



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Breve historia de un oxímoron
Experiencias de televisión educativa en Argentina (1951-1989)

Autor: Matías Panaccio
Directora: Inés Dussel

Septiembre, 2020

Resumen

Este trabajo repasa los primeros 38 años de la historia de la televisión educativa en la Argentina desde una perspectiva cultural y con diversos propósitos exploratorios. Entre ellos, qué se ha entendido por TV educativa en el país y en otras regiones; qué categorías de televisión educativa es posible diferenciar; qué producciones es posible rastrear en las grillas de programación de las señales nacionales; qué tipo de contenidos trabajaban en sus emisiones; qué tradiciones audiovisuales heredan.

Por otro lado, esta investigación indaga acerca del régimen de visibilidad vigente en el período, su influencia en la configuración de públicos para la televisión educativa y analiza qué tipo de aportes a la programación segmentada hicieron estos contenidos. En paralelo, el trabajo rastrea las diversas extracciones de las que provenían los hombres y mujeres que se desempeñaron en este tipo de programas.

Al mismo tiempo, repasa en las iconografías más representativas de la época. Finalmente, se detiene en dos ciclos paradigmáticos de la TV educativa: *Adelante juventud* (1970-1983), concentrado en formar a su público desde la perspectiva de la moral declamada por las Fuerzas Armadas, y *Telescuela Técnica* (1963-1988), que articuló sus emisiones con los objetivos pedagógicos de las escuelas dependientes del CONET.

De manera complementaria y a los efectos de establecer el contexto cultural, recupera la dinámica de la industria a través 38 años de publicaciones de prensa especializada.

Abstract

This work reviews the first 38 years of the history of educational television in Argentina from a cultural perspective and with several exploratory purposes. Among them, it analyzes what has been understood by educational TV in the country and in other regions; which categories of educational television can be differentiated; which productions can be tracked in the programming grids of national signals; what kind of content they used to show on those broadcasts; what audiovisual traditions they inherit.

On the other hand, this research investigates the regime of visibility active in the period and its influence on the configuration of audiences for educational television. It also analyzes how educational TV contributed to the general segmentation policy. At the same time, the work tracks the backgrounds of men and women who worked in these programs.

This thesis also looks at the most representative iconographies of those years. Finally, it focuses on two paradigmatic programs of educational TV: *Go, youth!* (1970-1983), a TV show that sought to educate its audience from the perspective of morality declared by the Armed Forces from 1970 to 1983; and *Technical Teleschool* (1963-1988), a program that articulated its broadcasts with the pedagogical objectives of the schools dependent of the CONET.

In a complementary way and in order to establish the cultural context, it recovers the dynamics of the industry through 38 years of specialized press publications.

Palabras clave

Televisión educativa - Tecnología educativa - Telescuelas - Historia de los medios – Historia de la educación – Pedagogía audiovisual

A Paula

Agradecimientos

Esta tesis se escribió durante un período algo extenso, ya que debí interrumpirla por diversas razones de índole personal. Dos personas estuvieron durante todo ese trayecto y sin ellas, estas páginas jamás se habrían finalizado.

En primer lugar, debo agradecerle a Inés Dussel no sólo por sus consejos oportunos, su capacidad de escucha y su generosidad, sino fundamentalmente por insistirme en cerrar un trabajo en el que –no pocas veces– creía más ella que yo.

Por otro lado, es justo dedicarle este trabajo a Paula Attorresi, pero también es insuficiente. A ella debo además agradecerle por su amor, su paciencia, su sabiduría y su apoyo sin condiciones. Tampoco lo habría terminado sin ella.

Asimismo quiero agradecerle a Hernán Amar los cafés extendidos durante horas, en los que surgieron ideas y lecturas que han llegado a transitar por estas páginas, pero también por tantos otros diálogos que poco tenían que ver con la televisión educativa y mucho con la amistad.

A mis compañeros y compañeras de cohorte de FLACSO. Los frecuentes intercambios en los que compartimos miradas sobre los cinco países en los que vivimos fueron siempre un feliz recordatorio de la tarea que aguardaba su punto final.

A Alicia Couto y a Santiago Harriague, por el asilo literario.

Por último, a Felipe y a Vera Panaccio Attorresi: mis dos *varias razones de índole personal* más preciadas.

Índice

Introducción	6
Capítulo I: Televisión y educación en Argentina (1951-1989)	11
I.1. Antecedentes: La educación como protocolo fundacional en el cine, la radio y la televisión ...	11
I.2. Aproximaciones iniciales a la historia de un oxímoron.....	14
I.3. Marco conceptual: Acerca de la televisión educativa.....	18
I.4. Perspectivas teóricas.....	25
I.5. Lagunas en el archivo audiovisual argentino.....	39
I.6. Marco metodológico.....	41
I.7. Sobre el período de estudio: 1951-1989.....	45
ítulo II: Los precursores cinematográficos y contexto cultural de la TV naciente	52
II.1. Televisación de la escuela y escuela televisada: puntos de partida.....	52
II.2. Contexto histórico-cultural y condición emergente de la TV.....	72
Capítulo III: Adelante juventud como caso de televisión educativa	87
III.1. La juventud como temática y como público.....	87
III.2. Joven argentino, si tienes entre 18 y 20 años, tienes 19.....	90
III.3. Alta la frente, firme tu andar.....	96
III.4. Absorber educación.....	102
Capítulo IV: Telescuela Técnica como caso de televisión escolar	113
IV.1. La escuela del futuro llegó en 1963 para quedarse hasta 1988.....	113
IV.2. Expectativas y retrospectivas de la industria cultural.....	115
IV.3. Telescuela en el contexto de la gestión educativa.....	122
IV.4. Introspectiva sobre la propuesta de Telescuela Técnica.....	126
IV.5. Teletríada didáctica: Telealumnos, telemaestros, teleclases.....	128
IV.6. Hoy en el mundo del espectáculo: Electricidad Recreativa.....	133
VI. Conclusiones	139
Referencias	148
Entrevistas.....	148
Bibliografía.....	148
Artículos periodísticos.....	158
Material audiovisual.....	161
Avisos publicitarios.....	165
Material discográfico.....	165

Introducción

Hay quienes ya han comprendido esta importancia de la televisión escolar. Por ejemplo, un profesor señala que “el único entretenimiento de muchos niños procede del mundo exterior a través de la radio y de la televisión, y considero que quizá el valor más destacado de esas lecciones sea el de crear un buen criterio de selección visual”.

HENRY CASSIRER (1961)

Acaso por el hecho de que la primera transmisión televisiva del mundo haya sido en Gran Bretaña en noviembre de 1936, resulta casi una anomalía encontrar una historia del medio que no repare más temprano que tarde la tríada que definió la British Broadcasting Corporation y que es defendida hasta hoy: la misión de la TV es entretener, informar y educar. Al mismo tiempo, todo trabajo que se concentre en la historia de la televisión argentina dará su versión de las primeras imágenes emitidas por Canal 7, el 17 de octubre de 1951, una fugacidad catódica de la que no hay registro más que en audio y que apenas un puñado de gente pudo ver. Quizás sea una invocación al tercer inciso de la nómina de la BBC la razón por la cual estas investigaciones generalmente deslizan algún argumento que transita el puente desde la pedagogía hasta la propaganda.

El medio que ese día se inauguraba transmitió imágenes que pudieron captarse hasta 150 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires, desde las 8 hasta las 16. Y el trabajo de reconstrucción de aquella jornada incluye testimonios que aseguran que cuando hablaron Perón y Evita, la pantalla puso fotos fijas de los dos líderes y empalmó el audio de Radio del Estado (Ulanovsky, 2006).

De aquel hito han pasado casi siete décadas hasta llegar al trabajo que aquí comienza, escrito en un momento histórico en el que se escucha con frecuencia la expresión *tecnología educativa*, habitualmente utilizada en el campo de la pedagogía para denominar asignaturas de carreras docentes o programas de capacitación específicos, como así también para definir criterios taxativos de una tipología específica de ofertas laborales. A esta expresión se la emplea con un aparente foco en el primero de los dos vocablos del binomio, tal vez impulsado por las fuerzas de ventas de dos mercados tan competitivos como lo son el de hardware y el del software. En el umbral de la tercera década del siglo XXI, estas industrias procuran seducir no sólo a estudiantes y docentes, sino también a las autoridades de instituciones educativas de todos los niveles y al funcionariado gubernamental. A todo este público, el sector le ofrece una diversidad de productos y servicios tan significativa como para revelar la magnitud de la inversión

efectuada y las expectativas de ganancias depositadas en el segmento. Dos reflexiones caben respecto a esta denominación, entonces.

Primero, el énfasis del sustantivo puesto en el término *tecnología* parece relegar a la educación a un rol de adjetivo, un hecho que no convendría minimizar en una mera cuestión semántica o una simple inferencia que la oralidad castellana actual le ha otorgado a la expresión de manera acrítica, en tanto refleja la postura filosófica que la avala.

Segundo, resume sólo en el sustantivo *tecnología* aquello que debería entenderse como *tecnología digital* y opaca, de paso, todo otro desarrollo que pudiera usarse dentro o fuera de las aulas vinculados de alguna manera con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto vale tanto para aquellas aplicaciones que podríamos visualizar como las más explícitas, las que se relacionan de manera directa con lo pedagógico, como podrían ser libros, acuarelas, mapas, pizarras plastificadas, tinta lavable o útiles específicos para trabajar contenidos de geometría. Pero también aplica para productos periféricos, como a las mochilas con ruedas que no dañan columnas vertebrales infantiles, o el diseño de mobiliarios de baja altura, acorde a la ergonomía media que puebla una sala de preescolares. De acuerdo con aquella visión restrictiva del concepto, entonces, ninguno de estos ejemplos pareciera ser parte del universo tecnológico en el uso corriente de la expresión *tecnología educativa*. Como se verá en el desarrollo de este trabajo, esta tesis se escribe para argumentar contra esa visión restrictiva y para ampliar la serie de experiencias y ensayos en los que se apoyan las tentativas actuales de sumar nuevos dispositivos técnicos a la educación.

Esta investigación se propone revisar aquellos contenidos que se definieron como *educativos* que emitió la televisión argentina en sus primeros 38 años, un período contemporáneo a una etapa de desarrollo de la industria televisiva suficiente como para estimular la competencia de múltiples señales disponibles para un mismo público, que durante las 24 horas emiten contenidos catalogados como didácticos o culturales, entre otras etiquetas varias. Estos contenidos, no sin cierto grado de ambigüedad, suelen ser denominados *televisión educativa*. Y las grillas de programación verifican la existencia de no pocas iniciativas que se posicionan dentro de este segmento.

Según su financiamiento, las hay estatales o privadas. Con relación a su transmisión, están aquellas que se difunden de manera abierta y otras que forman parte de la oferta de un sistema de suscripción. En relación a los accesos disponibles, encontramos las señales exclusivamente televisivas y las propuestas transmediáticas, las que aún transmiten de manera tradicional y los contenidos audiovisuales a demanda. Y no son estas las únicas categorías en las que podrían estudiarse, desde luego.

Pero a su vez, esta investigación es coetánea a la polémica sobre el fin del medio, que se impulsa desde diferentes ángulos y se sostiene con argumentos tan cercanos al sentido común como a la academia (Carlón, 2009). Semejante abanico de opiniones es entendible porque el vocablo *televisión* puede y suele ser utilizado para referirse a un electrodoméstico, a una industria, a un pasatiempo, a una programación de contenidos, a una tecnología, a una herramienta de control social, a una agencia de socialización, a un sistema de estrellas, a una fuente de trabajo, a un lenguaje, etcétera.

En este debate acerca del supuesto fin de la TV se suele dar continuidad a la saga Paleo/Neo televisión iniciada por Eco (1992), mientras que en la actualidad se postulan candidatos conceptuales como hípertelevisión, o postelevisión, o metatelevisión, tal como los compila Tous Rovirosa (2009). Pero Eco, más allá de detener su mirada en las rupturas que observó en la TV italiana de entonces, daba cuenta de la necesidad de revisar al medio en clave histórica y hacerlo a través de sus propios mojonos.

Con intenciones similares, entonces, resulta necesario sopesar que la televisión educativa se inscribe en nuestros días en la problemática que cruza las dimensiones tecnología y educación. Cabe entonces preguntarse si respecto de nuestro objeto de estudio debiésemos oponer reparos análogos a aquello que mencionábamos para la expresión *tecnología educativa*, y quizá fuese recomendable analizar el fenómeno como un entramado que irrumpe entre lo televisivo y lo educativo. Pero, al igual que reflexionábamos en aquella discusión, no parece ser aconsejable desestimarla de plano, ya que *televisión educativa* es una voz con alto grado de circulación en la industria, la academia, la crítica, la prensa y la opinión pública.

En consecuencia, a lo largo del recorrido de los cuatro capítulos de este trabajo, revisaremos perspectivas sociales, culturales y pedagógicas respecto de la TV. Entendemos que ese cruce de enfoques nos proporciona las herramientas teóricas necesarias para la construcción de nuestro objeto de estudio. Por otro lado, los análisis que investigaciones precedentes han formulado respecto de la televisión educativa nos guiarán para definir nuestro marco conceptual.

Una noción primaria surgirá en esta primera parte: a través de un discurso muy presente en la opinión pública, que le asigna un carácter esporádico a la TV educativa frente al total de la programación de corte comercial, surgirá la idea de televisión educativa como oxímoron, que nace como ironía en las miradas impugnadoras de la industria, pero que puede extenderse en relación al significado más amplio de este recurso retórico.

Asimismo, reflexionaremos sobre el régimen de visibilidad de la televisión vigente en el período de estudio, así como también daremos nuestros argumentos respecto del segmento temporal demarcado entre 1951 y 1989, para poder analizar con detalle el contexto cultural en el cual se desarrolló la televisión educativa durante esos años.

Nos preocuparán a su vez las políticas de conservación, catalogación y disponibilidad las existencias de los archivos audiovisuales en la Argentina. Esta situación constituye toda una problemática en sí para el avance de cualquier investigación que trabaje con imágenes desde una perspectiva histórica.

En los últimos tres capítulos nos concentraremos en el análisis del discurso audiovisual argentino. Revisaremos el legado de los precursores cinematográficos, y a través de sus búsquedas nos propondremos analizar rupturas y continuidades en dos producciones televisivas que, para nuestra perspectiva de análisis, consideramos paradigmáticos: *Adelante juventud* y *Telescuela Técnica*.

En estos términos, las categorías de Eco resultan una tentación para este trabajo por motivos tanto conceptuales como simbólicos. En el primero de los enfoques, la idea de paleotelevisión se ubica temporalmente en los primeros años del medio, coincidente con el período de estudio de esta investigación. De hecho, en esta categoría teórica, cierta intención formativa es enunciada por el autor como característica de los contenidos de esta etapa. Con ironía, el autor los define como aquella programación emitida de manera centralizada desde Roma o Milán, para que toda la península pudiera ver a sus ministros en inauguraciones y que, aunque mintiera, procuraba que el público aprendiera algo (Eco, 1992).

Pero además, el carácter alegórico de los términos elegidos por el autor resalta desde la perspectiva del mundo contemporáneo, en la que abundan voces y miradas sobre lo instantáneo, lo efímero, lo digital o la altísima resolución de imágenes. Basta reparar en un presentador acartonado, peinado a la gomina, ataviado en traje oscuro y televisado en blanco y negro que se dirige a su público con un vocabulario que parece rendir un homenaje exagerado a la *cultura culta*. En ese modelo de presentador que los albores de la neotelevisión cyberpunk corrompería con el antiutópico *Max Headroom*, o en cualquiera de las iconografías representativas de ese período histórico, la evocación a la edad de piedra del prefijo *paleo* ejerce un poder de seducción difícil de resistir.

El trabajo que aquí comienza, entonces, al proponerse cruzar las dimensiones tecnológica, televisiva y educativa con pretensiones exploratorias y desde una perspectiva histórico-cultural, se apropia de la categoría de Eco como una marca epocal: su objeto de estudio será entonces la televisión educativa en la Argentina en la era de la paleotelevisión.

Como trabajo histórico, nos proponemos establecer el contexto en el que se verificaron los hitos de nuestro objeto de estudio. Así, este examen de la TV educativa puede poner a disposición de sus lecturas contemporáneas una serie de lecciones. Por esta razón, adherimos a la advertencia que Hobsbawm (1997) formula a quien ejerza el oficio de investigar, escribir e interpretar la historia:

Aun cuando pueden especular sobre el futuro a tenor de su comprensión del pasado, su tarea no es la misma que la del que pronostica el resultado de las carreras de caballos. Las únicas carreras que debe describir y analizar son aquellas cuyo resultado –de victoria o de derrota– es conocido. (p. 15)

De esta manera, detrás de los obstáculos o de los aprendizajes que se narran a lo largo de estas páginas no aguardan explicaciones directas de nuestro propio tiempo. En los errores, los aciertos y en las zonas grises que encontramos a lo largo de los 38 años explorados, esperamos encontrar información que contribuya a fortalecer en algo al corpus de conocimiento de la tecnología y la televisión educativas.

No es nuestra intención hacer una analogía subliminal de un campo minado listo para detonarse, ya sea con la crítica hacia quien pudiera haber tropezado dos veces con la misma piedra, o para ennoblecer a la persona que haya aprendido de las lecciones del pasado. Su propósito, por el contrario, es menos grandilocuente. Alcanza con ser de utilidad para que investigaciones futuras del campo pueden establecer si las batallas –ganadas o perdidas– contadas aquí explican rupturas o continuidades con el tiempo histórico que se propongan revisar. O expresado de otra forma, más a tono con el discurso que nos atrapó durante el tiempo que se extendió la producción de este trabajo, les resulte de utilidad para establecer si *es pura coincidencia*.

Capítulo I: Televisión y educación en Argentina (1951-1989)

I.1. Antecedentes: La educación como protocolo fundacional en el cine, la radio y la televisión

El acápite del trabajo de Cuarterolo (2010) que revisa los discursos vigentes en las películas argentinas durante el período silente es una cita del año 1926 de Julián de Aujuria, productor de algunos de los primeros films rodados en el país y también ejecutivo de la industria. Allí califica al cine como “el mejor medio para difundir ideas y sentimientos políticos y culturales (...) siempre que lo empleemos para el fin con que ha nacido: *instruir deleitando, con arte, humor y ciencia*”¹(p. 197). De manera explícita y por boca de un pionero en el desarrollo de la industria cinematográfica nacional, se ponen manifiesto no sólo las expectativas pedagógicas depositadas en el lenguaje audiovisual, esas *ideas* cuya enseñanza facilitarían este discurso. Además de brindar la posibilidad de trabajar conceptos o contenidos *culturales*, aparece de manera patente la posibilidad de utilizar el matiz más cautivante de la tecnología con fines explícitamente políticos. En la hipótesis formulada por De Aujuria, para esos fines habría nacido el cine.

La contundencia de la cita resignifica uno de los mitos fundacionales de la historia del séptimo arte local: el título de primera película nacional ampliamente otorgado a *La bandera argentina* (Lepage y Py, 1897). Esta cucarda le ha sido concedida por referentes del campo, como Guarini (2006), pero también investigaciones que tocan a lo cinematográfico como punto tangencial con las historias en las que en realidad se centran, por ejemplo las de Raponi, Boselli y Taquini (1989) o Dugini de De Cándido (2002).

La clave de la anécdota que incluimos aquí no radica en rendirle un mero culto al ranking: lo llamativo es que diversos trabajos ponen en duda esta afirmación. Carro (1997) y Campero (2008) sostienen que el corto en cuestión, realizado en 1897, fue precedido por las imágenes que el empresario Federico Figner registró en el barrio de Palermo y la Plaza de Mayo en 1896 y luego exhibidas en la kermesse de Parque Lezama. Fabbro (2015) agrega incluso que luego llegaron a proyectarse en diferentes provincias del país. Paladino (2006) sugiere que las operaciones del doctor Alejandro Posadas en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires –producidas incluso por la misma firma realizadora de *La bandera argentina*– pudieron haber sido filmadas en las mismas fechas. La respuesta al por qué la palabra escrita –o deliberadamente no escrita– les impugnó el título de primera película nacional a aquellos registros en filmico de las escenas cotidianas de Buenos Aires o a una intervención quirúrgica,

¹ Itálica en el original.

por qué los sepultó debajo de la imagen de un estandarte celeste y blanco que en pantalla flameaba en escala de grises, puede encontrarse en el espíritu de lo planteado por De Aujuria. La historia del cine, el medio para instruir deleitando con arte y ciencia, capaz de difundir apreciaciones políticas y sociales de una forma inédita para entonces, comienza a escribirse con el hecho que más se ajusta a aquella idea: un *sentimiento político* no necesita tanto ser juzgado verdadero o apócrifo como ser *difundido*.

Poco más de dos décadas después del estreno de *La bandera argentina*, la radio debuta con una apuesta a la sensibilidad por la alta cultura: el 27 de agosto de 1920, Enrique Susini, César Guerrico, Luis Romero Carranza y Miguel Mujica, luego conocidos como *los locos de la azotea*, decidieron transmitir *Parsifal*, de Richard Wagner, para la emisión pública radiofónica inaugural. Se trata de una página histórica infinita de veces citada, convertida en efeméride por la industria local y que reclama el máximo escalón en el podio mundial frente a otras *primeras emisiones* que se verificaron en los Estados Unidos.

El dato frío indica que un grupo de radioaficionados veinteañeros estudiantes de medicina resolvieron que las primeras ondas del éter llevaran una obra que Wagner estrenó en 1882. Pero como desde el punto de vista tecnológico la iniciativa fue implementada de manera tan rudimentaria, tan casera, con un transmisor operado desde la terraza del Teatro Coliseo, la historia adquirió un halo narrativo que la sitúa entre la gesta y el delirio juvenil. Esta cadencia está presente cada vez que se cuenta esta historia, ya sea de manera oral, escrita o audiovisual, pero se acentúa cuando se la recrea como contenido metarradiofónico² que incorpora elementos de la narrativa documental y el radioteatro. La transmisión de Susini pudo ser sintonizada por medio centenar de personas en la ciudad y por el operador de radio de un barco anclado en el puerto de Santos, Brasil (Radio Continental, 2010). La tradición asegura que Susini nombró a los protagonistas: “El tenor Maestri, el barítono Aldo Rossi Morelli y la soprano argentina Sara César, todos con la orquesta del teatro Costanzi de Roma, dirigida por el maestro Félix von Weingarten” (Ministerio de Cultura, s/f). Casi tres horas duró la interpretación del *Buhnenweihfestspiel*, tal cual Wagner calificó a su versión de *Parzival* (tal es su denominación original), un poema épico del siglo XIII escrito por Wolfram von Eschenbach. Wagner trabajó 25 años en su adaptación hasta que dio a conocer al mundo tanto su composición como el género *Buhnenweihfestspiel*, que por definición es inseparable de su autor y de esa obra. Sobre su significado, Latham (2011) establece que se trata de un término acuñado por Wagner para describir las intenciones artísticas que depositaba en Parsifal, con las que pretendía restaurar la idea de lo sagrado a lo escénico. Semejante ceremoniosidad y clasicismo fue el primer

² Se trata de una pieza que imita la locución de Susini entre sonidos de interferencias que varias emisoras porteñas ponen al aire cada 27 de agosto.

contenido argentino de un medio que con el tiempo se inclinó por un discurso con gran apego a lo popular. El propio Susini, años después, definió a la radio como un “maravilloso invento” capaz de convertirse en “el más extraordinario instrumento de difusión cultural” (Cazaux, 2010: 147).

Primero con el cine, luego con la radio: este hincapié que tanto De Aujuria como Susini hacen en referencia a la acción de *difundir*, coherente con los primeros abordajes teóricos sobre la comunicación masiva que ubicaban a los medios y a los mensajes en el centro de la escena sin indagar demasiado sobre las condiciones de recepción (Adorno y Horkheimer, 1994), reflejan el potencial propalador de ideas, estéticas, hábitos o saberes inherentes de las entonces nuevas tecnologías que los pioneros veían en ellas y que prometían *urbi et orbi*.

La puesta en marcha del sistema de televisión en la Argentina fue parte de una lógica similar que envolvió a las apariciones del cine y la radio, pero el envión anímico que procuraban inyectar sus impulsores no era compartido por todos los sectores. La aparición de la TV constituía una arena de confrontación más para una sociedad dividida por el proyecto nacional que proponía el Justicialismo en el poder. Varela (2005), al enfocarse en los comienzos de la televisión argentina, analiza la relación entre el lanzamiento de la tecnología y la expectativa generada alrededor de semejante hecho, especialmente a través de las páginas de la prensa gráfica. Allí, los recortes escogidos oscilaron entre dos metamensajes dicotómicos: uno compuesto por la retórica de la Argentina potencia industrial, coincidente con la narrativa que también sostenían los noticieros cinematográficos; otra corriente, en sentido opuesto, no ahorró elocuencias para destacar una suerte de derrota en la carrera televisiva frente al resto del mundo.

En los hechos, la TV local nació el 17 de octubre de 1951 y se transmitieron los festejos del Día de la Lealtad a poco menos de un mes de un intento de golpe de Estado fallido encabezado por Benjamín Menéndez. Las imágenes inaugurales de la televisión argentina ameritaron para una parte de la prensa apenas un recuadro. Pero desde la perspectiva de los periódicos afines al gobierno constitucional, el día en que Perón le entregaría la Gran Medalla Peronista en Grado Extraordinario a su esposa y hasta entonces candidata a la vicepresidencia que se celebrarían en tres semanas, se televisaría nada menos que un último discurso en el que no ahorró en referencias a su muerte y en el que inscribió cada inciso de su legado en la proclama de la lucha política: “Aunque deje en el camino jirones de mi vida, yo sé que ustedes recogerán mi nombre y lo llevarán como bandera a la victoria” (Galasso, 2005: 583).

En la actualidad resulta una tarea muy difícil hallar un texto sobre la historia de la TV argentina que no repare en los discursos de Perón y Evita de aquella jornada, o que se refiera a esas imágenes como un hecho neto de pretensiones de influencias. Estos dos puntos hacen posible afirmar que aquella transmisión inaugural fue televisión educativa, en tanto “hecho

político, propagandístico y pedagógico” (Varela, 2005: 54). Otros trabajos, como Vila (1998) o Besalú i Costa (2006), coinciden en vincular a la propaganda con la pedagogía, o con la llamada pedagogía social. No obstante, Varela (2005) aporta un dato que además de dar cuenta de cierta intencionalidad gubernamental, ilustra sobre las expectativas acerca de los usos de la tecnología:

La señal de Canal 7 era la foto de Perón y sus discursos se transmitían casi a diario por la pantalla. La televisión en las unidades básicas presupone una televisión concebida como instrumento de difusión política y pedagógica –aunque allí se vieran también deportes y otros espectáculos– que, por otra parte, es la propuesta oficial de la instalación en la Argentina: “Una televisión estatal al servicio de la cultura y la educación”. En los diarios de octubre de 1951 se destaca que el Ministerio de Comunicaciones hubiera enviado gratuitamente televisores a las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Si los televisores efectivamente llegaron a las escuelas, no quedó rastro de su presencia en los testimonios recogidos. (p. 55)

En el mismo sentido, un razonamiento análogo deberíamos hacer, por ejemplo, para la transición del blanco y negro al color en 1980: los primeros colores que emitió la TV fueron el celeste y blanco con *Aurora* de fondo, es decir, una canción patria como cortina musical.³ De esta manera, las imágenes de la transición del blanco y negro al color también apelaron a sentimientos nacionalistas. Esta vez, a diferencia de las imágenes de 1951, el paso del blanco y negro al color acontecido en plena dictadura es educativo desde un enfoque mitrista. Como una vacilación entre escribir una nueva página en su historia o repetir una ya escrita, la decisión de poner en pantalla una bandera nacional invoca a una metáfora de continuidad del imaginario nacional de fin del siglo XIX. Así, en sus momentos inaugurales como en sus hitos críticos, la paleotelevisión evidenció un derrotero muy similar al que encontramos en las piedras fundacionales de las industrias cinematográfica y radiofónica. Y reescribió su historia también a gusto, igual que la medalla a *La bandera argentina* a la primera película: la intervención militar de ATC no televisó la celebración de los 30 años de la TV el 17 de octubre de 1981, sino que esperó a los primeros días de noviembre (Nielsen, 2007). Sin embargo, veremos que el uso que hizo la TV de lo educativo como carta de presentación, no la eximió de sospechas.

