cual se puede dividir a su vez en geografía física, económica, política, etc. También se recomienda las lecturas referidas a descripciones y viajes imaginarios.

El Plan establece que, a partir de 4° Grado, se hará un estudio sistemático de la geografía del país y del planeta.

Geografía en los libros de lectura

En *Mi amigo fiel* pueden considerarse las lecturas denominadas como Costumbres e Industria como relacionadas con el área de Geografía ya que relatan actividades de distintas regiones del país:

Ocho, diez, hasta doce burritos, al cuidado de un gañán que calza ojota, o de un viejo “coya”, cuando no de una buena mujer con su “guagua” colgado al pecho, entran de mañanita en la ciudad con sus cajas de leña [...] (p. 65).

En *El sembrador*, del total de lecturas, tres hacen referencia a la geografía nacional, mientras que las seis restantes son sobre geografía general. Ejemplo del estudio de geografía antropológica es la lectura “Las razas humanas”:

Así tenemos, por ejemplo, los esquimales, una pobre raza muy atrasada, que apenas logra vivir en medio de los hielos polares, alimentándose de aceite de foca y grasa de ballena; los bosquimanos de Australia, considerada como la raza humana más atrasada que existe, los antropófagos de alguna isla de Polinesia; los onas de la Tierra del Fuego (p. 147).

En *Suelo natal* los textos sobre geografía se dedican a la geografía económica y antropológica:

En todos los países de la zona tórrida, y en el extremo norte de nuestra república, igual fenómeno se observa: cuanto más rica en riqueza natural es la región, tanto menos trabajan sus habitantes (p. 119).

Si bien el porcentaje de lecturas sobre Geografía es similar en los tres libros de lectura, no sucede lo mismo con su contenido, por lo que podría establecerse que sólo *El sembrador* cumple con los requerimientos establecidos en el programa.

Lenguaje

El área Lenguaje se encuentra dividida en tres partes en el Plan de Estudio: Lectura, Escritura y Lenguaje y, para los tres primeros grados de la escuela, se advierte que:

En este plan sintético, la lectura está considerada bajo un triple punto de vista: lectura mecánica, lectura intelectual y lectura expresiva; pero en la obra escolar cotidiana, el maestro no ha de enseñar un aspecto independientemente de los otros, pues la lectura siempre es una. (Véase Anexo.)

Lenguaje en los libros de lectura

Siguiendo la fundamentación realizada en el Plan de Estudio, puede destacarse que en los tres libros de lectura se han encontrado textos expresivos representados por poesías, lecturas y cuentos. De estos últimos, sólo en *Suelo natal*, estas narraciones tienen una finalidad expresiva, ya que los cuentos de *Mi amigo fiel* se orientan hacia una enseñanza moral o higiénica.

Analizando las poesías de los libros de lectura, no sólo difieren en cuanto a su disímil porcentaje sino también en cuanto a su contenido.

En *Mi amigo fiel*, las 16 poesías presentadas en el libro pertenecen al mismo autor, Saraví, representando el 23.90%. La temática que abarca es desde la flora y fauna argentina hasta versos dedicados a los próceres, a la madre, la maestra, a los ancianos.

En *El sembrador* el total de las poesías es de 23, de ellas 20 son de autores argentinos y extranjeros y las tres restantes son de Héctor Blomberg. La totalidad de las poesías

as representan el 19%. Tratan sobre paisajes del país, pero también pueden relevarse textos relatando historias de la época colonial.

En *Suelo natal*, las poesías son sólo siete, de distintos autores argentinos, el 12.72% de la totalidad del libro. Todas ellas dedicadas a los paisajes, además de la flora y la fauna de nuestro país.

Por último, los textos presentados en *El sembrador* en el área de Lenguaje son todas piezas con un gran lenguaje poético:

¡Cuánta sensibilidad! El menor soplo lo estremece... ¡Cuán trágico además! Los dos brazos se levantan... ¡Cuán honda inquietud! Aquel largo clamor del cielo (p. 186).

En los textos de *Suelo natal*, el autor realiza recomendaciones a sus alumnos sobre cómo lograr una mejor escritura: “Del mismo modo, en la vida diaria debemos huir de las frases ampulosas para hablar y escribir” (p. 45).

La diferencia de porcentaje entre el libro de lectura de 3° grado y los dos pertenecientes a 4° grado, se debe principalmente a las poesías publicadas en los distintos textos, ya que en *Mi amigo fiel* representan el 23.90% del 32.84% total de textos pertenecientes a esta área.

Comparación entre los libros analizados

Del análisis comparativo entre los tres libros, puede determinarse que cada uno de los autores privilegió un área según sus propios principios e intereses. Así, Horacio Quiroga privilegió el área de la Naturaleza; mientras que Bernardo González Arrili enfatizó las lecturas sobre Lenguaje y finalmente Héctor Blomberg priorizó las lecturas referidas a Educación moral.

También llama la atención la gran diferencia existente entre el libro de Horacio Quiroga y los otros dos textos en las áreas de Educación moral e Historia Patria.

5. CONCLUSIONES

Al analizar la documentación sobre las regulaciones establecidas por el Consejo Nacional de Educación durante el período investigado, como también el mecanismo de aprobación de los textos escolares, puede comprobarse la importancia otorgada a los libros como

medio con el que contaba el Estado educador para nacionalizar³ la enseñanza y definir las pautas morales a los alumnos, “los futuros ciudadanos”.

La selección de textos por parte de las comisiones didácticas nombradas para tal fin no tuvieron requerimientos uniformes, dependiendo sólo de las pautas establecidas por los miembros que conformaban esas comisiones. Queda demostrado que si bien existió normativa relacionada con los contenidos, formato, tipografía, etc., ni la normativa ni los mecanismos de elección utilizados fueron homogéneos. Puede conjeturarse que la decisión sobre los textos a utilizar durante los distintos ciclos lectivos estaba fuertemente relacionada a los valores de los integrantes de las distintas comisiones que tuvieron a su cargo esa función. No se pudo registrar cuestionamientos relacionados con los contenidos pedagógicos explícitos en los distintos textos; en general pudo observarse que las argumentaciones estuvieron relacionadas sólo con la calidad literaria de los libros.

Por lo analizado, tanto desde los propios textos como desde lo explicitado por el Consejo Nacional de Educación a través de las comisiones didácticas, las reglamentaciones vigentes durante este período no fueron estrictas, ni tampoco estaban en manos de las máximas autoridades del Consejo. Éste delegaba en un grupo selecto de escritores e inspectores técnicos de educación la potestad para determinar los contenidos que formarían a los alumnos y los transformarían en los “ciudadanos deseados”.

Todos los libros, según lo investigado, además de tener que cumplir con los requisitos fijados por el Consejo Nacional de Educación, debían responder al Programa de Estudios vigente (véase Anexo) que tenía entre sus fundamentos promover en los alumnos principios morales y cívicos como los ideales de verdad, justicia, amor al prójimo, belleza, cooperativismo, etc., y la necesidad de resaltar la dedicación desinteresada de los próceres en beneficio de la patria.

Del análisis de los tres libros de lectura, enmarcados en dicho Programa de estudios y normativa, puede señalarse que las directivas y recomendaciones del Consejo Nacional de Educación no fueron determinantes para su aprobación. Comparando *El sembrador* y *Suelo natal*, ambos textos para cuarto grado editados y en uso durante el mismo período⁴ se observa que los contenidos transmitidos son diametralmente opuestos.

