

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

Andrea Cuarterolo<sup>1</sup>

### Resumen

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

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

### Palabras clave

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

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

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

### **Abstract**

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

### **Keywords**

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

### **Introducción**

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

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

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

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

industria tipográfica, pronto comenzaron a producirse decenas de libros de autores nacionales, que a su vez demandaron una producción creciente de ilustraciones y fotografías locales<sup>2</sup>.

En este contexto, el cine ingresó precozmente en el ámbito educativo local. Aunque ciertos sectores conservadores observaron al nuevo medio con recelo, considerándolo una *escuela del delito*<sup>3</sup>, corruptora de los cuerpos y las mentes jóvenes, y criticaron los efectos *hipnóticos* y los contenidos inmorales de su vertiente comercial, desde su llegada al país las imágenes en movimiento captaron la atención de gran parte de la intelectualidad argentina, que vislumbró su potencial pedagógico y las adoptó con entusiasmo en numerosos establecimientos educativos. En consecuencia, en este período de inusitados avances técnicos, los textos escolares mostraron un creciente interés por lo científico y lo tecnológico, dándole una considerable visibilidad al cine. A partir de la década de 1920, el nuevo medio apareció tematizado repetidamente en los libros y revistas educativas de diversas maneras que incluían homenajes a sus inventores<sup>4</sup>, menciones a

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

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

sus usos recreativos y a sus potencialidades didácticas<sup>5</sup> e incluso alusiones constantes a diversos ídolos infantiles como Charles Chaplin, Laurel y Hardy, Harold Lloyd o Mickey Mouse,<sup>6</sup> que eran parte integral de ese cine comercial que algunos educadores consideraban frívolo y nocivo para los niños. Como sugiere Clara Brafman, «[...] el inventor, el científico (Edison, Galileo, Marconi, Torricelli, Ameghino) se alinean junto a los próceres de la patria como paradigmas de pro-hombres y comienzan a alimentar la fantasía de algunos de los personajes de los textos» (Brafman, 2000: 197) como sucede por ejemplo con Tano, el personaje del libro de lectura de 1926 *Niños de todas las clases*, un joven y entusiasta fotógrafo aficionado que asegura que cuando «[...] sea mayor se dedicará a la cinematografía; si puede ser artista, lo será y, si no, será operador» (Gómez De Miguel, 1926: 20).

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

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

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

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

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

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

### ***El Universal (1898) de Tomas Boada***

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

«[...] un cinematógrafo de su propia existencia que les reproduce en movimiento sucesivo y ordenado la vida de familia» y afirma que «[...] sus páginas expresan la realidad en acción y en movimiento» (1898: prólogo), atribuyendo a su obra una clara filiación con este nuevo medio. Esta idea es reforzada a través de 22 series<sup>7</sup> de dieciocho imágenes, teatralizadas cada una, que muestran cronológicamente las diferentes acciones cotidianas de una familia durante una jornada laboral ordinaria. Con títulos como *Vestir al niño, Tender la cama, Preparar el desayuno, Sacar agua del pozo, Ir a la escuela, Jugar*, etcétera, cada serie se acompaña de un texto con dieciocho frases que describen una a una las imágenes de la secuencia con el objetivo, señalado por el mismo autor, de fomentar «[...] la ejercitación apropiada y forzosa de la lectura inteligente y comentada» y de habituar al niño a «[...] pensar y coordinar sus ideas de lógica manera» (1898: prólogo). El libro aplica el entonces popular *método de las series*, desarrollado por François Gouin para la enseñanza de lenguas extranjeras<sup>8</sup>, pero

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

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

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

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

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

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

---

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

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

involucrados el reconocido pintor y dibujante Francisco Fortuny y los grabadores Coll y Ortega. Este trabajo de iluminación, que no tiene en este texto ninguna función didáctica sino que cumple un objetivo puramente estético e ilusionista, sin duda conecta a estas fotografías con el contemporáneo *cine de atracciones*<sup>9</sup> en el que el uso del color tenía un papel similar. No es fortuito que uno de los lemas que aparece reiteradamente en estos libros<sup>10</sup> —y que luego servirá para publicitar diversos filmes con interés educativo de la época— fuera el de *instruir deleitando*, pues es indudable que en estos materiales visuales de carácter pedagógico había siempre un aspecto espectacular que convivía con el didáctico y que nunca terminaba de separarlos tajantemente de la producción de imágenes fotográficas y cinematográficas de carácter comercial.