I.2. Aproximaciones a la historia de un oxímoron

Varela (2005), al detenerse en los equipos y en la infraestructura de la TV inaugural, enumera cuatro cámaras Fedra. Tres se usaban para los programas y la restante, para el *telecine*. A esta última se la colocaba en la punta de un tubo de madera para registrar las películas que pasaban dos proyectores de 16 mm y otros dos de 35 mm:

³ El mundial de fútbol de 1978 se transmitió en color para el exterior. Los hogares argentinos lo sintonizaron en blanco y negro (Itkin, 2006).

Durante esos primeros años se necesitaban 45 minutos entre programa y programa para desarme y montaje de las escenografías (...) Los huecos en esos horarios se solucionaban con la emisión de un documental o, lo que se volvería mucho más frecuente, cortos de *El pájaro loco*. La dificultad para el manejo de estos tiempos llegó a tal punto que se convirtió en la imagen usada por los técnicos: “Poné un pájaro loco de 7 minutos”, se decía cada vez que era necesario llenar un hueco. (p. 66)

En estas condiciones de transmisión, la desprolijidad propia de los años experimentales a veces era muy marcada y no pasaba desapercibida en absoluto, al punto tal que “la revista *Canal TV* editorializa sobre la presencia de ‘ruidos y voces extemporáneos en las transmisiones’” (Varela, 2005: 67). El dato sugiere que uno y otro contenido (un documental o un corto de *El pájaro loco*) representaban programación de transición de condición accidental.

Sin embargo, un punto sobre el cual sí echa luz la anécdota rescatada por Varela es que los productores que presentaban en sociedad a la TV resaltando posibilidades soñadas para la educación, no parecían hacer uso prioritario de esa opción en las realizaciones que ellos mismos financiaban. En efecto, la crítica especializada y la prensa nacional se quejó en reiteradas ocasiones respecto de las prioridades que fijaba la lógica del negocio. Y su manera de ver los vaivenes de la industria se encontraba en perfecta sintonía lingüística con la expresión a la que se acudía para elogiar a las producciones más elevadas: “de jerarquía”. La expresión *de jerarquía* que daba a entender que el gran público estaba frente a una producción ubicada en la frontera de lo tecnológico, en la vanguardia de lo creativo, al límite de lo presupuestario, y en el máximo preciosismo desde lo artístico. La expresión, utilizada en las décadas de 1950 y 1960 de manera tan excepcional –casi accidental– como la programación que lograba ser digna de ese calificativo, refiere entonces también a una cuestión estadística: la cúspide es menos frecuente que la base. Así, Varela (2005) calificará como “excepciones” a los esfuerzos de los canales en invertir en contenidos de alta cultura, como la versión de *Hamlet* que produjo Canal 13 en la década del ’60, presentado como “superproducción” (pp. 171-196).

La Argentina no fue –ni es– un caso aislado respecto del carácter marginal de este tipo de programación dentro del total de horas de producción. Serrano y Ojeda Castañeda (2007) referencian que en España, las producciones educativas no sólo son siete veces menores que los informativos, sino que además la tercera parte es financiada por el Estado nacional, mientras que el resto es sostenido casi en su totalidad por las comunidades autonómicas. De esa manera, a la habitual culpa que algunos popes televisivos le endilgaron –de manera indirecta y delicada– al público por los pobres desempeños de los segmentos educativos⁴, este trabajo invierte la

⁴ En el Capítulo 4 comentaremos la opinión que en la década de 1970 sostenía frente a la opinión pública el entonces titular de Canal 9 sobre este tipo de contenidos.

carga de la responsabilidad por el bajo nivel de esos índices de audiencia y responsabiliza sin matices a la industria:

En España –al igual que en todos los países del mundo–, es escasa la oferta de televisión educativa que existe en los canales televisivos, lo cual deja como resultado que las cifras de sus audiencias sean poco relevantes cuando se presentan como indicadores del share diario, semanal, mensual o anual. (Serrano y Ojeda Castañeda, 2007: 12)

Así, tanto el carácter restrictivo de cierta corriente de opinión, como los formatos predominantes de la programación, impactaron en cierta parte de la opinión pública de manera tal como para llegar a considerar a la voz *televisión educativa* como una contradicción en los términos. Aun así, un axioma comenzó a aparecer en disímiles verbalizaciones de la opinión pública. Cierta interferencia hizo ruido entre los dos términos que comprenden la idea de “televisión educativa”, una conexión conceptual similar a la que aprovecharon humoristas como Groucho Marx para burlarse de construcciones como “justicia militar” y “música militar”, o sociólogos y economistas como Sombart y Schumpeter al hablar de “destrucción creativa” para referirse a la promesa de crecimiento económico que podrían acechar detrás de la innovación en la dinámica capitalista, pese al costo social que tal cambio acarrearía consigo. Acerca de este recurso retórico, Borges (1996) escribió: “En la figura que se llama oxímoron, se aplica a una palabra un epíteto que parece contradecirla; así los gnósticos hablaron de una luz oscura; los alquimistas, de un sol negro” (p. 67). Esta condición accedió incluso al campo educativo: Sonia Jalfin, por ejemplo, tituló a la Clase N° 16 del Posgrado en Educación, Imágenes y Medios de la FLACSO/Argentina con una frase que Anderson (1998) utilizó para encabezar su texto acerca de las virtudes de *Plaza Sésamo*: “La televisión educativa no es un oxímoron”. En su trabajo, el autor sostiene que:

En otros aspectos, los estudios observacionales indican que los niños son mentalmente activos cuando ven televisión. Los niños hablan entre ellos sobre el significado y la realidad de los programas de televisión; hacen predicciones sobre lo que sucederá en una narrativa; hacen preguntas a los adultos y a otros hermanos (p. 31).

No obstante, expresiones emanadas de la filosofía del sentido común (Gramsci, 1971: 12)⁵, emparentadas con (y limitadas por) las preferencias por la cultura culta en desmedro de opciones de acceso popular, como en un principio se podría especular⁶, encuentran en la

⁵ O filosofía “‘vulgar y popular’, que es sólo un disgregado de ideas y opiniones” (Gramsci, 1971: 12)

⁶ En la misma lógica de Serrano y Ojeda Castañeda (2007), basta sólo detenerse en la incidencia que tuvieron los contenidos que podrían considerarse educativos en las grillas de programación durante el período bajo estudio

televisión educativa una contradicción en los términos, otra percepción esgrimida desde los primeros años de vida de la TV y que encuentra descendencia ideológica hasta tiempos más recientes. Dotro (2003) aporta un ejemplo de los planteos formulados en esta dirección, nueve años después de las emisiones televisivas inaugurales:

El Monitor de la Educación Común (...) publica en agosto de 1960 un artículo de Jorge Tidone titulado “El niño frente a la radio, la televisión y el cine” donde se plantea una modificación con connotación negativa en el centro de la reunión familiar, que se habría corrido desde el libro hacia la televisión, un medio de comunicación que informa pero que no es capaz de formar. La preocupación fundamental del autor era la “atracción” generada por la televisión, un medio que, por otra parte, no genera actividad en los receptores, a quienes “da todo hecho”. Además coloca a la televisión como una responsable importante de la disminución de la lectura. (p. 230)

Pero sobre este punto, vale destacar que la televisión no era el único formato audiovisual sobre el que recaían este tipo de acusaciones. El cine, aunque también despertó calurosas expectativas en cuanto a sus posibilidades pedagógicas (Serra, 2011), tampoco quedó a salvo de recelos. Muchas de las objeciones reforzaban el ungimiento a la cultura letrada como única fuente del saber validada por la escuela, que a su vez era la institución por excelencia para enseñar y aprender.

Vinculadas a este último ítem, es decir, a la preferencia literaria por parte de los docentes, otras refutaciones estaban más emparentadas –acaso como contracara del esfuerzo que implica estudiar un texto– a la cuestión del placer, ya fuese tanto el que producía asistir a las imágenes, como el goce que ellas mismas exhibían (Dussel, 2011). Entonces, respecto de aquellas posibilidades pedagógicas mencionadas más arriba, resulta oportuno reparar en cómo los alumnos accedían o no a las imágenes cinematográficas. Así, se vuelve necesario “cuestionar la identidad que se les concedía a los docentes: casi policías, censores, vigilantes, celosos custodios de un orden de conocimiento y moral encerrado en sí mismo y juzgado superior a todo lo que sucedía fuera de la escuela” (Dussel, 2006: 283).

Sea cual fuere el caso o la época a la que se refiera la crítica –e incluso, como menciona Dotro (2003), sin perder de vista el formato y la lógica comercial adoptados en una porción mayoritaria de la televisión argentina desde la década de 1990 y la incidencia que esta política tuvo en las grillas–, por medio de determinadas percepciones se suele asumir que la TV no sólo no educa sino que se ocupa de exactamente todo lo contrario. Esta supuesta tensión entre dos dimensiones que determinadas perspectivas ven como opuestas, entendemos, encuentra algunas explicaciones en los enfoques teóricos necesarios para el abordaje de la televisión educativa.

(Nielsen 2004, 2005, 2006 y 2007), para estimar que el público no siempre respondió con un encendido masivo a este tipo de producciones.

I.3. Marco conceptual: Acerca de la televisión educativa

I.3.1. Arenas diversas para el debate: industria y Estado

La noción de televisión educativa ha tenido diferentes apropiaciones. En la Argentina, los contenidos que la industria consideró como educativos conforman una serie de producciones que podrían enumerarse en otras categorías. Una primera lista debería incluir a los experimentos en enseñanza de idiomas; programas y microprogramas de formación ciudadana y/o religiosa; segmentos pertenecientes o financiados por instituciones específicas (educativas, organismos multilaterales, ministerios, sindicatos, partidos políticos, entre otros); programas de niveles u ofertas educativas oficiales; documentales de divulgación científica; ciclos de educación para la salud, puericultura y crianza general de niños y niñas; competencias enciclopédicas; y exhibiciones o debates artísticos. La crítica, por su lado, también ha hecho su aporte a la definición del género. En su amplio campo de acción, un abanico que comprende tanto la reseña y el galardón a producciones que ella ha considerado destacables, parece haber homologado sin demasiado criterio televisión educativa tanto con televisión infantil, con telescuelas o con televisión cultural. Y al respecto de esta última tipología, fue utilizada para referenciar contenidos que consideraba serios y a la cultura culta⁷(Nielsen 2004, 2005, 2006 y 2007). A su vez, el papel de la industria debe analizarse en términos de definición de formatos, contenidos particulares, generación de franjas y conformación de nichos de público, como señala Mittel (2003) para el caso de la TV estadounidense.

En otros países, como Colombia, el rol central que el Estado tuvo en producción de televisión educativa derivó en que el concepto también se definiera desde el plano gubernamental. Uno de los trabajos más difundidos de estas características fue el informe de Flechas, Montt, Rodríguez, Valencia y Vanegas (2004), como parte del equipo de asesores pedagógicos de televisión educativa del Ministerio de Educación Nacional colombiano. En su texto, escindieron a este tipo de contenidos del resto del flujo televisivo a los efectos de establecer una subcategorización: la programación cultural, educativa y escolar de la TV. A su vez, fijaron pautas respecto de la recepción en términos de tres franjas: infantil, juvenil y docentes. De esta manera, este trabajo fija los límites de la televisión educativa como un concepto con arreglo a un público específico, que coincide con poblaciones escolares. En otras palabras, para este informe, al igual que la enseñanza en un aula, la televisión *es* educativa si es intencional.

I.3.2. La televisión educativa desde el discurso académico

⁷ Como ejemplo de esto último, resulta muy gráfica la categorización con la que Williams (2011) diferencia las intenciones de la ficción televisiva: seriales clásicos, telenovelas y obras maestras del teatro (p. 113).

En Inglaterra, Williams (2011) consideraba en 1974 dentro de la categoría de televisión educativa, numerosos ejemplos emitidos por los diferentes canales. En su opinión, las programaciones incluyen una zona no determinada en la cual se distingue la televisión del entretenimiento de la televisión educativa: “En esta última y muy importante esfera, las formas utilizadas a menudo se apartan específica y deliberadamente de las formas educacionales heredadas y deben considerarse por separado” (p. 77).

El autor sostiene que “la conferencia, la lección, la demostración y la clase son todas formas de la práctica educacional incorporadas a la televisión.” Pero así como reconoce las carencias que la TV tiene frente a un docente, como la imposibilidad de aclararle o repetirle un concepto a quien no lo haya comprendido, y tilda de esperables a determinados usos focalizados de la tecnología, como los cursos de inglés en Estados Unidos o Gran Bretaña destinados a minorías étnicas (Williams, 2011: 76-77).

El trabajo compara la programación de cinco canales, tres británicos (dos públicos, uno privado) y dos estadounidenses (uno privado, uno público) y concluyó que la televisión educativa puede sintetizarse en tres categorías: primero, en programas de cursos para las escuelas, los institutos terciarios y las universidades; segundo, en cursos instructivos dedicados a promover las aptitudes artesanales y los pasatiempos creativos; tercero, cursos para adultos de un tipo más general, que puede incluir algún tipo de enseñanza específica no formal ni sujeta a evaluaciones (Williams, 2011: 106-107).

Pero, a su vez, agrega dos categorías más. Una de ellas es la de programas infantiles. De acuerdo con el autor, se subdividirían en: a) programas de dibujos animados y marionetas, b) otros entretenimientos para niños, y c) programas educativos. Como el propio autor señala, existe un entrecruzamiento entre categorías, en tanto casos como *Plaza Sésamo* incluyen marionetas, son entretenidos y los guiones de las historias explicitan una intencionalidad pedagógica. La segunda categoría comprende el segmento de contenidos religiosos. Allí incluye la transmisión de oficios, debates y documentales (Williams, 2011: 107-108). Emisiones que aquí denominamos *telecatequesis*.

En la literatura española, la búsqueda de definiciones al concepto de televisión educativa presenta determinadas particularidades. García Matilla (2003) se apoya en una investigación que retoma los agrupamientos de géneros y tipos programas de la firma analizadora de audiencias Société Française d'Enquêtes par Sondages (SOFRES): “Documentales, algunos programas considerados como divulgativos, otros culturales y educativos, reportajes, informativos de naturaleza, etcétera” (p. 54).

Otros autores de ese país parten sus análisis respecto de la televisión educativa desde la óptica de la producción. Y, en este sentido, ciñen la mera existencia de una televisión educativa

al ámbito exclusivo de las emisoras públicas. Dentro de esta hipótesis se encuadra el trabajo de Pérez Tornero (2007), quien diagnostica: “Es un hecho que la crisis de la función educativa-cultural es patente en un sistema televisivo público que navega sin demasiado rumbo y bajo la influencia de un sistema comercial extremo” (p. 33). Aunque más adelante endurecerá su postura contra toda la industria:

Que la televisión siempre, a medio y a largo plazo, forma y educa; que la televisión-basura, con su falta de respeto a la inteligencia, a la dignidad y a los valores y derechos personales, también educa, pero mal; que, por otro lado, la acumulación de mensajes publicitarios acaba, a medio plazo, conformando gustos y deseos de los públicos, es decir, educando en el consumismo y éste no es, precisamente un tema baladí. (p. 36)⁸

Resulta llamativo entonces que la naturaleza tan abarcadora del concepto, que para algunos autores comprende la totalidad del material emitido, habilita sugerir que no todos los esfuerzos por definirla van en camino de la abstracción del término genérico televisión educativa sino de una función educativa de la televisión. Desde este razonamiento, en otros trabajos españoles comienza a desprenderse el costado economicista que casi siempre apuntaló las promesas de la TV educativa⁹. Cabrero Almenara (1994), por ejemplo, destacó que ya desde la década de 1950, la tecnología fue vista como una herramienta capaz de resolver problemas relacionados con el aumento de la población infantil, o con la atención a poblaciones aisladas. Por su intermedio, aseguraba la promesa, se mejoraría el ratio costo de hora cátedra por alumno por otra mucho más eficiente: costo de producción de hora de televisión escolar prorrateado por una audiencia masiva. Así, poblaciones rurales, caseríos de frontera, aldeas de montaña o minorías concentradas en zonas urbanas se convertían en públicos ideales para la televisión educativa.¹⁰

Pero a los efectos de encontrar categorías de programación, resulta clarificadora la compilación de Cabrero Almenara (1994), quien se encargó de compilar tres acepciones¹¹: la

⁸ Esta es una opinión bastante sostenida en tiempos contemporáneos a la producción de este trabajo: desde la dirección de contenidos del Canal Encuentro, del Ministerio de Educación de la Nación, se explicita idéntica posición (Tritten, 2008). Como en la opinión de Pérez Tornero, debe destacarse el desanclaje de la condición intencional para la definición del concepto de televisión educativa.

⁹ Decimos *casi* siempre porque existieron paréntesis históricos en la Argentina en los cuales la televisión educativa procuraba conseguir objetivos similares a los que menciona este autor, pero se diferenciaban en la semántica de sus fundamentos. Así, el Consejo Federal de Educación estableció que todos los medios de comunicación utilizados para la “tele-educación” son considerados “como bien social permanente de la Nación”, independientemente de su financiación y gestión, y “deben ser controlados por el Estado con la participación de toda la comunidad”. (Consejo Federal de Educación, 1973: 26)

¹⁰ Este criterio también es otra de las continuidades presentes en la TV educativa de este siglo: el Decreto 533/2005 que dio a luz al Canal Encuentro, establece en el segundo *considerando* que la señal del Ministerio de Educación será una política compensatoria y equiparadora de posibilidades para personas en situación de desigualdad social, de género y regional

¹¹ El autor compendia las acepciones mencionadas por: Clermont, C.M. (1992): *Televisión y desarrollo humano*, en Husén T. y Postlethwaite, T.N. (eds): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Madrid, Vicens Vives-MEC, vol.9, 5439-5442; Martínez. (1992): *Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales*, en: De Pablos, J. y Gortari, C. (eds): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, Alfar, Sevilla, pp. 77-99;

televisión cultural, la televisión educativa y la televisión escolar. En este sentido, la primera tipología se marca como objetivos prioritarios la divulgación y el entretenimiento. Aquí, el perfil educativo se encuentra inmerso dentro del programa, no se requieren materiales didácticos complementarios y mantiene formatos de la televisión comercial, por lo que son frecuentes la noticia, la entrevista y los informes especiales.

El segundo tipo, la televisión educativa, contempla entre sus propósitos algún tipo de interés formativo pero por alguna razón no forma parte del sistema escolar formal y, aquí, sus principales intereses son influir en el conocimiento, los gustos, las actitudes y los valores del espectador.

Por último, la tercera clase de producciones corresponde a la televisión escolar, que persigue la función básica de emular o suplantar al sistema escolar formal, al fijarse los mismos objetivos que el sistema educativo general, desde niveles de primaria hasta cursos de actualización universitarios. El nombre de esta categoría coincide con el del programa “que puede considerarse la primera emisión en la que se impartía docencia de forma reglada y de acuerdo con el Ministerio de Educación” (Jimeno, 2014: 209).

Aunque sobre este punto, Cabrero Almenara sostiene que aquí es donde surge que sus principios de producción provengan de la didáctica y las teorías de aprendizaje, en el Capítulo 4 sostendremos que configuran un espacio de negociación entre la pedagogía y la lógica del discurso y el espectáculo televisivo. Esta tipología suele ser la de mayor anclaje en la filosofía del sentido común, que percibe su vinculación directa con la educación formal.¹²

I.3.3. La televisión educativa como extensión de la forma escolar

Dubet (2004) se sumó al debate sobre el supuesto fin de los sistemas educativos de la siguiente manera: “Si se quiere defender a la escuela y sus valores de igualdad, liberación, cultura e integración social contra la amenaza de un utilitarismo generalizado, es preciso estar en condiciones de proponer una alternativa” (p. 35).

Para el ejercicio de esta defensa, el autor considera apropiado evitar la tentación de encontrar un único culpable, al “principio del mal, no sólo por razones intelectuales, sino también por razones prácticas y políticas que nos invitan a dominar el cambio más que a resistirse a él de un modo ‘encantado’” (p. 35). Con la expresión “principio del mal”, critica a la postura que encuentra en las reformas neoliberales de las últimas décadas, una única razón a la que pueden

y Tiene (1994): *Instructional TV and Video*, en Husten T. y Postlethwaite, T.N. (eds): *The International Encyclopedia of Education*, New York, Pergamon Press, 2891-2897.

¹² A modo de anécdota, cada vez que comentábamos estar estudiando la historia de la TV educativa en la Argentina, la persona interlocutora mencionaba enseguida a *Telescuela Técnica* como único exponente del género que le venía a la mente.

atribuírsele la entera responsabilidad por aquello que él describe como la declinación del programa institucional de la escuela.

El autor define a esta “forma escolar canónica” por cuatro características. La primera de ellas la constituyen una serie de valores y principios fuera del mundo que le sirven de cimiento a la escuela y, al mismo tiempo, la absuelve de justificarlos. La segunda es la vocación: así como se compara que un cura cree para que sus fieles también creen, el autor afirma que lo mismo se da con cada docente, “que primero cree en los valores de la ciencia, de la cultura, de la razón, de la nación, a fin de que los alumnos creen en sus creencias y en sus valores” (p.18). Con esta idea, parece concordar con aquello que, más como ingeniero social que como sociólogo, Durkheim (1997) ya había expuesto acerca del rol docente: “Lo que importa ante todo es que la autoridad que él debe comunicar, cuyo sentimiento ha de comunicar, lo sienta el maestro realmente presente en él” (p. 174). Otro tanto hará Bourdieu (2001) con el concepto de autoridad pedagógica, en su carácter de reproductor de la arbitrariedad cultural dominante. En definitiva: la vocación también descansa en los valores y principios fuera de este mundo, ya que también justifica la autoridad del docente. La tercera de las cuatro características supone que la escuela es un santuario, concepto cristalizado en la confianza que la escuela les exige a los padres de los estudiantes, en el sometimiento a la disciplina escolar, en el uso de uniformes que acentuaban la ruptura entre el santuario escolar y la sociedad, Por último, la cuarta sostiene que la socialización también es una subjetivación. Se trata de una paradoja particularista-universalista que supone que el programa institucional de la escuela se ha percibido como liberador a lo largo del tiempo porque “cuanto más se someten los alumnos a una disciplina racional y a una cultura universal, más desarrollan su autonomía y su espíritu crítico al interiorizar los principios fundamentales de la fe, de la cultura y de la ciencia” (Dubet, 2004: 20).

En tanto, Dubet observa un desencantamiento de aquel mundo en beneficio de producciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos, hecho que debilita el monopolio de la escuela. La vocación, por su parte, se ve reemplazada por la profesión, puesto que la creencia no basta y los profesores deben mostrar su competencia. El santuario ya no es tal, por cuanto florecen mercados escolares que compiten entre sí. Y la autonomía del individuo y la búsqueda de su autenticidad son valores en alza.

Viñao (2002) también se une al debate y señala dos síntomas que foguean la discusión sobre el supuesto fin de los sistemas educativos. Uno es “el desplazamiento de la institución escolar por las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje propiciadas por las tecnologías en la falazmente llamada era de la sociedad de la información y del conocimiento”. El segundo, “el desplazamiento de las formas de provisión de educación desde el ámbito nacional al local

(descentralización), internacional (globalización o mundialización) o a agencias e instancias privadas integradas o no en el sistema educativo formal (privatización)” (p. 3). Sin embargo, Viñao cree necesario estudiar este problema con un mayor grado de especificidad. Esto, para el autor, significa preguntarse si el abordaje de esta cuestión se refiere a los sistemas educativos nacionales, a los sistemas educativos en sentido estricto o sistemas escolares, o a las culturas y formas escolares.

En el caso de los sistemas educativos nacionales, el autor afirma que no corren peligro por políticas de descentralización, porque ni la diversidad territorial ni la exigencia de mecanismos de coordinación y cooperación atentan contra el carácter nacional. Tampoco resultan una amenaza los procesos de unificación supranacional o de mundialización, en tanto tenderían a un sistema mundial con características análogas a los sistemas de un Estado federal. Por último, tampoco representarían un riesgo las políticas privatizadoras –que el autor concibe como públicas–, al afirmar que las políticas educativas neoliberales necesitan a los Estados y a los sistemas educativos “hasta el punto de apropiarse de ellos, de patrimonializarlos y utilizarlos de un modo favorable a sus intereses” (Viñao, 2002: 4-5). De modo que Viñao concluye que, más que cambios en el Estado o en los sistemas educativos, pueden apreciarse cambios en las relaciones sociales entre los grupos y clases sociales, así como en los procesos de dominación, hegemonía y legitimación social.

Diferente es el caso, advierte Viñao, “cuando las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimientos se asignan, cada vez con más amplitud e intensidad, a agencias, empresas o instancias privadas ajenas al sistema educativo formal” (p. 5). Es aquí cuanto toma la propuesta de Vincent, Lahire y Thin en cuanto a distinguir el concepto de institución escolar, separado del de forma escolar. En tal sentido, Viñao es enfático:

No están surgiendo nuevos modos de socialización y educación, sino que, al contrario, lo que está sucediendo es que las formas escolares han sido adoptadas por las agencias educativas no escolares como las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las actividades formativas. (p. 6)¹³

Aparece entonces un punto de coincidencia entre Viñao y Dubet: en un escenario de crisis “provocada y utilizada en provecho de determinados grupos sociales, hegemónicos y privilegiados” (Viñao, 2002: 6), quienes pierden en el proceso tienden a adoptar “una suerte de conservadurismo radical” (Dubet, 2004: 34). En el caso de la TV educativa, encontró entre los docentes parte de las críticas más ácidas, como ya hemos señalado.

¹³Esta perspectiva se condice con la acepción de televisión escolar de Cabrero Almenara (1994).

En esta línea, Viñao enumera una serie de adopciones no escolares de la forma escolar, como las actividades formativas del mundo laboral. Y se pregunta si esta perspectiva aplica o no a otros ámbitos de socialización y formación, como la TV, la publicidad, los videojuegos o la música infantil y juvenil, “unos ámbitos que sí entran en competencia y se oponen, por antitéticos, a la institución y forma escolares” (Viñao, 2002: 6).

