

---

# **Reflexiones entre Cine y Educación: Análisis de Artículos Publicados en la Revista *El Monitor de la Educación Común* entre 1916-1937**

Diego A. Moreiras

Pesquisador da Universidad Nacional de Córdoba – UNC

Consejo de Incestigaciones Cientificas e Tecnicas – CONICET – Córdoba, Argentina

---

---

## Resumen

El presente trabajo comparte las reflexiones derivadas del análisis de diecisiete artículos publicados en la Revista *El Monitor de la Educación Común – Primera Época* (Argentina), entre 1916 y 1937. Esos textos, de diferentes autores, comparten preocupaciones comunes en torno al cinematógrafo y los menores de edad, así como sobre los riesgos y las ventajas de su incorporación en las escuelas infantiles y juveniles. A partir de la noción de función-autor de Michel Foucault, entre otras, nos proponemos presentar algunos rasgos que dan cuenta de estos discursos como producto de un momento histórico de instauración discursiva.

**Palabras clave:** Cinematógrafo. Educación. *El Monitor de la Educación*.

## Resumo

O presente artigo propõe uma análise de dezessete matérias publicadas na Revista *El Monitor de La Educación Común – Primeiro Tempo*, na Argentina, entre 1916 e 1937. Os referidos textos são de diferentes autores, mas compartilham preocupações comuns em relação ao cinematógrafo e os menores, bem como os riscos e benefícios para crianças e jovens da sua incorporação nas escolas. A partir da noção de função-autor de Michel Foucault, entre outros, temos a intenção de apresentar algumas características que permitem compreender esses discursos como um produto de um momento histórico de instauração discursiva.

**Palavras-chave:** Cinematógrafo. Educação. *El Monitor de La Educación*.

---

---

## 1 Introducción

En el año 1942 el Consejo Nacional de Educación (CNE) de la República Argentina resuelve incorporar el cinematógrafo a la enseñanza. Este hecho puede ser considerado, sin dudas y más allá de los pormenores de esa sanción y de los resultados obtenidos por la misma analizados desde nuestro presente<sup>1</sup>, un hito en la compleja relación entre medios de comunicación audiovisual y sistema educativo. En este sentido, podría ser pensado como el resultado de un complejo proceso histórico que establece semejanzas entre lo que ocurría en otros países del mundo y en Argentina.

En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de cuáles son los argumentos esgrimidos durante las décadas previas a esa sanción, fundamentalmente durante los años veinte y treinta, tanto a favor como en contra de esta incorporación, y cuáles serían los que finalmente logran imponer su legitimidad para darle sustento a la sanción. En este sentido, como veremos,

---

<sup>1</sup> María Silvia Serra (2009) señala claramente los límites de esa iniciativa incluso al poco tiempo de haber sido tomada (cfr: pág. 123 en adelante).

resulta fundamental analizar quiénes se constituyen en los enunciadores habilitados para poner en circulación en el espacio social razones y fundamentos, así como también pasiones, y cuáles son los campos profesionales que los sustentan y promueven.

Un trabajo más amplio contiene este análisis: se trata de nuestra pesquisa de investigación doctoral en curso, que pone en relación justamente medios de comunicación audiovisual y procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. No obstante, consideramos necesario dar cuenta de algunos rasgos de la historia de esta relación, de un modo complementario a cómo lo plantea María Silvia Serra (2009). Este escrito busca cumplimentar ese objetivo. Nuestra contribución aquí, por lo tanto, tiene como principal herramienta de análisis el texto “O que é um autor?”, de Michel Foucault (2001) y en menor medida los aportes de la sociosemiótica de inspiración veroniana (Verón, 1987).

Así, la primera parte del escrito presenta los criterios que han fundado la selección de textos realizada. Luego, nos detenemos en aquellos aspectos que, a la luz de nuestra lectura, se constituyen en los principales rasgos de esos textos: a) una diversidad de enunciadores

portadores de saberes específicos; b) argumentos que denuncian las enfermedades y los vicios derivados del uso del cinematógrafo y en tercer lugar, c) los atributos que extienden los usos de estos aparatos más allá de los ámbitos escolares. Para finalizar, presentamos algunas reflexiones de proceso derivadas de nuestro análisis.

## 2 De la selección de los textos analizados

La Revista El Monitor de la Educación ha sido sin duda la publicación más importante dentro del campo educativo en nuestro país durante todo el siglo XX. De aparición continuada durante su Primera Época<sup>2</sup>, el Ministerio de Educación de la Nación se propuso su utilización para la difusión de las más diversas informaciones, prescripciones legales y pedagógicas, tanto como para la actualización profesional de sus principales destinatarios: los docentes argentinos. De este modo, la Revista se constituyó en referencia ineludible para todos los agentes del sistema educativo de nuestro país, desde los docentes al frente de las aulas como los profesionales en cargos de gestión y de responsabilidad institucional, quiénes podían encontrar

2 La Revista El Monitor de la Educación Común fue publicada por primera vez en 1881 y continuó sin interrupciones hasta 1949, culminando en ese año su primera época. Vendrían luego otras ediciones y nuevas interrupciones, pero manteniendo siempre el mismo nombre. En 2004, durante la presidencia de Néstor Kirchner y con Daniel Filmus en el Ministerio de Educación de la Nación, la Revista comienza su Quinta Época, bajo de la dirección de Inés Dussel e Inés Tenewicki (cfr. Dussel y Tenewicki, 2004; Sileoni, 2012 y “El Monitor de la Educación Común”).

en sus diferentes secciones desde información oficial sobre el ciclo lectivo y las reglamentaciones que fueran aprobándose a lo largo del año (“Informe sobre gratuidad del material escolar”; “Modificación de un artículo de la reglamentación de ternas para cargos directivos”; “Libros autorizados para la enseñanza de idioma extranjero” o “*Adopción del cinematógrafo en la enseñanza*”) como recomendaciones pedagógicas producto de investigaciones y prácticas de enseñanza específicas (“Propósitos de la educación”; “La educación musical en las escuelas”; “La enseñanza de la economía doméstica”) o aquellas innovaciones y acontecimientos que tuvieran lugar en el extranjero y pudieran ser considerados de importancia para el magisterio (“Escuela República Argentina de Madrid”; “Centro Didáctico Nacional”; “Estadística Escolar del Perú”)<sup>3</sup>.