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

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



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

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

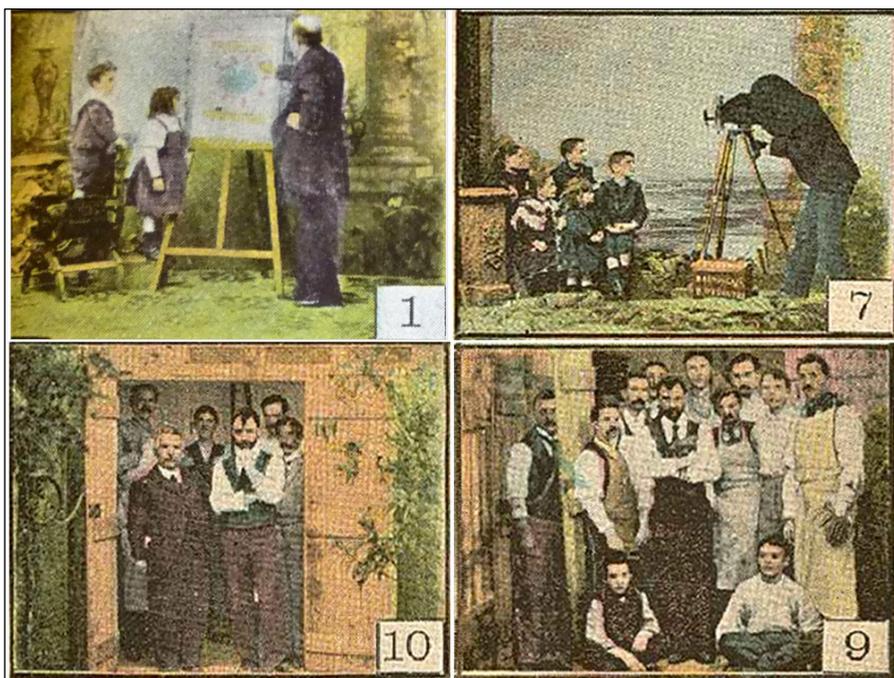


Imagen 2. Imágenes de *El Universal* que muestran a Tomás Boada y sus hijos, al fotógrafo Bartolomé Benincasa y a los tipógrafos y encuadernadores del libro.