Al respecto, Dubet enciende una luz de alerta sobre las injusticias sociales que la dificultad de acceso a esas adopciones no escolares –es decir, no universales– podría llegar a generar. Pero tampoco se queda ahí: según él, esta crítica de carácter conservador –que se encarga de recordar que proviene de los mismos sectores ideológicos que históricamente denunciaron a la escuela disciplinadora y reproductora de órdenes sociales arbitrarios– atenta contra la posibilidad de construir una escuela más justa. Para concluir el diálogo entre estas dos lecturas, podría decirse que las hipótesis de Dubet y de Viñao parecen acordar con la afirmación de Tyack y Cuban (1995):

Los reformadores que se oponían a la gramática familiar de la escolaridad insistían en que ésta era irracional, mezquina, de diseño anticuado y de malos efectos (...) Confiados afirmaron que la lógica y persuasividad de su ataque socavaría los fundamentos del antiguo orden en las escuelas. Pero esto no ocurrió. La gramática común de la escolaridad ha demostrado ser notablemente duradera. Cuando nuevas desviaciones sobrevivieron (...) echaron raíces en la periferia del sistema, en nichos especializados. (pp. 171-172)

Dos razones enumeran Tyack y Cuban. La primera es su funcionalidad. La segunda, la naturalización de la gramática escolar. Sea por el hábito cotidiano escolar o por cuestiones externas, se van fijando “tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas” (p. 170).

Esta naturalidad ha sido destacada por otros autores, como Pineau (2007), al elegir como acápite un textual de Borges para reflexionar luego sobre el triunfo de la escuela: “Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán, bastaría con esa ausencia para probar que es árabe” (p. 27). Si la funcionalidad y naturalidad de su esencia fueron dos razones que el discurso televisivo creyó tener en común con la escuela, se vuelve entonces necesario indagar qué particularidades conceptuales o abordajes teóricos inherentes a la TV resultan pertinentes, para entender mejor por qué esta industria se configuró como uno de aquellos tantos suburbios en los que la forma escolar echó raíces.

I.4. Perspectivas teóricas

I.4.1. El flujo televisivo como vínculo entre tecnología y forma cultural

Adorno y Horkheimer (1994) escribieron que “los automóviles, las bombas y el cine mantienen unido el todo social” (p. 166); y por su parte, Williams (2011) señaló: “El motor de vapor, el automóvil, la televisión, la bomba atómica han *hecho*¹⁴ al hombre moderno y la condición moderna” (p. 25). En la síntesis de las fórmulas matemáticas, vemos como dos textos encumbrados plantean la siguiente ecuación:

$$\begin{aligned} & \textit{Bombas + Automóviles + Tecnología audiovisual para el entretenimiento de las masas} \\ & \qquad \qquad \qquad = \\ & \textit{Característica constitutiva de la modernidad durante el Siglo XX} \end{aligned}$$

Ahora bien: Williams (2011) enmarca a su propio ranking de maravillas técnicas que encandilaron o ensombrecieron gran parte de la centuria pasada, como un clásico inventario del determinismo tecnológico. Y sobre este concepto, detalla:

Es una visión sumamente persuasiva y hoy en alto grado ortodoxa de la naturaleza del cambio social. Según ella, las nuevas tecnologías fueron descubiertas mediante un proceso esencialmente interno de investigación y desarrollo, que luego fijó las condiciones del cambio social y el progreso. El progreso, en particular, es la historia de estos inventos que ‘crearon el mundo moderno’. Los efectos de las tecnologías, sean directos o indirectos, previstos o imprevistos, son, por así decirlo, el resto de la historia. (p. 25).

Esta perspectiva tuvo una feligresía devota en el periodismo argentino de mitad del siglo pasado. A fines de la década de 1940 y principios de los ‘50, los noticieros cinematográficos nacionales anticipaban la pronta inauguración de la TV con el mismo vigor utilizado para presentar en sociedad una “súper-draga de ocho mil caballos de fuerza (...) dotada de poderosos dispositivos” (Sucesos Argentinos, 1948.a, 02:00 - 02:10) para posibilitar la navegación del Río de la Plata, el bautismo de una línea de trolebuses gracias a “una poderosa usina (que) alimenta la red aérea que suministra la energía a los vehículos” (Sucesos Argentinos, 1954.a, 00:42 - 00:44), o la instalación de un laboratorio de penicilina “único en América del Sur (...), gran conquista de la industria terapéutica argentina” (Sucesos de las Américas, 1950, 00:22 - 01:13). En tanto, el entusiasmo que despertaba el novedoso medio en cierta parte del periodismo era tal como para que en la emisión número 498 de Sucesos Argentinos (1948.b), el locutor afirmase: “Las fuentes de difusión periodística tienen un nuevo aliado en una de las más grandes *conquistas* de la ciencia: la televisión” (1948b, 06:41 – 06:47).

¹⁴ Itálica en el original.

Según Williams (2011), el determinismo tecnológico supone que tanto la investigación y desarrollo se generan a sí mismos: “Las nuevas tecnologías se inventan en una esfera independiente y luego crean nuevas sociedades y nuevas condiciones humanas” (p. 26). El autor introduce otro concepto, la tecnología sintomática, que supone de manera semejante que la investigación y el desarrollo se generan a sí mismos pero de manera algo más marginal. Según este concepto, el desarrollo tecnológico es un síntoma de un cambio que se está verificando de manera independiente y la tecnología acompaña ese cambio:

*La radio y la televisión fueron sistemas principalmente concebidos para la transmisión y la recepción, como procesos abstractos, con muy poca o ninguna definición de contenido previo. (...) Lo que sucedió no fue sólo que la oferta de dispositivos de difusión por ondas precedió la demanda; además, el medio de comunicación precedió su contenido.*¹⁵ (p. 39)

A su vez, analizar la TV desde la óptica tecnológica implica revisar las producciones del período en estudio respecto de sus posibilidades y sus limitaciones. La disposición o no de herramental tecnológico fue un elemento ineludible al momento de producir contenidos durante los años estudiados. La cantidad y los tipos de cámaras con las que contaba cada canal, por un lado, la cantidad y los estudios de transmisión, por otro, daban cuenta de las condiciones de producción. La tecnología repetidora, por su parte, habilitaría soñar con un alcance urbano o nacional. En última instancia, a imaginar un público. Así, esta perspectiva también implica detenerse en los aparatos disponibles para la recepción. Pero, a su vez, cada uno de los pasos dados por la tecnología tiene su correlato en los usos y apropiaciones que de ella hicieron programadores y audiencias. Variables como su calidad de sintonía o el costo que representaba a las familias, un presupuesto que rivalizaba con otras tecnologías emergentes de la época y que transformaron de manera definitiva la escena hogareña –acaso algunos más relevantes, como puede ser una heladera, como señala Varela (2005)–, determinaron las diferentes condiciones de recepción a lo largo de los años. En este sentido, revisar la historia de la TV en clave tecnológica implica revisar los mojones respectivos de aquellos años inaugurales.

Un ejemplo significativo del vínculo entre avances tecnológicos y apropiaciones de esas novedades lo configura la incorporación del videotape, a punto tal que debiera considerarse un hito de ruptura en la forma de hacer televisión en la Argentina. Sumado a la industria en 1958 pero consolidado recién en la década posterior, el videotape permitiría con los años romper con una característica del medio local para aquel entonces, al iniciar la transición desde la emisión de mensajes efímeros hacia la posibilidad de registrar la programación emitida (Varela, 2010).

¹⁵ Itálica en el original.

El archivo, no obstante, no fue la preocupación que motorizó la incorporación de esta tecnología, sino que se la utilizó con fines publicitarios (Varela, 2005). En términos generales, la escasa disponibilidad actual de imágenes de la TV argentina de sus primeras décadas prueba que el archivo no fue una preocupación que caracterizara al período de estudio.¹⁶ En la misma línea, esta lista debería nominar a la inauguración de la Estación Terrena Balcarce en 1969, que posibilitó las transmisiones vía satélite, o la transición del blanco y negro al color al que ya nos hemos referimos, presentado por Pinky el 1° de mayo de 1980 (DiFilm, 1980).

En definitiva, pensar la televisión desde la perspectiva tecnológica permite entender –en parte– las decisiones tomadas por los productores y las condiciones de recepción por parte del público. Es decir: la televisión como forma cultural. Y en este sentido, uno de los conceptos clave es la noción de programación como *flujo* planificado, que “probablemente sea la característica que define a la radio y la teledifusión, al mismo tiempo, como una tecnología y como una forma cultural” (Williams, 2011: 115), y que desde una mirada hogareña Varela (2005) describe como “un tipo de consumo más parecido a abrir la canilla o prender la luz que ir al cine o al teatro” (p. 135).

I.4.2. La televisión como industria (denigrada como *cultural*, redimida como *creativa*)

Sea ya que se la referencie como teoría crítica, la Escuela de Frankfurt, Institut für die Sozialforschung o Instituto de Investigación Social de Frankfurt, la corriente de pensamiento a la que suscribieron de manera temprana Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, abrigó esperanzas de resistencia intelectual en la Alemania del ascenso nazi. Tanto bajo la certera amenaza de la violencia del régimen, como durante el exilio de los dos autores en California, en ese marco se destiló una serie de debates que maduraron en la *Dialéctica de la ilustración* (Adorno y Horkheimer, 1994). En ese texto, los autores dieron lugar al concepto de industria cultural.

El cine y la radio no necesitan ya darse como arte. La verdad de que no son sino negocio les sirve de ideología que debe legitimar la porquería que producen deliberadamente. Se autodefinen como industrias, y las cifras publicadas de los sueldos de sus directores generales eliminan toda duda respecto a la necesidad social de sus productos. (p. 166)

En estos términos, la *Dialéctica de la ilustración* se detiene a reflexionar sobre cuatro vértices de este concepto: las características de la propia industria cultural, la alienación con la que el público accede como consumidor, los elementos más salientes de sus productos y la

¹⁶ Sobre este punto, profundizaremos en el apartado siguiente.

cosmovisión en la que descansan. La industria cultural es para los autores un conglomerado económico del que no puede esperarse arte sino productos estandarizados. A su exhibición acuden las personas que no se encuentran ni en sus horas ni en sus espacios productivos, “obligados a afluir a los centros para el trabajo y la diversión, es decir, como productores y consumidores”, en tanto “la actual fusión de cultura y entretenimiento no se realiza sólo como depravación de la cultura, sino también como espiritualización forzada de la diversión” (Adorno y Horkheimer, 1994: 166, 188). Para los autores, estandarización es la palabra clave de la industria cultural, porque estandarización es en realidad para ellos la palabra clave de la industria en general:

El que las diferencias entre la serie Chrysler y la General Motors son en el fondo ilusorias, es algo que saben incluso los niños que se entusiasman por ellas (...) Lo mismo sucede con las presentaciones de la Warner Brothers y de la Metro Goldwin Mayer (...) Las diferencias tienden a reducirse cada vez más: en los automóviles, a diferencias de cilindrada, de volumen y de fechas de las patentes de los *gadgets*; en el cine, a diferencias de número de estrellas, de riqueza en el despliegue de medios técnicos, de mano de obra y decoración, y a diferencias en el empleo de nuevas fórmulas psicológicas. La medida unitaria del valor consiste en la dosis de “producción conspicua”, de inversión exhibida. (p. 169)

Así, el carácter estandarizado de la producción de esta industria implica que “la cultura es manipulada por los medios de comunicación con el objeto de eliminar las manifestaciones de lo singular que pudieran poner en peligro la generalización imperante” (Córdoba Rodríguez: 2007, 83).

El público, en segundo lugar, amerita para los autores también un semblante sombrío, en tanto lo conciben despojado de las expectativas que la razón pura depositaba en las personas: “En el alma, según Kant, debía actuar un mecanismo secreto que prepara ya los datos inmediatos de tal modo que puedan adaptarse al sistema de la razón pura. Hoy, el enigma ha sido descifrado” por la industria (Adorno y Horkheimer, 1994: 169).

En tercer lugar, los elementos constitutivos de cada producto de las industrias culturales, los detalles del contenido, como sus decisiones estéticas, sus narrativas, su lenguaje, sus imágenes, son acaso un síntoma de la estandarización:

Se puede siempre captar de inmediato en una película cómo terminará, quién será recompensado, castigado u olvidado; y, desde luego, en la música ligera el oído ya preparado puede adivinar, desde los primeros compases del motivo, la continuación de éste y sentirse feliz cuando sucede así efectivamente. El número medio de palabras de una historia corta es intocable. Incluso los gags, los efectos y los chistes están calculados como armazón en que se insertan. (Adorno y Horkheimer, 1994: 170)

La visión del mundo que propone, por último, tiene un tinte conspirativo. Según la teoría crítica, la industria cuenta con medios capaces de mostrar hasta los menores detalles del mundo que rodea al público que asiste al producto cultural. Ergo, el mundo en el que vive ese público puede definirse según aquello que la industria muestra, ya que “el mundo entero es conducido a través del filtro de la industria cultural”. De esta manera, “cuanto más completa e integralmente las técnicas cinematográficas dupliquen los objetos empíricos, tanto más fácil se logra hoy la ilusión de creer que el mundo exterior es la simple prolongación del que se conoce en el cine” (Adorno y Horkheimer, 1994: 171).

No obstante, la idea de industria cultural fue objeto de una mutación de significado. Como destacan Szpilbarg y Saferstein (2014), “filosófico en su momento, instrumental en la actualidad” (p. 59), el concepto de industria cultural fue actualizado o utilizado de manera indistinta por el de industrias creativas. Esta perspectiva utiliza Varela (2005) al afirmar que “la televisión se instala en el momento en que se inicia la retracción de la industria cultural y en un marco económico general de agotamiento de un crecimiento industrial producido en base a la sustitución de importaciones” (p. 111), o al aportar datos provenientes de una óptica empresarial respecto del salario de un actor de reparto en una tira diaria a mediados de la década de 1950, o cómo los clubes de fútbol comenzaron a utilizar los derechos de televisación para abonar deudas con su personal a partir de 1958.

Como todo enfoque de estas características, los análisis que pueden desprenderse no sólo se centran en el actor principal del campo, sino también en la periferia. Así, Sirvén (1996) agregará que a partir de la década de 1960, un novedoso actor pasaría a jugar un rol clave: IPSA, el Instituto Verificador de Audiencias. Y con él nace el *rating* y nuevas políticas comerciales que influirían de manera significativa en el diseño de grillas de programación. En otras palabras: nuevas reglas del negocio televisivo.

Horkheimer, regresado a Alemania y reinsertado en la academia de su país natal 25 años después de la *Dialéctica de la ilustración*, se sienta a escribir a semanas de la muerte de su amigo y colaborador, Adorno. Allí explica la dureza de las posiciones iniciales: “Nuestra teoría crítica originaria (...) fue, como le sucede a uno al principio, muy crítica, en especial contra la sociedad reinante, porque ésta, como ya he dicho, produjo el horror del fascismo y del comunismo terrorista” (Horkheimer, 1986: 57). Así, actualiza la teoría crítica, a la que califica de “más moderna”, en tanto procura “conservar aquello que es positivo como por ejemplo, la autonomía de la persona individual, la importancia del individuo, su psicología diferenciada, ciertos factores de la cultura, sin poner obstáculos al progreso” (p. 59), sin dejar de sopesar los costos deberá pagar la sociedad para progresar.

Las posturas originarias de la teoría crítica no tenían estas preocupaciones. Al hombre se lo desindividualizaba en la barbarie masiva y bélica, que lo secuestraba, recluía, torturaba, asesinaba y sepultaba en masa. A la industria cultural le caían todas las sospechas dignas de una agencia del mal. Pero aún quedaban preguntas sin contestar acerca de qué ocurría con la recepción, cómo resolvían los malos entendidos, los ruidos, las resistencias. Horkheimer (1986) ofrece una reflexión alrededor de estas preguntas:

Lo que yo dije de la ciencia no es válido sólo para ella, sino también para el individuo. El individuo forja en su mente pensamientos, pero qué es lo que le induce a tales pensamientos, por qué tiene esos pensamientos y no otros, por qué se ocupa apasionadamente de esas cosas y no de otras, de ello no se sabe nada (...) Piensen ustedes, por ejemplo, cuán poco desarrollada está la psicología del ser humano. Sigmund Freud creó el psicoanálisis, pero hasta hoy no ha llegado esta ciencia a un nivel muy elevado. Hasta ahora, la Universidad no se ocupa verdaderamente de estos temas, porque cree tener otras misiones científicas más urgentes que cumplir. (p. 57)

La teoría crítica de los años 1970 persiste en el pesimismo, igual que en la época de la Segunda Guerra Mundial. Pero lo lleva al plano del lema poético, retomando una idea de Gramsci: “Ser pesimistas teóricos y optimistas prácticos.” En el terreno de las mutaciones conceptuales, denuncia a los activistas que se le parecen a los demagogos, y advierte que “el verdadero conservador se encuentra en muchos casos, no en todos, más cerca del verdadero revolucionario, y el verdadero revolucionario más cerca del verdadero conservador de lo que ahora llaman comunismo” (Horkheimer, 1986: 69, 70).

En paralelo, los organismos internacionales colaboran en el proceso de despojo de la carga simbólica sombría del concepto de industria cultural y emerge el de *industria creativa*. En la Conferencia General de la UNESCO, se adopta la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales y se fija como metas estimular la actividad de “sectores culturales dinámicos en los países en desarrollo a través del fortalecimiento de las industrias culturales” (UNESCO, 2010: 13). Nuevas perspectivas surgidas en la década de 1990 en Australia y el Reino Unido establecen que la noción economía creativa da lugar al de industrias de esa misma índole:

Todos estos conceptos y enfoques comparten un núcleo común: la creatividad que da origen a los bienes y servicios de estas industrias. Todos coinciden en vincular dimensiones abstractas, como la cultura y el arte, con otras tan concretas como la industria, la economía o el mercado, y las articulan, de una manera u otra, con la propiedad intelectual y el derecho de autor, en especial. (UNESCO, 2010: 15)

El principio de redención, como puede verse con claridad, radica en la capacidad de creación de riquezas que se le reconoce a la industria cultural, a la posibilidad de agregar valor a las economías, en especial, a la contribución que el sector puede efectuar a las economías más necesitadas, en función de una característica clave: su dinamismo permite erigir industrias culturales en plazos de tiempos más breves que otras actividades.

I.4.3. La televisión como agencia de socialización al servicio de la cultura dominante

Varios autores indagaron en la política de segmentación. Así, con la intención de rastrear la producción argentina de programas infantiles, Dotro (2003) recoge las principales investigaciones que las ciencias sociales focalizaron en la televisión. En este sentido, la autora resalta los trabajos llevados a cabo desde los años iniciales de la TV hasta 1990. Entre estos estudios, la autora repara en aquellos que tuvieron como objetivo la indagación de la existencia –o no– de una relación de causalidad entre la televisión y posibles efectos que su recepción podría despertar en el comportamiento de los niños.¹⁷ De esta manera, y en respuesta a los postulados de la Escuela de Frankfurt, cobró fuerza la teoría de la socialización funcionalista estadounidense. Con este marco teórico, tanto la academia como la propia industria se preocuparon por intentar debatir estas cuestiones desde la sociología de la persuasión de masas. Preocupaciones similares persistieron en Bourdieu (1999 y 2007), desde la perspectiva del poder simbólico:

La televisión es un instrumento de comunicación muy poco autónomo sobre el que recae una serie de constreñimientos originados por las relaciones sociales entre los periodistas, relaciones de competencia encarnizada, despiadada hasta el absurdo, pero que también son relaciones de convivencia, de complicidad objetiva, basadas en los intereses comunes vinculados a su posición en el campo de la producción simbólica y en el hecho de que comparten unas estructuras cognitivas y unas categorías de percepción y de valoración ligadas a su origen social y a su formación (o a su falta de ella). (Bourdieu, 2007: 49-50)

El autor apunta que, en su nacimiento, la televisión lo tuvo todo para ser un instrumento de verdadera democracia directa. Y tales expectativas entusiasmaron a diferentes personalidades en la década de 1960, cuando muchos “se apresuraron a decir que (...) la televisión iba a nivelar, a homogeneizar más o menos a todos los telespectadores”, aunque “de hecho, significaba subestimar su capacidad de resistencia” (Bourdieu, 2007: 50). De esa manera, el autor considera

¹⁷ Enmarcados en cierto *discurso de los efectos* (es decir, aquello que *provoca* la TV en el público), y motivados en especial por la violencia –eje central de las investigaciones científicas sobre la televisión de las primeras décadas de vida de la tecnología–, desde organizaciones de la sociedad civil como la Fundación El Niño y la Televisión o la Fundación Navarro Viola se sostuvo durante décadas que la televisión debía formar en valores (Dotro, 2003), sin que exista una aclaración sobre cuáles valores debería transmitir.

que en la experiencia francesa, a mitad de la década de 1950, la TV “pretendía ser cultural y utilizaba en cierto modo su monopolio para imponer a todos unos productos con pretensiones culturales (documentales, adaptaciones de obras clásicas, debates culturales, etcétera) y así formar los gustos del gran público” (p. 69).

Dicho de otra manera, desde su nacimiento, aún con exceso de optimismo, entre las prioridades que se creían exigibles al medio figuraban sus posibilidades pedagógicas (pp. 50, 69). Resulta interesante la mención a la *formación en gustos* del espectador, de donde podría desprenderse una primera forma pedagógica de la televisión: la de la estética. No obstante, Bourdieu no restringe aquella formación en gustos a lo estrictamente estético, sino que parece la familiariza con una noción más amplia, como la de *preferencias*, amplitud en sintonía con la gama de contenidos que se emiten a diario la TV.

El autor advierte además que el ejercicio de la violencia simbólica que había definido dos décadas y media atrás en su teoría reproductivista circunscripta a la educación (Bourdieu, 2001), aplica también para el medio. Con variantes y técnicas específicas, esa “violencia que se ejerce con la complicidad tácita de quienes la padecen y también, a menudo, de quienes la practican en la medida en que unos y otros no son conscientes de padecerla o de practicarla”, cobraba nuevos aires. Es así que habla de “una serie de mecanismos que hacen que la televisión ejerza una forma particularmente perniciosa de violencia simbólica” (Bourdieu, 2007: 22).

De este modo, entre estos mecanismos específicos de la televisión, el autor destaca el *par ocultar mostrando*, por el cual “los peligros políticos inherentes a la utilización cotidiana de la televisión resultan de que la imagen posee la particularidad de producir lo que los críticos literarios llaman el *efecto de la realidad*” (p. 27). De este mecanismo deviene otro de los mencionados por el autor, definido como *la circulación circular de la información*, dispositivo que critica la endogamia de contenidos y sus consecuencias en una aparente estandarización de agendas a nivel sistema de medios. Le siguen *la urgencia* y *el Fast Thinking*, porque al autor le preocupa la relación entre el pensamiento y la velocidad en la TV, en tanto exige que sus principales ideas y conclusiones tengan que verse plasmadas en la pantalla. Para Bourdieu, ese pensamiento que se televisa no es genuino sino a través de ideas preconcebidas o tópicos que, “por su banalidad, son comunes al emisor y al receptor” (pp. 39-40). A su vez, los productores de TV hacen a lo largo de su carrera una selección de fuentes que no sólo conocen sobre un tema en particular, sino que además saben decirlo en tiempos y lenguajes afines al medio: hablan con la contundencia y en la cantidad de segundos que el espectáculo requiere. También menciona a los *debates verdaderamente falsos* y *los falsamente verdaderos*, es decir, discusiones sin personas que debatan en realidad aunque la escenificación así lo sugiera, o

debates planteados sobre ejes equivocados, sea por ingenuidad o desconocimiento de los productores o, sencillamente, con ánimo de simple manipulación (Bourdieu, 2007).¹⁸

En suma: las perspectivas que ven en la televisión una agencia de socialización depositan en ella las mismas sospechas pero también las mismas virtudes que sobre otros actores que conforman esa categoría, como familias, escuelas u organizaciones religiosas.

I.4.4 Régimen de visibilidad de la forma escolar y televisión educativa

Al analizar el encuentro entre cine y educación, Serra (2011) enumera una serie de elementos que fueron necesarios para articular entre sí, como la coincidencia espacio-temporal respecto del desarrollo y masividad que alcanzan durante el siglo XX. Resalta también el grado de definición con el que esos dos discursos ayudan a definir esos cien años, o la relación que ambos “mantienen con lo político, en su capacidad de producir identidades y a la vez ser prácticas culturales que reproducen o conservan un tipo de distribución social de los bienes materiales y simbólicos” (pp. 70-71). En el ejercicio de este rol de constructores de sentidos, cada cual en su misión, sus objetivos, sus recursos y su pericia para sortear obstáculos frente a sus propios dilemas de supervivencia, escuela y cine coexisten también en el sostenimiento de un régimen de visibilidad común, es decir, “una matriz particular de relación entre lo que se ve y lo que se mira” (p. 70).

A su vez, la articulación entre escuela y cine incluye la influencia mutua, es decir, “los efectos de uno sobre otro y que trae consigo una dificultad” (pp. 71-72). En otro trabajo, la autora sostiene que “considerar el cine en la escuela es necesariamente considerar un artificio dentro de otro artificio, una forma de mirar dentro de otra, una mirada que a su vez es mirada por otra, un orden simbólico leído desde otro orden” (Serra, 2006: 149).

A esa suma de miradas, podría sumársele una más: en algún momento del siglo XX, el encuentro de estos dos artificios era noticia, de modo que se incorporaba en un tercer artificio que era la agenda de la prensa gráfica, es decir, la propuesta de la industria de cómo ver aquello que el mito publicitario del periodismo denomina *actualidad*¹⁹ (Ramonet, 1998).

El conglomerado de los *media* es también uno de los pilares ineludibles en numerosos análisis del régimen de visibilidad. Un ejemplo de ello es un trabajo sobre las imágenes que retratan el dolor ajeno, mediante el cual Sontag (2005) explora el valor visual desde el arte,

¹⁸ Esta línea de inquietudes tuvo notoria vigencia durante el período bajo estudio. Los casos tal vez más difundidos sean las críticas de Dorfman y Mattelart, A. (1972) referidas al Pato Donald, o de A. Mattelart (1974) y M. Mattelart (1984) respecto de Plaza Sésamo.

¹⁹ Un ejemplo de este encuentro tripartito fue un ciclo de cine que organizó el Ministerio de Educación en noviembre de 1952, y que las páginas periodísticas de la época daban cuenta de la emisión de *Los visitantes de la noche* (*Les visiteurs du soir*, Francia, 1942, dirigida por Marcel Carné) en función continuada con documentales brasileños (La Nación, 02.11.1952), o *Lo que no fue* (*Brief encounter*, Reino Unido, 1945, dirigida por David Lean), exhibida junto con films periodísticos italianos (La Nación, 09.11.1952).

desde el análisis orgánico que puede imprimirle la industria de la comunicación, desde el rol del espectador y, finalmente, desde la denuncia política. Y concluye: “La realidad ha abdicado. Sólo hay representaciones: los medios de comunicación” (p. 127).

Ramonet (1998) entendió que la TV –actor dominante del campo comunicacional durante el momento histórico en el que escribió su ensayo– reina en un mundo en el que la imagen gana cada vez más terreno. Esto trae consecuencias sobre la agenda, y en los casos en los cuales se encuentra en problemas para exponer acontecimientos que por su naturaleza no les resulta posible profundizar, tiende a retirarlos de sus coberturas.²⁰ Por otro lado, a este análisis debe sumársele la reflexión de Sontag (2005) sobre memoria y contemporaneidad, al establecer que “recordar es, cada vez más, no tanto recordar una historia sino ser capaz de evocar una imagen” (p. 104).