Para este trabajo hemos tomado sólo aquellos artículos que abordan específicamente la discusión sobre el cinematógrafo, presentados en la Revista en un apartado propio. Hemos dejado de lado aquellas notas más breves y generalmente referidas al cinematógrafo

en situaciones puntuales temporal y geográficamente hablando, encontradas en secciones misceláneas de la Revista. Por lo tanto, nos hemos centrado en artículos sobre el cinematógrafo sustentados en una voluntad de reflexión más general, que podríamos considerar desde Verón (1987) como portadores, fundamentalmente, de un componente prescriptivo del discurso (lo que permite entender por qué tendrían la capacidad de modelar/transformar las prácticas de los sujetos), normalmente firmadas por algún especialista y que consideramos contribuyen a la discusión que sirvió de contexto para la sanción de la regulación del CNE mencionada al comienzo<sup>4</sup>.

Se trata de diecisiete artículos publicados entre 1916 y 1937 en la mencionada Revista. En la Tabla Nro. 1 se presentan los principales datos de cada uno de los artículos (cfr. Documentos Consultados, en la bibliografía de este trabajo). En una mirada general, esa tabla nos permite reconocer que la mitad de los artículos fueron escritos fuera de Argentina y fueron traducidos para su publicación en *El Monitor* y, en segundo lugar, que la década de 1930 resultó más prolífica que las

3 Todas las citas de este párrafo fueron tomadas del sumario de la Revista *El Monitor de la Educación Común* Nro. 838-840, Año LXII, correspondiente a Octubre-Noviembre-Diciembre de 1942. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, Argentina. *Cursivas nuestras*.

4 Parte de las acciones del Proyecto Memoria de la Educación Argentina (MEDAR) de la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM) consiste en la digitalización y difusión de las más importantes publicaciones educativas de nuestro país. Entre estas, la Revista *El Monitor de la Educación* probablemente sea la más relevante. Este acervo se encuentra disponible en la página tanto de la BNM como en el portal Repositorio Institucional, del Ministerio de Educación de la Nación. Todos los artículos consultados para este trabajo fueron recuperados de ese Repositorio, disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace> (última consulta: noviembre de 2013).

**TABLA 1**  
**Síntesis de los artículos analizados**

<b>Fecha</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Páginas</b>
1916	El futuro educacional del cinematógrafo	“The American Review of Reviews”. Traducción de Arturo Montori	6
1918	El cinematógrafo en la enseñanza	Collette, A. (Director Escuela Primaria - París)	7
1922	La cinematografía escolar	Sluys, A.	8
1925	El cinematógrafo rural	Dubet, André (Profesor en Lembeye)	3
1929	Cinematógrafo infantil	Quiroga, Horacio (Colaboración especial)	2
1930	La escuela de la Ley 4874. Un aparato de proyección fácil y económico basado en el cinematógrafo	Carzino, Julio (Maestro de la Escuela Nacional Nro 23 – Paso de la Patria)	3
1932	El Cinematógrafo escolar en Francia	Sin autor	5
1932	Cinema y Radio educativos. El Cinema, instrumento de educación	Bernard, León	3
1932	Psicología y Pedagogía del Cinematógrafo instructivo	Ange, Luis (Profesor de la Escuela Superior de Comercio de París)	9
1933	El cinematógrafo y los menores	Hoffman, Mariana (Directora de Sección en el Ministerio de Justicia de Budapest)	7
1933	Cinematógrafo y censura	Magalhaes Lebeis, Carlos (Río de Janeiro)	4
1933	Pedagogía, educación y poesía en el cinematógrafo	Domínguez Berrueta, Juan	3
1934	La cinematografía para niños	Instituto Internacional de Cinematografía Educativa	8
1935	El cinematógrafo y los órganos de la visión	Gallino, Juan A. (Oculista del Cuerpo Médico Escolar de la Prov. de Bs. As.)	10
1935	La vivificación del conocimiento por el cinematógrafo	Luciani, Ida R. (Conferencia del 7 de octubre)	5
1937	El cinematógrafo en la escuela	Luciani, Ida R.	19
1937	La enseñanza cinematográfica en las escuelas	Machado, Ricardo	4

Fuente: elaboración propia

anteriores, acompañando los procesos de masificación y de transformación de esa tecnología.

La reconstrucción de la presencia del cine en los procesos de enseñanza de esas primeras décadas del siglo anterior, a partir de las publicaciones realizadas en la mencionada revista, resulta de un valor innegable para aquellos docentes y profesionales interesados en la utilización del cine en las escuelas hoy, debido a la capacidad de esos primeros debates para modelar las prácticas de enseñanza posteriores. Como ya hemos mencionado, la Revista El Monitor de la Educación se constituye en un medio privilegiado para conocer aquellos primeros encuentros entre cine y educación, como bien lo asumió María Silvia Serra (Serra, 2009).

### 3 Los juegos de la función-autor y la instauración discursiva

¿Quiénes son los sujetos con capacidad suficiente para constituirse en referentes y construir discursos en relación al cinematógrafo en esas primeras décadas del siglo XX, con posibilidad de instituir prácticas y representaciones que pudieran modelar sus usos escolares? Ciertamente la idea de autor solitario y genio individual no nos permite comprender los procesos de cambio que acontecían en esos momentos, como tampoco nos permite acercarnos a las estrategias con

las que el universo educativo intentaba “ordenar” esos cambios.

Michel Foucault en su artículo “O que é um autor?” avanza en precisiones que nos resultan adecuadas para organizar este trabajo. Prestaremos por lo tanto atención no tanto a los autores de los artículos en sí, cuánto a lo que podamos reconocer en ellos como perteneciente a los juegos de la función-autor, tal como la entiende Foucault:

*“a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.” (Foucault, 2001: 20).*

Lo que Foucault nos sugiere aquí es que la función-autor no se produce mediante la atribución de un texto a un sujeto creador, sino como una característica del modo de existencia, circulación y funcionamiento de algunos discursos en el interior de una sociedad. De alguna manera, su atención se centra en el orden del discurso y no en los atributos individuales de los sujetos productores de discursos. En este sentido, sería más apropiado reconocer en el análisis que emprendemos

una voluntad de reconocimiento de ciertas reglas propias de una formación discursiva, antes que los atributos creadores de unos sujetos individuales (cfr. Cavalheiro, 2008).