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

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



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

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

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

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

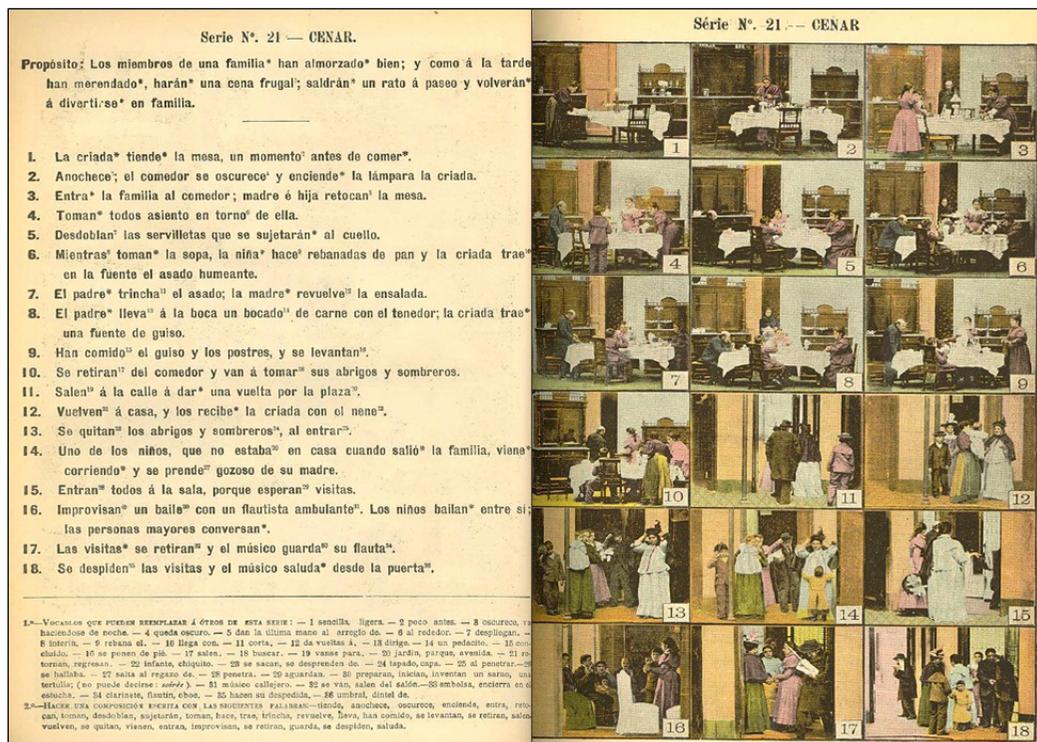


Imagen 4. *Cenar*. Serie fotográfica con discontinuidad espacio-temporal y continuidad de la acción, incluida en *El Universal. Primer libro de lectura corriente* (1898) de Tomás Boada.

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

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

verdaderos guionistas y montajistas de sus propias secuencias narrativas.

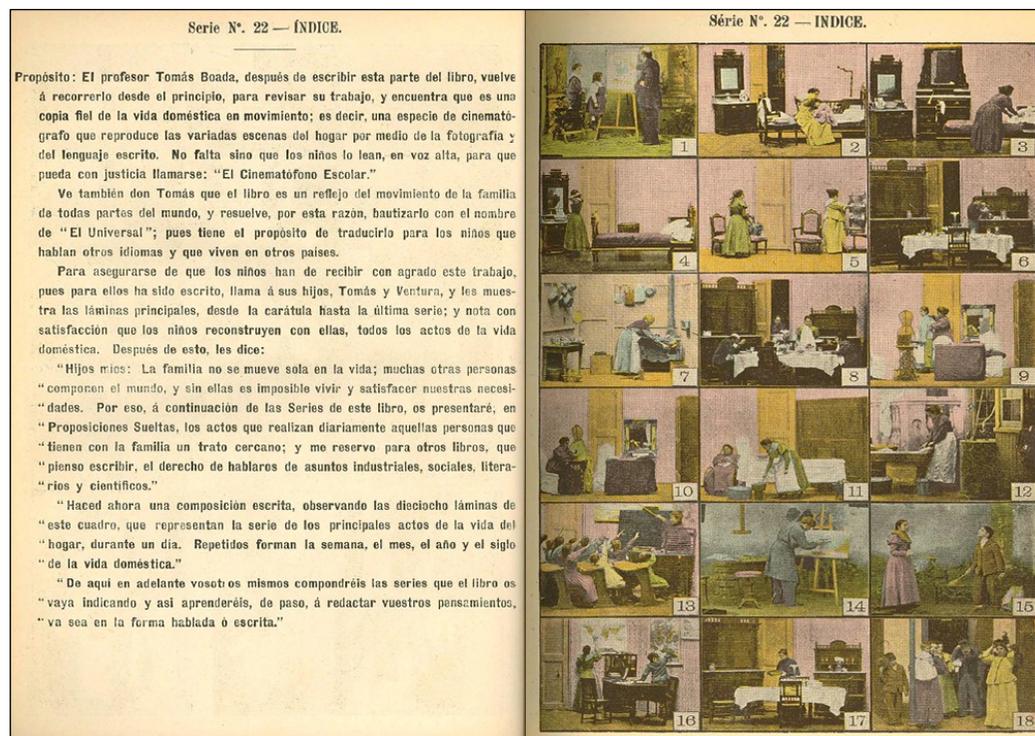


Imagen 5. Índice. Serie fotográfica sin continuidad, incluida en *El Universal*. Primer libro de lectura corriente (1898) de Tomás Boada.