El régimen de visibilidad es por su lado un saber, un conjunto de técnicas y prácticas culturales. Como tal, puede ser enseñado y aprendido como conocimiento práctico, como también utilizado al servicio de la manipulación o la desorientación. En esta senda, Quintana (2003) ha establecido que en el campo visual se ha impuesto una sobrevaloración del microgesto y del microrrelato que delineó los límites entre la veracidad y la verosimilitud. Entonces, la demarcación de lo que se pretende pasar como verdadero, a su vez, redefine necesariamente las fronteras de la ficción (p. 81). En este marco, tanto Quintana (2003: 264) como Sontag (2005: 31) analizan la percepción por parte del público de los eventos del 11 de septiembre de 2001 como una mutua referencia, en términos de relato y de registro, entre la ficción apocalíptica y la catástrofe real.

El régimen de visibilidad es, en estos términos, una dialéctica pedagógica de permanente retroalimentación entre la imagen, los sujetos que la proyectan y las condiciones de recepción del público. Por caso, en un estudio sobre las posibilidades educativas del cine, Bergala (2007) sostiene que las películas han entrado tradicionalmente al aula para tratar otros contenidos curriculares o para formar el espíritu crítico de los estudiantes. Una abstracción demasiado extendida, en opinión del autor. De este modo, su idea de incorporar al cine a la vida escolar resulta opuesta a estos postulados. En otras palabras, dejar de usar al cine con el fin de explicar otros temas para alfabetizar en cine. En esta misma línea, Dussel (2006) destaca:

²⁰ Ramonet (1998) ejemplifica: para la TV, el affaire Clinton-Lewinsky se limitó a “la mirada amorosa de Mónica” en la única imagen en video en que aparecen los protagonistas de la historia, en un evento en los jardines de la Casa Blanca, o a “la palmadita cómplice en su hombro”, para que luego interpreten y reinterpreten en un estudio paneles de “expertos del body language” en formatos de reportajes o mesas de debate (p. 17). A idéntica simplificación recurrió el medio cuando “todo el entramado de los acuerdos Israel-OLP se vieron reducidos al apretón de manos entre Rabin y Arafat” (p. 22).

“La imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (p. 280)

Bergala (2007) ejemplifica: alfabetizar en cine significaría que los estudiantes pudieran crear su propia filmoteca con diferentes relatos, imágenes, recursos e historias. El autor extiende la definición hasta la posibilidad de realizar cine, esto es, que un aula eventual pueda experimentar narrativas, cortes, planos, texturas, colores, tecnologías, estéticas, montajes. Dussel (2006) da cuenta de una experiencia que incluyó el desarrollo de un sitio web y el trabajo articulado con organizaciones de la sociedad civil que vincula arte, acción comunitaria y contacto con experiencias internacionales de propuestas similares de alfabetización en medios. Sontag (2005), por su lado, postula que –fuera de la dicotomía imagen como conmoción versus imagen como clisé– el valor social de las imágenes radica en su posibilidad de reconstruir el pasado y delinear el presente:

¿Por qué aún no existe, en la capital de la nación, que una es una ciudad de abrumadora mayoría afroamericana, un Museo de la Historia de la Esclavitud? (...) Al parecer, es un recuerdo cuya activación y creación son demasiado peligrosas para la estabilidad social. (p. 103)

De esta manera señala que es posible enseñar y aprender por medio de las imágenes. Las fotografías pueden decirle a quien ocasionalmente las observa *no olvides* que los seres humanos pueden llegar a este punto, pero también pueden sugerirle *nunca olvides* de lo que la humanidad es capaz. Uno conlleva un reclamo de justicia, de reconocimiento o de protesta. Otro, de configuración del futuro. La reflexión de Sontag (2005) acuerda con la propuesta o la necesidad de alfabetizar en la retórica del régimen de visibilidad.

La persona que está perennemente sorprendida por la existencia de la depravación, que se muestra desilusionada (incluso incrédula) cuando se le presentan pruebas de lo que unos seres humanos son capaces de infligir a otros –en el sentido de crueldades horripilantes y directas– no ha alcanzado la madurez moral o psicológica. A partir de determinada edad nadie tiene derecho a semejante ingenuidad y superficialidad, a este grado de ignorancia o amnesia. (p. 133)

En el encuentro de discursos dentro de discursos en el que proponía pensar Serra (2011), o de artificios dentro de artificios, la alfabetización en el régimen de visibilidad asoma, de manera articulada, como una práctica de acercamiento de las representaciones de dos lenguajes respecto

de un mismo mundo. Como una interfaz de realidades ajenas o propias, la forma escolar puede intervenir por lo pronto en el reconocimiento, en la reflexión y en el abordaje de esas problemáticas. Y del análisis de esta interfaz surgen los elementos de negociación entre cine y escuela. Esto es el discurso audiovisual frente al pedagógico. Y la TV educativa –en términos de Cabrero Almenara (1994)–, se ocupará de dos vertientes de esta alfabetización en el régimen de visibilidad.

Por un lado, aquella televisión que se le encarga formar al público en gustos y valores, tomará la iniciativa para imponer una visualidad del orden escolar acorde con los propósitos del sistema. La televisación de la escuela será hereditaria de una tradición visual cuyas raíces Dussel (2009) llega a rastrear en las participaciones argentinas en las exposiciones mundiales llevadas a cabo en París en 1867 y 1889. En la última, se decidió mostrar al sistema educativo nacional bajo el prisma de la ingeniería social, como garantía de un futuro próspero. La autora rescata las dificultades que tuvo José Zubiaur, encargado de la sección, para convertir en imágenes al sistema educativo de ese presente histórico. En términos generales: visibilizar una abstracción en un contexto también abstracto:

En un capítulo de 50 páginas de extensión en el que Zubiaur describió lo que vio en la sección de la escuela francesa, remarcó cuán difícil fue organizar un orden escolar para ser mostrado, de manera tal que capturara la atención de los espectadores. En otras palabras, habló acerca de las dificultades de convertir el orden escolar en un espectáculo. Zubiaur reconoció que “libros, tareas de alumnos, manualidades, mapas y muebles escolares no son adecuados para satisfacer los gustos estéticos de los visitantes”, y, por lo tanto, “estaban lejos de satisfacer los deseos de aquellos que buscan buenas impresiones y resultados inmediatos”. (p. 141)²¹

Detrás de esas decisiones estaba la necesidad de crear una atracción visual para una feria y que al mismo tiempo permitiera al público imaginar lo cotidiano de una institución educativa que, a su vez, operase de sinécdoque del sistema del cual era apenas una parte integrante. La cultura material de las aulas, acompañada por imágenes de edificios escolares y de niños y niñas en clase, fue la visualidad escogida (Dussel, 2009).

Por otro lado, la televisión escolar (Cabrero Almenara, 1994) a la que se le encomendarían objetivos articulados con la educación formal, tomaría algunos elementos de este régimen de visibilidad, a los efectos de escenificar aquello que en realidad era una clase real, a la que se le criticaba la falta de interacción entre docentes y estudiantes.

En su número de marzo de 1953, El Correo de la UNESCO publicó en su portada una perspectiva cenital en blanco y negro de uno de los mástiles transmisores de la BBC. Conviene

²¹ La cita corresponde a La República Argentina, 1890: 369, citado en Dussel (2009: 141).

asistirse del epígrafe que aclara de qué se trata la imagen, ya que una ojeada veloz puede engañar la mirada: bien podría tratarse de un cohete en plena carrera espacial, pues luce bastante parecido y coincide la época. El titular: “Televisión: Oportunidad y problema educativo”. El primer artículo de ese ejemplar pertenece al profesor Charles Siepmann, a quien esa agencia de las Naciones Unidas le había editado un primer trabajo sobre TV y educación en los Estados Unidos (Siepmann, 1952). El autor destaca una discusión entre un maestro y un ejecutivo de la industria. El educador sostiene:

No me gusta que los niños se limiten a mirar. Yo quiero que hagan cosas. Los niños debían estar resolviendo problemas, trabajando con arcilla, haciendo cosas en un banco de carpintero, entregándose a experimentos de química, jugando con una pelota, tocando el trombón o intentando desollar a una ardilla. Los niños deben aprender oficios y hacerse diestros en muchas, muchas cosas. El observar lo que hacen otros es una de las mejores maneras de aprender, pero no si uno se limita a observar simplemente. (Siepmann, 1953: 2)

El artículo continúa con la réplica del ejecutivo de la industria. Sus palabras, emanadas de la emotividad propia de una discusión acalorada, son sistematizadas por el discurso de UNESCO en ese mismo número, algunas páginas más adelante. Allí se cristaliza de manera cuantificada (con la confianza que al organismo le merecía la fuente) el régimen de visibilidad del flujo general el que la TV educativa imaginaba intervenir:

Las cifras publicadas en 1953 y referentes a Chicago revelan todavía detalles más asombrosos. Ese estudio, que se debe a la Asociación de Padres y Maestros²² de la ciudad, se ha basado en los informes de un grupo de monitores que (...) se tomaron la molestia de ver todos los programas para niños ofrecidos por cada una de las estaciones de televisión de Chicago en el período comprendido entre la mañana de Navidad y el día de Año Nuevo últimos. En esos programas especiales para los pequeños espectadores contaron quienes los vieron 295 crímenes violentos, entre los cuales se contaban 93 asesinatos, 78 tiroteos, 9 raptos, 9 robos, 44 duelos a pistola, 2 apuñalamientos, 33 palizas con cachiporra, 2 castigos a latigazo limpio, 2 envenenamientos y 2 bombardeos. El número de programas especiales para niños llegó a ser de 134: 48 eran películas de “cow-boys” y 33 viejos films de otras clases (UNESCO, 1953: 9).

Estos intentos de UNESCO por apuntalar determinados contenidos fueron contemporáneos a la dinámica de la propia industria televisiva en crear políticas de nicho para albergar a los segmentos más jóvenes del público. Mittel (2003) da cuenta de cómo el pronunciamiento de la Corte Suprema de Estados Unidos contra la Paramount en 1948 desmanteló la integración

²² En la Argentina tuvo gran peso durante el período de estudio la Liga de Madres de Familia, que entregaba año a año el premio Santa Clara de Asís. Agregaremos más información al respecto de esta asociación y este premio en el Capítulo 3.

vertical de los grandes estudios cinematográficos. Esto alteró el mercado de los cortos de animación, que sólo podían verse en las salas de cine que pertenecían a los estudios, dentro de una programación más amplia que incluía noticieros y films. Entre 1957 y 1966, la televisión estadounidense creó el segmento de los sábados a la mañana con televisión infantil que, a la larga, consolidó a los niños y niñas como público objetivo y el *kidult*²³, como categoría accesoria. Mientras tanto, Balzagette y Buckinham (1995), al respecto de la nebulosa que desde la sociología y la psicología los alejaba de estos segmentos como casos de estudio, se expresaban de esta manera:

La infancia ha sido sometida a una división particular del trabajo dentro de los estudios académicos. Mientras que los sociólogos se han preocupado por la "juventud", los niños han sido vistos predominantemente como la provincia de la psicología, como si estuvieran efectivamente desprovistos de experiencias sociales. Parecería que los niños se consideran implícitamente como asociales, o quizás pre-sociales. (p. 4)

Es así como la televisión educativa, con todo lo complejo de esta tipología de programación, con su condición de oxímoron que lo sustrae tanto del mundo de la TV como de la educación, propone su agenda que le es propia: el inmiscuirse en un mundo que no es del todo suyo, sin demasiadas credenciales ni respaldo. Esto es así porque una de las ideas que queda en el aire es que quienes aparecen en cámara son *outsiders* del sistema de estrellas. La idea que flota es que la escuela va a la TV y no al revés. Cassirer (1967), un periodista alemán formado en la Gran Bretaña previa a la Segunda Guerra y que también trabajó UNESCO, publicó un artículo en Argentina sobre televisión educativa en la Revista de Sanidad Escolar, durante la dictadura de Juan Carlos Onganía. Allí sumaba argumentos integrados para disuadir críticas apocalípticas (Eco, 2011), ofreciendo pautas concretas de aquel régimen de visibilidad de la televisión educativa:

El poeta y el científico, el estadista y el planificador social que hablan por televisión a miles de jóvenes, llevan a cabo una tarea que les hubiera sido casi imposible localizar de cualquiera otra manera (sic). Lo que vale no son solamente sus palabras, sino también su sonrisa, la expresión de sus ojos, el entusiasmo y el aura de sabiduría de su personalidad. Estos factores emocionales tienden, justamente, a impresionar más al joven televidente que la simple exposición de ideas. (Cassirer, 1967: 33)²⁴

²³Se refiere a la persona adulta que acompaña y supervisa pero también disfruta de la programación, a quien el guion le ofrece guiños particulares, admitiendo su presencia frente a la pantalla.

²⁴De hecho, durante la programación de emergencia del Canal Encuentro a raíz de la crisis desatada por la pandemia del COVID-19, denominada *Seguimos educando*, se apelaron a visualidades similares. Serra (2020), sostiene que “desde el primer momento del proceso, Seguimos Educando incluyó la figura del maestrx. Esa determinación, que a algunos sorprendió (‘¿es necesario que un programa de TV tenga un maestrx en una escena tan claramente escolar, con pizarrón, escritorio, bandera, etc.?’) en el terreno práctico funcionó: muchxs alumnx, especialmente los más pequeñxs, reconocían como su ‘seño’ a la que estaba en la tele.” (p. 5)

Este régimen visual de la televisión educativa no sólo es una declaración de principios que luego se llevó a la pantalla con mayor o menor fidelidad. Además es la sintaxis que deja ver entre líneas la sutileza de la diplomacia propia de los organismos internacionales y que, al mismo tiempo, transparenta la intención programática de impulsar proyectos concretos en diversos países. Esta propuesta para convertir las imágenes hipotéticas que enumera Cassirer (1967) en imágenes del lenguaje televisivo tuvo eco en la Argentina.

1.5. Lagunas en el archivo audiovisual argentino

Trímboli (en prensa), al reflexionar acerca de su experiencia en la producción del proyecto documental *Huellas de un siglo*, emitido por la Televisión Pública en 2010, describe un paisaje desolador: la memoria audiovisual argentina del siglo XX es escasa. Esta situación, en opinión del autor, no parece molestar a una cultura académica que prefiere rendir devoción a la palabra escrita para interpretar el pasado, y se verifica en la producción de películas históricas que, obligadas por sus presupuestos, redundan en el recurso de repetición de imágenes, amén de que el hallazgo de nuevas secuencias habilitarían interpretaciones novedosas sobre y ya explicado a través de la palabra escrita.

Existe entonces una relación interpretativa entre la pobreza de las imágenes en las narrativas que constituyen la historia argentina contada de manera masificada, ya sea por los medios de comunicación o a través de las propuestas curriculares del sistema escolar. A través de esta relación, la inexistencia de imágenes del pasado, o la poca energía de conservación que se ha tenido, se explica a su vez por otra voluntad: la de dejar al pasado como ya se lo narró a través de las palabras. Detrás de esta explicación, Trímboli (en prensa) encuentra entonces a las clases dominantes como las primeras interesadas en la no proliferación de explicaciones alternativas a la historia nacional. No obstante, como afirma el autor, esta teoría explica sólo una parte del problema. Semejante inconformismo es un dato significativo, pues el autor, obligado tanto por su condición de historiador como por mandato legal de funcionario público, debió sumergirse en archivos sin clasificar, encerrados detrás de puertas que sólo tenían un cartel con la palabra “Enlatados”.

Frente a semejante panorama, a la intención de las clases dominantes de perpetuar una narrativa que pregone y perpetúe su situación de privilegio, el autor agrega la desconfianza que diversas personas a cargo de los archivos de Canal 7 y del Museo del Cine han sabido cultivar en detrimento de otras personas interesadas en acceder a ellos. Esta desconfianza se ha traducido no sólo en la constante negativa de acceso al material audiovisual frente a todo tipo de requerimiento, sea que proviniese del mundo académico o de la producción televisiva o

cinematográfica. La cultura del *apilamiento* de latas fue acompañada por la ausencia de una política de catalogación de las existencias.

Existen razones adicionales a estas hipótesis. No todo el material audiovisual argentino pudo elegir entre correr una carrera contra el olvido o directamente haberla perdido desde entrada. El cine siempre se registró en un soporte físico: la película, en cada original y en cada copia. La televisión nacional, en cambio, debió esperar una década de vida hasta que se incorporara el videotape, como para poder albergar posibilidades de conservación. Y recién el desarrollo de tecnologías digitales permitió superar problemas de escala y de costos de mantenimiento de la memoria audiovisual, llegando al extremo de plantearse preguntas ya de corte filosófico, como la cuestión de si debería digitalizarse todo archivo que haya sido conservado, o no (Authier, Giordano y Luirette, 2016).

Encontramos entonces una razón adicional. La falta de voluntad vigente durante gran parte del siglo pasado para fijar una política estatal respecto de la conservación y puesta a disposición de su memoria audiovisual, como eje de un proyecto histórico que la contenga, proteja y estimule, tuvo su correlato en actitudes personales rayanas a la desidia. Estas conductas se hicieron carne en quienes tuvieron en sus manos en algún momento, materiales a los que hoy les asignamos el carácter documental.

Este desentendimiento de la imagen como evidencia de lo histórico, también se promovió desde una industria televisiva que reutilizaba soportes de grabación de programas emitidos en el pasado lejano, para registrar los de cada presente. Entre los argumentos que esbozó la industria encontramos a la cuestión económica, la falta de materia prima para resguardo de imágenes o de espacio para almacenar archivos, o cambios de tecnología (Rodríguez Ojeda, 2012:70).

La desidia también permitió que copias únicas de numerosas producciones cinematográficas y televisivas se encuentren en la actualidad en manos privadas. La primera película sonora, *Por una Patria grande, civilizada y justa*, de 1931 (Blejman, 2000), un documental francés sobre el bombardeo a Plaza de Mayo en 1955, el film *El mito* ordenado por la dictadura autoproclamada Revolución Libertadora, para desacreditar al peronismo al que había derrocado con sangre del propio pueblo al que supuestamente venía a liberar, y otros tesoros son en la actualidad propiedad del archivo DiFilm.

Se trata de una firma comercial que se postula como uno de los mayores archivos no estatales del mundo, detrás apenas de las colecciones del Congreso de los Estados Unidos o del Vaticano. DiFilm posee un archivo sonoro, fotográfico y audiovisual camuflado en tres casas de la localidad bonaerense de Florencio Varela para no llamar la atención, por una cuestión de seguridad. Del total del material, sólo se encuentra catalogado en un porcentaje mínimo en

relación a sus existencias, que crecen a diario. Su material es de consulta cotidiana de los productores cinematográficos y televisivos más importantes del mundo (Infobae, 03.06.2018), pero su acceso representa un costo significativo para la investigación académica, ya que en muchos casos, los gerencadores del proyecto se ven obligados a procesar imágenes y migrarlas a formatos digitales.

Ese desentendimiento de las imágenes como parte constitutiva y constituyente del pasado puede explicar por qué el Estado argentino no haya delineado una estrategia para ser protagonista en la tenencia y guarda de la colección, que corre la suerte de una simple familia argentina: esto es, que el único azar sea quien depare la vocación de curadores de películas, imágenes y cintas magnéticas en los descendientes de los descendientes de quienes hoy lo manejan. Y que el camuflaje de Florencio Varela sea efectivo.

I.6. Marco metodológico

Este trabajo optó por la investigación cualitativa como metodología de abordaje de su problema de investigación: la interacción que se verificó entre la televisión y la educación en Argentina, durante los años 1951 y 1989. Dentro de esta metodología, se optó por la observación de casos.

Para la selección de casos de análisis, se trabajó primero en la definición del objeto de estudio y luego se tomaron como base investigaciones periodísticas (Nielsen, 2004, 2005, 2006 y 2007; Ulanovsky, Itkin y Sirvén, 2006) que resumieron las grillas de los 38 años analizados. De esa información, se nominó a todas las producciones mencionadas que podrían catalogarse como televisión educativa, ya fuera por descripción de contenidos, por público al que apuntaban, por reseñas escritas acerca de estos programas o por premiaciones que la industria en su más amplio sentido les otorgó en ternas definidas como “pedagógico”, “didáctico” o “cultural”. Sobre esta base, se procedió a establecer una categorización interna en la que se definieron las siguientes: Documentales; divulgación científica; exhibición y/o debate artístico; formación ciudadana; telecatequisis; programas producidos por instituciones o autoridades educativas; educación para la salud, puericultura, paternidad y maternidad; infantiles de no ficción; competencias enciclopédicas/culturales; enseñanza de idiomas; enseñanzas varias (hobbies, quehaceres, oficios); programas de articulación con la educación formal. En ese listado inicial quedaron 301 producciones.

Esos programas, a su vez, se encuadraron en las categorías de televisión educativa de Cabrero Almenara (1994). Se procedió entonces a seleccionar dos casos que se condijeran con las dos vertientes de televisión educativa definidos en el régimen de visibilidad: la televisación de la forma escolar con intenciones de influencia en gustos, opiniones y valores por un lado, y

la televisión escolar, con propósitos articulados con el sistema educativo formal. Para establecer un corte comparativo entre las dos producciones revisadas como ejemplos destacados de cada categoría, *Adelante juventud* y *Telescuola Técnica*, recurrimos al Cuadro N° 1.

Cuadro N° 1: Análisis comparativo entre *Adelante juventud* y *Telescuola Técnica*

Ítem	<i>Adelante Juventud</i>	<i>Telescuola Técnica</i>
Años en el aire	14 (1970 – 1983)	26 (1963 - 1988)
Canal/es en los que se emitió	7	7 y 13
Horas emitidas	1 hora semanal	Media hora diaria, 3 semanales
Día/s de emisión	Domingos	Domingos a Viernes
Segmento televisivo	Vespertino	Matutino
Tipología de TV Educativa	Educativa	Escolar
Financiación	Aporte estatal: FFAA	Aporte estatal: CONET
Procedencia del equipo de producción	Industria televisiva	Industria televisiva, teatro y CONET
Procedencia del equipo de conducción	Cine, televisión	CONET
Público principal	Adolescentes	Adolescentes y sus docentes
Público eventual	Familias	Familias
Recepción del público principal	Hogar	Aulas escolares
Recepción del público secundario	Hogar	Hogar
Contenidos típicos	Reportajes, coberturas, números musicales	Experimentos, tutoriales, clases de apoyo
¿Se producían programas especiales?	Sí	Sí
Metamensaje	Destacar positivamente el rol de las FFAA y estimular el enrolamiento en las fuerzas	Fortalecer la oferta de la educación técnica y posicionar al CONET dentro del campo educativo
Objetivos	Formar en valores castrenses, cristianos y occidentales	Trabajar contenidos que formaban parte del currículum de las escuelas técnicas
Trayectoria posterior de algunos de sus integrantes	<p>-Roberto Fontana (productor general): directivo de Canal 7 durante la dictadura. Desarrolló en la década de 1990 la “movida tropical”. Murió en 1999, en un accidente en la ruta 2 en un Mercedes Benz que él conducía a 160 km/h, camino a Mar del Plata, luego de un brindis televisivo en vivo por el día del padre.</p> <p>-Adolfo Cassini: gerenció un proceso de despidos masivos en de LU 22 Radio Tandil, con denuncias de intereses vinculados a la política.</p> <p>-Ángel Magaña: se retiró del programa en 1979 y falleció poco después, en 1982.</p> <p>-Clarisa Gerboles: Acompañó a Julio Bringuer Ayala en <i>Justa del Saber</i> y su nombre es rescatado en varias memorias de locutoras argentinas.</p> <p>-Miguel Core: tiene hasta la actualidad una extensa trayectoria en el periodismo televisivo y radial.</p> <p>-Julieta Magaña: participó en contenidos televisivos y musicales para niños y su canción más recordada es <i>La batalla del</i></p>	<p>Fortalecer la oferta de la educación técnica y posicionar al CONET dentro del campo educativo</p> <p>Trabajar contenidos que formaban parte del currículum de las escuelas técnicas</p> <p>-Alberto Trucco: se desempeñó como profesional de educación a distancia de la Universidad Católica de Salta. La propuesta consistía en la producción de videos educativos y materiales impresos. Cada estudiante debía rendir examen en distintos puntos del país, habilitados para esos fines. Se retiró como rector del Instituto de Educación Superior N° 2 Mariano Acosta.</p> <p>-Alicia Camilloni: Profesora emérita de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Miembro honorario de la Academia Nacional de Educación. Miembro del Consejo Académico del Colegio Nacional de Buenos Aires. Autora de varios libros. Participó en numerosas publicaciones, jornadas y seminarios sobre educación a distancia, temática sobre la que también tiene experiencia como docente. Premio Konex 1996 en educación.</p> <p>-María Isabel Bontá: Fue decana de la Facultad de Educación a Distancia de la</p>

Ítem	<i>Adelante Juventud</i>	<i>Telescuela Técnica</i>
	<i>movimiento</i> . En 1980 protagonizó junto a su padre: “Hola Julieta, Hola papá”.	Universidad de Belgrano. A fecha de este estudio, se desempeñaba en el área de postgrados de la Universidad Tecnológica
Antecedentes audiovisuales y producciones contemporáneas a su trayectoria en la TV	Primeros documentalistas cinematográficos. Periodismo cinematográfico y noticieros televisivos. Films de ficción sobre temática escolar/estudiantil	Cine Escuela Argentino. Programas de enseñanza de idiomas. Programas de saberes prácticos: oficios, tareas hogareñas, cocina.
Dónde se lo evocó, recordó y/o mencionó una vez fuera del aire	Libros históricos sobre la dictadura y trabajos sobre la política de memoria. Historia de la televisión y archivos digitales de revistas especializadas en TV (generalmente como dato secundario, por ejemplo: un sitio dedicado a Pepe Biondi recuerda cuando visitó Adelante Juventud). Foros online nacionalistas.	Historia de la educación técnica. Historia del periodismo. Historia de la educación a distancia. Historia de la televisión. Archivos digitales de revistas especializadas en TV. Foros de nostálgicos de la paleo-televisión argentina. Sátira dedicada en el programa Cha Cha Cha (década de 1990) con el mismo nombre del programa original. Documentación del Ministerio de Educación. Etiqueta propia en el catálogo de la Biblioteca Nacional de Maestros (Ministerio de Educación).
Premios recibidos / Institución que lo otorga	Santa Clara de Asís / Liga de Madres de Familia (años) Cruz de Plata / semanario católico Esquiú Color (años)	Martín Fierro / Asociación de Periodistas de la Televisión y la Radiofonía Argentinas (APTRA) (años)
¿Archivo disponible en YouTube?	Sí	Sí. Del original y de su parodia.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la bibliografía citada, archivos consultados y documentación analizada

Como consulta de fuentes primarias, se acudió a la colección audiovisual del Archivo General de la Nación, así como también a las imágenes que una incipiente política de apertura del archivo del Canal 7 ha puesto a disposición de la ciudadanía en general a través del proyecto Archivo Prisma. En virtud de este proyecto, en 2015 se liberó una importante selección de material audiovisual con el acceso facilitado a través de Internet. Este proyecto se discontinuó como tal y a fecha de esta investigación reviste el nombre de Archivo Histórico de Radio y Televisión Argentina (Archivo RTA). De esta fuente consultamos episodios de *Adelante juventud* de importancia significativa para este trabajo, como lo es la entrevista que el entonces Teniente General del Ejército Leopoldo Fortunato Galtieri mantuvo con un grupo de veinteañeros en 1980 y otras emisiones.