Por tal motivo, tomados estos artículos en su conjunto, postulamos que resulta posible una interrogación en torno a lo que podríamos considerar como los juegos de la *función-autor* que proponen (Foucault, 2001). Si es verdad, como plantea el autor, que los modos en que los discursos se articulan con las relaciones sociales es menos evidente en los temas o conceptos que se abordan que en los juegos de la función-autor y en sus modificaciones, estos artículos podrían ser analizados entonces a la luz de sus modalidades de existencia, en lo que ellos suponen para el orden del discurso de la época, en definitiva, en las posibilidades que representan de *instauraciones discursivas* en la relación cinematógrafo-escuela.

Habíamos adelantado ya nuestro recorrido. Especificamos ahora nuestro interés, a partir de argumentos en torno a tres consideraciones generales para con estos artículos: a) se pueden reconocer solapamientos entre algunos de los autores, en al menos dos sentidos: fenómenos constantes de intertextualidad entre los propios artículos y la presencia de algunos de ellos en posiciones sociales (extratextuales, para decirlo dos veces) que los transforman en sujetos

de decisión en relación a la problemática que nos ocupa; b) estas producciones discursivas pueden ser consideradas como parte de una formación discursiva que promueve una cierta moralidad y una cierta higiene y que tiene como destinatarios principales a los estudiantes y sus familias; c) el sistema escolar no sólo proclama su diferencia y su clausura cuando se refiere al cinematógrafo –contraponiendo la “exterioridad” de éste– (Southwell y Serra, 2009), sino que además busca controlarla, específicamente, en relación a la incipiente industria y a los productores cinematográficos pero también en relación al mundo rural que podría beneficiarse por su uso.

a) Enunciadores legítimos, actores sociales legitimados

Las propias notas publicadas en El Monitor ofrecen pocos elementos para reconocer la trayectoria, la formación y/o la idoneidad de la mayoría de los autores individuales o colectivos que firman esos artículos, como si todos fueran igualmente conocidos entre sus lectores o, por el contrario, como si no fuese realmente importante la persona que firma las notas y sí el contenido de las mismas.

Entre los colectivos, encontramos autores institucionales, como es el caso del Instituto



Internacional de Cinematografía Educativa, cuya legitimidad pareciera ser autoevidente. Diferente y diverso es el caso de los autores individuales: de algunos de ellos tan sólo se nos informa su lugar de residencia (*Río de Janeiro*), de otros conocemos su profesión y el lugar de ejercicio de la misma (*profesor en Lembeje, Director de escuela primaria en París, Profesor de la escuela superior de Comercio de París, Directora de Sección en el Ministerio de Justicia de Budapest*, entre otros), mientras que de la mayoría, apenas obtenemos su nombre: Horacio Quiroga, Juan Domínguez Berrueta, Ida Luciani, Ricardo Machado, Julio Carzino, Alexis Sluys, León Bernard. Entre estos últimos, no obstante, hay diferencias notables.

De esa lista de nombres, tres de ellos llegan hasta nuestra época con pocas referencias: se trata de Sluys, Bernard y Domínguez Berrueta. Del primero sabemos que en 1908 en Bélgica impulsó la primera sesión demostrativa del empleo del cinematógrafo con fines educativos (Serra, 2009); del tercero, filósofo y docente, podemos recuperar trazos de su biografía en portales y páginas web de Salamanca, España.

Machado y Carzino se encuentran presentados en la revista como maestros, de algún modo especialistas. El artículo de Machado es antecedido por la leyenda “Colaboraciones de maestros” y su desarrollo da cuenta

de un conocimiento especial por parte del autor de los usos amplios que del cinematógrafo se vienen realizando en diferentes países del mundo.

Carzino también es presentado como maestro, pero de un tipo de escuela muy especial: una “Escuela de la Ley 4874”, también conocida como Ley Láinez, como reconocimiento a quien fuera su autor y principal defensor, Manuel Láinez, en 1905. Esa Ley dio origen a las escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias, en aquellos parajes donde la educación del Estado aún no se encontraba presente<sup>5</sup>. Este acontecimiento histórico funciona como un encuadre para el contenido del artículo de Carzino, dado por supuesto en el título del mismo, y con seguridad presente como un saber compartido entre la propia Revista y sus lectores, realmente significativo: en ese artículo el autor presenta las instrucciones básicas para la construcción de un cinematógrafo “artesanal” en las escuelas rurales que, a semejanza de la propia, no poseen las condiciones materiales para la compra de estos aparatos. Implícitamente, el título del artículo, por lo tanto, resalta el valor de esas escuelas del interior, que logran ofrecer los mismos “servicios” que las de las capitales, a partir de la creatividad y dedicación de los maestros que en ellas se desempeñan. En este sentido, este artículo es uno de los pocos que presenta un *caso*

<sup>5</sup> Para mayor información, consultar, por ejemplo, “A cien años de la Ley Láinez” (2005). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien\\_anios\\_ley\\_lainez.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf) (última consulta: noviembre de 2013).

*concreto* desde la óptica, no de un especialista, sino de un maestro que nos ofrece un *saber hacer* específico (construcción de un cinematógrafo) antes que un saber general y/o pedagógico. Este *saber hacer* resulta en una solución concreta implementada por él en relación al cinematógrafo, antes que en un señalamiento de las dificultades existentes<sup>6</sup>. Veremos la diferencia con los otros artículos en los apartados siguientes.

Entre los nombres propios mencionados restan recuperar aún dos de ellos: Horacio Quiroga e Ida Luciani. La relevancia del primero dentro de las letras y la currícula escolar Argentina nos exime, en cierta medida, de mayores comentarios<sup>7</sup>. El nombre de Luciani, en cambio, ha tenido menor trascendencia histórica. No obstante, ha sido indudablemente una de las pioneras de nuestro país en la reflexión sobre las posibilidades y los usos del cinematógrafo en las

escuelas. Prueba de ello son los dos artículos de su autoría que analizamos aquí. Además, Luciani publicó durante 1937 un libro llamado “El Cinematógrafo Escolar”, en la editorial Moly y Lasserre, en Buenos Aires y participó de la Comisión que tuvo a su cargo la recomendación de la inclusión del cinematógrafo a la enseñanza con la que comenzamos este artículo<sup>8</sup>.