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

procedimientos de montaje en el cine hasta principios del siglo XX<sup>11</sup>, una primera hipótesis que puede extraerse del análisis de las series fotográficas del libro es que, a pesar de lo aducido por el autor, su fuente de inspiración no fue tanto el cine, como otras prácticas precinematográficas de naturaleza serial —sumamente populares a partir de las últimas dos décadas del siglo XIX en muestras tan diversas como las vistas estereoscópicas, la linterna mágica, las revistas ilustradas, las historietas o las tarjetas postales— en las que estas técnicas de montaje se habían vuelto ya sumamente sofisticadas<sup>12</sup>. Esta hipótesis se vuelve más evidente cuando exploramos la continuidad de estas series en otros libros de lectura vigentes durante la primera década del siglo en el país.

### ***Las series fotográficas se popularizan***

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

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

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

Una interesante serie titulada *Los loritos felices*, publicada algunos años después en el libro de lectura *La Frase* de Victoriano Montes (1909), muestra muy claramente cuáles eran las fuentes de inspiración de algunas de estas secuencias y pone en evidencia sus fuertes relaciones con la fotografía comercial de la época. La serie muestra a una niña y a un niño que juegan tras una baranda con dos loros y, si bien las imágenes no siguen necesariamente un orden cronológico —de hecho, en la decimoséptima edición de *La Frase* (1919), las fotografías de esta sección se reducen de seis a tres y se cambia el orden, sin alterar la idea propuesta—, su ordenamiento secuencial produce la sensación de una progresión en el juego. Las imágenes están tomadas de una conocida serie de postales coloreadas titulada *Les deux perruches* (Imagen 6), editada y distribuida a nivel mundial<sup>13</sup> hacia 1905 por la *Société Industrielle de Photographie* de Paris, una agencia fotográfica y casa editora que producía también otros materiales fotográficos de naturaleza serial como vistas estereoscópicas. Estas postales teatralizadas, muy populares en la época, eran intercambiadas y coleccionadas con avidez, sobre todo por niños y mujeres, y crearon una fuerte tradición visual que fue inmediatamente capitalizada por el cine.