También se ha consultado el material que el Archivo DiFilm pone gratuitamente a disposición del público por Internet. Aunque forma parte de una campaña con fines comerciales ulteriores, el material que liberó fue de gran utilidad para este trabajo. En este sentido, el archivo DiFilm aporta, desde su material subido a la plataforma YouTube, una importancia relevante en el abordaje de los casos de *Adelante juventud* y *Telescuela Técnica*. Pero también fue de suma utilidad al momento de analizar los precursores cinematográficos –que entendemos que hicieron escuela en el desarrollo de un discurso audiovisual del que los casos mencionados son herederos–, crónicas televisivas y fragmentos de programas, entre otras imágenes. Al mismo

efecto, también se han consultado otros archivos en línea: RaroVHS, Resiste Un Archivo, La Tele del Recuerdo o Mágicas Ruinas son algunos ejemplos de estas iniciativas.

Asimismo se deja expresa constancia de que los materiales que aportan uno y otro archivo tienen una rigurosidad de catálogo muy distinta. Es por eso que, por ejemplo, los episodios referenciados de *Telescuela Técnica* no están individualizados por fecha de emisión, como sí lo está el que se analiza con más detalle de *Adelante juventud*.

Por los motivos mencionados en el apartado anterior, es decir, la escasez de imágenes televisivas referidas al campo de estudio, se recurrió también a fuentes secundarias. Un trabajo histórico sobre el surgimiento de la programación educativa en TVE explicita en su metodología:

Dada la imposibilidad de visionar los programas educativos, se ha optado por realizar una revisión de las fuentes hemerográficas, en concreto de la revista Tele Radio y su antecesora Telediario para tratar de describir el formato de estos programas e inferir el público al que estaban destinados, así como evaluar cuán educativos se pueden considerar. (Jimeno, 2014: 212)

Con intenciones análogas, se consultaron ejemplares de la prensa gráfica publicada durante los 38 años bajo análisis que se resguardan en las hemerotecas de la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno” y la Biblioteca del Congreso de la Nación. De todo el material disponible en los catálogos, se priorizaron las publicaciones especializadas en las industrias televisiva, radial y cinematográfica. En aquellos años en los que no se resguardó número alguno de estas revistas en ninguna de las dos colecciones, o aquellos años en los que se hubieran guardado escasos ejemplares, se consultaron –de manera suplementaria y/o complementaria– los diarios de edición nacional que publicaran tanto noticias referidas a la TV como la grilla de programación.

Los periódicos consultados fueron La Nación y Clarín, en tanto las revistas especializadas fueron Antena, Antena TV, Canal TV, TV Guía, Radiolandia y Radiolandia 2000. En estas publicaciones, se seleccionaron noticias vinculadas a programas seleccionados en la primera fase de la investigación y se incorporaron otros que revestían características similares pero que, por alguna razón, no fueron incluidos en las investigaciones periodísticas mencionadas. Se priorizaron aquellos artículos que complementaran texto con imágenes que correspondieran a escenas de los programas, se consultaron notas sobre la industria televisiva en general y se seleccionaron piezas publicitarias de los ciclos de interés para este trabajo. Para indagar acerca de las producciones televisivas que formaban parte del sistema educativo formal, se acudió a El Monitor de la Educación Común, editada por el Ministerio de Educación de la Nación.

Por último, y como parte también de la metodología adoptada, se realizaron entrevistas semiestructuradas con distintos informantes: Mirta Goldberg, referente de trayectoria extendida

en educación dentro de Canal 7, con el objeto de trabajar la construcción del objeto de estudio de esta tesis; Javier Trímboli, historiador que se desempeñó en el proyecto de apertura hacia la sociedad del contenido del archivo histórico de la señal estatal; Alberto Trucco, Alicia Camilloni y María Isabel Bontá, a quienes de manera personal o telefónica se acudió para reconstruir la experiencia de *Telescuela Técnica*, en virtud de su participación en el ciclo.

I.7. Sobre el período de estudio: 1951-1989

I.7.1. Sueño, auge y declive de la paleotelevisión

La televisión argentina tuvo un desarrollo tardío si se compara su historia con la de los países industriales, donde emergió como producto de dinámicas convergentes pero distintas. Como describimos, una de ellas estuvo vinculada a la tecnología en sí y se la asocia a los avances de las firmas que estaban interesadas en fabricar y vender aparatos. Otra, la de la forma cultural, que deviene, en primer lugar, de una serie de investigaciones en el campo de la electricidad, la fotografía, la telegrafía, la radio y el cine, en paralelo a la historia del desarrollo de la prensa. Y luego, de la forma en que las audiencias se apropiaron de esa tecnología (Williams, 2011).

En los albores del siglo pasado, la Argentina se había anotado algunas victorias en el catálogo de epopeyas: fue suelo de una de las primeras transmisiones de radio en el mundo en 1920 y sede de una profusa industria cinematográfica en términos de cantidad de salas, espectadores, films exhibidos, empresas distribuidoras y producción (Peña, 2011). Y apenas se demoró cuatro años en ponerse a la par de los grandes estudios internacionales y estrenar filmes sonoros a partir de 1931, cuando la cinta inaugural había sido cortada apenas cuatro años antes con *El cantante de jazz* (*The jazz Singer*, EEUU, 1927, dirigida por Alan Crosland). Pero con la televisión no se evidenció el mismo estímulo y su llegada se demoró hasta 1951, quince años después de que la BBC iniciara “la primera transmisión pública regular del mundo” (BBC, 02.11.2011).

Quienes se han dedicado a estudiar la historia del medio local, procuraron establecer determinadas periodizaciones para enmarcar sus estudios. Nielsen (2004, 2005, 2006 y 2007), por ejemplo, investigó por décadas hasta 1980 y luego por lustros. Se trata de una estrategia bastante didáctica en la que la única marca separadora es el transcurso del calendario. El trabajo tripartito entre Ulanovsky, Itkin y Sirvén (2006) cubre de 1951 a 1998. En esta investigación se reconocen tres momentos: la etapa experimental, de la inauguración de la TV a 1966; la era de la consolidación de la industria, de 1967 a 1982; y la de la conformación de la TV coetánea al capítulo privatizador del Consenso de Washington, de 1983 a 1998. Esta propuesta supone complejizar el mero paso de los años, para ponderar los tiempos de desarrollo de la industria

local y su relación con a las dinámicas propias de la industria en relación a los contextos social, político, económico, cultural y tecnológico.

Una tercera posición en relación a estas búsquedas la podemos encontrar investigaciones como la de Varela (2005), que también revisa la historia de la TV vernácula desde su nacimiento hasta la televisación de la llegada del hombre a la Luna. Entre 1951 y 1969, el trabajo encuentra determinados hitos en el desarrollo de la industria local: de la señal nacional única a las cinco tradicionales de Buenos Aires y La Plata; de la política de préstamos de figuras a la creación de un sistema de estrellas propio; de la importación de estéticas ajenas al desarrollo de la primera imagen televisiva pura²⁵. Y el camino culmina con un hito visual inédito para la historia de la humanidad: el alunizaje es una imagen que en todo el planeta se asume televisiva.

En la perspectiva de estas tres investigaciones, no puede dejar de considerarse como un acierto el hecho de enmarcar los estudios en períodos cortos, que van de cinco a diecinueve años. En el mayor de los períodos, se trata al fin y al cabo casi 7.000 días de programación ininterrumpida. Las cotas a estos segmentos parecen adecuadas para el análisis del flujo general de programación. Sin embargo, para la profundización de una tipología de contenidos específica dentro del total del caudal televisivo, a los efectos de este trabajo consideramos necesario ampliar el registro temporal.

Si se escribiese la historia de las transmisiones deportivas, por ejemplo, quizás resultaría exiguo concentrarse en diecinueve años para analizar las rupturas y las continuidades que introdujo de manera paulatina la industria de las cámaras de televisión, la evolución del estilo de los relatores, las estrategias de la publicidad, el paso del blanco y negro al color, el surgimiento del *replay*, los cambios que empujó la tecnología en los reglamentos de las disciplinas, la injerencia que la TV comenzó a tener en diseño de calendarios de temporada y fixtures, las reformas en los marcos regulatorios, la actuación de tribunales de disciplina de las federaciones que comenzaron a actuar de oficio luego de ver imágenes televisivas que se les escapaban a los árbitros dentro del campo de juego, el reciclaje del deportista retirado en comentarista experto, el carácter positivo o desfavorable de la incidencia de la industria en la economía de los clubes, entre otros impactos.

Si se indagara en la historia de arte dramático televisivo, debería estudiarse el momento en que la TV dejó de adaptar clásicos del teatro para pasar a especializar a cuerpos de guionistas que crearon personajes y mundos para ser mostrados entre bloques publicitarios, la aparición de los telefilms, o así también analizar el intersticio entre el cual la televisión dejó de sobrevivir mediante el contrato de estrellas al teatro o al cine, para que sean el teatro y el cine quienes

²⁵ En el próximo capítulo se profundizará sobre esta cuestión.

debieran agenciarse estrellas televisivas para garantizar la taquilla, o cuando ficciones televisivas reclamaron un espacio en la pantalla grande o las salas de ciudades turísticas en sus temporadas veraniegas. Un trabajo de estas características debería acaso encontrar el lugar que ocuparía en esa historia un ciclo como *Según Roxi*, que pasó de la experimentación bloguera al *prime time* en la TV Pública.

En el caso de la TV educativa, una especificidad de producción marginal en relación a la totalidad del flujo, ocurre algo similar. En el período que aquí se estudia, se definió ante todo por una serie de contenidos que osciló entre dos tensiones en apariencia opuestas como lo son el entretenimiento y el aporte cultural.

Bajo la preocupación que genera la hipótesis ya discutida respecto de que “toda la televisión educa”, en los debates que se montan en torno a esta cuestión, más temprano que tarde se invoca a uno de los públicos construidos por el medio: niños, niñas y adolescentes. Esto se verifica tanto en la filosofía del sentido común como en la academia. De hecho, como señalamos en el anteriormente, Williams (2011) entiende que una de las categorías de la televisión educativa se encuentra inmersa en la TV infantil.

Pero en una primera etapa, estos contenidos se emitían en franjas²⁶ articuladas con los horarios escolares. Esa programación era precedida por las telenovelas que la industria destinaba a mujeres que imaginaba en las casas lavando la ropa: las óperas de jabón, más conocidas en inglés como *soap-opera* (Adorno y Horkheimer: 1994). Y la franja infantil iba antes de las noticias que en verdad importaban a los señores serios que trabajaban durante todo el día. En términos de flujo, esta programación generalista que concluía en los films nocturnos y la plegaria de medianoche como contenido puente hacia otra oración que se rezaba a la mañana siguiente –toda una telecatequesis para adultos–, una teleescuela, clases de cocina, lecciones de inglés o francés y comedia costumbrista, comenzaría a migrar a mediados de la década de 1980 hacia una oferta televisiva de flujo especializado. El éxodo hacia esa oferta, es decir, la transición de la paleotelevisión con fuerte control estatal y centralizada desde las capitales que hablaba Eco (1992) hacia la neotelevisión, ultraespecializada, desnacionalizada y concentrada, la explica el giro de privatizaciones en la industria y el ascenso de la televisión por cable (Rossi, 2009; Albornoz y Hernández, 2009).

Este último sector había evidenciado un desarrollo precario en los años '60 y prestaba un servicio que consistía en llevarle de manera paga al usuario del interior la misma programación que en la ciudad de Buenos Aires era gratis. Así contribuía a la consolidación de la

²⁶ El concepto de *franja* puede tanto responder a un intento de conformación del público televisivo como a una condición *sine qua non* para establecer un punto de transición entre una programación de carácter experimental a un flujo de programación planificado en los términos de Williams (2011).

paleotelevisión centralizada en la Capital, al hacerse cargo de lo que los canales no conseguían con sus propias antenas. Pero luego la instalación de repetidoras estatales durante la dictadura de Onganía, este segmento de la industria debió desplegar toda una agenda propia de desarrollo, y ya no de subsistencia (Amorín, 1997).

I.7.2. Surgimiento de *Cablín*

La década de 1970 finalizó con trece sistemas de cable operativos. Y durante la década siguiente se disparó la curva de penetración en el mercado: en 1986, el año que aparentaba ser el del despegue definitivo, el total de distribuidoras que funcionaban sólo en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe equivalían al total-país en 1985 (Amorín, 1997).

De aquellos sistemas pagos, Video Cable Comunicación (VCC) contaba con una cuota del mercado suficiente como para aventurarse en la producción propia. De esta manera y junto a Gala Producciones puso en pantalla en noviembre de 1988 a *Cablín* (Scherer, 1998), la primera señal argentina dedicada con exclusividad al público infantil. Esta condición puso en jaque a las horas permitidas frente a la TV que habilitaban padres y madres. Pero había un detalle más importante: el carácter innovador del canal y de sus figuras radicaba en la propia concepción de la infancia y la adolescencia, cristalizada en piezas muy estimadas, como los *Consejos Livianos*. Las infancias que se imaginaban desde la producción de un programa como *Patolandia*, con Rafael “Pato” Carret, uno de los ciclos más famosos de la TV infantil emitido a lo largo de la última dictadura, no tenían punto de contacto con las que suponía *Magazine For Fai*. Carret grabó un LP con RCA en 1976 en el que incluyó las voces de sus hijos. La contratapa del disco asegura:

PATOLANDIA, EL PROGRAMA FELIZ!!! No es simplemente un slogan, o una frase que identifica a un show televisivo, es un mensaje que pretende llegar a los niños, con un contenido claro, esencialmente argentino y profundamente cristiano. Las canciones son un intento, para guiarlos por el sendero del amor, que es lo que conduce hasta Dios. Para que prefieran a sus padres como prototipos a quienes imitar, para que concurren a la escuela, pensando que es nuestro segundo hogar y para recordarles que nuestra bandera, no sólo simboliza los colores del cielo, sino también a la libertad. Cantando al ritmo de los temas de PATOLANDIA, el PATO CARRET, por intermedio del Profesor Enciclomúsico logra que los niños amplíen sus conocimientos, en forma de diversión.²⁷ (Carret, 1976)

²⁷ Mayúsculas en el original.

Rafael “Pato” Carret trabajó con sus hijos con el objetivo explícito de que lo tomaran como prototipo a imitar, para que ese sendero los condujera a Dios. Mex Urtizberea trabajó en *Magazine For Fai* con su hija y otros talentos infantiles, preadolescentes y adolescentes²⁸ para ponerse a la par con el elenco y bucear en el absurdo, indagar en el discurso del cine silente, o incursionar en la metatelevisión humorística (de los programas de entrevistas, en el sketch “Mesa con gente”; o de los personajes mediáticos, el mentalista Gran Bellini). En un programa de la televisión de la década de 1970, el Pato Carret se proponía enseñarles a los niños con música y enciclopedias, a través de su personaje “El profesor Enciclomúsico”. En la década de 1990, *Cablín* se proponía mostrarles a niños y niñas de su época cómo exponentes de su propia generación eran capaces de explicar el mundo de los mayores, con suficiente ambigüedad, incongruencia y sinsentido como para que la imitación de las personas adultas no fuera acaso el único camino sugerido a seguir.

Cablín contribuyó de manera sostenida al combate de ciertos fantasmas parentales respecto de la programación televisiva, amplió franjas horarias y especializó públicos. A los efectos de este trabajo, dibuja una frontera temporal que permite analizar la primera etapa de la TV educativa argentina en un marco de condiciones de producción y recepción que, si bien presentan cambios y etapas marcadas, en esencia son homogéneas. Su historia de guarda semejanzas con la de *Nickelodeon*, no por la escala global que uno y otro alcanzaron, sino por la configuración de una nueva infancia del otro lado de la pantalla. *Nickelodeon* apostó al empoderamiento infantil, a la ironía, introdujo la perspectiva de género y el feminismo (Banet-Weiser: 2007). Se trata de medios de comunicación que si bien nacieron como tradicionales, las concepciones de sus públicos no lo son.

En paralelo, el mismo año que surge *Cablín* en la pantalla televisiva argentina coincide con la temporada final de *Telescuola Técnica*. Después de haberse mantenido al aire durante 26 años, una vida casi impensable para la un ciclo nacido en la televisión contemporánea, en 1988 fue retirado de la pantalla. No obstante, el empuje del sistema de televisión paga fue decisivo pero no terminó por sí sólo con la paleotelevisión. La crisis política y económica de la transición de la década de 1980 a 1990 aportó argumentos serios a los cambios estructurales de la actividad televisiva. Así, la conjunción de la crisis con el surgimiento de lo nuevo y la desaparición de lo viejo, recuerda a Gramsci (1999): “La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo

²⁸ Figuras como Violeta Urtizberea, Julieta Zylberberg, Martín Piroyansky, Julián Kartun (bajo la dirección de Lucrecia Martel), llegaron años más tarde a hacerse una carrera en el campo de la TV y el cine.

no muere y lo nuevo no puede nacer: en ese interregno se verifican los fenómenos morbosos más variados” (p. 37).

I.7.2. La crisis como amalgama entre lo nuevo y lo viejo

En 1989, el Muro de Berlín caía en todo el mundo y la TV emitía imágenes imborrables para Occidente: hombres y mujeres comunes demolían a mazazos al símbolo más acabado de la Guerra Fría. La Argentina de esos años tenía su hervidero propio y la crisis tuvo un correlato de imágenes televisivas inéditas para su historia: los saqueos a los supermercados en barrios populares de varias partes del país se grabaron en las retinas de las generaciones que los presenciaron. En medio de la crisis hiperinflacionaria que reinaba en la Argentina para mayo de 1989, las imágenes de los saqueos se configuraron en el inconsciente colectivo nacional como la antonomasia de la *antesala del fin* e incluso se complejizó con el tiempo, cuando las cámaras comenzaron a registrar saqueos en grado de tentativa.

La industria vivió de manera particular la crisis económica de ese año. No sólo debió lidiar con la hiperinflación, sino que además tuvo que recortar sus transmisiones a cuatro horas debido a la crisis energética, situación que le mermó ingresos publicitarios tras la migración de las empresas anunciantes a la radio y la prensa gráfica e incrementó la deuda global de los canales a 70 millones de dólares (Baranchuk, 2009). El vaso medio lleno sólo lo veía SEGBA, la empresa estatal por entonces encargada de la distribución de energía: “Algo más de seis millones de televisores apagados significan un ahorro de un millón y medio de kilowatts” (Sirvén: 2006, 510).

Como en la cita de Gramsci, lo viejo no moría y lo nuevo no terminaba de nacer: mientras a la TV abierta se le concedían un puñado de horas de aire, VCC anunciaba en abril que *Cablín* extendía de forma notable el horario en el que los niños podrían estar frente a la televisión, y para abril de 1989 ofrecía una selección de contenidos infantiles entre las 10 y las 20 de lunes a viernes, y desde las 8 durante los fines de semana (VCC, 1989). Pero las cableras tenían sus propios problemas para lidiar con la crisis: cobraban sus abonos en australes que se devaluaban cada día y pagaban contenidos extranjeros en dólares. Aun así, de 58 sistemas de TV por cable que operaron en el país en 1988, en 1991 la cifra ascendió a 171 (Amorín, 1997) con una creciente pero aún baja penetración en el mercado: de los 8.515.441 hogares censados (INDEC, 1991), sólo 100.000 estaban suscriptos (La Nación, 06.10.1991).

El apagón de la televisión argentina de 1989 derivó en el apagón de la paleotelevisión. Con la sanción de la ley 23.696 de Reforma del Estado, comenzó el proceso de privatización de los canales 11 y 13 (el 9 y el 2 ya eran privados). Como señala Rossi (2009), vía eliminación de las restricciones por las cuales el marco legal anterior prohibía a las personas o sociedades

vinculadas a empresas periodísticas participar del negocio televisivo, se sentaron las bases para la conformación de multimedios.

Para diciembre de 1989, la única señal nacional en manos del estado era ATC. En tiempo récord (Baranchuk, 2009) se licitaron los canales 11 y 13. Aquella televisión centralizada en manos del Estado, que transmitía desde las grandes capitales para mostrar a ministros de todos los gobiernos en inauguraciones, aquella paleotelevisión que Eco (1992) sostenía que intentaba enseñar algo, por más que mintiera, comenzaba a transmitir su propio retiro. En el “interregno” de aquellos días caóticos para el país y la industria, la trayectoria de *Telescuela Técnica* comenzaba a dar paso a la promesa de *Cablín*, como arquetipo de las producciones emergentes que podrían delinearse en el orden de todo lo esperable de lo nuevo.

De esta manera, la crisis del sector profundizada por la escasez de energía eléctrica y el surgimiento de los multimedios, cambiaron para siempre la industria de la TV (Albornoz y Hernández, 2009). En tanto, el avance de los sistemas por cable, por su parte, contribuyó a la concentración del sector y modificó la tecnología de recepción (Amorín, 1997). De esta manera, entendemos que el período 1951-1989 se presenta como un ciclo válido para profundizar sobre la TV educativa en la Argentina. No obstante, consideramos que en el campo de la cinematografía de fines del siglo XIX y primera mitad del XX es posible rastrear antecedentes continuados en la TV. De ello nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

Capítulo II: Los precursores cinematográficos y contexto cultural de la TV naciente

II.1. Televisación de la escuela y escuela televisada: puntos de partida

De todas las producciones televisivas que se mencionamos en esta investigación, focalizaremos en dos que consideramos arquetípicas del objeto de estudio de este trabajo. Se trata de dos programas que se mantuvieron en el aire 14 años uno y 26 el otro, y se encuadran en dos de las categorías establecidas por Cabrero Almenara (1994). Como adelantamos en el capítulo anterior, los ciclos a los que hacemos referencia son *Adelante juventud* y *Telescuela Técnica*. Con el objetivo estudiarlos de manera pormenorizada en los dos capítulos siguientes, en este resulta necesario reparar en algunos antecedentes.

La diferencia de las propuestas de los ciclos se reflejaba con nitidez en sus enfoques: en uno se mostraban instituciones educativas y la imagen que mejor se las sintetizaba, según las consideraciones de la época, era el producto de su accionar; en otro, el programa era una institución educativa en sí, de modo que cada capítulo se planteaba desplegar una estrategia pedagógica televisiva, así fueran episodios unitarios o emisiones seriadas, según la complejidad

de la temática o a la profundidad que se planteara. En este sentido, uno de los ciclos resulta heredero de la tradición audiovisual de cómo mostrar la forma escolar en función del supuesto deber ser de la institución. El otro, por su lado, marca un hito en la carrera del desarrollo nacional de la educación a distancia y de la tecnología educativa.

A su vez, en la historia del discurso audiovisual local encontramos antecedentes de estas dos dimensiones que vamos a ejemplificar con los ciclos en los que nos detendremos, y esos usos son rastreables en la génesis del cine argentino. Así lo destaca Cossalter (2017) al mencionar a *La bandera argentina* (Lepage y Py, 1897) y a las *Operaciones del Doctor Posadas* (Lepage y Py, 1899-1900). En el capítulo anterior detallamos la polémica que se generó cuando a *La bandera...* se la sindicó como la primera película hecha en el país, a pesar de la existencia de antecedentes. También se comentó cómo este destronamiento de los hechos en favor de los símbolos es en sí punto de partida de la construcción de una narrativa en la que observaremos algunas continuidades. Del mismo modo, respecto de las *Operaciones del Doctor Posadas*, piedra angular del cine educativo higienista (Cossalter, 2017; Paladino, 2006), veremos cómo perduraron las intenciones de rescatar las potencialidades pedagógicas de las imágenes en movimiento.

Sin embargo, por más que resulte evidente el hecho de que el interés formativo sea más explícito en *Telescuela Técnica*, en *Adelante juventud* analizaremos cómo trabajaron contenidos en pos de dos elementos que se retroalimentaban entre sí: por un lado, el discurso del orden moral, católico y occidental; por otro, los argumentos autojustificatorios de la existencia de las instituciones que lo financiaban: las Fuerzas Armadas.

II.1.1. Contenidos, tecnología, pioneros y exploración narrativa

Para indagar búsquedas discursivas en los primeros pasos de la paleotelevisión educativa argentina, nos remitiremos con suma brevedad a las primeras evidencias de esta Edad de Piedra del discurso audiovisual. Hablamos de la tendencia inaugurada en Francia con el surgimiento de *Pathé News* en 1908 y que poco demoró en expandirse a otros países: la noticia filmada. Le siguieron más tarde el *Gaumont Actualités* y el *Service Photographique et Cinematographique* en ese país, el Comité de Cine dependiente de la *War Office* británica, los estadounidenses *Fox Movietone*, en asociación del estudio con la *United Press*, y el *News of the Day*, producido entre la *Paramount* y el *Pathé News*.

En la Argentina, el carácter masivo de las funciones de variedades informativas cinematográficas se verificó a finales de la década de 1930. El decreto 18.405 planteó en 1943 la exhibición obligatoria de noticieros en todas las salas del país y se autorizaron a tales efectos a las empresas de Ángel Díaz, productor de *Sucesos Argentinos*; a Argentina Sono Film,

realizadora del *Noticiero Panamericano*; y a Emelco, de los hermanos Lowe, propietaria de *Noticiero Argentino* y *Sucesos de las Américas*. Las tres firmas se asociaron en 1946 para conformar la Empresa de Películas Argentinas y, más tarde, aparecieron otros informativos, como *Reflejos Argentinos*, *Noticiero Bonaerense* –del gobierno provincial– y *Semanario Argentino* (Kriger, S/F). Sin embargo, hasta llegar a contar con suficiente normativa de protección o estímulo al sector, durante las décadas anteriores, diversos realizadores tuvieron que dar con firmeza los necesarios pasos fundacionales del documentalismo cinematográfico.

En los inicios de la cinematografía argentina mencionamos ya a la Casa Lepage, fundada por Enrique (Henri) Lepage, un barón belga que llegó al país a fines del siglo XIX y abrió una casa de fotografía, un negocio de vanguardia para la época. Funcionaba en el número 373 de la calle Bolívar. Allí, una placa recuerda la fecha inaugural del cine argentino, acaso para agregar un poco más de confusión respecto de aquello que comentamos en el apartado anterior sobre *La bandera argentina*: la placa señala al 25 de octubre de 1900 como la fecha fundacional de la industria cinematográfica en el país, a propósito del rodaje de *Llegada del Presidente de la República de Brasil Dr. Campos Salles* (Lepage y Py, 1900).

El filme es una secuencia breve porque la película, “al igual que los primeros filmes de los hermanos Lumière, contenía tan solo diecisiete metros, equivalente a unos treinta segundos. Sin embargo, esto respondía a una exigencia técnica: las bobinas por aquel entonces eran cortas” (Cossalter, 2017: 2). Lo que puede verse es una sucesión de cabezas, galeras y cascos militares argentinos y brasileños, que fue capturada por Py. En 1908 adquirió la firma de Mordechai David Glücksmann, nacido en 1875 en el entonces Imperio Austrohúngaro. Aquí firmaría sus películas como Max Glücksmann y ese nombre es a quien la historia del cine argentino tributa uno de los peldaños que reservaba para los pioneros. Su trabajo se cataloga en el Archivo General de la Nación entre las primeras películas realizadas en el país. Las *Actualidades de Max Glücksmann*, el *Max Glücksmann Journal* o el *Noticiero Max Glücksmann* –el nombre varía según el investigador (Kriger, S/F; Marrone, 2003; Pereira Coitiño, 2009)– fue una serie informativa que junto con el *Film Revista Valle* –del productor Federico Valle– se ubica entre los orígenes del formato audiovisual de las noticias en el país.