Héctor Blomberg, en su libro *El sembrador*, respeta las disposiciones emanadas por la superioridad educativa sobre las distintas disciplinas que el libro debía contemplar según el Programa de Estudios; como también el cumplimiento de las prioridades en cuanto a una

³ Hasta principios del siglo XX convivían en las aulas textos nacionales con obras extranjeras.

⁴ *El sembrador*, cuya primera edición fue en 1925, se mantuvo en vigencia hasta 1956.

determinada Educación moral y cívica, y la presentación de personajes de la historia universal como ejemplos de vida. El libro de Horacio Quiroga, por el contrario, no se adhiere a las directivas emanadas, como fue comprobado a través del análisis de su contenido. La obra presenta una marcada tendencia hacia temas relacionados con la Naturaleza, siendo sus lecturas dedicadas a Moral y civismo un pequeño porcentaje del contenido total del libro y no se detectaron lecturas sobre Historia Patria, ni próceres nacionales.

El texto para tercer grado de Bernardo González Arrili, *Mi amigo fiel*, presenta en cuanto a sus contenidos una conformación muy similar al texto *El sembrador*, ya que las lecturas sobre Moral y civismo e Historia Patria representan el 36% del libro. Lo que lo diferencia del texto de Héctor Blomberg y sobre todo del libro de Horacio Quiroga es una fuerte presencia de lecturas dedicadas a los próceres argentinos, acompañadas de numerosas ilustraciones de los símbolos patrios, contenidos considerados muy importantes a impartir para los alumnos de 3° grado de la educación primaria.

Teniendo en cuenta que estos libros fueron aprobados para su utilización en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, es decir para escuelas de Capital Federal y de los Territorios Nacionales, es llamativo que los libros pertenecientes a Héctor P. Blomberg y Bernardo González Arrili reconozcan en sus lecturas a una legítima forma de vida, la urbana, y sólo reparen en la vida del interior como necesaria para el progreso de la nación. Dentro de esta forma de vida urbana, ambos autores eligen como protagonistas para sus textos a personajes pertenecientes a la clase media y sólo en muy pocas lecturas hacen mención a las clases humildes y a su estilo de vida; en general son mostrados como ejemplo de lo inconveniente de esa forma de vida para el progreso del país. Pero debe reconocerse que, en el caso de Héctor P. Blomberg, *El sembrador* no sólo marca las desviaciones de este tipo de vida, sino que plantea la necesidad de que el Estado actúe para modificarla, al igual que en su literatura ficcional, realiza denuncias de lo que acontece con los más humildes. Por el contrario, el libro de Horacio Quiroga, *Suelo natal*, defenestra todo lo concerniente a la vida urbana, y realza la importancia de la vida en el interior, lo que queda confirmado por el alto porcentaje de lecturas dedicadas al área de Naturaleza. Podría determinarse que en la diferencia entre los autores influiría la propia historia de los escritores. Toda la obra literaria de Héctor P. Blomberg, así como la de Bernardo González Arrili se desarrolla mayoritariamente en escenarios urbanos, y en el caso del segundo autor, en sus cuentos ambientados en el interior, muestra ese ambiente como una zona del país todavía asolada por la barbarie. Horacio Quiroga, por su parte, vuelca en su libro de lectura su atracción hacia la naturaleza, al hombre del interior, temas presentes en toda su obra literaria a partir de su permanencia en San Ignacio, Misiones.

Finalmente, en cuanto a lo que puede denominarse como cruce entre la producción literaria y didáctica de los autores, merece establecerse que los escritores no debieron alejarse demasiado de sus convicciones. Es así como Héctor P. Blomberg se aventurará a mostrar en *El sembrador* sus sentimientos hacia un pasado glorioso y, al igual que en sus trabajos en la *Novela semanal*, aunque en forma muy sutil, intentará marcar las desigualdades sociales. Bernardo González Arrili en *Mi amigo fiel*, del mismo modo que en el resto de su producción literaria, hará un nostálgico regreso al pasado, pero dejando de lado sus denuncias sobre abuso del poder, presentes en sus trabajos en los distintos semanarios de la época. Por último, Horacio Quiroga en *Suelo natal* es quien respetará más puntualmente sus ideas y no hará concesiones en cuanto a sus sentimientos adversos hacia la vida en la ciudad, dato notable debido a que estos libros de lectura fueron aprobados para su uso en Capital Federal.

Esta diferencia entre los tres autores vuelve a remarcar la falta de unidad de criterios en lo establecido como contenidos a transmitir por parte de las distintas comisiones. Es evidente que estos grupos contaron con entera libertad para autorizar su publicación, no sólo teniendo en cuenta los valores que se deseaba transmitir, sino el reconocimiento del gran valor literario de estos escritores.

Es posible decir, entonces, que la convicción sobre la existencia de una fuerte regulación del Estado en todo lo concerniente al quehacer educativo durante este período no fue tal. En un contexto donde el Estado era el “educador”, donde los intelectuales eran considerados los más capacitados para definir cuáles eran los valores e ideales más importantes a transmitir y los docentes, una corporación fuertemente constituida; podría afirmarse que tanto los autores, los editores y los funcionarios contaron con distintas porciones de poder. Poder que debieron poner a prueba en la confrontación de ideas, pero que en ningún momento del período analizado significó la desautorización de alguno de los actores principales del sistema educativo.

Más allá de estas conclusiones, queda el interrogante de si los actores intervinientes (editores, autores o funcionarios) no antepusieron sus propios ideales educativos, o si alguno de ellos tuvo el suficiente poder para desregular lo regulado. O por el contrario la desregulación de lo regulado fue parte de la propia normativa vigente durante estas décadas.

ANEXO

Transcripción de Plan de Estudio aprobado el 19 de febrero de 1910 (publicado en *E/ Monitor de la Educación Común*, N° 446, febrero de 1910)

PLAN DE ESTUDIO

1. *Educación moral*

Despertar y fortalecer los sentimientos generosos

Reprimir las inclinaciones peligrosas

Cultivar la conciencia del niño

Formar hábitos de conducta moral

2. *Enseñanza objetiva*

Los distintos ramos que estudian la Naturaleza

3. *Estudios formales*

Lectura y escritura

Lenguaje

Dibujo

Música

4. *Aritmética y Geometría*

Cálculos comunes y las cuatro operaciones fundamentales

Medición de longitud, superficie y volúmenes

5. *Educación física*

Juegos y ejercicios libres

Ejercicios gimnásticos

6. *Trabajo manual*

Modelado con aplicaciones a la enseñanza

Labores de aguja

Colecciones de plantas, flores, animales, minerales, etc., hechas por los niños.