Finalmente, a partir de la década de 1930 comienzan las referencias constantes a la Sociedad de Naciones y al Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, de Roma, como entidades que han de velar por la implementación correcta e inmediata de esta tecnología en las instituciones educativas. Muchos de los artículos retoman referencias surgidas del seno de este Instituto, hasta la publicación demorada (más de tres años) por parte de El Monitor del primer informe de este Instituto, datado en 1931. En los artículos firmados por los

6 Carzino comenta de qué modo el cinematógrafo habilitó espacios de trabajo con la comunidad y cómo se resolvió la disponibilidad de las imágenes a proyectar en su escuela –volveremos sobre esto en el apartado c)–. Refiere, entonces, la posibilidad, a partir del uso del cinematógrafo, de realizar “conferencias de carácter instructivo, con resultado satisfactorio (...) que versaron sobre la Anquilostomiasis, enfermedad que hace estragos en aquella región. Las placas fueron facilitadas por el Dispensario Nacional de Higiene. Estas conferencias constituyen el ciclo de las que se proponen dar en otras escuelas de las localidades vecinas, para lo cual se solicita el apoyo de la Liga de Templanza, Cruz Roja Argentina, Dispensario Nacional de Lactantes, Liga Antituberculosa del Magisterio y otras instituciones a los efectos del envío de placas concernientes a Alcoholismo, Crianza de los niños y sus enfermedades, Tuberculosis, etc, así como datos estadísticos o folletos que puedan servir para otras sucesivas conferencias.” Carzino, Julio (1930).

7 Los artículos de Quiroga sobre el cinematógrafo han sido publicados en QUIROGA, Horacio. Cine y literatura. Buenos Aires: Losada, 2007. Pueden encontrarse referencias al respecto, por ejemplo, en Serra (2009) y Southwell y Serra (2009).

8 Sus textos y sobre todo su libro son objeto de un trabajo en proceso de elaboración. Podemos adelantar que sus propuestas se encuentran en oposición con aquellas sustentadas por otros pedagogos contemporáneos, por ejemplo, Víctor Mercante, probablemente más aceptadas por el sentido común de la época. La actitud *cerrada, autoritaria y de corto plazo* de Mercante en relación al cinematógrafo (Dussel, s/f) se opone a una visión que, no sin tomar algunos recaudos, se propone su integración en Luciani. Cfr. también Southwell y Serra, 2009.

profesionales argentinos como por los extranjeros, no será extraño, por lo tanto, reconocer algunas referencias internacionales comunes. Por ejemplo, Luis Ange, en su trabajo, recupera la obra de “el incansable apóstol de la pedagogía cinematográfica”, su compatriota “el señor Collette” (Ange, 1932: 42).

Esta circularidad de los argumentos y fuentes utilizados en los diferentes artículos confiamos en que puede ser leída como una muestra de la tendencia mayoritaria en la formación discursiva vinculada a la cinematografía escolar de aquellos años. Como toda tendencia mayoritaria, pueden leerse en ella también algunas voces diferentes, que establecen ciertas distancias.

b) *Cinematofalmía*, placer visual y pedagogías intuitivistas

Uno de los tópicos más frecuentes en estos textos como un fundamento para la inclusión del cinematógrafo en la enseñanza, es aquel que afirma que esta tecnología permite “hacer ver” mejor las cosas del mundo y, por lo tanto, es la herramienta ideal para las lecciones de cosas y para las clases que requieren del visionado de objetos en movimiento. Ya hemos analizado los fundamentos y las continuidades

de este tipo de propuestas pedagógicas intuitivistas con anterioridad<sup>9</sup>, en particular, en los modos en que las publicidades sobre los cinematógrafos recuperan estos discursos en las décadas siguientes a las que son objeto de este escrito. Allí reafirmábamos cómo estas propuestas intuitivistas, con un fuerte acento en las capacidades sensibles de los estudiantes, tuvieron continuidad durante buena parte del siglo XX, pudiendo establecerse un comienzo en la propuesta del *Orbis Pictus*, de Juan Amós Comenio, algunos siglos antes.

En este sentido, son claros ejemplos frases como: “un medio de visualizar y vitalizar el conocimiento” (The American Review of Reviews, 1916: 241); “la observación es una de las cualidades que rigen la inteligencia”; “ejercitar la observación es la base de la educación intelectual”; “El cinematógrafo es entonces el auxiliar indispensable que reproduce los fenómenos, que muestra sus fases sucesivas y los resultados y es un medio seguro para que la explicación del maestro sea claramente comprendida por los alumnos” (Collette, 1918: 57 y 60); “El sentido de la vista es, en efecto, un sentido especialmente ávido de impresiones, y el film, al mostrar los objetos, seres, hechos, fenómenos, bajo su aspecto móvil es más completo y profundamente *intuitivo* que las imágenes fijas, los grabados y los

9 Nos referimos al artículo de Moreiras y Triquell, en prensa.

modelos clásicos” (Sluys, 1922: 141) (cursiva nuestra); “Pero los niños, así como los adultos, son, sobre todo, ‘visuales’. De aquí la superioridad que sobre el verbalismo tiene la *‘enseñanza por el aspecto’*” (sin autor, 1932: 67) (cursiva nuestra); “A una fatiga cerebral estéril, la película ha sustituido la fecunda preparación de todas las fuerzas conscientes e inconscientes que, en el niño, aspiran a *ver para saber* (Ange, 1932: 38).

La influencia comeniana se hace explícita en el texto de Sluys, en el que éste sugiere que las lecciones de cosas acompañadas del cinematógrafo permiten la asociación entre intuiciones sensibles (portadas por los sujetos innatamente) y formas verbales (aportadas por los docentes), asociación que hace realidad “este principio de Comenio: “las palabras, con las cosas; las cosas, con las palabras” (1922: 143).