La figura de Glücksmann cobró una dimensión considerable en la incipiente industria cultural vernácula: no sólo registró documentales sino que construyó una de las primeras galerías de filmación de ficción, fue dueño de una amplia red de salas y replicó el modelo de negocio en Chile y en Uruguay. Al otro lado del Río de la Plata también se lo reconoce entre las primeras páginas de la actividad cinematográfica oriental (Álvarez, 1957). Asimismo, diversificó su producción y se extendió hacia la música al fundar en 1917 el sello Nacional Odeón. Carlos Gardel y Francisco Canaro, entre otros, fueron editados por Glücksmann. Y entre

los legados edilicios que la Buenos Aires contemporánea aún guarda de la visión emprendedora de Glücksmann, deben mencionarse a la sinagoga de la calle Libertad (Balmaceda, 2018 y Larrea y Acuña, 2020) y al Grand Splendid, la primera sala de la ciudad fundada por el empresario y una de las cien que tuvo en la Argentina, Uruguay y Paraguay, hoy convertida en una librería icónica de la ciudad (Clarín, 14.12.2000; Fernández Russo, 2008).

Durante sus años experimentales, Glücksmann registró numerosas secuencias en instituciones educativas, otras referidas a la recreación infantil y juvenil, e historias vinculadas a la problemática de la minoridad de aquellos años. Junto con otras imágenes enviadas a una exposición internacional (Dussel, 2009), constituyen las primeras escenas escolares o de niños en situación de aprendizaje registradas en la Argentina por una cámara fotográfica o cinematográfica.

Entre estos antecedentes, el 28 de septiembre de 1913, el Colegio San José de la ciudad de Buenos Aires celebró las *Bodas de Oro de los Fundadores* y la cámara de Glücksmann (1913a) registró los festejos y llamó así a su película. El resultado es un corto de 2 minutos y 45 segundos capturado en el patio de la institución y dividido en 4 secciones. La primera es una toma fija de nueve segundos del texto del acta que formaliza la jornada. La segunda dura trece segundos y muestra a la comisión organizadora antes de que comience el evento. Es el primero de los dos únicos paneos de cámara que tiene todo el corto, dato que ilustra sobre las limitaciones técnicas. De izquierda a derecha, la toma permite apreciar el estrado sobre el que se ubican todas las autoridades del colegio y personalidades invitadas, entre las que se divisan hombres vestidos con uniformes militares. La tercera sección dura 1'55". Corresponde al nudo de la película y allí se puede ver a los estudiantes –todos varones vestidos con pantalones oscuros, faja en la cintura, poleras blancas y boinas– que marchan con armas al hombro, bajo la atenta mirada de un militar que luce guantes blancos y el clásico casco al estilo prusiano que utilizaba el ejército argentino en las primeras décadas del siglo XX. Sigue una escena de patín artístico en parejas, monitoreada por un docente parado en el medio del patio. Luego se ve una práctica con clavos y ejercicios gimnásticos conjuntos y sincronizados, que incluyen movimientos de brazos o flexiones de cintura. Cierra el segmento una marcha detrás de la bandera de ceremonias, escoltada por los jóvenes cargando sus armas, todo siempre registrado en tomas de cámara fija. La cuarta y última sección muestra los discursos protocolares, se sintetiza en 29 segundos y se ve de manera fugaz que una autoridad académica les dirige a los estudiantes unas palabras enérgicas. La edición interpone un corte y pronto se ven los aplausos de los alumnos. Luego sucede lo mismo con una autoridad religiosa del colegio y la película concluye con el segundo paneo del estrado, pero esta vez, sus ocupantes charlan y fuman distendidos: las solemnidades habían finalizado.

También en ese mismo año, la Casa Lepage viajó a Mar del Plata para filmar una serie de ejercicios físicos organizados por el profesor Juan Rosi (Glücksman, 1913b). Para el evento, los niños debieron usar corbata. Este detalle en la vestimenta habla de un orden de apariencias que se impone a la comodidad por usar ropas adecuadas para la práctica deportiva. La cámara es una invitada de honor que interviene en el ritual de la exhibición física. Y la organización del evento, al tanto de la posibilidad de la cobertura, exige a los participantes un criterio estético excepcional. Las pruebas incluyen ejercicios de salto y un particular juego que consiste en subir a dos contendientes a un poste y darles un saco relleno para que se peguen hasta que alguno pierda el equilibrio y caiga, para el deleite del público adulto allí presente. Siguen ejercicios con clavos y una muestra de esgrima: un adulto contra un niño. Para esta última escena, escogieron a un aprendiz que demuestra poseer un perfecto dominio no sólo de la pose típica del esgrimista, sino también una gran destreza para el uso del florete.

La cámara de Glücksman (1915) también tomó los *Ejercicios de Gimnasia* en el Colegio Militar. Otra vez: la lente inmóvil grabó el salto al cajón de los cadetes, los trabajos en barras paralelas en un primer plano y, al fondo, el ascenso en dos cuerdas. Cierra una carrera de seis cadetes que no se sabe cuál de ellos gana porque la toma dura dos segundos. Mostrar el cierre de la competencia no pareció importarle a Glücksman. En los tres segmentos se puede apreciar a los oficiales, al fondo de la escena y vestidos con sobretodos largos hasta los pies, y sobre sus cabezas se destacan las plumas sobre sus cascos. Por parte de los cadetes, resalta cierto orgullo por el dominio absoluto del cuerpo: inmóviles, paralelos al piso en las barras; firmes al caer después del salto. Un último detalle: la vista en el horizonte, como si la persona que los filma a su lado no existiese y la presencia de una cámara cinematográfica en el Colegio Militar al arranque del Siglo XX no fuese algo excepcional.

En el inicio de la década siguiente, Glücksman (1920) visitó el Patronato de la Infancia. Las dos primeras tomas corresponden al dormitorio. En la primera, cada niño está junto a su cama, con ropa de dormir, y todos escuchan las palabras de una religiosa. Durante la segunda, dos monjas recorren el cuarto, ahora vacío. La tercera es una perspectiva de otro dormitorio, mucho más amplia. Los niños forman junto a sus camas, con delantales. En este caso son más pequeños. Aquí sí miran a cámara, a diferencia de los alumnos del San José y los del Colegio Militar. No sólo miran, sino que además sonríen. Esto permitiría suponer o bien que ya tenían cierto acostumbramiento a la pose, o acaso su cortésima edad los habilitaba a admitir la visita por demás excepcional de la lente intrusa y del adulto que la manipula. Luego se lavan los dientes y al más pequeño, sobre el fondo de la imagen, una religiosa lo ayuda en el cepillado. Posan con sus baberos en la escena siguiente junto a los platos vacíos y toda la escena —a los ojos contemporáneos— se parece más a la preparación para la toma de una fotografía que al

fragmento dinámico de una película. A la hora de comer, las tomas son varias, con paneos incluidos, y la secuencia genera la impresión de que el propósito del documentalista fue registrar los conceptos *masivo* y *caridad*. Una gran olla desde donde sirven el almuerzo dos niñas adolescentes apoya esta postura. Las últimas escenas corresponden al taller de tejidos y a la oración antes de acostarse. En los telares y máquinas, los niños aprenden el oficio de costureros y obreros textiles. En la última, una monja les enseña a persignarse y los niños equivocan el sentido de hacia dónde debe ir la mano después de cada escala correspondiente al orden dogmático del ademán. Glücksmann invirtió un minuto con cincuenta y dos segundos para demostrar el trabajo de la institución para niños y niñas sin hogar.

El cine de actualidades del período mudo abre de esta manera dos frentes que van a encontrar continuidades y rupturas en la primera mitad del siglo XX. Por un lado, la imagen del cuerpo disciplinado como la forma económica de mostrar la efectividad de la acción pedagógica de una institución. Por otro, la imagen de la necesidad acotará poco a poco el espacio audiovisual cedido a la caridad ejercida por las familias ricas, para dar lugar a los actores institucionales más visibles de la etapa del proyecto de la modernidad que regía por aquellos años. De estas vertientes nos ocuparemos a continuación.

II.1.2. La patria embarcada

Los personajes que aparecían en las primeras películas argentinas y el público al que estaban dirigidas constituían una única entidad. Las élites representadas en los films eran las mismas que acudían a las salas. Cuarterolo (2010) recupera algunos pasajes de las crónicas que La Nación publicaba a fines de 1898, en las que se resaltaba esta suerte de doble reconocimiento del mismo círculo tanto en la pantalla como en las butacas. Y al respecto, reflexiona:

Contrariamente a lo que sucedería en el cine de ficción desde 1909 en adelante, en el que el campo y su gente serían rescatados como reducto de la identidad nacional, el cine de actualidades de principios del siglo XX celebró la vida urbana y la modernidad de las grandes metrópolis. La ciudad de Buenos Aires, principal escenario de la vida política y social de la aristocracia porteña, era en estas películas la protagonista casi excluyente. (p. 200)

Lo popular, en este cine, aparece o bien como telón de fondo, o en las interacciones que la aristocracia va a provocar. Las acciones de caridad es uno de los cuadros en los que se cruzan las que las clases pudientes con los sectores más necesitados, aunque la cámara permanece con los personajes que dan, mientras que los que reciben ingresan y se retiran, como en *Tigre Club – Reparto de ropa a los niños pobres* (Glücksmann, 1913c). En *Escuelas y Patronatos distribuye plato de sopa en Villa Industriales (Lanús)* (Glücksmann, 1913d), la trama es la

llegada de las damas de beneficencia hacia un paraje lejano y barroso para darles de comer a “una familia sumida en la miseria” (Glücksman, 1913d, 03:07). Estos dos filmes, de la década de 1910, están “vinculados a la función social las mujeres de clase alta en las colonias de huérfanos o en los patronatos de infancia” (Marrone, 2003: 37).

En la década siguiente, la fracción de la clase alta que aportará garbo a la pantalla será la Armada Argentina. Diversos textos reparan en la índole de reivindicaciones que esa fuerza hacía de sí misma. Coscia (2011), por ejemplo, recuerda el detalle de que en pleno siglo XX, los uniformes llevaban el luto por el almirante Horatio Nelson, vencedor de la batalla de Trafalgar en 1805, como si se tratase de un detalle inequívoco que la mostrara al mundo como una fuerza aristocrática, por sobre una base plebeya del Ejército.

Estas raíces británicas con las que la Marina se autopercibía llevaron a Manuel Domecq García –que en la década de 1880 revistaba como capitán de navío²⁹– a los astilleros Laird Brothers del Reino Unido, para encargarle la construcción de un buque-escuela. El mismo Domecq García la navegó hacia el puerto de Buenos Aires exclusivamente a vela, en 1888. A la nave se la bautizó Fragata ARA “Presidente Sarmiento”. Se hizo popular como Fragata Sarmiento, pero la cofradía naval se refería a ella con confianza casi propia de la retórica del sainete: *La Sarmiento*. Entre 1899 y 1939, el navío completó 37 viajes de instrucción en el que los cadetes de la Escuela Naval Militar finalizaban su formación como guardiamarinas. Luego, la Fragata Sarmiento continuó con sus funciones educativas para el adiestramiento del personal subalterno de la Escuela de Marinería y para el curso profesional de Cabos de Mar. A su brillo de antaño se lo sacaba a relucir de tanto en tanto en actos protocolares hasta 1961 y, al año siguiente, fue convertida en museo (Argentina.gob.ar, S/F).

Pero fue con la exhibición de la película *El viaje de la Fragata Sarmiento* entre 1923 y 1924 –la fecha varía según el investigador–, el paso que dio comienzo una saga que tendría a la nave como protagonista icónico. No se trataba de la primera vez en la pantalla de la Fragata, puesto que había sido capturada en los festejos por el centenario de la Revolución de Mayo en 1910, aunque allí oficiaba apenas de anfitriona de la infanta Isabel. En cambio, al respecto de la película que significa el debut ahora sí protagónico del buque, Finkielman (2004) comenta:

Uno de los primeros filmes argentinos de 1924 fue un documental sobre el viaje anual del buque-escuela Fragata Sarmiento. La Prensa, el 27 de enero, publicó que la película despertó un gran interés en el público, y que mostró varios aspectos de la vida a bordo, las maniobras de la tripulación y escenas de las de diferentes momentos del viaje. Se la describió como una exhibición interesante de los aspectos más atractivos del periplo,

²⁹Ya con rango de contraalmirante, en pleno siglo XX, Domecq García, paraguayo de nacimiento, será el primer presidente de la Liga Patriótica Argentina, que irrumpió en la escena pública durante la Semana Trágica, en la que 700 personas fueron asesinadas y otras 4000 resultaron heridas (Brienza, 2019).

que sigue la educación de un joven marinero que completa su formación. Su instrucción en el viaje es tanto técnica como en la observación de los fenómenos, hechos y obras que encontrará. (p. 50)

Por su parte, Mario (2020) asegura que *El viaje de la Fragata Sarmiento* se estrenó a fines de 1923. Y sobre el film, aporta datos respecto de los responsables de su producción y de la suerte que corrió su guarda y conservación:

Es una película documental sin sonido filmada en blanco y negro producida por la Sociedad General Cinematográfica fundada en 1912 por Julián de Ajuria y que se estrenó en el Teatro San Martín de Buenos Aires; en el mes diciembre de 1923. No existen referencias sobre quién la dirigió y de quién fue la fotografía, ya que no hay registros acerca de esta película que gira en torno a los viajes de instrucción de los cadetes de la Armada Argentina. (párr. 7)

La productora de la película sobre el buque-escuela seguía los consejos de su fundador: instruir deleitando a través del cine, el mejor medio para difundir ideas y sentimientos en aquellos años. Por extensión, el lenguaje audiovisual encuentra en casos como este, una conjunción de las imágenes diletas del puente entre la propaganda y la pedagogía política: personas que hacen trabajos físicos, trabajan con elementos tangibles –y visibles– para cuya manipulación se precisan conocimientos específicos, leen libros, manejan dispositivos tecnológicos.

Al público se le presenta el cadete en quien se detuvo la cámara. Ese público asiente que el cadete aprende porque explora el mundo, hace tareas, respeta rutinas y manipula objetos. La prensa califica esas imágenes como *interesantes*. Detrás de todos esos elementos hay una misión: consolidar la construcción del concepto de la nación argentina. Y la idea que flota en la oscuridad de sala es que a bordo de ese barco, la patria llega al mundo entero. A la patria la apuntalan ejercicios físicos que requieren destreza y entrenamiento, horas de estudio para conseguir dominar la tecnología. Disciplina en todo su alcance: corporal e intelectual. La cámara cinematográfica se enamoraba así del poder de síntesis subyugante de la Fragata Sarmiento: el blanco en su casco, en sus velas y en los uniformes de la tripulación resaltaban una estética irresistible, un contraste perfecto para las películas monocromáticas de la época.

Aquellos años de la víspera de la despedida del cine silente, son tiempos en los que la temática naval deja una marca indeleble: en 1925 se estrena *El acorazado Potemkin*. Más allá del hito que el film significaría para el cine en sí, Sergei Eisenstein sorprende al mundo sobre cómo filmar a bordo de un buque militar: la composición de los encuadres, los ángulos, la disposición geométrica de uniformes por colores, las perspectivas de los cañones, los claroscuros en los interiores de la nave, el vaivén del movimiento marítimo, los primeros planos,

el protagonismo de las multitudes y el montaje, su sello distintivo. Todo ello, al servicio de una tensión narrativa que el director sostiene con singularidad durante la totalidad del metraje.

Estos elementos cobran particular énfasis en la escena de las escaleras de Odessa³⁰, tanto por el dramatismo de la historia como por el uso de técnicas arriesgadas para la época, como la cámara en movimiento que sigue al cochecito que cae por los escalones. Pero *El acorazado Potemkin* es la revolución obrera, mientras la *Fragata Sarmiento* es la patria embarcada.

Así, en una película familiar, el fotógrafo tandilense Augusto Alba (1931), de vacaciones familiares, no pudo evitar registrar a la nave anclada en el puerto de Mar del Plata y a sus cadetes trabajando en la cubierta, entre las otras atracciones de la ciudad que filmó. La patria embarcada es el sosiego de la maquinalidad: lo imaginado, lo previsto, lo aprendido, lo diseñado, lo entrenado y lo ejecutado componen una serie sin fisuras, más allá de aparecer en pantalla en el terreno de lo manifiesto o de lo sugerido; como argumento guionado o como metamensaje; como parte de la historia que se cuenta y muestra de manera explícita o como tiempos de narración anteriores o posteriores al nudo de la trama que no existen en la historia en sí, pero que el público completa en su mente.

Actualidades argentinas (1935) también acudió al llamado de las sirenas de la *Fragata Sarmiento*, al cubrir la llegada del viaje de instrucción número 35. En el corto tiene dos secciones: en la primera se destacan los uniformes blancos de los cadetes y la multitud que se acercó al puerto. En la segunda, el entonces presidente Agustín P. Justo –que lució su traje de gala, también blanco y repleto de condecoraciones– para entregarles sus diplomas a los nuevos oficiales en la cubierta del barco.

Pero el capítulo saliente de la saga se estrenó en 1940: *Fragata Sarmiento* fue un largometraje de ficción dirigido por Carlos Borcosque (1940) y contó con el trabajo de Raúl Soldi en el diseño de producción. Ángel Magaña, que para el estreno tenía 25 años, encarna al personaje principal de la trama: el cadete Bustos Lynch pertenece a una dinastía de almirantes y contraalmirantes de la Armada Argentina, que se embarca para su viaje de instrucción. Su nombre de pila es Horacio y cabe preguntarse si no se trata de otro homenaje al almirante Nelson.

La historia era simple: los marinos de élite viven en mansiones, son asistidos un servicio doméstico populoso, conducen descapotables último modelo y asisten a las fiestas que organizan las familias pudientes para que sus hijos e hijas se casen entre sí. Bustos Lynch es

³⁰ Escena homenajeada por directores como Alfred Hitchcock en *Corresponsal extranjero* (*Foreign Correspondent*, EEUU, 1940), Francis Ford Coppola en *El padrino* (*The godfather*, EEUU, 1972), Brian de Palma en *Los intocables* (*The untouchables*, EEUU, 1987), George Lucas en *Star Wars Episodio III – La venganza de los sith* (*Star Wars: Episode III - Revenge of the sith*, EEUU, 2005), George Ratliff en *Joshua* (*Joshua*, EEUU, 2007), o parodiada por Woody Allen en *Bananas* (*Bananas*, EEUU, 1971) y en *La última noche de Boris Grushenko* (*Love and death*, EEUU, 1975), Terry Gilliam en *Brazil* (*Brazil*, Reino Unido, 1985) y Peter Segal en *La pistola desnuda 33 1/3* (*The naked gun 33 1/3*, EEUU, 1994).

una suerte de *playboy* que conoce a una muchacha que resulta ser un amor imposible: “No me pertenece”, confesará en un tramo del film (Borcosque, 1940, 57:42). La muchacha, en términos discursivos, es casi un semoviente. La trama nos hará saber de manera conveniente que *el dueño* es el superior de Bustos Lynch en el viaje de instrucción a bordo de *la Sarmiento*.

En otro segmento de la película, todo lo que el linaje del cadete no le permitió formarse como era debido por creerse superior a quienes en realidad eran sus pares, lo consigue en una breve escena, en la que Bustos Lynch aprende su lección más importante: luego de un acto de indisciplina, el tribunal de abordo lo manda a reflexionar frente al busto de su abuelo. Es una lección acerca del honor, el que confiere un apellido y el uniforme de oficial de la Armada.

Aprendida esta y otras enseñanzas, Bustos Lynch va al encuentro de su superior, que ahora va a embarcarse en un submarino, con la intención de dejarle en claro que no se va a interponer en la relación. Es aquí cuando empieza la parte más lograda del film: el submarino se va a pique luego de que le ingrese agua a las baterías y el humo ponga a riesgo el oxígeno del interior de la nave.³¹ A 30 metros de profundidad y apoyado sobre el lecho marino, en la tensión claustrofóbica de la espera del rescate, el superior termina por aceptar las disculpas de su ex subordinado. Llega entonces la hora de convertir en héroe a Bustos Lynch, quien decide salir del buque y bucear hasta la boya de auxilio con una pistola de señales, para orientar a los rescatistas en el medio de la noche. Mientras tanto, el capitán ordena liberar las reservas de petróleo para favorecer la puesta a flote.

Transcurren unos segundos de oscuridad total en la imagen, que suponemos que es el nado ascendente (hecho a una velocidad imposible de soportar para la anatomía humana) y la llegada a la superficie en plena noche, hasta que vemos la luz de la bengala. Cuando llegan el submarino sale a flote de nuevo, a la mañana siguiente, el capitán pregunta ante todo dónde está Bustos Lynch: se le informa que debió ser trasladado a tierra por contaminación de sus ojos con petróleo.

Esa es la historia principal. El hilo conductor entre las escenas lo constituye la vida naval, que es representada como una aventura juvenil que no es gratuita: los cadetes deben nadar, subir las escaleras de mástil cronometrados por el reloj, estudiar en el aula del barco. La rebeldía de los jóvenes aparece focalizada: un muchacho se aburre de leer y se pone a tocar el piano para todos sus camaradas, se distraen de sus lecturas contando chistes de marineros [“¿Sabés por qué tardó tanto tiempo Colón en llegar a América? Porque venía entretenido con La Niña” (Borcasque, 1940, 44:09 - 44:15)]; Bustos Lynch es un ejemplo de ese desafío casi adolescente y planea escaparse a la noche neoyorkina para conocer el Barrio Chino. Precisamente en ese

³¹ Se trata del mismo desperfecto que el submarino ARA “San Juan” tuvo en noviembre de 2017 y precipitó su hundimiento. Este detalle habla de la investigación previa de Borcosque para la escritura del guion.

puerto, el público asiste a una lección de patriotismo. Allí, un hombre va a ver a la Fragata junto a su hijo. Cuando un oficial se percató que el sujeto es argentino, lo invita a recorrer el barco. Pero el hombre le cuenta que él navegó en *la Sarmiento* y que desertó en 1915, tentado por las ofertas de navieras mercantes en plena Gran Guerra. Pero todo había salido mal: no tenía papeles, no era ni argentino ni estadounidense. Era un paria. Entonces pronuncia uno de los varios parlamentos encendidos del guion:

Estos son mis únicos días felices. Cuando viene *la Sarmiento*, vengo a mirarla. ¡No puedo pisar ese suelo de mi tierra, pero no me pueden privar de mirarle la bandera! (Borcosque, 1940, 49:12 - 49:26)

Bustos Lynch quedará ciego por el derrame de petróleo. Pero aun así irá al puerto a recibir otros buques, guiado por su padre y su hermana y mezclado entre la multitud civil. Al almirante le pide que lo lleve a *la Sarmiento*, anclada a unos barcos de distancia. Su padre accede, en un gesto de compasión. Cuando abordan, Bustos Lynch pide que le suelten el brazo. El hombre camina sin tropezarse con nada y hasta baja escaleras sin caerse, porque eso ha hecho el viaje de instrucción en él: un marino capaz de moverse en un buque incluso sin asistirse por la vista. La experiencia del viaje a bordo de la Fragata Sarmiento le ha permitido conocer el mundo, navegar por otros mares, aprender de camaradería. Al fin, fija su mirada ciega en donde imagina el horizonte para pronunciar las líneas de cierre de la película:

-¡Adelante, vieja fragata! ¡Errante, gloriosa! ¡Adelante, Fragata Sarmiento, escuela de honor! ¡Siempre adelante! (Borcosque, 1940, 1:28:58 - 1:29:14)

El buque fue anfitrión varias veces más de las cámaras. El Archivo DiFilm conserva algunas de estas escenas, pertenecientes a noticieros cinematográficos, que han sido rescatadas de manera fragmentada y sin títulos de referencia. Uno de ellos fue realizado en 1946, con motivo de la visita del buque a la ciudad de Santa Fe. En una escena puede verse a los marineros treparse por las escaleras de mástil de la misma manera que lo hacen en el film de Borcosque. Allí, la locución parece sorprendida por la maniobra:

[Inentendible] diría que nacieron trepadores, si esta habilidad no fuese el resultado de un entrenamiento que les capacita para realizar tan curiosas proezas. Caminan sobre las cuerdas con admirable seguridad (...) Es tarea difícil y arriesgada, pero los tripulantes de la fragata la efectúan con intrepidez sorprendente (...) Es que la vida de abordaje les ha templado el coraje y ha puesto en sus miembros jóvenes la actitud necesaria para afrontar con desprecio de la vida todos los peligros de la navegación y del mar. Son exponentes de una escuela que hace a estos hombres valerosos y audaces

y que los adiestra sabiamente para estas labores, que otros hombres no seríamos capaces de realizar con tan rigurosa precisión. (DiFilm, 1946, 01:22 - 02:21)

DiFilm conserva otro corto informativo de 1947 en iguales condiciones para su catalogación. Fue realizado por los 50 años de la nave y allí se la describe como un “moderno instituto de formación profesional” (DiFilm, 1947, 01:01). Entre las imágenes que componen la narración encontramos el izado de la bandera, los marineros firmes, los ejercicios coordinados, las perspectivas de los mástiles, las velas, los ejercicios con remos, la distracción de los marineros, la carga del carbón, la enfermería, la sala de oficiales, el arrío de la bandera al final del día, los cadetes que cantan la marcha de San Lorenzo, único segmento con sonido ambiente. Pero sobre el cierre, la locución vuelve a optar por la estrategia emotiva:

Luego de 50 años, sigue su derrotero de paz. Altiya y erguida, las aguas se abren a su paso sabedoras de su estirpe y su tradición. Gloriosa fragata: Esta tierra que supo conocer todos los rincones del mundo, hoy está de pie para agradecerte. Tomamos las palabras [Inentendible] ¡Salud, vieja fragata! ¡Salud, blanco navío! ¡Salúdante en mis versos todos los argentinos! (DiFilm, 1947, 06:57 - 07:35)

Más allá de los problemas de la conservación de la película, el guion cita a “La Fragata Sarmiento”, poema de Baldomero Fernández Moreno, que junto con otros 119 versos y prosas aprobadas por el Consejo Nacional de Educación y por varios consejos provinciales, fueron compiladas por Gregorio O. Benavento (1937), quien para 1930 se desempeñaba como secretario de la Inspección General de Escuelas de Nuevo Tipo (Dependencias Técnicas del Consejo Nacional de Educación”, 1930). Como contexto, corresponde resaltar que los últimos versos de esa colección corresponden a la versión original del Himno Nacional Argentino y que como folleto ampliatorio aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1940, se anexaron un grabado y la oración a la bandera, un grabado del escudo nacional, un texto y un grabado sobre Manuel Belgrano, el Preámbulo de la Constitución, un texto titulado “Derechos de los habitantes”, un grabado de José de San Martín y un mapa de la República Argentina.

Entre esas páginas estaban los versos dedicados a *la Sarmiento*, el buque que tanto el discurso de ficción como el registro periodístico de la época coincidían en destacar que no sólo transportaba hombres por el mar, sino que además acercaba *tierra* argentina a los puertos del mundo que se fijaran en sus periplos.