PROGRAMAS SINTÉTICOS

LA NATURALEZA

Aplicación de la enseñanza objetiva en los tres primeros grados de la escuela primaria

Animales (fauna argentina)

Plantas (flora argentina)

Minerales (piedra, tierra y metales más útiles de la región)

Cuerpo humano (Nota: En los dos primeros grados estas nociones forman parte del estudio de la naturaleza y serán dados en forma de lecciones de enseñanza objetiva. En 3° grado se convertirá en un curso muy breve y concreto de Anatomía, Fisiología e Higiene)

El cielo y los astros (aplicación a las ideas de orientación y a los cambios de estaciones)

Fenómenos físicos y meteorológicos

Geografía (Nota: Primeros dos grados: enseñanza objetiva. En 3° grado se independiza este estudio, asumiendo el carácter de enseñanza geográfica)

Enseñanza de los ramos de la Historia Natural en los grados 4°, 5° y 6° de la escuela primaria

En estos grados la enseñanza de los ramos que estudian la naturaleza, asumirá el carácter de cursos sistemáticos, aunque breves y elementales de:

Zoología

Botánica

Mineralogía,

Evitando en lo posible todo tecnicismo didáctico. El estudio de estos ramos será hecho alternativamente en los tres grados, conformando la gradación y extensión de los cursos al desarrollo mental y al poder de comprensión de los alumnos.

LECTURA

En los tres primeros grados de la escuela primaria

Advertencia: En este plan sintético, la lectura está considerada bajo un triple punto de vista: lectura mecánica, lectura intelectual y lectura expresiva; pero en la obra escolar cotidiana, el maestro no ha de enseñar un aspecto independientemente de los otros, pues la lectura siempre es una.

Marcha de la enseñanza:

las palabras

las frases

las oraciones

párrafos cortos

Iniciación de la lectura estética

Lectura intelectual y explicada

En los tres grados superiores de la escuela primaria:

Lectura intelectual y expresiva: posición del lector, tonos de la voz, gestos y ademanes

Iniciación de los ejercicios de lectura estética:

Formación del buen gusto

Cultivo de la imaginación

Desarrollo del sentimiento estético

Nota: 1. Lectura expresiva será iniciada en 4° grado. 2. Los ejercicios de lectura estética comenzarán en 5° grado y se ampliarán en 6°.

LENGUAJE

En los tres primeros grados de la educación primaria

Ejercicios orales y escritos del lenguaje

Corrección del lenguaje infantil

Enseñanza del vocabulario

Ejercicios de copia y dictado

Ejercicios de comprensión oral y escrita

Ejercicios literarios

Iniciación de la enseñanza de los conocimientos gramaticales, evitando todo tecnicismo

Enseñanza del uso y manejo del diccionario

Nota: 1. Los dos últimos puntos serán materia de enseñanza solamente en 3° grado. 2.

En la obra escolar, los diversos asuntos del programa serán tratados alternativamente

En los tres grados superiores de la educación primaria

Iniciar el estudio de las partes de la oración

Ejercicios de copia y dictado

Estudio de vocabulario

Composición oral y escrita

Ejercicios literarios

Paráfrasis

Uso del diccionario

Análisis gramatical

Enseñanza de las reglas ortográficas de frecuente aplicación

ESCRITURA

En los tres primeros grados de la educación primaria

Tipo de letra vertical

Pasos necesarios

Empleo de la pizarra manual y del lápiz manteca

Escritura en papel con lápiz blando

Escritura en papel empleando tinta y lapicera

Iniciación de la escritura caligráfica a partir del 3° grado

Nota: 1. El uso de la cuadrícula, como auxilio en el aprendizaje de la escritura, sólo se permitirá hasta 2° grado inclusive. 2. El uso de la tinta y de la lapicera, no empezará antes del 1° grado superior.

En los tres grados superiores de la educación primaria

Escritura caligráfica: Se usará gradual e indistintamente los tipos de letra vertical y oblicua con el objeto de que el alumno adquiera a su debido tiempo en carácter propio de letra cursiva.

DIBUJO

En los tres primeros grados

Ejercicios preparatorios con tiza y lápices de colores, lápiz manteca, lápiz negro, en pizarra, en pizarra manual y en papel.

Modelado de formas simples y naturales

Copia de las mismas formas con el modelo natural a la vista, atendiendo, además, al tamaño y al color.

Copia de las mismas formas abordando el estudio de las sombras con lápiz negro

Agrupar dos o más formas naturales de las ya estudiadas y reproducir su conjunto, atendiendo siempre a las formas, dimensión, colores, luces y sombras.

Alternar formas naturales con formas manufacturadas

Combinarlas en grupos

Iniciar la perspectiva de observación

Reproducción de formas ya estudiadas, sin tener presente los modelos

Ejercicios preliminares de dibujo decorativo

Dibujos libres: (en la escuela y en la casa)

Nota: En estos grados debe evitarse el estudio de los detalles, que corresponderán a los superiores.

En los tres grados superiores

Formas naturales y artificiales, simetría y asimetría, con los detalles más característicos, sin descuidar los conjuntos armónicos

Croquis rápido a lápiz de los mismos conjuntos

Siluetas de modelos vivos

Perspectiva de observación

Conjunto a la acuarela

Dibujo geométrico

Dibujo decorativo. Reproducción de bajos relieves

Croquis de paisajes. Aplicación del dibujo a los distintos ramos de estudio

Nota: 1. En todo lo relativo a la enseñanza de este ramo, tenga muy en cuenta lo que se haya realizado anteriormente en la obra escolar. 2. Los primeros ejercicios preparatorios han de concurrir a adiestrar la mano. En la práctica, el maestro respetará la preferencia o predilección del niño.

ARITMÉTICA

En los tres primeros grados

Ejercicios preparativos: contar, medir y comparar

Numeración oral y escrita

Las cuatro operaciones con enteros: 1° suma y resta; 2° multiplicación y división

Numeración romana: símbolos usuales

Nociones prácticas sobre las fracciones comunes (A partir de 3° grado se inicia la enseñanza de las operaciones fraccionarias)

Numeración decimal

Las cuatro operaciones con decimales

Las medidas más usuales del sistema métrico decimal

Comparación de los números por el método de reducción a la unidad

Redacción de documentos comerciales. Solución razonada de problemas. Ejercicios de cálculo mental en su doble carácter de abstracto y concreto. Aplicación de la aritmética a la geometría.

En los tres grados superiores

Ejercicios y problemas combinados sobre las cuatro operaciones, con letras y decimales

Estudio formal de las fracciones

Sistema métrico decimal

Principios y caracteres generales de la divisibilidad

Comparación de los números por el método de reducción a la unidad. Regla de tres simple y compuesta. Ejercicios sobre estas y otras reglas formales y de uso frecuente en la vida

Razones y proporciones

Redacción de documentos comerciales

Nociones prácticas de contabilidad. Solución razonada de problemas. Cálculos mentales.

Procedimientos rápidos de cálculos mentales y escritos. Invención de problemas.

Aplicación a la geometría.

GEOMETRÍA

La geometría en los primeros grados

Ejercicios de observación directa sobre las formas más comunes de los objetos que rodea al niño

Conocer y distinguir superficie en los objetos que rodea al niño

Conocer y distinguir los sólidos principales

Medición de longitudes

Medición de superficie

Medición de volúmenes

Dibujo de figuras geométricas

Trazado de figuras geométricas

Nota: En los demás grados de la Escuela Primaria, empezando por el 3°, la enseñanza de la geometría asumirá un carácter sistemático y se dará en cursos muy breves y concretos, ampliando e intensificando paulatinamente los conocimientos a medida que los alumnos vayan ascendiendo de grado.