En estos artículos analizados, además, resulta evidente otro aspecto vinculado al mundo sensible de las imágenes y los modos, en mayor medida considerados perversos, que impactan en la niñez y juventud. En muchos fragmentos de diversos artículos se menciona, normalmente con asombro pero también con estupor, cómo el cinematógrafo pero también los filmes<sup>10</sup>, captan la atención de los más jóvenes, con

capacidad incluso para modelar sus conductas hasta el punto de volcarlos hacia la delincuencia. Necesitábamos aún de algunas décadas para que Laura Mulvey pudiera explicarnos la fascinación que el acto de ver nos genera y que el cine explota para su beneficio, entendida como escopofilia. Pero más aún cuando el objeto de la mirada es “el rostro humano, el cuerpo humano, la relación entre la forma humana y su entorno, la presencia visible de la persona en el mundo” (Mulvey, [1975] 2001: 369), y cuando la escopofilia se presenta entonces como narcisista. Mulvey afirma que el cine satisface un deseo primordial de obtener un mirar placentero, y eso es notable en algunas de las argumentaciones presentadas en los artículos.

En primer lugar, se menciona la *fuerza de sustracción* de estas formas luminosas:

*“(...) los cuadros animados que desfilan ante nuestros ojos, están dotados de una fuerza emotiva a la que pocas personas escapan, aún aquellas no habituadas al cinema; ciertamente ningún espíritu juvenil puede abstraerse a ella, hasta tal punto obra poderosamente esta fuerza. Tal vez sea éste el secreto de la afición de la juventud actual por el film; seguramente es la razón que crea a la vez, para ella, el peligro y el valor del cine” (Bernard, 1932: 80)*

10 Coincidimos aquí con Southwell y Serra en la necesidad de distinguir entre argumentos que refieren a una tecnología de mirar y a un fenómeno cultural de masas: “debemos distinguir entre el cinematógrafo como tecnología del mirar y el cine como expresión cultural en las preocupaciones del discurso pedagógico, así como sus variaciones a través del tiempo” (2009: 82).

En segundo lugar, el prestigio del cinematógrafo, nos dice Luis Ange, se sustenta en la facultad de atraer y fijar la atención y agrega, de excitar el interés. Esta excitación está basada, al menos en parte, en la capacidad de reproducción del mundo, que el cinematógrafo comparte con la fotografía y que construyen su carácter realista y de “verdad” (1932: 36-37).

Uno de los testimonios citados por Hoffman como prueba irrefutable de la fuerza del cinematógrafo, para nosotros no puede ser leído en otra clave que la que nos propone Laura Mulvey:

*“(...) El cinematógrafo me ha corrompido. Me interesan los maravillosos trajes y las bellas actrices y actores, pero lo que me causaba la mayor voluptuosidad era ver cómo señores y damas distinguidas se divertían juntos en locales suntuosos, bebiendo champagne y bailando. Iba a ver varias veces esta clase de películas y así me entró un indecible deseo de divertirme también de esta manera. Busqué la ocasión para realizar mi deseo. Y por este camino he llegado al Reformatorio” (1933: 84).*

Lejos de las relaciones de causa y efecto que Hoffman busca establecer, el apartado nos permite leer conflictos

de clase propios del sistema capitalista derivados de los procesos de identificación con las imágenes observadas<sup>11</sup> –“El dinero es lo que la ha vuelto mala”, nos aclarará la misma autora unas páginas más adelante sobre otra jovencita (Hoffman, 1933: 86)– y el “sistema de estrellas” que Hollywood no tardaría en implementar como parte de su industria, rápidamente apropiado desde las representaciones culturales de los sectores populares. Para alejar las dudas, la autora recupera otros testimonios en los que filmes documentales pierden interés para los jóvenes espectadores, porque no encuentran en ellos nada que los “excite” (1933: 85).

Finalmente, son también comunes otros argumentos que buscan abiertamente alertarnos sobre los daños y perjuicios derivados tanto del cinematógrafo como de los filmes en sí. Diversos campos profesionales y credos se unen para construir este escenario de precaución y para señalar cuál debiera ser el camino deseable a transitar en relación al cinematógrafo y la infancia.

Considerando el cinematógrafo como tecnología, varios artículos retoman específicamente indicaciones para evitar daños en la vista, producidos por la luz de los aparatos en contraste con la oscuridad de las salas. “Los

11 “[...] dos aspectos contradictorios de las estructuras placenteras de la mirada en la situación cinematográfica convencional. El primero, escopofílico, surge del placer de usar a otra persona como objeto de estimulación sexual a través de la observación. El segundo, que se desarrolla a través del narcisismo y la constitución del ego, procede de la identificación con la imagen contemplada. Así pues, en términos filmicos, uno implica una separación de la identidad erótica del sujeto respecto del objeto en la pantalla (escopofilia activa), mientras el otro exige una identificación del ego con el objeto de la pantalla a través de la fascinación y el reconocimiento que experimenta el espectador ante su semejante” (Mulvey, [1975] 2001: 369 y 370). En el ejemplo presentado, el segundo de estos aspectos, se presenta de manera bastante evidente.

médicos especialistas han descripto bajo el nombre de *cinematofalmía* las perturbaciones visuales comprobadas en los individuos que frecuentan asiduamente el cinematógrafo” (Sluys, 1922: 145). Estos cuidados de la vista son el objeto único del artículo del Dr. Gallino, quién presenta esta “cuestión técnico-sanitaria” a partir de una encuesta desarrollada por el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa de Roma. En las conclusiones de su artículo se mencionan prescripciones replicadas de maneras diversas en otros de los textos analizados: “El cinematógrafo no es perjudicial para los órganos de la visión de los escolares, siempre que ellos estén sanos”; “La proyección de cada parte de la película, deberá tener una duración de 10 a 15 minutos, con descanso de 2 a 3 minutos; evitando la brusca vuelta de la semioscuridad a la luz plena”; “La pantalla debe estar colocada a la distancia de la visión precisa (5 m.)”; “La duración total de las representaciones cinematográficas para los escolares deberá limitarse a una hora como máximo” (Gallino, 1935: 42).