Al año siguiente del estreno de *Fragata Sarmiento*, Estados Unidos ya era un actor de relevancia en la Segunda Guerra Mundial. El cine de propaganda bélica poblaba las salas y la temática naval se destacaba en producciones como *Convoy a Rusia* (*Action in the North Atlantic*, Estados Unidos, 1943, dirigida por Lloyd Bacon), que compartía algunos elementos narrativos

que estaban presentes en el film de Borcosque (1940): la novia en tierra a la que se la evoca en una fotografía, la camaradería marinera, las maniobras tácticas, el manejo de armamento. Pero ahora se agregaban ataques aéreos y momentos de tensión, más parecidos al último cuarto de *Fragata Sarmiento* que al resto de la película. Como buena película bélica de propaganda militar, corresponde un paréntesis sobre la representación de los enemigos en esta etapa del cine: Borges reflexionó en una entrevista televisiva de 1981 que él perdió las esperanzas que había depositado en la Revolución Rusa luego de ver *El acorazado Potemkin* y *Octubre* (1927, URSS, dirigida por Sergei Eisenstein y Grigori Aleksandrov). En la siguiente cita, sus argumentos:

Vi que no había un momento en que los enemigos quedaban bien, que estaban hechos sin ninguna generosidad, que ya se veía el fanatismo. En esos primeros films, por ejemplo, el acorazado bombardea la ciudad, sin otra mortandad que un león de mármol que cae. Y luego la policía, para dispersar una manifestación, mata una cantidad de gente y algo tan inverosímil como un chico en un carrito (...) Cuando yo vi *El acorazado Potemkin* pensé: “Qué lindo film, pero al mismo tiempo esto muestra una mente horrible, porque en ningún momento quedan bien los enemigos.” Y es muy triste eso (...) Cuando tiran a los oficiales al mar (...) son debidamente ridículos: tienen anteojos, barbita. (Archivo Histórico RTA, 1981: 01:34 - 02:39)

En *Convoy a Rusia*, los enemigos son nazis desquiciados abordo de un submarino que luego de torpedear un barco, salen a la superficie, buscan a los botes salvavidas y los atropellan, de tal modo que aquellos que habían tenido la suerte de salvarse del hundimiento, no pudieran guardar esperanza alguna de sobrevivir. *Convoy a Rusia* tenía la misión de entretener al público, pero no se privaba de pasar el aviso de que la Marina Mercante de los Estados Unidos cumplía la misión de abastecer de alimentos a las tropas en Europa. De eso se trata la película: de que el barco en el que navega Humphrey Bogart –un marino veterano y buen compañero que se rehúsa a ser capitán aunque tiene todo lo necesario para el cargo– llegue sano y salvo a los puertos controlados por los Aliados.

Terminada la Segunda Guerra, Estados Unidos continuará con su propaganda reclutadora de oficiales, pero las películas tendrán otra cadencia: un ejemplo de ello es *Qué suerte tiene el marino* (*Sailor beware*, Estados Unidos, 1952, dirigida por Hal Walker), con Jerry Lewis y Dean Martin, una comedia de fraternidad, risas, bailes, boxeo ridículo y *gags* que han pasado a la historia del cine: la escena en la que el personaje de Lewis baldea la cubierta del submarino y se pone bronceador justo antes de sumergirse es un ejemplo de ello.

Fragata Sarmiento se encuadra más en esta línea de cine naval, está más cerca de la propuesta de *Qué suerte tiene el marino* que de *Convoy a Rusia* o, desde ya, *El acorazado Potemkin*, y su resultado final recuerda a las impresiones con las que Adorno y Horkheimer (1994) describieron a las producciones de la industria cultural. Pero detrás de todas aquellas

serenatas grandilocuentes que el cine le dedicó a esa silueta marina, comenzaría a tejerse una narrativa específica del discurso audiovisual para representar a las instituciones educativas, que procuraría resumir el fin institucional en imágenes alusivas a la disciplina. En esta retórica, las escuelas dependientes de las Fuerzas Armadas o de seguridad resultarían ideales. Pero aunque las imágenes de la juventud castrense en escenas formativas no tendrían la exclusividad, sí marcarían un camino.

II.1.3. Imágenes sobre la reparación del pasado y la construcción del futuro

En 1943 se realizaba un film que para el cine de esos años resultaba atípica, por dos razones. La primera, porque significaba el regreso a las películas mudas en clave documental. El segundo elemento que destaca a esta producción es que se concentra en la vida de quienes se forman para la vida naval. Pero, a diferencia de *Fragata Sarmiento*, esta historia transcurre en tierra firme.

Respecto de su condición silente, es probable que no haya sido una elección estética sino una obligación presupuestaria, en tanto la producción de este film corrió por cuenta de la Asociación Tutelar de Menores, para mostrar la vida en una de las escuelas que manejaba. La Asociación tenía 26 años de existencia y, respecto de su trayectoria, Nievas (1961) resume:

Después de que en el año 1919, el notable benefactor Dr. Luis Agote, consiguió la promulgación de la ley 10.903, a su impulso surgió una institución privada que se llamó “Asociación Tutelar de Menores”, puso en marcha varios establecimientos e implantó por primera vez en nuestro país el régimen familiar. Por Decreto N° 29.308/47 esta Asociación fue incorporada a la Dirección Nacional de Asistencia Social, quedando bajo la supervisión de la Dirección de Menores. (p. 25)

Gutiérrez (2007), por su lado, amplía el panorama respecto del accionar de la Asociación Tutelar de Menores. En este sentido, resalta que manejaba otras tres escuelas, además de la que se retrata en la película: una escuela agrícola-ganadera en Marcos Paz, una escuela-granja en Lomas de Zamora para niña y una escuela-hogar Capital Federal. Asimismo, destaca algunas particularidades frente a otras instituciones análogas de su época:

Entre las entidades surgidas en el ámbito privado la Asociación Tutelar de Menores – creada en 1919 respondiendo al llamamiento de la ley 10.903– que en 1938 estaba presidida por el jurista Carlos Arenaza, en ese momento también presidente del PNM³², buscaba diferenciarse de otras agrupaciones de beneficencia, afirmando que no admitía otra clase de pupilos que los que son confiados por jueces y defensores o el PNM. Lo hacía bajo un sistema familiar, sin explotar el trabajo del menor (al que le asignaba una retribución), ni preguntar nacionalidad, raza o religión. (p. 21)

³²Sigla de Patronato Nacional de Menores.

El documental en cuestión se llama *La Escuela Industrial General Benjamín Victorica* (Mann, 1943). Esta institución también es mencionada por la historia oficial de la Prefectura Naval Argentina, que años más tarde la llamará “Escuela de Artes Regionales Teniente General Benjamín Victorica”. A partir de 1952, esa fuerza instaló en esos edificios su Escuela de Oficiales de la Prefectura Nacional Marítima, para luego traspasárselos a la Dirección General de la Minoridad y la Familia del entonces Ministerio de Bienestar Social en 1972. (Rousseaux, 2008; Prefectura Naval Argentina, 2010: 296-297, 365).

La película fue dirigida por Hans Mann, un fotógrafo alemán que huyó de los nazis en la década de 1930 hacia Sudamérica y dejó un significativo legado en imágenes de la cultura nacional en su tiempo (Schenonne, 2004). El corto dura 20’28” y comienza con una serie de imágenes de personas en las típicas actividades de descanso del Delta del Tigre. Intercaladas entre estas tomas, aparecen unas placas de texto que informan:

Uno de los cuatro establecimientos de reeducación de menores, de su dependencia, y el primero que adoptó en el país el sistema familiar en el año 1919. A orillas del río Luján... En la isla “SILVIA”³³ está ubicada esta escuela. (Mann, 1949, 00:16)

Una lancha que lleva la bandera argentina en la popa amarra en el muelle de la institución. Esa misma embarcación cerrará la película. Esta imagen que abre y concluye el relato parece operar, primero, como síntesis de un proyecto modernizador y civilizador que no conoce de obstáculos –en este caso, geográficos– y que está dispuesta a poner a disposición de sus agentes los medios que sean necesarios para evitar su interrupción; segundo, como connotación enaltecedora de la misión encomendada a los docentes y directivos de esta escuela, un rol de verdaderos “hacedores de la nación” (Finocchio, 2009: 42).³⁴

³³ Mayúsculas en la placa original de la película.

³⁴ Aunque fuera del período de estudio de esta investigación, resulta oportuno mencionar que otro cineasta que incursionó en el documentalismo sobre lo educativo, Bruno Stagnaro (2007), dirigió el episodio dedicado a la Escuela N° 16 “Esteban Echeverría” del Río La Barquita de la serie *Escuelas Argentinas*, emitida por el Canal Encuentro. Este análisis se vuelve posible: a) por las notorias rupturas estéticas y de contenido; aunque la más evidente sea inclusión de sonido y la imagen sea a color, los cortes también se verifican en la cultura material escolar que Stagnaro elige retratar, como así también en los ejes del debate vigentes en la educación contemporáneos al film que estructuran la narración: el supuesto desapego de los alumnos por la lectura o el pensamiento abstracto, la deserción, la búsqueda del compromiso de las familias con la tarea de la escuela; b) por las continuidades respecto del corto de los '40. En la realización de Stagnaro se muestra cómo esa misión civilizadora y modernizadora aún aplica en pleno siglo XXI, desde el texto inicial del capítulo que hace las veces de preludio a la dureza de la historia, o con la imagen de la lancha, el saludo a la bandera, el paneo vertical descendente para su arrió que da comienzo al epílogo de la historia. Y el Delta (que en cámara infunde una fascinación que sólo igualará en otras misiones complicadas de la educación, como una escuela rural, o de frontera, o de educación bilingüe intercultural, o mejor aún: en una historia que combine todas esas dificultades a la vez) escenifica la confrontación del deber del Estado con su misión fundacional de velar por sus ciudadanos. Es en este punto que se distancian de manera sustancial los relatos de los dos documentales: en el de Hans Mann, el Estado tiene previsto un futuro para los chicos, porque justamente ahí lo anticipan aprendiendo un oficio que podrán

En la próxima placa aguarda una estadística imprecisa que por más que contraste con otros datos numéricos más certeros obtenidos durante la investigación, sí oficia de pincelada de contexto social en el Delta de aquellos años: “Al ubicarla en ese lugar se ha querido recordar a todos aquellos que en los riachos gozan de las bellezas de la naturaleza, que hay cientos de niños sin madre – sin hogar” (Mann, 1949, 01:32). La sucesión de fotogramas no demora en proyectar la imagen de la capilla que funciona en esa escuela, intercalada entre tomas de la fachada y la atención odontológica que, también en los edificios, recibe uno de los estudiantes. “220 alumnos se preparan para hacer frente a la vida en 8 casas hogares. El costo de cada menor ha sido de \$ 50.- por mes en el año 1942” (Mann, 1949, 02:40). Se puede ver un jardín bien cuidado y una bandera argentina que flamea: “Varios de estos pabellones han sido construidos con intervención de los menores” (Mann, 1949, 03:53). Acto seguido, luego de intercalar una placa que asegura que la escuela cuenta con amplios talleres para la enseñanza profesional de los alumnos, un paneo del exterior deja ver una chimenea de la que escapa una capa densa de humo negro. Como si de un cónclave en el Vaticano se tratase, esa columna atestigua que algo importante ocurre allí dentro.

Aquí la película toma un ritmo especial, en tanto las cámaras se dejan seducir por las imágenes de aprendizajes de saberes prácticos. El mensaje de la misión educadora continúa intacto, pero el relato abandona las proclamas y se hace carne en el sujeto que se forma para convertirse en un ser productivo. Inaugura esta tónica la sección dedicada a la carpintería, compuesta de imágenes de niños y adolescentes de diferentes edades que manipulan trozos o paneles de madera, serruchos, sierras eléctricas. Otros producen aserrín, tornean perfiles, martillan, liján, instalan la puerta de un aparador, lustran un mueble, acondicionan una pequeña embarcación, la barnizan y, por último, la botan al río por medio de la utilización de un sistema de rieles, que quizás también hayan fabricado ellos en los talleres que se muestran en la siguiente sección, correspondiente a mecánica, herrería y fragua.

aplicarlo en las Fuerzas Armadas; en el de Stagnaro, en cambio, un maestro cuenta cómo un alumno del último año le comentaba su angustia al egresar de la escuela: “Maestro (...), ¿Qué hago cuando salga de acá? ¿Me voy a trabajar al Monte? No tengo otra cosa para hacer', me decía” (Canal Encuentro, 2007, 17:27 - 17:34). Dicho de otra manera: en la narrativa de los dos cortos, la misión modernizadora del Estado es la misma, lo que varía es el proyecto que cada una de las fases de la modernidad retratadas confía a sus respectivos Estados, representado por docentes. Son las maestras y maestros quienes ordenan la narración del programa de Encuentro, en tanto el tiempo del guion corresponde a la semana que deben convivir en la escuela. El capítulo arranca cuando llegan el lunes y termina cuando la abandonan el viernes, pero la sensación que queda es que volverán el próximo lunes, aunque la cámara ya no esté. La atmósfera que allí flota, entonces, cuando luchan contra los problemas que les genera el aislamiento, cuando navegan hacia las casas de los niños con mayor nivel de ausentismo para evitar que abandonen y lograr que los padres se conviertan en aliados de su labor, recuerda a Brito (2011): “Aun cuando esta interpelación del 'afuera' resulta uno de los puntos que mayor queja condensa en las palabras de los profesores, la batalla no se da por perdida. (...) Por el contrario, su mantenimiento y su defensa parecen hablar de una identidad que, en medio de los embates, insiste en replegarse y sostenerse aun cuando su ejercicio quede sujeto a los recursos organizacionales y/o personales de los que cada uno dispone” (p. 29).

En el barrido con el que la cámara inaugura la escena, por primera vez se observa a un maestro que supervisa el trabajo a un adolescente y le da indicaciones. Más adelante, otro trabaja a la par con sus estudiantes para levantar una gran pieza de hierro fundido. Al igual que los chicos de carpintería, todos los alumnos tienen distintas edades y visten mamelucos. Primeros planos registran puntillosos los elementos distintivos de esta institución: maquinarias, morsas, poleas, piezas, perforadoras, mazas, hornos de fundición, metales líquidos, soldadoras, martillos, chapas, tubos, pinzas. Resulta evidente que al momento de la filmación de la película y desde la perspectiva de quienes allí aparecen retratados, es decir, alumnos y docentes, el único elemento que desentonaría en todo ese paisaje escolar sería la cámara, pero ninguno de los alumnos la mira, incluso aunque la lente esté muy cerca de ellos. Una sola es la excepción a esta regla: en una toma, un niño que manipula una gran morsa con un gesto muy serio, levanta los ojos durante una fracción de segundo y espía a la cámara que lo enfoca. Enseguida los esconde y baja la cabeza.

La próxima sección del video corresponde al ejercicio físico: fútbol, competiciones atléticas, gimnasia en barras, saltos, etcétera. Tan sólo en las pruebas más osadas y en las regatas de remo aparecen docentes, ya sea en tareas de contención y protección o de búsqueda de la sincronía corporal colectiva. Por último, la alusión a lo castrense como futuro de los niños y los jóvenes de esa escuela:

En los barcos de la Armada y cuerpos del Ejército, los músicos, marineros, radiotelegrafistas y cocineros encuentran ambiente favorable y ocupación apropiada, para su reintegración a la vida libre. (Mann, 1949, 15:33)

Esa placa da paso a una sucesión de imágenes de marchas uniformadas en los jardines frente a la escuela, a perspectivas de la banda de música, retratadas desde el repiqueteo acompasado en los parches de los redoblantes de la banda, o en la interpretación de los instrumentos de vientos. Primero marchan los cadetes con uniforme de gala, que son los alumnos mayores, y luego, ordenados por estatura, les siguen los más niños, vestidos de marineros. El desfile llega a la bandera del jardín y un joven se saca su gorra marinera, la deja en el piso y se acerca para arriar el pabellón nacional, tarea que lleva adelante con la mirada al frente y movimientos milimétricos de sus dedos y manos. Terminan de escenificar la toma los redoblantes, las trompetas, el *tempo* marcado por el instructor-director de la banda y el saludo firme de los marineros. Un corte conduce al único paneo vertical cámara, utilizado para seguir el recorrido de la bandera que baja y hasta los brazos del marinero que la arría.

Por último, llega la misma lancha que se pudo ver en el comienzo de la película, pero ahora se aleja hacia el horizonte. Se ve la bandera en la popa y la palabra “Fin” aparece en una

tipografía tal que la “F” y la “N” forman una figura circular, como si la tipografía escogida para los títulos de cierre reforzara el círculo narrativo que mencionábamos con anterioridad en el guion de la película, que ubica a aquella embarcación en la apertura y en el cierre.

En el documental de Mann están presentes varios de los elementos en los que puntualiza *Fragata Sarmiento* con una producción más cuidada y con mayor inversión en equipamiento y profesionales. Pero también hay una continuidad de las imágenes de principio de siglo. Al igual que en el corto de Glücksmann (1913a) en el Colegio San José, por ejemplo, en la película de Hans Mann se sintetizan escuela y fuerzas de seguridad. Esta condensación se plasma al exhibir dos tipos de vestimenta uniformada: en uno de los cortometrajes, pantalones negros, poleras blancas, faja y boina, mezclados con cascos prusianos y la ropa oficial de gala para altos rangos del ejército; en otro, mamelucos en los talleres, cadetes y marineros en los jardines.

Estos ejemplos iniciales del documentalismo cinematográfico argentino que tomó a lo escolar como objeto de estudio establecieron un régimen de visibilidad del orden escolar. Y durante la primera mitad del siglo XX, las Fuerzas Armadas mostraron un interés significativo por convocar al lenguaje audiovisual para presentarse en sociedad de una manera elíptica: al mostrar su trabajo con la niñez, la adolescencia, la juventud, se establece una relación entre el futuro al que se aspira, que lleva implícito el mensaje de sostener el presente de esas instituciones.

Sin embargo, hay un componente que empieza a destacarse en la película de Mann: el amor que siente la cámara por mostrar a niños y jóvenes construyendo algo material. Secuencias de grupos de chicos que trabajan con hojalata o que fabrican un mueble en un taller de carpintería, comienzan a erigirse como la quintaescencia del *buen uso* del presente en pos de la construcción de un futuro.

Detrás de un niño hay una historia que no se muestra pero se conoce: un juez lo ha mandado allí. Si ese niño piensa mucho, poco o nada en la injusticia que lo ha privado de una escena familiar tradicional y sin carencias, no lo sabemos con exactitud. Nos alcanza con ser conscientes de que público y personaje estamos al tanto de todo. Pero la imagen del niño que aprende un oficio lleva implícita la idea de que con cada pieza que fabrica, apuesta sobre seguro a su futuro. Tampoco importa para esa imagen cómo lo tratará ese futuro. Son narrativas que hacen pública una intimidad ínfima. De allí el poder de su elocuencia y la tentación de repetir la estrategia en muchos otros terrenos.

II.1.4. La escuela de la futura televisación de escuelas

Los noticieros cinematográficos, a partir de la década de 1940, mantuvieron una prolífica continuidad de las visualidades que analizamos con anterioridad. Por ejemplo, con motivo de

celebrarse el Día de la Seguridad Vial, *Sucesos Argentinos* llevó su equipo de filmación a la Escuela “Primera Junta” para la realización de un informe titulado “¡Cuidado niños! La calle es un peligro constante” (Sucesos Argentinos, 1948c), incluido en su edición número 498. En él, un agente de la Policía Federal da una clase sobre cómo moverse en medio del tránsito. El corto arranca con una escena del tráfico porteño de esos años, mientras unos niños con guardapolvos cruzan la calle. El nudo del informe transcurre en el patio de la escuela y el papel de los niños se reduce a observar con atención cómo unos pocos alumnos emulan el tránsito. Para ello utilizan perfiles de carrocerías de autos y recrean una acción típica de bocacalles. El resto de la escuela asiste a la escena en silencio. Lucen peinados con prolijidad y llevan guardapolvos de un blanco reluciente. Sus gestos son adustos y para lo único que se mueven es para aplaudir, acción que llevan a cabo con vehemencia.

Con el mismo énfasis que utiliza tanto para lanzar una advertencia como para calificar de *amena* a la clase de la Policía Federal, o dar como un hecho consumado que los niños han aprendido sin equívocos la complejidad del tránsito y sus riesgos inherentes, el locutor informa:

Es un vasto plan para disciplinar al peatón y crear en el niño un sentido de su responsabilidad. Un agente ilustra a los pequeños que, en forma amena, adquieren conocimientos adecuados para afrontar los riesgos que ofrece la calle en su diario trajinar. Es esta una campaña útil que debe apoyar la población en salvaguarda de sus vidas y en beneficio de todos. La calle es un peligro constante y la educación vial del peatón, una necesidad imperiosa. (Sucesos Argentinos, 1948.c, 00:33 - 01:07)

En la edición N° 802, el mismo noticiero tituló “Conquista de bien social” para presentar un informe acerca de la inauguración del Hogar Escuela Evita, ubicado en “las proximidades del Barrio Justicialista de Ezeiza” (Sucesos Argentinos, 1954.b, 00:41), según informa la locución. En esta noticia, la institución que visita a la escuela es el Poder Ejecutivo Nacional. Los uniformes que se encuentran con los escolares son los trajes de los funcionarios de Gobierno. El papel que esta película le asigna a los niños y a las niñas es —otra vez— el de sonreír, escuchar los discursos ofrecidos desde el estrado y, por último, aplaudir.

En este informe, la noticia gira alrededor de Perón y una inauguración, por cuanto la historia comienza con la llegada del automóvil que trae al Presidente y se clausura con la partida del mismo coche. La escuela, en los términos de la narración, es una simple la excusa. Distinto es el caso del informe que al año apareció en la edición N° 778 del *Noticiero Panamericano* (1955), al cubrir el primer aniversario de la institución. Allí, los verdaderos protagonistas son los chicos y chicas: la cámara busca a consciencia su interacción y, aunque también procura obtener la imagen de sus aplausos, ahora las palmas son para sus pares, no para autoridades, aunque persiste la insistencia de la producción en registrarlas e incluirlas en la edición final.

No obstante, la narración del informe no parece estar en condiciones de reflejar el mundo de la niñez con referencia a sí mismo, sino en comparación al mundo de los adultos. Así, entre los juegos planeados para los festejos, se exhiben dos carreras: una, corrida con una especie de sulkys a pedal, en el caso de las niñas; otra de kartings, cuando los competidores son los varones. En esta última, la locución destaca: “Y ahora les toca a los muchachitos participar en una prueba que haría palidecer de envidia a los ases de la fama de Fangio y González” (Noticiero Panamericano, 1955, 02:55 - 03:01). En términos de Finocchio (2009), la contrapartida de la concepción de hacedores de nación que les cabía a los docentes, eran los niños como adultos en potencia.

El sesgo principal que destacaba a estos informativos cinematográficos era su carácter propagandístico y de patrocinio ideológico, y alcanzaron su auge a la luz de los totalitarismos europeos y de la II Guerra Mundial (Kriger, S/F: 2-3). Serra encuentra producciones análogas en el Tercer Reich alemán, como las películas de Leni Riefenstahl, en la utilización del cine como parte de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española, o en el caso del *cinetrén* soviético, una sala itinerante de tres vagones que recorría la extensión de la ex URSS con sus funciones. Para esta autora, se trata de ejemplos que representan “una clara muestra del modo en que los estados intervienen en las sociedades para legitimarse ideológicamente y generar consensos sobre determinados proyectos políticos” (Serra, 2011: 150). Kriger (2007) por su parte, acordará en que aquellos noticieros experimentaron una retórica que “puede ser entendida como una propuesta didáctica acerca del concepto de realidad” (p. 18).

La retórica de un discurso que habla y muestra, en mutuo refuerzo, en primer término desnuda sus intenciones de influir sobre las conciencias del público, al abrigo de concepciones sobre los medios vigentes en esos años, por las cuales semejantes expectativas parecían estar disponibles para quien tuviera acceso a la emisión masiva de mensajes.³⁵

Pero en segundo lugar, constituye una narrativa que lo aleja del soporte que lo exhibe, es decir, el cine propiamente dicho, y lo acerca al mundo de los noticieros televisivos, que se erigirán como su verdadera competencia y causantes del declive del formato a fines de los años '60, década en la que Varela (2005) afirma que la televisión encuentra sus propios códigos estéticos. Será entonces allí, en la TV, donde –en términos profesionales– se reciclarán los técnicos, locutores, camarógrafos y periodistas formados en el cine como narradores, productores y editores de noticias.

Como señala Kriger (2007), “el noticiero fue, además, una reconocida escuela de periodistas dedicados a los medios audiovisuales, ya que allí hicieron sus primeros pasos los profesionales

³⁵En tal sentido y en línea con la cita anterior de esta autora, Kriger (S/F) declara a estos noticieros “de interés didáctico e informativo por todos los gobiernos”.

que luego nutrieron, entre otras cosas, los noticieros televisivos” (p. 11). La opinión de esta autora deja ver la punta del iceberg que evidenciaba un *mercado de pases* de estrellas, técnicos y estrategias provenientes de la radio, el cine, que llevaban consigo saberes, experiencias, seguidores (Varela, 2005). De esta manera, en lo inmediato analizaremos en qué contexto histórico y cultural hizo su aparición la TV argentina, el nuevo campo que aguardaba a esta serie de especialistas, pero también las condiciones de recepción en las que el público accedería a su trabajo.

II.2. Contexto histórico-cultural y condición emergente de la TV

En paralelo con los desarrollos y exploraciones cinematográficas que describimos hasta aquí, la televisión transitó el camino desde el estatus de proyecto a convertirse en una realidad. En estos términos, el que podría mencionarse como el principal trabajo histórico-cultural sobre la televisión argentina pertenece a Mirta Varela (2005). Condensa una serie de miradas cruzadas que de manera transversal pondera los planos tecnológico y humano, abordados desde dimensiones pioneras, burocráticas, experimentales, políticas, morales, macroeconómicas, espectaculares, pedagógicas, épicas, estéticas, empresariales, periodísticas, religiosas, artísticas, mercadotécnicas, gerenciales o historiográficas. A su vez, estas temáticas giran siempre en torno a un eje que pivotea entre lo masivo y lo privado, enmarcado en el diálogo entre emisión y recepción, enfoque que aleja al trabajo del discurso de los efectos.

En lo que refiere a la recepción, varios puntos sobresalen. Entre ellos, se destaca a todas luces la tensión entre el discurso comercial de los fabricantes de aparatos y las formas de ver televisión. Por un lado, la publicidad aludía a un idílico regreso a los valores familiares más conservadores, a una vuelta a la imagen de padres e hijos juntos al calor del hogar: el hogar electrónico.³⁶ Por otro, en aquel entonces el público empezaba también a tener a disposición otros electrodomésticos, aunque no necesariamente toda la población contase con los recursos económicos para afrontar su adquisición: un televisor costaba el doble que una heladera (Varela, 2005: 51). El impedimento económico con el que chocaban las familias para poder adquirir un receptor incidía de manera determinante en la forma que se asistía a la TV. Y esos usos eran radicalmente opuestos a lo que proponían los avisos de venta de televisores: nada más lejos que quedarse en casa, a la televisión se la iba a ver a una vidriera, a una Unidad Básica, a la casa del vecino, de igual forma que se va al cine a ver una película.³⁷

³⁶*The electronic hearth* es la expresión utilizada por Cecilia Tichi –al describir la escena análoga en los Estados Unidos– y citada por Varela (2005), quien luego suscribe: “El *baby boom* sería la prueba sociológica de la promoción de esos valores. La vuelta al ‘hogar’ en ese contexto comporta sentidos diversos que la televisión, según Tichi, sabe explotar oportunamente” (p. 52)

³⁷ “Es probable que la heladera produjera cambios más notables que el televisor en la vida cotidiana: ‘¡Compre de una vez para toda la semana!’ decía el aviso de heladeras Sier. ¿Qué ofrecían a cambio los avisos de televisión?”