GEOGRAFÍA

En los tres primeros grados de la educación primaria (geografía local)

Ejercicios de observación directa sobre los objetos, hechos y fenómenos que rodean al niño

Conocer y distinguir las formas más comunes de la tierra y las aguas

Fenómenos más comunes y frecuentes que conforman el clima de nuestro país

Conocer y distinguir las varias clases de terrenos de la región: arenoso, arcilloso, árido,

fértil, arable.

Los animales y plantas más comunes y útiles de la región

Piedra, tierra y metales más útiles de la región

La raza o tipos humanos que forman nuestra población

Las principales ocupaciones de los hombres que habitan la Argentina

Las principales instituciones civiles y políticas de la Capital

Iniciar el estudio particular de la República Argentina. Modelado y dibujo aplicados a la enseñanza geográfica. Excursiones reales y viajes imaginarios. Lecturas descriptivas y narraciones de viajes.

En los tres grados superiores de la educación primaria

A partir de 4° grado, se hará alternadamente el estudio sistemático de la geografía argentina y el de la Tierra como un todo y de sus grandes divisiones consideradas en conjunto. Para los grados superiores, a partir de 5°, en la enseñanza y estudio de la geografía predominará el espíritu que informan los siguientes aspectos generales

1° Aspecto matemático: La Tierra como planeta: su forma y movimientos

2° Aspecto físico: La Tierra, las aguas y la atmósfera

3° Aspecto biológico: Distribución de la vida sobre la superficie terrestre

4° Aspecto antropológico: Razas humanas: su distribución, su grado de cultura

5° Aspecto económico: La producción, el cambio y el transporte de las cosas útiles para el hombre

6° Aspecto político: pueblos y naciones: formas de gobierno, lenguas, religiones, etc. Estudio particular de los países que mantienen relaciones con la República Argentina, y estudio somero de los demás.

En estos generales continuarán las excursiones, los dibujos geométricos, las lecturas descriptivas y las narraciones de viajes.

HISTORIA PATRIA

Período Preparatorio

Para 1° grado superior y 2° grado

Aspecto dramático: Lecciones sencillas y fáciles sobre los símbolos de la Patria: la bandera, el escudo y el himno.

Lecciones sobre grandes hombres argentinos

Lecciones por medio de cuentos, narraciones y leyendas sobre los inicios, sobre asuntos del período de descubrimiento y conquista, y principalmente de las invasiones inglesas,

Revolución de Mayo, Independencia, etcétera.

Advertencia: La enseñanza deberá hacerse con el auxilio de relatos, láminas, planos o ilustraciones pictóricas, y los tipos, cuadros y escenas que se elija en este período preparatorio como temas de lecciones, deberán ser dramáticos y legendarios a fin de que la acción resulte viva, concreta y personal.

Tercer grado

Aspecto biográfico. Estudio de los diversos períodos de la historia patria, por medio de la biografía de los grandes personajes que caracterizan dichos períodos.

Aspecto dramático. Cuentos, leyendas, anécdotas y narraciones dramáticas.

Advertencia: las lecciones en este grado, combinan lo nuevo con el caudal anteriormente adquirido, y se refieren a biografías de los grandes personajes. Es decir, al aspecto dramático del período preparatorio, se agrega el elemento biográfico, agrupando alrededor de una figura histórica que caracteriza determinado período los hechos relevantes de dicho período

Cuarto grado

Aspecto narrativo: narración de los hechos principales y características ocurridas en los siguientes períodos de la historia patria:

Indios aborígenes

La conquista

La colonia y el gobierno colonial

El virreinato

Revolución de Mayo y la Independencia

Anarquía y dictadura

Organización de la República

Advertencia: En este grado se irán presentando sucesivamente las diversas frases de la historia patria, sin abandonar en lo sustancial lo que corresponde a los aspectos anteriores.

5° y 6° grado

Aspecto cronológico: Relación cronológica de la historia patria, estudiando en este ciclo los motivos y consecuencias de los hechos culturales

La necesidad de la historia general, para la mejor comprensión de la historia propia.

MÚSICA

En los tres primeros grados de la educación primaria

Cantos por audición, patrióticos, escolar, moral y recreativos por orden de dificultades según el grado

En los tres grados superiores de la educación primaria

Teoría: Pentagrama. Clave de sí. Compás de 4 tiempos. Notas, figuras y silencios. Líneas divisorias. Puntillos, agarraderas, líneas adicionales, alteraciones. Compases de dos y tres tiempos. Matices.

Cantos patrióticos, escolares, morales y recreativos, al unísono y a dos y tres voces.

Nota: 1. Son cantos obligatorios: el Himno Nacional, El saludo a la Bandera, la marcha Viva la Patria y todos aquellos que tengan a bien dictar con tal carácter el Honorable Consejo. 2. Tanto la música como la letra de los cantos escolares, deberán responder severamente no sólo a la naturaleza de los niños, sino también a la variedad del arte y de la escuela, siendo necesario que todo canto a ejecutarse lleve el visto bueno de la inspección del ramo.

INSTRUCCIÓN MORAL

En los tres primeros grados de la educación primaria

En los tres primeros grados, esta enseñanza será tratada ocasionalmente, aprovechando las lecciones de lenguaje y de lectura, y también por medio de lecciones propias y directas ordenadas y preparadas de antemano sobre asuntos concretos:

Cuentos morales

Acciones ejecutadas o presenciadas por los niños

Lecciones sobre incidentes ocurridos dentro de la escuela

Hechos históricos fáciles de comprender

Fábulas elegidas expresamente

Nota: En cada lección procúrese que el educando descubra por sí mismo el fundamento moral de la lección, aplicando el conocimiento adquirido a la conducta.

En los tres grados superiores de la educación primaria

En los grados superiores, a partir de 4°, la instrucción moral asumirá una forma sistemática, sin perder de vista su carácter práctico y concreto.

Para dar esta enseñanza, pueden aprovecharse los ejercicios de composición oral y de composición escrita, los proverbios, las lecciones apropiadas de lectura, la narración, historieta y cuentos de índole moral, etc.

Esto significa que todo conocimiento ha de emplearse en la obra de la educación moral.

INSTRUCCIÓN CÍVICA

En los tres primeros grados de la educación primaria

En los grados infantiles, esta enseñanza será dada con ocasión de lecciones de lenguaje y de lectura:

Composición de la familia. Sus autoridades

La escuela y sus autoridades

El municipio y sus autoridades. Servicios municipales

Algunas autoridades y servicios nacionales

Explicar y ampliar paulatinamente el concepto de Patria

Explicar, aclarar y concretar los términos: condiscípulos, convecinos, comprovincianos, compatriotas, conciudadanos, connacionales

Pueblo. Explicar y aclarar los términos: argentino, extranjero, ciudadano, habitante

En los tres grados superiores de la educación primaria

En estos grados se dará un curso breve y sistemático de instrucción Cívica, de acuerdo con el desarrollo mental y los conocimientos de los alumnos:

La Patria: definición

Patriotismo: El primero y principal deber del hombre y del ciudadano es amar, honrar y servir a la patria

Pueblo: argentinos y extranjeros; ciudadanos y habitantes

Gobierno: Su objeto. Sus diversas clases: municipal, provincial, nacional

Explicar, aclarar y concretar los términos: pueblo argentino, nación argentina, soberanía, constitución