Los que son considerados problemas en los filmes y sus contenidos están fuertemente vinculados a lo que Southwell y Serra (2009) entienden como la función civilizatoria de la escuela:

*La expansión de la escolarización de masas requirió la formación de un cuerpo profesional que fuera absorbiendo formas de*

*representación del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares (...). Se institucionalizó, así, una de las piezas clave de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía (...). Los educadores de comienzos del siglo XX (...) pensaron que la escuela debía civilizar al mundo, formar sujetos nuevos – “ciudadanos letrados” – desconociendo aquello que los sujetos traían como experiencia propia, previa y diferente del mundo escolar. (Southwell y Serra, 2009: 83-84)*

La higiene, en efecto, será uno de los contenidos predilectos de esta función civilizatoria en los artículos analizados. “Como instrumento de educación, únicamente haré alusión aquí a la Higiene; a la Higiene, es decir, al conjunto de medios que el hombre emplea para conservar la salud (...) nada puede esperarse de las medidas de coerción ni de una enseñanza teórica; es preciso *hacer ver* los inconvenientes de la ausencia de la Higiene (...) Sin duda alguna, el cinema alcanzará esta finalidad deseable e imprevista: hacer la Higiene atrayente” (Bernard, 1932: 81). En otro artículo podemos leer:

*“Se confunde, por mucha gente, la enseñanza con la educación. Hacer ver los peligros de la falta de higiene en el cinematógrafo es uno de los medios más expositivos y coercitivos que se conocen. Pero eso no es enseñanza de higiene, sino lección de moral práctica. Ver morir una persona por haber faltado a las leyes elementales de la higiene es una gran lección, pero no científica. Es lección inmejorable,*

*pero no evita, queremos repetir, el esfuerzo de estudio para el que quiera darse cuenta del por qué científico del hecho” (Dominguez Berrueta, 1933: 86).*

En este último fragmento Berrueta establece una distinción que será central en décadas venideras, incluso cuando se abandonen las pedagogías intuitivistas: la distinción entre ver y saber y la construcción “activa” del conocimiento científico.

El otro contenido repetido, mencionado antes en relación a los procesos de identificación de los jóvenes con los personajes de los filmes, promovido en los espectadores, es la delincuencia: “La influencia del cinematógrafo en la criminalidad de los niños se confirma con las declaraciones de los padres, de los jueces y pedagogos” (Hoffman, 1933: 82). Como parte de la voluntad de imposición de valores morales que mencionan Southwell y Serra, se reconoce que la película podría eventualmente servir “como instrumento de educación moral [si] presenta a los niños el elogio de la verdad y del temor de Dios” (ibid: 84), donde vemos la articulación entre legalidad y religión como una característica de la época. Sin embargo, otras voces confesaban “que a pesar de haber cierta exageración en las opiniones que todos atribuyen al cinematógrafo, era forzoso reconocer la relación que existe entre las proyecciones cinematográficas y la delincuencia infantil, no obstante la dificultad de probar la relación de causa

y efecto en cada caso particular” (Magalhaes, 1933, 57). Por lo tanto se afirma la causalidad, aún cuando se reconoce la imposibilidad de establecer relaciones lineales.

En este apartado hemos visto de qué manera ciertas pedagogías se apoyan y sustentan un trabajo con cinematógrafos en la escuela, aún cuando no se deja de reconocer de qué formas atraen y excitan a las infancias y juventudes. En este sentido, se alerta a docentes sobre las vinculaciones entre asistencia a filmes y formación de delincuentes, tanto como asistencia al cinematógrafo y dificultades en la visión. No obstante, se reconoce en él una potencialidad para *hacer ver* comportamientos esperables vinculados a la higiene, en un contexto en el que la institución educativa reivindica para sí un mandato civilizatorio.

c) Usos legitimados y estrategias de legitimación: el mercado, la sociedad civil y el mundo rural

*Dado que se pensaba a la escuela como una institución renovadora y transformadora de la sociedad, resultaba “natural” que los límites entre el afuera y el adentro de la escuela estuvieran rígidamente marcados, y el adentro se percibiera como superior al afuera. Transponer la puerta de la escuela era entrar a “otro mundo” (...) El afuera sobre el que se recortaba la escuela fue planteado como una fuente de contaminación, una amenaza o un problema. (Southwell y Serra, 2009: 84)*

Coincidimos con Southwell y Serra (2009) cuando afirman la separación funcional entre el adentro escolar y el afuera de las manifestaciones culturales cotidianas *ilegítimas* y *sospechosas*. En estos artículos que analizamos, esta separación parece no sólo expresarse como tal, sino que en aras de esa voluntad de civilizar, de imponer el modo correcto de vivir, el sistema escolar pareciera querer extender sus posibilidades más allá de sus claramente delimitadas fronteras. A diferencia de lo que veíamos en el apartado anterior, aquí encontraremos nuevos destinatarios para esta voluntad civilizatoria, más allá de los niños estudiantes y sus familias.

En primer lugar, se instituye al mercado cinematográfico, responsable de la producción de los filmes que serán proyectados en las escuelas, como un interlocutor y destinatario de las publicaciones de la revista. Si bien se reconoce que los éxitos dentro de la cinematografía del momento son resultado de la iniciativa privada, se llama la atención sobre quiénes son y podrían ser los responsables de producir filmes educativos. “En su propio interés, los editores de films no deberían aceptar obras inmorales, ni siquiera antiestéticas; no tienen más derecho a corromper las costumbres y el gusto que los mercaderes a vender productos alimenticios falsificados” (Sluys, 1922: 139); “El número de las buenas películas de enseñanza es muy reducido por las siguientes causas: a) Las empresas

editoras la han producido teniendo en cuenta el cinematógrafo como espectáculo mucho más que el cinematógrafo como instrumento de enseñanza; b) Las películas existentes, aún las documentales, no son utilizables íntegramente” (sin autor, 1932:69).

Entonces, más allá de los señalamientos que establecen el diagnóstico del panorama, otros artículos van más allá y ofrecen recomendaciones destinadas a los propios productores para la realización de filmes que puedan ser utilizados en contextos educativos. Después de advertirnos que los niños y jóvenes no gustan de las películas hechas exclusivamente para ellos, el Instituto de Roma afirma:

*“(...) la película que se quiere considerar adecuada al espíritu y a la inteligencia del niño debería realizarse con la colaboración de un psicólogo, de un artista y de un industrial. El primero examinaría las necesidades cinematográficas del niño (...) El segundo deberá realizar (...) en un conjunto de serena armonía la obra del psicólogo y ofrecerla en una forma capaz de hacer resaltar los mejores aspectos y de provocar una sugestión eficaz. El tercero aportaría su concurso esencialmente técnico a la creación del psicólogo y del artista.” (Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, 1934: 39).*

Esta sinergia de saberes y voluntades queda en último término en las manos del industrial, único con capacidad para la producción de los filmes. “El mismo Edison, tan sabio como es, no es un profesor graduado y está editando películas que su gran compañía pueda



negociar con éxito” (The American Review of Reviews, 1916: 241-242). El Estado, en cambio, puede ser responsable de disminuir los impuestos para estas películas; o puede ser el encargado de generar los espacios para su puesta en circulación, espacios en los cuales las escuelas puedan obtener las cintas para proyectar luego, una vez que estuvieran producidas (ibid: 42 y 43); pero no parece ser una opción para la época, aún, que el propio Estado sea quien tome a su cargo la producción de estos filmes.