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

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



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

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

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



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

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

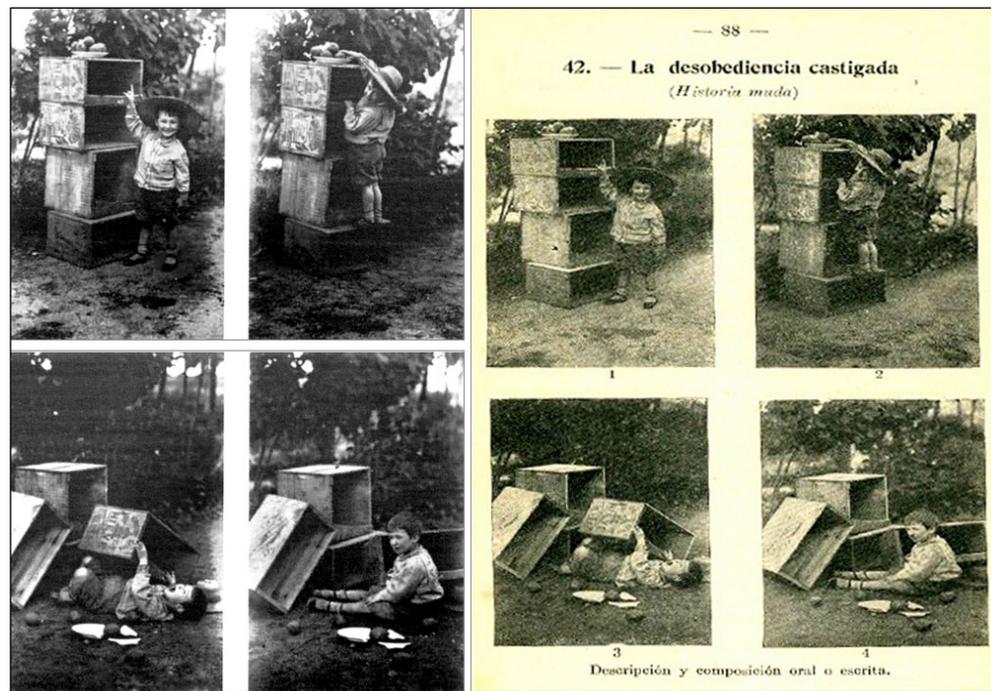
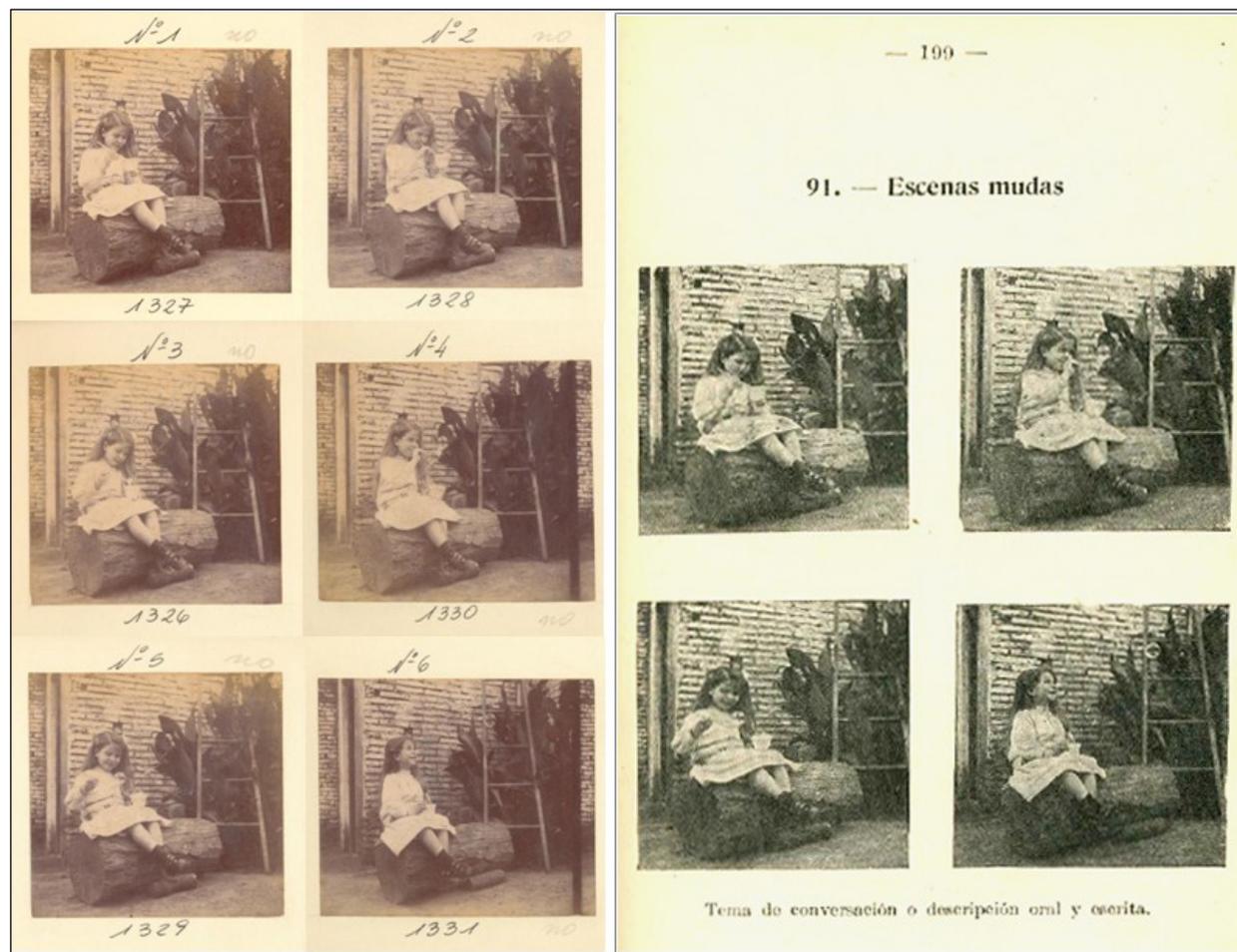