Derecho: definición. Derechos de libertad, de igualdad, de propiedad y de seguridad

La obligación escolar

El servicio de las armas

La contribución

Explicar, aclarar y concretar los términos: derechos civiles, derechos políticos

Derecho electoral: quienes toman parte en la formación del gobierno; trabajos electorales, modo y forma como se practican las elecciones

Características del gobierno argentino. Idea concreta y general de los tres poderes

La policía

La administración de justicia

Gobiernos de provincia. Régimen municipal

Reforma de la Constitución

La Nación Argentina. Su origen. Gobierno colonial y revolucionario. Asambleas históricas. Grandes legisladores, gobernantes y jueces que han tenido el país

EDUCACIÓN FÍSICA

Juegos libres, evitando siempre los juegos desaseados, violentos y desordenados
Posiciones, marcha, ejercicios metodizados y libres. Excursiones

TRABAJO MANUAL

Modelado con aplicaciones a la enseñanza de la geografía, historia, dibujo, geometría y ciencias naturales

Labores de aguja (para las niñas). Colecciones de plantas, hojas, flores, animales, minerales hechas por los niños.

Fuentes

Actas del Consejo Nacional de Educación. Sobre concurso e informes de comisión de libros de lectura (1897-1941).

Ley de Educación Común N° 1.420.

Ley Lainez N° 4.874.

El Monitor de la Educación Común (1897-1932).

Caras y Caretas (1920-1940).

El Hogar (1920-1940).

La novela semanal (1917-1926).

La novela del día (1920-1925).

La novela gratis.

La novela universitaria.

Bibliografía

Blomberg, Héctor Pedro, *El sembrador*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1925.

—, *Mujeres de la historia americana*, Buenos Aires, Anaconda, 1933.

—, *El chino de Dock Sur y otros relatos*, pról. Pedro Orgambide, en *La Novela Semanal* (1917-1926), Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, Página/12, 1999.

Bunge, Julia y Delfina, *Escuela*, s/d.

Cella, Susana, *Diccionario de literatura americana*, Buenos Aires, El Ateneo, 1998.

- Enciclopedia Universal Ilustrada Europea-Americana*, Madrid, Espasa Calpe, 1993.
- González Arrili, Bernardo, *Mi amigo fiel*, Buenos Aires, Librería y Casa Editora de Jesús Menéndez, s/d.
- , *Ayer no más*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1983.
- Instituto Nacional de Investigación y Archivos literarios, *Cartas inéditas y evocación de Quiroga*, Montevideo, 1959.
- Mastrángelo, Carlos, *25 cuentos argentinos magistrales*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1975.
- Naradowski, Mariano, “Defending the Argentine way of life. The State and school textbooks in Argentine (1884-1984)”, en *Pedagogía histórica*, vol. 38, N°1, 2002.
- Orgambide Pedro, *Quiroga, una biografía*, Buenos Aires, Planeta, 1994.
- Prieto A., *Diccionario básico de literatura argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968.
- Quiroga, Horacio, *Todos los cuentos*, ed. N. Baccino Ponce de León y J. Lafforgue, París, Fondo de Cultura Económica, Unesco, Colección Archivos, 1996.
- , *Cuentos de la selva*, Buenos Aires, Huemul, 1988.
- , *Crónicas del bosque*, Buenos Aires, Cántaro, 1996.
- Quiroga Horacio y Leonardo Glusberg, *Suelo natal*, 5ª ed., Buenos Aires, F. Crespillo Editor, 1935 [1931].
- Romero, José Luis, *Breve historia de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.
- Tiempo, César, *Cartas inéditas y evocación de Quiroga*, Montevideo, Biblioteca Nacional, 1970.

Cine e infancia: miradas que miran

Cecilia Elizondo

INTRODUCCIÓN

La cuestión de la infancia es un tema que preocupa particularmente a educadores, pedagogos y psicólogos, pero que puede ser abordada desde la sociología, la filosofía y la historia, entre otras disciplinas. Esta convergencia multidisciplinar comprende la cuestión de la infancia como un fenómeno complejo que está en constante discusión y transformación. El cine, ya sea por su carácter comunicador o por su expresión artística, se constituye como un lenguaje propio capaz de problematizar los conflictos más íntimos de los sujetos.

En la experiencia audiovisual se pone en juego la mirada, cierta mirada que podemos llamar triangular: la de los realizadores, la de los personajes y la de los espectadores. Estas miradas se cruzan en un solo acto, en un encuentro voluntario. El cine sin este encuentro y sin la complicidad visual que se produce entre ellas no podría existir como tal.

Utilizando el soporte audiovisual como fuente primaria se problematizará sobre la mirada que el cine tiene sobre la infancia. Para ello se seleccionaron tres film latinoamericanos: *Estación Central* de Walter Salles (Brasil, 1999), *Machuca* de Andrés Wood (Chile, 2003) y *Crónica de un niño solo* de Leonardo Favio (Argentina, 1964). El criterio de elección de las películas y su sesgo latinoamericano, responde a que las tres obras retratan a la infancia sumergida en la realidad social de Latinoamérica.

1. CINE E INFANCIA: UNA CUESTIÓN DE MIRADAS

[...] es como si el cine no solo mirase a los niños, sino que tratase de acercarse a una mirada infantil, intentase reproducir, o inventar, una mirada de niño.

JORGE LARROSA (2006: 118)

El concepto “mirada” cobra relevancia en la década de 1970 con el desarrollo de la teoría

cinematográfica, y su análisis se discute en el marco psicoanalítico. Así lo plantean magníficamente Stam, Burgoyne y Flitterman-Lewis:

La primera forma y quizá la más directa de discutir la constelación de cuestiones que rodean a la mirada en el cine es a través del concepto de escena primaria. En la teoría psicoanalítica, la escena primaria designa una experiencia infantil traumática, un guión de visión que implica la observación por parte del niño del acto sexual paterno. [...] La escena primaria no está necesariamente basada en un hecho real. En realidad, su estatus de realidad (para el sujeto) es lo que llevó a Freud a teorizar la fantasía inconsciente en general, y a establecer el concepto de realidad psíquica como modo de dar cuenta tanto del impacto dramático que estas fantasías tienen en la vida del sujeto como de la coherencia, organización, autonomía y eficacia del reino de la fantasía. [...] Lo más importante para nuestro propósito es el hecho de que una disposición de elementos (oscuridad, capacidad motora reducida, estabilidad y una posición de testigo) sitúan al sujeto de la fantasía en una posición de espectador que presenta remarcadas similitudes con la del cine (Stam, Burgoyne y Flitterman-Lewis, 1999: 193).

Dentro de este sistema de miradas, el espectador logra construir un tiempo y un espacio mental, fijándolo en una posición de significado, coherencia y poder. Este espectador observa desde un lugar externo pero a su vez pone en juego su mirada interior. Es en esta cuestión íntima donde se comprometen los sentimientos más hondos de los sujetos y así, como un gran ojo que mira, ocupa un lugar de omnipotencia casi como la de Dios mismo. También se utiliza el concepto de “espectador omnipercibiente” haciendo referencia a aquel que está ausente de la pantalla pero muy presente en la sala como gran ojo y gran oído sin los cuáles lo percibido no tendría nadie que lo percibiera (Metz, 2001: 91).