Ida Luciani (1937) ofrece no sólo un diagnóstico al respecto, sino también una solución gestionada por ella misma, que involucra a instituciones que hoy consideraríamos de la sociedad civil:

*“(...) observé a la C. D. del Cine Club Argentino que sus socios, al cultivar el arte de su predilección, podrían hacer un bien a la enseñanza procurando que sus películas además de artísticas fuesen didácticas. Con la satisfacción consiguiente para mí, la iniciativa fue aceptada y no solo se creó una Sub Comisión de Cinematografía Escolar integrada por maestros, sino que en la Secretaría se abrió un Registro de Inscripción para los socios que se hallen dispuestos a consagrar desinteresadamente sus momentos de ocio a la filmación de películas educativas e instructivas ajustándose, a argumentos, direcciones y planes preparados especialmente por la sección.” (Luciani, 1937: 86).*

A continuación ofrece el ejemplo de la señorita Rosario Vera Peñalosa, responsable de planes para

filmar películas de las provincias argentinas que no lograron, a pesar de su calidad, interesar al Consejo Nacional de Educación.

En segundo lugar, el otro conjunto de destinatarios de las sugerencias y prescripciones de estos artículos son las comunidades rurales con escasas posibilidades de entretenimiento. En ellas, la clausura escolar se quiebra justamente para dar lugar a ese mandato civilizatorio: los maestros y los espacios escolares multiplican sus funciones para acercar el cinematógrafo y sus bondades no sólo a los estudiantes y sus familias, sino también al resto de la comunidad. En estas actividades, reconocemos proyecciones recreativas tanto como campañas de higiene para toda la comunidad. Ejemplo de esto último es el caso de la “Escuela de la Ley 4874”, con el docente Julio Carzino a cargo, a la cual ya hemos dedicado unos párrafos antes. En el artículo de André Dubet, en cambio, se le reconoce al cinematógrafo la potestad de retener a los pobladores del ámbito rural, evitando la tentación de las migraciones hacia los centros urbanos:

*“Entre las numerosas razones que influyen en la despoblación del campo, hay una considerada muchas veces como secundaria y que sin embargo es muy importante: es la falta de distracciones en los pueblos. (...) Será inútil describirles las miserias que encierra París, porque no reflexionarán. ¿No sería mejor organizar distracciones en el campo? Es lo que se comienza a admitir hoy día basta en los*

*círculos oficiales (...) El Ministerio de Instrucción Pública entiende que, particularmente en las escuelas rurales, el cinematógrafo escolar no debe ser utilizado únicamente en la escuela sino también fuera de ella; debe servir para la educación y distracción de todos los habitantes” (Dubet, 1925: 72-73).*

El autor se apoya en decretos de cinematografía agrícola tanto como notas de diarios de la época argumentando en el mismo sentido. Describe las acciones que podrían implementar las comunidades cuyas escuelas aún no tuvieran cinematógrafos, las posibilidades de instruir a jóvenes especialmente dotados para el manejo de esa tecnología y las alternativas para conseguir los filmes que podrían ofrecerse a la comunidad. Y concluye así su argumentación: “Se entiende que no suponemos que será el salvador de Francia y que sólo él arraigará al campesino en la tierra. Pero entre las diversas medidas que tomará debe figurar en un lugar destacado, pues su influencia puede ser muy grande y su realización es relativamente fácil” (ibid: 74).

En este apartado, por lo tanto, hemos argumentado de qué modo el sistema educativo extiende su función civilizatoria más allá de la moral y la higiene de sus estudiantes y familias, para señalar el camino que otros actores sociales, como técnicos, industriales y hasta asociaciones civiles deben seguir para la mejor y mayor producción de películas con fines educativos. En último

lugar, el cinematógrafo aparece revestido con bondades que van mucho más allá de sus atributos escolares, para transformarse en una parte de las soluciones para el éxodo rural de comienzos del siglo XX en Francia.

En estos fragmentos se hace evidente el lugar de la Revista El Monitor de la Educación Común en el contexto discursivo de la época: no se erige solo como un medio de difusión sino como un actor educativo y social que busca imponer consensos en torno a ciertos valores y cursos de acción considerados deseables.

## Consideraciones finales: la forma de lo audiovisual

A lo largo de este escrito hemos presentado algunas notas distintivas de los juegos de la función-autor, tal y como surgen en un conjunto de artículos publicados a lo largo de veinte años (1916-1937) durante el comienzo del siglo XX, en un intento por reponer algunos de los rasgos del orden del discurso asociado a la relación cinematógrafo-escuela. En esos artículos hemos podido observar las vinculaciones del sistema escolar con otros discursos jurídicos e institucionales propios de la época (de la medicina, la psicología, la justicia). Hemos asistido, parafraseando a Foucault, a los complejos modos en que esos rasgos de los discursos se repiten, se reflejan, se reproducen, ya que no pueden

ser concebidos como el trabajo espontáneo de un sujeto individual, sino que son un resultado histórico, en un contexto particular. Hemos argumentado también de qué modos los sujetos responsables de estos discursos muchas veces reaparecen ocupando posiciones sociales de decisión e injerencia en relación a las prácticas educativas con el cinematógrafo.

Además, hemos presentado ejemplos de cómo ciertas corrientes pedagógicas se articulan de manera complementaria con el surgimiento de ciertas tecnologías, de forma tal que permiten darle un lugar dentro de las escuelas a fenómenos ajenos a ellas. En relación a los filmes, la fascinación por la imagen y la identificación con los sujetos de las narraciones comienzan a cobrar una dimensión mayor, en crecimiento constante durante el período analizado.