Imagen 8. Izquierda: Serie fotográfica de cuatro positivos en vidrio tomadas por Eduardo Fidel Newton, c. 1901, Archivo Familia Newton. Derecha: Misma serie reproducida en *El Libro del Escolar*, 2<sup>do</sup> libro de Pablo Pizzurno (Buenos Aires: Aquilino Fernández e hijo Editores, 1901).

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

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



<sup>14</sup> Para más información sobre este fotógrafo véase Brandi (2014).

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

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

La SFA de A, de la que tanto el mismo Pablo Pizzurno como editor de su libro, Aquilino Fernández, fueron también socios activos<sup>16</sup>, tuvo en la época un estrecho vínculo con el ámbito educativo. Tomando como modelo a las grandes sociedades fotográficas europeas, esta institución, considerada el primer club fotográfico del país, fue fundada en 1889 por iniciativa de un grupo de entusiastas pertenecientes a algunas de las más importantes familias de la burguesía terrateniente porteña<sup>17</sup>. Sus socios adherían sin reservas a las ideas modernizadoras de la Generación del 80 y sus imágenes mostraban, por lo general, un país próspero y pujante, y llevaban un mensaje inequívoco de que éste era uno de los lugares del mundo donde se podía invertir. En menos de diez años, la Sociedad había logrado conformar un importante archivo fotográfico —con vistas de las principales provincias argentinas, escenas del campo y la ciudad, retratos de tipos populares, y curiosidades registradas durante las excursiones fotográficas que sus

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

miembros organizaban a distintos puntos del país—, que pronto se convirtió en una herramienta fundamental para la tarea de difusión y exaltación nacional emprendida por la institución. No es, entonces, casual que las series de *El libro del Escolar* estén vinculadas a fotógrafos de la SFA de A. Por un lado, esta Sociedad cumplió una importante labor auxiliar en el ámbito educativo, participando activamente en diversos emprendimientos pedagógicos. En 1889, por ejemplo, el ingeniero Carlos R. Gallardo concurre a la Exposición Universal de París como representante argentino. Allí vio los grandes avances alcanzados por la estereografía y a su regreso persuadió al Ministro de Instrucción Pública, Antonio Bermejo, sobre la potencial utilidad de este medio como material didáctico. La iniciativa fue finalmente implementada en la Escuela Nacional de Comercio, que solicitó la ayuda de la SFA de A para la obtención de las vistas necesarias para las proyecciones luminosas<sup>18</sup>. Muchas de las fotografías de esta institución sirvieron, además, para ilustrar

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

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

<sup>18</sup> Véase Gallardo (1898).