Esta concepción todopoderosa que adquiere el rol del espectador tiene que ver también con su rol de creador y de asistente. El espectador, además de un mirón testigo, es un sujeto que asiste. Se es testigo y a la vez se es ayudante, se ayuda a nacer.

Al mirar la película la ayudo a nacer, la ayudo a vivir, puesto que vivirá en mí y puesto que para esto se ha realizado: para que la mire, para que consiga su ser únicamente a través de la mirada (Metz, 2001: 95).

Mirada. Asistencia. Nacer. La infancia necesita también ser mirada desde un lugar omnipre-

sente, el niño se define como tal por oposición, por lo que un adulto no es. La infancia inexorablemente, también exige de la asistencia en tanto cuidado. Un niño es niño porque necesita de esa intervención. La infancia, al igual que el cine, requiere de la mirada de otro superior.

El cine suele retratar a la infancia desde un punto de vista recurrente. La preocupación (y el ojo) del cineasta suele estar en aquellos niños solos, abandonados, en la orfandad y en el posterior encuentro del universo infantil con el de los adultos. Algunos ejemplos de la historia del cine pueden ser: *El pibe* (Estados Unidos, 1921), *Pixote* (Brasil, 1981), *Kolya* (República Checa, 1996), *El verano de Kikujiro* (Japón, 1999).¹

Pero la preocupación del cine por la infancia deviene primero de una preocupación social. Desde que Philippe Ariés sustentara que la infancia es una construcción moderna o bien una conquista de los tiempos modernos, se le asigna a la infancia un lugar que antes carecía. La modernidad pedagógica le atribuye a la infancia tiempos y espacios que antes no disponía, espacios y tiempos bien articulados que aseguren la gobernabilidad de los menores (Escolano, 2000). Este marco temporal y espacial para la infancia facilita el estudio de los niños, posicionándolos como objeto de análisis y reflexión. Los niños se diferencian ya de los adultos, y son los adultos los que guían, dirigen y controlan a los menores.

La cuestión de la infancia en el cine se introduce así como una preocupación pedagógica de la modernidad. Los niños que el cine mira son niños modernos, que ocupan un tiempo y espacio particular y que se constituyen con una categoría propia diferente a la de los adultos.

2. LAS PELÍCULAS

Un recorrido por la síntesis argumental de cada uno de los tres filmes nos permitirá subrayar los elementos relevantes para el análisis posterior.

Machuca

Se trata de una película escrita y dirigida por Andrés Wood. Transcurre en Chile, y está ambientada en el año 1973. Gonzalo Infante y Pedro Machuca son dos niños de 12 años

¹ El cine infantil, es decir el cine para los chicos, también suele enfatizar en estas dos cuestiones. Disney (y ahora Pixar) son recurrentes en contar historias con niños o animales huérfanos, perdidos y/o abandonados por padre y/o madre, para luego llegar al clímax con el reencuentro con el adulto (véanse *Bambi*, *El oso*, *En busca de Nemo*, *La era del hielo*).

que viven en Santiago, el primero en un barrio acomodado y el segundo en un humilde poblado ilegal recientemente instalado a pocas manzanas de distancia. Estas dos figuras extremas representan dos universos paralelos imposible de mezclar.



El padre McEnroe, director del distinguido colegio inglés al que asiste Gonzalo, será quien, con la esperanza revolucionaria de la época, integre en el elitista colegio privado a niños procedentes del poblado. La idea: “que aprendan a respetarse mutuamente”. Es así como Pedro Machuca asistirá a la misma clase de Gonzalo Infante y entre ellos, mezclados y diferentes, nacerá una amistad llena de asombros.

Las dificultades por este intento de integración no tardarán en llegar, cargadas, piñas y agresiones se conjugan con el clima de abierto enfrentamiento social que vive la sociedad chilena, a días del Golpe de Salvador Allende.

Estación Central

Filmada en la Estación Central de Río de Janeiro y en el lejano interior de Brasil, este film escrito y dirigido por Walter Salles presenta la relación que se establece entre Dora, una maestra adulta y jubilada que se gana la vida escribiendo cartas a analfabetos en la Estación Central de Río de Janeiro, y Josué, un niño de ocho años, que en cuestión de segundos pierde a su madre tras ser atropellada por uno de los autobuses de la vertiginosa estación. La soledad de este niño, y el deseo concreto de conocer a su padre, hacen que Dora y Josué se relacionen.



Crónica de un niño solo

Film escrito y dirigido por Leonardo Favio, transcurre en la Argentina de la década de 1960. Polín es un niño de ocho años, su tiempo transita íntegramente en un internado que comparte con otros veinte niños. Castigos, represiones y la disciplina propia de los institutos de menores, harán que Polín intente escapar de la institución.



El intento será válido y el afuera será un lugar donde se evidenciará el desamparo, la pobreza, la soledad y la orfandad.

3. LAS INFANCIAS. TRES MIRADAS LATINOAMERICANAS

Gonzalo y Pedro: peras y manzanas



“No se pueden mezclar peras con manzanas, no se pueden mezclar pobres con ricos”. Así se dirige la madre de Gonzalo Infante en una reunión de padres oponiéndose a la idea de integración propuesta por el director de la

escuela. Pedro Machuca, junto con tres niños más, será parte del intento aquel que matemática y escolarmente nos dicen que es imposible: “mezclar peras con manzanas”. Estará solo ante la multitud de los niños no pobres, solo ante la mirada extraña de los otros.

En el film, la mirada sobre la soledad y el abandono está puesta en lo que implica ser pobre. Las primeras miradas de la infancia que muestra el film son las curiosas e insaciables de los protagonistas. Son miradas extrañas que se cruzan y Pedro y Gonzalo además de cruzarse se juntan, comparten, se unen. Se mezclan por ser diferentes y porque son diferentes se juntan. Gonzalo visitará la casa de Pedro y se asombrará. Asombro por una letrina que no es un baño, por un cartel de *¡Viva Allende!* que no es Pinochet y asom-

bro por Silvina, una prima que no es cobarde y que no asiste a la escuela. Silvina toma un lugar de líder común en la infancia: ese niño un poco menos niño que por desafiante gana el respeto que lo lleva a dirigir el grupo.

Pedro también visitará a Gonzalo y se asombrará del mismo modo: mucha ropa, unas Adidas maravillosas y una madre en tacos. La diferencia los asombra pero los junta. Gonzalo será quién observe con más cautela aquel universo inimaginable. Trasladará aquello extraño a su propio núcleo familiar e inevitablemente hará comparaciones. La aguda mirada de Gonzalo hará foco en su familia ausente y despreocupada y en las distintas masas que inundan la calle pidiendo por mundos distintos. La política estará presente en su vista al igual que la miseria y riqueza extremas.

Pedro y Gonzalo son distintos, las infancias en tanto tiempo y espacio particular son también distintas. El tiempo y espacio de Pedro nada tiene que ver con el de Gonzalo hasta el momento en que sus miradas se cruzan, hasta que las dos infancias parecen por algún momento ser una sola.

Detengámonos brevemente en la categoría de tiempo. Uno de los postulados centrales de la teoría especial de la relatividad desarrollada por Einstein plantea que el tiempo depende del sistema de referencia desde donde se observa el proceso. Esta argumentación científica puede servirnos para trasladarla a Gonzalo y Pedro.