Entre el elogio y la sospecha, partiendo del cinematógrafo como posibilidad de retención de las poblaciones rurales, hasta la transformación en delinquentes de los jóvenes espectadores, hemos reconocido también, sobre todo en los últimos artículos, una preocupación a ser desarrollada en

trabajos venideros en relación a las *formas de lo audiovisual*, especialmente en el informe del Instituto de Roma (1934) y en Luciani (1937). Estos párrafos podrían ser considerados una suerte de dispersión constitutiva de esta formación discursiva, que busca llamar la atención sobre otros aspectos involucrados en la relación cinematógrafo-escuela y que incluso podrían ser considerados como el momento de *instauración de los discursos* que décadas después se harán cargo de la enseñanza para, con y en los medios de comunicación.

La función-autor en estos textos analizados, por tanto, podría estar asociada a una necesidad de producir verdad: instaurar una manera de ser de las cosas allí donde antes “no había nada”. En realidad, instaurar una manera de ver ese fenómeno del cinematógrafo y de los filmes tanto desde series discursivas (pedagógicas) que los anteceden, como de otras series que nacen con ellos y culminan pocas décadas después o continúan hasta nuestros días, aún configurando prácticas y representaciones dentro de esta relación cinematógrafo-escuela.

## Bibliografía

- CAVALHEIRO, Jusiane dos Santos (2008) “A concepção do autor em Bakhtin, Barthes e Foucault”, en *Revista Signum – Estudos da Linguagem*, Universidade Estadual de Londrina. Londrina. p. 67-81.
- DUSSEL, Inés (s/f) “La escuela y los medios”, publicación en línea. Disponible en: [http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/3dussel\\_3\\_0.pdf](http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/3dussel_3_0.pdf) (última consulta: noviembre de 2013).
- FOUCAULT, Michel (2001) “O que é um autor?”, en *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Edit. Forense Universitária. Rio de Janeiro. p. 264-298.
- MOREIRAS, Diego y TRIQUELL, Ximena (en prensa) “Imágenes vicarias. El ingreso del “cine” en la escuela”, en ZAVALA, Lauro. *Cine y Educación. De la teoría a la práctica*. México.
- MULVEY, Laura ([1975]2001) “Placer visual y cine narrativo”, en WALLIS, Brian, *Arte Después de la Modernidad. Nuevos Planteamientos en torno a la Representación*. Editorial Akal. Madrid. p. 365-377.
- SERRA, María Silvia (2009) *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Edit. Teseo. Buenos Aires.
- SOUTHWELL, Miriam y SERRA, María Silvia (2009) “Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX”, en *Revista Dominios da Imagem*. Universidade Estadual de Londrina. Londrina.
- VERON, Eliseo. (1987) “La palabra adversativa”, en VERON y otros. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Edit. Hachette. Buenos Aires.

## Documentos consultados

- “El Monitor de la Educación Común”. Biblioteca Nacional del Maestro: MEDAR – Memoria de la Educación Argentina. Archivo digital. Disponible en: [http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/publicaciones\\_educativas/fondos\\_historicos/monitor/index.php](http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/index.php) o directamente en: [http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/publicaciones\\_educativas/fondos\\_historicos/monitor/revista\\_elmonitor.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/revista_elmonitor.pdf) (última consulta: noviembre de 2013).
- ANGE, Luis (1932) “Psicología y pedagogía del cinematógrafo instructivo”. Págs. 35-43. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97370> (última consulta: noviembre de 2013).
- BERNARD, León (1932) “Cinema y Radio Educativos. El cinema, instrumento de educación”. Págs. 79-81. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109240> (última consulta: noviembre de 2013).

CARZINO, Julio (1930) “La escuela de la Ley 4874. Un aparato de proyección fácil y económico basado en el cinematógrafo”. Págs. 682-684. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/108928> (última consulta: noviembre de 2013).

COLLETTE, A. (1918) “El cinematógrafo en la enseñanza”. Págs.57-63. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/106811> (última consulta: noviembre de 2013).

DOMINGUEZ BERRUETA, Juan (1933) “Pedagogía, educación y poesía en el cinematógrafo”. Págs. 85-87. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97462> (última consulta: noviembre de 2013).

DUBET, André (1925) “El cinematógrafo rural”. Págs. 72-74. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/107879> (última consulta: noviembre de 2013).

DUSSEL, Inés y TENEWICKI, Inés (2004) “Nuevamente, El Monitor”, en Revista El Monitor de la Educación – Quinta Época. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/nuevamente.htm> (última consulta: noviembre de 2013).

GALLINO, Juan (1935) “El cinematógrafo y los órganos de la visión”. Págs. 33-42. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97777> (última consulta: noviembre de 2013).

HOFFMAN, Mariana (1933) “El cinematógrafo y los menores”. Págs. 82-88. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97415> (última consulta: noviembre de 2013).

Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (1934) “La cinematografía para niños”. Págs. 37-44. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97568> (última consulta: noviembre de 2013).

LUCIANI, Ida (1935) “La vivificación del conocimiento por el cinematógrafo”. Págs. 39-43. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97862> (última consulta: noviembre de 2013).

----- (1937) “El cinematógrafo y la escuela”. Págs. 69-87. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/98069> (última consulta: noviembre de 2013).

MACHADO, Ricardo (1937) “La enseñanza cinematográfica en las escuelas”. Págs. 46-49. Disponible en: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150925&num\\_img=46](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150925&num_img=46) (última consulta: noviembre de 2013).

MAGALHAES LEBEIS, Carlos (1933) “Cinematógrafo y censura”. Págs. 57-60. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97435> (última consulta: noviembre de 2013).

QUIROGA, Horacio (1929) “Cinematógrafo Infantil”. Págs. 188-189. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/108673> (última consulta: noviembre de 2013).

SILEONI, Alberto (2012) “El Monitor, una nueva apuesta al diálogo”, en Plataforma digital Educ.ar, edición digital de la Revista El Monitor. Disponible en: <http://elmonitor.educ.ar/secciones/editorial/monitor-digital/> (última consulta: noviembre de 2013).

Sin autor (1932) “El cinematógrafo escolar en Francia”. Págs. 67-71. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109183> (última consulta: noviembre de 2013).

SLUYS, Alexis (1922) “La cinematografía escolar”. Págs. 138-145. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/107482> (última consulta: noviembre de 2013).

The American Review of Reviews (1916) “El futuro educacional del cinematógrafo”. Pág. 238-243. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/106465> (última consulta: noviembre de 2013).