publicaciones escolares. En efecto, además del libro de Pizzurno, numerosos textos educativos de la época como *El Buen Lector* (1908) de Julia S. de Curto o *El Nuevo Lector Argentino* (1914) de Ana. M. Blasco de Selva, incluyeron conocidas imágenes tomadas por miembros de esta Sociedad. En el caso específico de *El Libro del Escolar*, las dos secuencias fotográficas analizadas pertenecen, de hecho, a un trabajo más extenso de alrededor de cien imágenes, dedicado a los juegos infantiles, probablemente encarado colectivamente por varios fotógrafos de la SFA de A entre 1897 y 1902, y que actualmente se conserva en forma incompleta en un álbum resguardado en el Archivo General de la Nación en Buenos Aires<sup>19</sup>. Si bien se desconoce el propósito que impulsó este trabajo conjunto en el que participaron otros fotógrafos de la Sociedad como Juan M. Gutiérrez, no es descabellado suponer que se trató de un encargo de alguna institución educativa, justamente con el fin de servir de ilustración a este tipo de publicaciones escolares. Las palabras de Pablo Pizzurno en el prólogo de *El libro del escolar* (2<sup>do</sup> Libro) y su ya mencionada participación en la SFA de A apoyan esta idea:

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

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

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

Por otro lado, la SFA de A fue una suerte de bisagra en el cruce de la fotografía y el cine pues muchos de sus integrantes<sup>20</sup> incursionaron en el séptimo arte, trasladando al nuevo medio tanto el proyecto ideológico de la institución, como algunos de sus rasgos estéticos y temáticos. El mencionado álbum sobre juegos infantiles incluye varias series —además de las dos utilizadas por Pizzurno— que ponen de manifiesto tempranamente las preocupaciones de estos fotógrafos en relación a la representación del tiempo y del movimiento e incluso muestran un precoz ensayo con la narrativización y el montaje de fragmentos fotográficos. Los títulos

<sup>19</sup> Inés Dussel (2019) ha escrito un exhaustivo artículo sobre este álbum.

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

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

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

### Conclusiones

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

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

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

este sentido, podemos pensar que la utilización de estos materiales precinematográficos fue una manera de acercar a los educadores al nuevo medio presentándolo como una prolongación, una continuidad lógica de una serie de soportes visuales ya largamente utilizados en las escuelas y cuya eficacia y conveniencia ya había sido suficientemente probada. En efecto, la adopción de la fotografía como auxiliar pedagógico fue mucho menos conflictiva y mucho más unánime que la del cine, cuya inserción en el ámbito escolar estuvo acompañada de actitudes ambivalentes. Así, otra posible explicación para la incorporación de estas secuencias fotográficas en los textos escolares puede relacionarse con la posibilidad de reunir en ellas algunas de las ventajas del cine evitando lo que se consideraban sus principales inconvenientes. En 1925, el pedagogo suizo Lucien Cellérier examinó en el libro *Cinematografía escolar y post escolar* los méritos y desventajas de la imagen en movimiento en relación a la fija subrayando una serie de puntos que apoyan esta hipótesis<sup>21</sup>. Según este autor:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si bien es innegable que en estas reflexiones estaban igualmente implícitos otro tipo de debates, como las disputas entre alta y baja cultura o la desconfianza por el carácter masivo y pasatista del cine<sup>22</sup>, aquí nos interesa poner el foco específicamente en las discusiones en torno a los aspectos técnicos y utilitarios de ambos medios que, lejos de restringirse al campo de la pedagogía, permearon todas las esferas de la cultura visual de la época. En efecto, entre la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del XX, los sucesivos desarrollos tecnológicos transformaron la idea de una imagen inmóvil en una imposibilidad conceptual. Este período se caracterizó por una creciente proliferación de aparatos ópticos y por un profundo cambio en la concepción del movimiento físico y en la

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

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

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

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

*Recibido: 1º de abril de 2021.*

*Aceptado: 18 de julio de 2021.*

### **Referencias bibliográficas**

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

Colibrí. *Páginas para los niños* (1926), número 5, 1<sup>ro</sup> de marzo.

— (1930), número 10, 16 de mayo.

— (1931), número 15, 1<sup>ro</sup> de agosto.

— (1931), número 17, 1<sup>ro</sup> de septiembre.

— (1931), número 19, 1<sup>ro</sup> de octubre.

— (1931), número 22, 16 de noviembre.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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