Decíamos que el tiempo de ambos es distinto hasta que se cruzan. El tiempo de referencia de Pedro antes de poner un pie en el colegio era otro diferente del de Gonzalo. La institución escolar será el marco común que los une, no solo a ellos dos, sino a todos los niños. En la escuela comparten el mismo sistema de referencia, un espacio y tiempo común igual para todos, que va (o mejor debe forzosamente ir) a un mismo ritmo.

La idea de integración social, fomentada por el padre McEnroe, de algún modo también se refiere a la necesidad de que los pobres y ricos compartan un espacio y tiempo símil y para esto es necesario, retomando a Einstein, un mismo sistema de referencia.

Pero el tiempo no es infinito y el final no tardará en venir. El final de Allende será el comienzo de otros finales. Será el fin del padre McEnroe, será el fin de la Villa de Pedro, será el fin de Silvina, será el fin de la mezcla, será el fin de la referencia común, del espacio y tiempo compartido. Con la dictadura al poder lo que se había juntado desaparece. La amistad se da por terminada y cada cual a su lugar.

El film refleja la mirada sobre aquellos años en Chile. Las diferentes infancias que un bienintencionado cura quiere integrar pueden lograr una convivencia con las propias reglas del universo infantil. La intervención del adulto en este caso establece una brecha que divide los mundos. Y esa división, como la de Chile en 1973, puede ser violenta.

La infancia que muestra la película es la de la sociedad chilena del momento retratada con ojos del año 2000. Clases sociales fuertemente distintas que, en el contexto de un gobierno socialista, comienzan a compartir espacios. Pero sus propias historias no les permitirán alcanzar la integración planteada. La amistad que parecía sólida y perdurable resulta efímera. Pedro y Gonzalo volverán a ser nuevamente parte de dos infancias diferenciadas, cada uno en su tiempo y en su juego, cada cual en su lugar sin mezclarse.

Josué: la búsqueda



Brasil en la década de 1990. La estación central de trenes de Río de Janeiro es similar a las estaciones centrales de trenes de cualquier país latinoamericano. Violencia indiscriminada. Robo. Se mata a sangre fría porque un joven robó un walkman importado de uno de los tantos puestos amontonados e improvisados. Los puestos no solo venden objetos, sino también venden palabras escritas. Dora, una mujer adulta, ex profesora de lenguas, un poco inescrupulosa y resentida, se gana la vida poniéndole letra y puño a todas aquellas voces que el masivo analfabetismo local expone. Dora escribe las cartas que los *nadie* no pueden escribir, las cartas que sus esposas e hijos esperan recibir en algún lugar del Brasil.

Josué y su madre formarán parte de esa fila de gente que espera enviar una carta con letra ajena. El objetivo: que Josué conozca a su padre, que su padre sepa de su existencia. Vemos en estas escenas una infancia viviendo violencia en una sociedad donde hay de todo. Gratis o a colosales costos, todo se puede conseguir, comprar y vender en una estación de trenes. Hay una niñez acostumbrada al vértigo del intercambio.

Un accidente, en la tumultuosa estación central, hará que Josué quede huérfano. Pasará inmediatamente a formar parte de uno de los otros tantos niños que deambulan por la estación. En cuestión de segundos se produce un giro en la mirada de la infancia de Josué. La desaparición del cuidado y la mano adulta lo transforman en un niño solo, no hay espacio ni tiempo, o bien su tiempo y su espacio se ha transformado en otra cosa que no parece tener nada que ver con la infancia.

Pero la mano adulta no tardará en aparecer, y será Dora quien intente poner fin a la orfandad con otra orfandad: rápidamente lo entregará a unos desconocidos a cambio de un flamante televisor.

En la estación todo es vertiginoso, se pasa de la vida a la muerte en segundos, de la compañía al abandono, del cuidado a la soledad. La sensación es que en este escenario el tiempo y el espacio es acelerado y urgente, no hay lugar para el recuerdo y mucho menos un lugar para la infancia.

El remordimiento de Dora llegará pronto y con él el insomnio que dará lugar a la imagen velada y difusa del niño. Irá a recuperar a Josué, y así empieza la primera búsqueda, con ella el vínculo indispensable: *niño-adulto*. Es una búsqueda generada por el remordimiento pero también por una niñez ingenua e inocente frente a la titánica tarea de localizar al padre en un recóndito lugar del interior de Brasil.

Hasta aquí dos miradas de la infancia. En las primeras escenas Josué y su madre: *cuidado, atención, lazo, juegos*. La vista cambia cuando muere su madre: *soledad, incertidumbre, vacío, desatención, invisibilidad*. Estas dos infancias las vemos a diario y seguramente sea este doblez una de las características de Latinoamérica. Las infancias huérfanas que deambulan por estaciones y grandes urbes son invisibles, no solo por la desatención social, sino porque la infancia descuidada y que no está acompañada de la mano adulta, la infancia que no juega y que no es mimada, no la vemos como infancia.

La búsqueda es larga, y ese tiempo extendido permite afianzar un vínculo de algún modo extraño. La mirada de la infancia de Josué vuelve a cambiar, no está más solo, no es más invisible. En este caso hay cuidado del adulto al niño hay atención, pero no es la de Dora y Josué una relación maternal, el cuidado no parece ser del todo asimétrico. Adulto y niño pero emparejados en la necesidad de acompañarse.

Dora se comprometerá a entregar la carta con la voz impresa de Josué y su madre, y a buscar la paternidad velada e incierta para el niño. En el tránsito habrá traiciones, angustia y mucha incertidumbre pero ya lejos de la estación.

El cambio de paisaje es bien marcado, lejos de la convulsiva ciudad hay lugar para la espera. Micros que demoran, deseos que no llegan; hay lugar para lo incierto y con ello hay espacio para la búsqueda. Dora comenzará a reconciliarse con su feminidad, con la figura de su padre y con la posibilidad de compartir lazos con otros.

La figura paterna no aparecerá nunca para Josué, más que en un retrato y en otra carta. Pero encontrará dos hermanos mayores y su identidad comenzará a dibujarse ya lejos de Dora. La aceptación de los hermanos genera una gran emoción en Josué. Representa la alegría de una infancia que encontró su lugar de desarrollo, su lugar propio. Es el fin del viaje, el fin de ser nómades, es el fin de la búsqueda.

Polín: el tiempo circular



Si una crónica es la historia en la que se observa el orden de los tiempos, la crónica de Polín es aquella en donde se observa el tiempo de manera cíclica. En *Crónica de un niño solo* la mirada sobre la infancia hace foco en dos cuestiones, una explícita: en la mirada de la orfandad; y otra implícita: en el tiempo infantil.

La crónica de soledad de Polín está dada por su contacto efímero con los otros, y sobre todo con los adultos. Se pueden establecer dos momentos gráficos en la crónica: el momento del adentro y el momento del afuera. En el instituto de menores (lo que llamaríamos el adentro) Polín comparte la gigante habitación con otras veinte camas en las que hay otros veinte niños solos. Tres adultos, celador, director y profesor son los encargados, “cargan” con esos niños huérfanos. La soledad en el encierro es muy distinta a la de afuera. En el instituto de menores Polín es un niño solo pero vigilado. La vigilancia implica mirar, se espía, se controla pero no hay contacto. La vigilancia no es cuidado ni compañía.

Polín es uno de esos niños que, además de cargar con un prontuario de consecutivas fugas, lleva la marca de ser “la manzana podrida que los corrompe a todos”, frase que le dirá el director del instituto a Polín seguida de una bofetada, y que lo obligará a correr sin parar por el salón del instituto con un cartel en su cuello: “Cuidado Piantadino”. Posiblemente, ésta sea la imagen que sintetice la crónica: una corrida solitaria y circular: volver al mismo lugar.

La infancia de Polín y, con ella, la de los otros veinte niños, es una infancia circular, vigilada y encerrada en un espacio y tiempo común.

Mientras Polín cumple su castigo, los otros niños solos juegan en un tiempo que parece estar muerto. El juego de estos chicos solitarios es un juego de espera. Como jugar con el botón de un saco mientras se espera el micro, o hacer repiquetear el tobillo mientras se espera a alguien. Silenciosos y distantes matan el tiempo libre y minúsculo con la certeza de que luego vendrá, como siempre, el silbato, la fila, la numeración.

En un rincón, un chico cabizbajo y solo patea con suavidad una “pulpito”. Otros soplan con la misma intensidad una bolita de vidrio y con el mismo ritmo, cauteloso y agotado Polín continúa corriendo en círculos. La ventana seductora distrae una y otra vez. El afuera lo cautiva, entre otras cosas, por la idea de que allí el tiempo para los niños es imprevisible, sorpresivo e incierto.

Con astucia, Polín logra escapar del reformatorio al que fue derivado. La mirada de

la infancia cambia drásticamente, afuera hay otros tiempos, otras miradas que mirar. Polín camina por su villa pero esta vez no en círculos, sino derecho hacia el río. Desnudo sobre los pastos disfruta ese tiempo verdaderamente libre; ha pasado a ser un niño liberado de la certeza.

Hasta aquí, Polín es un niño solo, la proximidad y el contacto físico con el otro es nulo, o más bien es una proximidad distante. La incertidumbre lo hace parecer más solo aún, pero en el afuera descubre la ansiedad de ser infantil, descubre la posibilidad de inventar un tiempo que no tenga destino final ni reglas.

Fabián, un joven Leonardo Favio amigo de la villa, es quien por unos segundos instaurará una tregua con esta crónica de soledad. Lo tomará sorpresivamente en sus brazos y le hará “el avioncito”. Así, Polín vuelve a girar en círculos, pero esta vez en el aire y acompañado. La escena continúa con un cuadro de lo más familiar, ambos caminando y un Polín inusual que desborda felicidad.

La mirada sobre la infancia en esta escena simple y breve llega a su clímax, la sed de ser un infante es colmada con el contacto corporal de un adulto a través del juego.

En el deambular fortuito de la calle, Polín descubre a un potrillo que sin saberlo será quien lo lleve otra vez al punto de partida. Contento con su caballito, camina cual niño no solo y no pobre con su perro. Silba y tararea los mismos tonos que cuando contemplaba el río. Síntomas tal vez, del verdadero disfrute del tiempo.

La crónica de Polín es una crónica de una infancia cíclica. Una infancia que caminó en círculos y volvió a toparse con la ley, el silbato, la fila y el castigo.

Un policía lo sorprende y lejos de aproximarse para hacerlo jugar, forcejean casi sin tocarse, jugando a ser próximos pero rivales. El cuadro que sigue ya no es familiar, sino incómodo. Polín parece dejar su infancia en solo segundos, autoridad y niño caminan por la vereda conectados por la palma del primero y el cuello del segundo. Polín se despide, con una mirada cómplice a cámara. Retrocediendo unos cuantos casilleros, volverá al comienzo de su juego circular, transitando por un tiempo en el que sólo podrá esperar lo previsible.

CONCLUSIONES

Podemos comenzar por preguntarnos si existe una niñez latinoamericana. O mejor dicho, si podríamos encontrar estas miradas sobre la niñez en una película no latinoamericana. Las infancias fuertemente influidas por el contexto social y político, vistas en *Machuca* y *Estación Central*, poseen credibilidad por ser desarrolladas en países tercermundistas.

Esa soledad tan evidente, no puede dejar de asociarse a la pobreza, al analfabetismo, a la convulsión política.

No es el caso de *Crónica de un niño solo* debido a que las características presentadas de los reformatorios argentinos de los años sesenta pueden ser comunes al modelo institucional educativo-correctivo del Primer Mundo. Soledades similares a la de Polín podrían vivir los internados europeos y norteamericanos. Esta “globalización” de la soledad de Polín está evidenciada en la fuerte figura de la institución reformatoria y, más precisamente, en su imagen de autoridad.

Polín, Josué, Gonzalo y Pedro transitan en el adentro y el afuera. En el caso de los niños chilenos, el adentro es la escuela y el afuera es todo. La escuela en este caso como lugar de encuentro de los extraños, y en ese convivir con lo diferente hay algo que se mantiene común: *el tiempo*. En la escuela suceden muchas cosas, pero fundamentalmente sucede otra cosa. La escuela es esa *otra cosa* que no es el afuera.

En *Machuca* y *Crónica de un niño solo* los “adentros” (colegio inglés e instituto de menores) están signados por las miradas minúsculas, se mira a la infancia con lupa. En el encierro el tiempo es concentrado, ordenado, limitado, reglado y obligatorio. La infancia del afuera parece tener más códigos que reglas y el tiempo parece ser más impreciso. En *Estación Central* el afuera y el adentro responden a cuestiones distintas que en las otras películas. La escolaridad está ausente tanto en la imagen como en el discurso. El tiempo de Josué está marcado por el adentro y el afuera de la ciudad y por el compartir con Dora, que es lo que hace que el tiempo de Josué no sea cíclico como el de Polín. El adulto conduce a Josué, guía, acompaña un destino concreto. Polín no sabe a dónde va porque está solo y es un niño. Su tiempo circular es producto de su orfandad. Cuando se está perdido, se camina en círculos y se vuelve al mismo lugar.

El cine mira a los niños y nosotros miramos esas infancias que miran. El cine es capaz de reproducir lo palpable de la infancia y hacer uso de su mirada. Nosotros educadores o comunes espectadores, no somos más que cómplices de esas miradas que miran.

FUENTES

Películas

Favio, Leonardo, *Crónica de un niño solo*, Argentina, 1964 (VHS).

Salles, Walter, *Estación Central*, Brasil, 1998 (VHS).

Wood, Andrés, *Machuca*, Chile, 2004 (DVD).

Bibliografía

Escolano Benito, Agustín, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

Larrosa, Jorge, “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia”, en Dussel, I. y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada*, Buenos Aires, Editorial Manantial, FLACSO, OSDE, 2006.

Metz, Christian, *El significante imaginario. Psicoanálisis y cine*, Buenos Aires, Paidós Comunicación, 2001.

Narodowski, Mariano, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.

Serway Raymond, John, *Física*, Editorial Mc Graw-Hill, 1997.

Stam, Robert, Robert Burgoyne y Sandy Flitterman-Lewis, *Nuevos conceptos sobre la teoría del cine*, Buenos Aires, Paidós Ibérica, 1999.