También desde la recepción, se mencionan en el trabajo algunos vínculos al discurso de los efectos. Por cuanto se suelen enumerar colateralidades que podrían llegar a producirse en los espectadores, porque “la imagen ‘atrapa’, ‘hipnotiza’ y no permite hacer nada más”, ergo, “ver televisión es ‘perder el tiempo’”. En películas como *El televisor* (1962), “de Guillermo Fernández Jurado (...) se despliega buena parte de la ‘vulgata’ de los discursos impugnadores de la televisión (...) Toda la película estará dedicada a mostrar cómo la llegada del televisor convierte a esos mismos personajes dispuestos a luchar por sus reivindicaciones, en seres pasivos, encerrados en el espacio privado y sin diálogo de ningún tipo” (Varela, 2005: 58, 202).

Tal vez el aporte más valioso de la tesis de Varela sea la búsqueda de marcas icónicas en la historia de la televisión argentina, en tanto no adopta en las entradas habituales para desmontar las capas geológicas del medio local. La autora no busca demarcarla, por ejemplo, a través de períodos políticos, ni por ciclos entre crisis económicas, aunque desde un enfoque industrial (UNESCO, 2010) encuentre casi inevitablemente algunos hitos al respecto, como por caso los momentos de expansión o agotamiento de las inversiones o modelos de gestión.

Como ejemplo de una intención análoga, puede mencionarse el caso del trabajo de Curubeto y Peña (2001), en tanto los autores reconstruyen las condiciones históricas de emisión y sus consecuencias en la construcción de cierta tipología de televidente, relatadas a través de las historias de ciclos como *Cine de Súper Acción*, *Sábados de Súper Acción*, *Las Grandes Películas*, *Aquí Hollywood*, *Sábados de Primavera* (u otras estaciones climáticas) o *Matinée de Hollywood en Castellano*.

Resulta interesante, en este sentido, la búsqueda de aportes culturales de la televisión argentina. Más allá de que se destaque que la emisión de ciertas películas haya tenido más encendido que partidos de un mundial de fútbol, las conclusiones más llamativas son aquellas que se desprenden de datos que en un primer vistazo pueden presentarse como escondidos. Así, un claro ejemplo de esta investigación lo constituye la fama del *Drácula* de Bela Lugosi: el film no había sido estrenado en el circuito de salas comerciales, “por lo que se comprende su éxito al emitirse por Teleonce” (Curubeto y Peña, 2001: 134). En otras palabras, este dato podría encuadrarse en la búsqueda de hitos mencionada con anterioridad, puntualmente, en la paulatina conformación de un público televidente argentino.³⁸

‘Desde su casa cómodamente box, teatro, fútbol, con un televisor Sylvania’ o ‘Desde su casa cómodamente fútbol, cine, teatro, box, con un televisor Capehart’. Sin embargo, el slogan citado o los dibujos que muestran una familia tipo mirando televisión desde un sillón, vestidos como para ir al cine, producen cierta incomodidad” (Varela, 2005: 51).

³⁸Y, a su vez, enlistarse en una historia más amplia, como podría ser la formación de públicos culturales en el país. Como ejemplo de estas búsquedas puede citarse el trabajo de Batticuore (2005: 75-76), en el que se desarrolla la hipótesis que plantea las motivaciones políticas que llevaron a Sarmiento a propulsar una generación de mujeres lectoras. Tan necesaria percibía la irrupción de este público que hasta llegó a escribirles desde la prensa escondido en un pseudónimo femenino.

Por su parte, Feld (2002) aporta un ejemplo claro de esta metaperiodización, al analizar los diferentes abordajes en los que se basó la propia industria para la reconstrucción histórico-televisiva de la última dictadura, y para ello repasa en las declaraciones del ex capitán de la Marina Adolfo Francisco Scilingo en el programa *Hora clave*, de Mariano Grondona. Si bien la autora destaca que durante el proceso judicial conocido como Juicio a las Juntas o en el Informe de la CONADEP se había demostrado la práctica conocida como los “vuelos de la muerte”, fue aquella entrevista realizada al represor la que, primero, generalizó su tratamiento en el resto de la oferta de TV, acaso como admisión del concepto de circulación circular de la información de Bourdieu (2007), una dinámica similar a la que Ramonet (1998) define como mimetismo mediático. Pero en segundo lugar, también motorizó vigorosamente el crecimiento de diversos organismos de derechos humanos, particularmente el de Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS). Sobre este punto en particular, Feld se detiene en la trascendencia del mero hecho televisivo más allá de la pantalla, situación que califica como verdaderamente nueva.

Respecto al sistema de legitimación informativa que mencionan Bourdieu y Ramonet, debemos decir que también se trata de un fenómeno netamente televisivo. Esto es, un procedimiento que no encuentra poderes ni intereses cruzados con otro sistema sino que, por el contrario, genera las condiciones de validación ante su público por la acción de la mirada conjunta de la industria que es mutua, corporativa. Tal perspectiva coincide con la mutación endógena de la neotelevisión que planteó Eco (1992), en tanto este nuevo medio que habla de sí mismo para la certificación de lo real precisa apenas la repetición de la misma noticia en otro canal. De este modo, en su necesidad de señalar etapas en la historia de la televisión, Feld encuentra marcas válidas en el alumbramiento de los genuinos “fenómenos televisivos” (Feld, 2005: 103-111), concepto en el que podría también mencionarse al género denominado “metatelevisivo”, es decir, programas de televisión sobre programas de televisión (Carlón, 2005).

La historia que se teje en el trabajo de Varela va también en este sentido. La ubica en los aportes de la televisión a la cultura local, entendidos como la imposición de aportes generados dentro del medio. De modo que se estaría en condiciones, en primer lugar, de definir una etapa previa a que esto sucediera, años que la autora percibe como una era de experimentación, de búsqueda de un estilo, de un lenguaje, de una estética. Para Varela, esta exploración se va a llevar adelante por diferentes caminos, entre los que cabe referenciar personal de los canales, que en los primeros años provinieron de campos que guardaban cierta conexión, como el cine, el teatro o la radio, tal como mencionábamos en el apartado anterior, hasta terminar en el alunizaje de 1969.

De esta manera, la autora comienza a establecer estos puntos de inflexión en cuestiones puntuales que estampan la historia de la televisión. Uno de estos hitos es mencionado al citar a la revista *Canal TV* que tituló que “La TV aporta su primera estrella a nuestro cine, Lidia Satragno: Pinky” (Varela, 2005: 91). Pero una vez superadas las transiciones, ubica las primeras marcas concretas que encuentran en este objetivo que se autoimpone la TV de convertirse en la fachada de la modernización. De esta manera, entre las primeras imágenes de extracción netamente televisivas, la investigadora encuentra en los peinados femeninos³⁹ una clara señalización, pero no la única: algo similar va a observar en las líneas curvas, como los globos que utilizó Marta Minujín en su *happening* televisado en 1964 (Varela, 2005: 139).

Análogo a estos ejemplos debe mencionarse a la posibilidad de hablar efectivamente de la existencia de una generación que pueda identificarse con el medio y que comparta códigos culturales de allí extraídos. Otros indicadores lo constituyen los consumos que se perciben como televisivos, con énfasis en el alcohol y el tabaco, o la relación iconográfica como la establecida entre la vincha en la cabeza de determinados personajes femeninos y el valor “virtud” (Varela, 2005: 141).

Lo metadiscursivo es también un índice de esta periodización (*Telefamilia*, *Telenoticias*, *Telesolfa*), como así también el cambio en el sistema de estrellas novedoso y endógeno. Asimismo, cobran particular atención las escenografías que la televisión muestra una y otra vez como espacios sociales: “la parada del colectivo, el banco de la plaza, la vereda, el kiosco de diarios, los bares, condensaron las marcas de la ciudad sin ciudad y funcionaron como espacios de encuentro, diálogo y reconocimiento de la actualidad cotidiana.” Especial significación encuentra en la imagen de la fila de personas que “en ese contexto se vuelve sinónimo de esperas evitables, burocracias infinitas, arbitrariedades por doquier”⁴⁰ (p. 161).

En suma: el trabajo de Varela nos importa como entrada de lectura de un contexto histórico y cultural, que en gran parte explica las condiciones de producción y de recepción de la TV, como así también desde el aporte de una metodología de análisis. Pero también ofrece claves dentro del orden de lo visual disponible.

En ese régimen de visibilidad, identificamos dos caminos en relación directa con la televisión educativa. En el primero, la retórica de la síntesis de producto, donde encuadramos los aportes que la televisión hizo para sostener un orden visual y simbólico que iban más allá

³⁹Aunque carezca de una metodología concreta o una perspectiva científica en su producción, pueden encontrarse en Nielsen (2004) por lo menos dos programas que podrían servir de ejemplo de la búsqueda de la televisión de su estilo propio, de imágenes *salidas* propiamente del medio en el experimental (en términos de Varela) año 1953: *Buscando a Miss Televisión*, encuadrado por el autor en “interés general”, y *Eligiendo la mejor cabeza de la televisión*, entre “femeninos”.

⁴⁰ La fila siguió usándose entrado el siglo XXI como síntesis de la pérdida inútil de tiempo, a punto tal que un banco argentino la empleó para un comercial en el que publicitaba sus servicios *on line* que un nostálgico cliente se negaba a usar porque reivindicaba a la fila como el lugar en donde “salen los temas” de conversación.

de su propia pantalla y que, por cierto, tenía pretensiones de construcción de sentidos sociales que excedían la discusión estética. El segundo, por su lado, lo ubicamos dentro de las pretensiones didácticas que se exploraron y explotaron en el discurso televisivo durante el siglo XX.

II.2.1. Retórica de la síntesis de producto en la televisación de lo educativo

Al formato de la pantalla chica llegará la retórica de mostrar la escuela que se desarrolló en el cine desde fines del siglo XIX: una perspectiva de pedagogía político-televisiva concentrada en enseñarle al público qué es aquello que logra la escuela con la población infantil y adolescente, como una narrativa que a su vez enlaza el rol de la educación en el engranaje general del proyecto de país. Y esa explicación se hace a través de imágenes que afirman –de forma reduccionista, sintetizadora– situaciones de supuestos éxitos de la educación. A este ejercicio de registrar la forma escolar la denominamos aquí *síntesis de producto*.

En otras palabras, de todas las posibilidades disponibles para filmar lo escolar, como podrían haber sido las fachadas de los edificios, las instalaciones, los bancos, las autoridades escolares, los pizarrones, cualquiera de los elementos de la cultura escolar, el cuerpo docente, etcétera, esta apuesta estética supone construir una síntesis de todos aquellos conceptos en la imagen de niños, niñas y adolescentes en situación institucional. Y este atributo puede verificarse por la asistencia a una actividad pedagógica, un hábito o una conducta. Esta práctica se condice con la técnica de ocultar mostrando, mecanismo de violencia simbólica definido por Bourdieu (2007).

La cámara también optó por la exhibición de saberes cuya incorporación formara parte central de la misión educativa, de allí que los saberes técnicos que requerían de la manipulación de elementos visibles siempre fueron preferidos: herramientas, acciones, materiales, todo lo que entrara dentro del campo explícitamente visual, siempre le resultó más sencillo a la televisión. En cambio, el aprendizaje de tecnologías sociales debió apelar con frecuencia a lo simbólico. Así, una imagen clásica también sintetizadora de lo escolar es el guardapolvo blanco, prenda acaso tan distintiva de alumnos, alumnas y docentes que la historia rastrea varios docentes e inspectores que se subrogan haberlo inventado (Dussel, 2003).

El guardapolvo hablaba de “un consenso generalizado sobre la forma de regulación de los cuerpos en la escuela, que pensaba en vestuarios y apariencias homogéneas en nombre de la democracia y la salud de los niños” (Dussel, 2003: 15). De esta manera, la prenda tiene un componente disciplinador dentro del higienismo, como política de los cuerpos. Sobre el concepto de biopolítica, Foucault (2000) entiende que se trata de una tecnología de poder que comienza a aparecer en Europa a fines del siglo XVIII y principios del XIX, como propuesta

de la modernidad respecto de cómo prevenir la aparición de nuevas epidemias como las que ya se habían registrado en la historia. Y sobre ella, reflexiona:

La nueva tecnología de poder no tiene que vérselas exactamente con la sociedad (o, en fin, con el cuerpo social tal como lo definen los juristas); tampoco con el individuo/cuerpo. Se trata de un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, si no infinito, al menos necesariamente innumerable. Es la idea de la biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder. (p. 222)

Pero a diferencia de otros países en los que también se usaba guardapolvos, como los grises que se vestían en las escuelas francesas, en la Argentina se decidió que fuera blanco. Y aunque para Dussel (2003) no está del todo claro por qué se escogió este color, reflexiona: “El blanco (...) permitía que la limpieza y la prolijidad fueran inspeccionadas rápidamente, lo que aseguraba que la inspección diaria de los escolares se hiciera en términos eficientes y efectivos” (p. 29). Agrega además otras hipótesis, como el símbolo de la inocencia, el posible costo bajo de la tela, o las tensiones raciales europeizantes que no se habían esfumado a pesar de que la población negra ya hubiera desaparecido a mitad de la década del siglo XIX.

El color escogido por la ya mencionada “pluralidad de ‘inventores’” (Dussel, 2003: 15) que tuvo el guardapolvo argentino, como el color de la Fragata Sarmiento que comentamos con anterioridad o los uniformes de gala de sus oficiales, no pudo haber sido mejor para las películas en blanco y negro y para la primera etapa de televisión: son imágenes de pura luz.

Por otro lado, en algunas de las escenas escolares registradas por los precursores cinematográficos de la televisión educativa argentina, se le asigna un rol protagónico al sujeto que aprende. Este detalle podría considerarse como una mirada de vanguardia, adelantada a debates pedagógicos que aguardarían años en extenderse, de no ser porque el lenguaje audiovisual vigente en estos años exploratorios resolvió mostrarlos a esos protagonistas como seres disciplinados. Y el relato por excelencia de esos primeros años se erige sobre una repetida preferencia por las imágenes que explicitan el dominio corporal, como si del lema clásico del *mens sana in corpore sano*, el lenguaje audiovisual hubiera resuelto que la exhibición del segundo de los términos obrara como sinécdoque por la totalidad de la sentencia. El cuerpo sano garantiza la mente sana.⁴¹

⁴¹ Acerca del deporte en la pantalla cinematográfica, Galak y Serra (2019) analizan *Escuela de campeones* (Argentina, 1950, dirigida por Ralph Pappier). Al respecto, sostienen que el film puede consistir en “una puesta en imágenes de lo que Norbert Elias (1992) define como el proceso de deportivización: en tanto análogo a un proceso civilizatorio, los deportes, pero sobre todo su percepción, atravesaron desde su fundación en el siglo XIX una sucesión de resignificaciones que los fueron transformando en lo que entendemos en la actualidad.” (párr. 31). Pero, a su vez, reflexionan acerca de una posible inmersión de la estética peronista en esta narrativa: “El rescate

La efeméride, la inauguración o la visita ilustre, como excepción de ruptura a la estética de la cotidianeidad escolar, otorgan la excusa perfecta para este registro audiovisual. La cámara redobla la ritualización del evento y contribuye a protocolizarlo y erigirlo como ceremonia, y su presencia tiene un peso específico análogo a la concurrencia de una autoridad ministerial. Para la lente, a su vez, las celebraciones offician de decorado perfecto. Amuchástegui (2003), al estudiar los rituales patrióticos en los actos escolares, señala:

Cantar el himno, de pie, firme, con solemnidad, fue enseñado durante décadas con un significado: conducta patriótica. (...) Estas prácticas, a su vez, no pueden estudiarse fuera del conjunto de actos, comportamientos, significaciones e imágenes que rodean su aprendizaje, su práctica y su resistencia o aceptación social. (pp. 21-22)

Ya en el siglo XIX, el diario La Prensa encontraba estos actos dentro de su criterio de noticiabilidad (Martini, 2000) y dedicó una crónica bastante florida a los festejos del 25 de mayo de 1887 que, con “feliz inspiración”, organizó Pablo Pizzurno, entonces director de la Escuela Superior de Buenos Aires. En esas líneas se realzó la figura del docente y se destacó la “declamación “de versos patrios, el “enarbolamiento” de la bandera, la entonación del himno (Bertino, 2007: 79). Las imágenes que imprime el cronista de La Prensa en sus líneas encuentran una continuidad con los fotogramas que se propusieron capturar los primeros documentalistas audiovisuales: otra vez, niños, niñas y adolescentes que respetan los valores, sentimientos y símbolos patrios. O, como hemos visto en el caso de la visita al Patronato de la Infancia de Glücksmann (1915), que reconocen el valor espiritual de una cruz.

A su vez, una lectura subtextual de la avidez y la devoción de las cámaras por niños que cuidan su aseo personal o que lucen guardapolvos cuyo color blanco reluciente es respetado y mantenido con esmero y disciplina en sus hogares, como así también por lograr tomas de adolescentes en ejercicios físicos filo-marciales, coincide en dos puntos con Dussel (2003). En primer lugar, con su argumento respecto del carácter higienista y disciplinador de la elección en la Argentina por el color blanco para los guardapolvos escolares. En segundo término, con la impronta castrense de las actividades corporales, tales como salto en rango o trepada de cuerdas, habida cuenta de la extracción militar de los primeros docentes de educación física (Dussel: 2003, págs. 22-27). Este último punto se consolida por las reiteradas ocasiones en que en actos escolares o infantiles registrados en cine se puede observar la presencia de miembros

del fútbol en clave popular, y su incorporación a la cultura argentina con los mismos valores que el peronismo sostuvo para el desarrollo del deporte y su inclusión en la educación, que son ejes en “Escuela de Campeones”, la ubican en sintonía con otras producciones del período, que pueden ser recuperadas para entender al peronismo como una cosmovisión que anuda lo político y lo sentimental (Pons, 2003)” (párr. 34).

de las Fuerzas Armadas, casi siempre registrados en roles protagónicos, sea como instructores, invitados de honor o espectadores a quienes se les asignan sitios de privilegio.

Esta política de mostrar a la forma escolar se extendió en la pantalla chica a otros formatos y numerosos programas se encargaron de expandir esta síntesis de producto de la escuela. De esta manera, el lenguaje televisivo hizo con su flujo de programación específico una suerte de tándem para definir con mejor precisión el quehacer educativo. Un ejemplo de ello son las competencias estudiantiles como *Justa del saber*, que montaba desafíos entre diversas instituciones para ver cuál preparaba mejor a sus alumnos y alumnas en el arte de responder preguntas de corte enciclopédico. En ocasiones, las contiendas eran con escuelas de otros países. Por ejemplo, la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 35 “Ingeniero Eduardo Latzina” compitió contra la Selección de Estudiantes de Costa Rica acerca de Antecedentes históricos de la República Argentina y Costa Rica. (Canal TV, 27.08.1970). Y algo similar ocurrió con la Escuela Nacional de Comercio N° 4 “Fernández Moreno” versus el Instituto Nacional, de Panamá, bajo la temática “Antecedentes históricos de Argentina y Panamá” (Canal TV, 29.06.1970).

Los productores de *Adelante juventud* tomarán a partir de 1970 muchas de estas lecciones aprendidas del lenguaje audiovisual que lo precedió, para mostrarle a su público dominical, de manera algo elíptica, por qué se justifica la inversión estatal en las Fuerzas Armadas. Este metamensaje –como tal, nunca literal– se traducirá en un contenido de fuerte contenido moral, repetitivo y duradero en el tiempo, con pinceladas de una pretendida estética joven, en los términos en los que las Fuerzas Armadas de aquellos años creían condensar los conceptos *moral* y *joven* en clave de discurso televisivo: academias de formación militar y música.

II.2.2. Didáctica de las imágenes en movimiento: del cine a la TV

Hemos señalado de manera temprana en este trabajo que la voluntad de enseñar por televisión fue casi coincidente a su aparición en la vida cotidiana argentina en 1951. Y aunque veremos que ha sido profusa en sus intenciones, quizás llame la atención que las *Operaciones del Doctor Posadas* (Lepage y Py, 1899-1900) encuentren una continuidad directa en 1952 en la voz del doctor Alberto Taiana, quien narró la televisación de una operación quirúrgica. O con un estilo menos explícito, la puesta en el aire de un ciclo acerca de conocimientos de cardiología en el mismo año (Nielsen, 2004). Y aunque el ingreso del discurso médico en la TV fue también significativo durante el período bajo estudio, el hecho de que la intervención de un cirujano fuera puesta en la pantalla chica resultaba toda una novedad.

No obstante, algunos historiadores del medio, como Nielsen (2004), les sorprenden hallazgos más diminutos y escriben con cierta sorpresa que, “quizás, lo más curioso visto con

los ojos del nuevo siglo” haya sido emitido por Canal 7 en 1952 con el programa *Cómo discar números telefónicos*. El servicio había sido nacionalizado en 1948 y en 1953 se comenzarían a instalar cabinas públicas en las grandes ciudades y, como “ya no se podría pedir una comunicación telefónica a la operadora, había que aprender a usar el teléfono en la casa y en quince minutos cada semana durante agosto, la televisión daba respuesta a las nuevas necesidades de los ciudadanos” (p. 51).

Como dice el autor, puede ser curioso para el siglo XXI, pero la idea del contenido no era nueva ni siquiera en su propio tiempo: catorce años antes de la inauguración de la TV en los Estados Unidos, la American Telephone and Telegraph Co. y The Pacific Telephone and Telegraph Co., nucleadas en el Bell System (1927), produjeron un corto cinematográfico con los mismos fines: enseñar al público a no tenerle miedo a ese aparato que ganaba espacios en los hogares y acortaba las distancias. Esta lección en video, pionera en el romance que tendría el discurso audiovisual en la enseñanza para la apropiación popular de tecnologías masivas, dura 7’07”, es silente y se titula *How to use the dial telephone (Cómo usar el teléfono a disco)*.

La placa del título está impresa sobre un plano del disco de un teléfono de aquellos años, y es seguido por otra que aclara: “Los teléfonos a disco comenzarán a funcionar la medianoche del sábado 28 de mayo. El nuevo directorio telefónico, ‘El Libro Azul’, no debe ser utilizado hasta entonces” (Bell System, 1927, 00:34). Luego comienza una animación. Allí, una mujer entra al living de su casa. Una mesa pesada sostiene un enorme florero y un gran teléfono, desproporcionadamente grande, casi del mismo tamaño del torso de la mujer. También fuera de toda escala, un calendario gigante, casi del mismo tamaño del florero, dice: “29 de mayo de 1927” (Bell System, 1927, 01:09). Entonces, la mujer consulta el directorio, se da vuelta, señala el calendario con su índice y la imagen funde a negro. Una placa propone un ejercicio. “Suponga que usted desea llamar a Roth Hnos.” y el siguiente texto advierte: “Primero obtenga el número correcto del directorio” (Bell System, 1927, 01:15 - 01:21).

Con este consejo, la mujer animada obra en consecuencia. Pero luego de eso, la animación da paso a una mujer real, que hojea un directorio también real, muñida de una lapicera en la mano. La imagen toma, acto seguido, el primer plano de la hoja de la guía telefónica y una lapicera que recorre la lista de apellidos y, al encontrar el objetivo, se corre hacia la derecha hasta llegar al número. Hemos visto la misma toma y el movimiento de la mano idénticos en muchas películas del siglo XX, muy posteriores a este corto instruccional: “El teléfono de Roth Hnos. es 3-6623” (Bell System, 1927, 01:50), se informa. “Retire el receptor cuidadosamente, como para no sacudir el pestillo del interruptor” (Bell System, 1927, 01:54), aconseja la oración escrita por encima de la ilustración de un teléfono. Luego aparece un texto que es crucial para el público de aquel entonces: “El tono es un zumbido constante que indica que la línea está lista

para marcar” (Bell System, 1927, 02:06). Mientras tanto se ve que la mujer animada, que ha vuelto a aparecer, tiene el auricular al oído y de allí sale una repetición ondulada de letras M que simbolizan el zumbido del tono.

Hasta aquí, el segmento parece ser de un pantallazo rápido del teléfono, sus sonidos y la documentación que la compañía de telecomunicaciones ha publicado para su uso correcto. Pero ahora viene lo difícil, pues la siguiente placa se titula “Qué discar” (Bell System, 1927, 02:21), impreso por encima de una ilustración de un teléfono, cuyo micrófono es sostenido con una mano y el auricular, con la otra. Reaparece enseguida la mujer real, ya pronta para marcar. Se lleva el tubo al oído. Balbucea algo. Con el índice de la mano derecha, marca el número con total decisión. No duda ni un segundo de su accionar. Pero entonces, una secuencia de primeros planos tranquiliza a aquella persona del público que quizás no ha captado bien la idea: una mano descuelga el auricular. Un índice irá directo al agujerillo del “3” del disco instalado en la base del aparato y una placa, a continuación, indica sin lugar a dudas interpretaciones: “Haga girar el disco hasta que su dedo se detenga por haber llegado al tope” (Bell System, 1927, 02:42).

Enseguida, un dedo filmado acciona el disco. La escena es corta pero explícita. Luego, se declara: “Suelte el disco y permita que regrese a su posición normal” (Bell System, 1927, 02:49). Esa placa es seguida por otra que ordena: “Repita la acción con el número 6” (Bell System, 1927, 02:54). Claro, el número de los Roth Hnos. es 3-6623 y ya se ha marcado el 3. “Ahora 6; Después 2; Después 3”. “Usted ya ha discado 3-6623”, y entre paréntesis advierte: “Nota: el guion (-) no se marca” (Bell System, 1927, 03:01 - 03:22), porque en este corto nada se da por sobreentendido.

La mujer animada está atenta a los sonidos del auricular y sobre ella se lee: “Usted escuchará entonces la señal de ocupado o la de llamado” y continúa con la siguiente frase: “La señal de ocupado es un *buzz buzz buzz* rápido que le indica que la línea a la que ha llamado está ocupada.” (Bell System, 1927, 03:28 - 03:44), y del tubo salen varios “buzz” ondulados, como antes lo hacía la letra M para simbolizar el tono. “Cuelgue el auricular y llame un poco más tarde” (Bell System, 1927, 03:50), se lee. Y la mujer animada obedece. Luego, el corto informa: “La señal de llamada es un zumbido intermitente que le dice que está sonando la campana del teléfono al que ha llamado” (Bell System, 1927, 03:58). De la figura animada, esta vez sale B-R, se diluye, aparece otro B-R y se diluye este también. Entonces aparece en un cartel que advierte: “Si la persona a la que ha llamado no atiende en un tiempo razonable, cuelgue el receptor” (Bell System, 1927, 04:17).

Justo después, regresa la mujer real para ejemplificar con moderada frustración que nadie atiende su llamada del otro lado de la línea. Dato importante en la siguiente placa: “Si la persona a quien desea llamar no figura en el directorio, marque 8 para información” (Bell System, 1927,

04:32). Nuestra intérprete busca en la guía, dice “no, no” con su cabeza, levanta los ojos con leve fastidio, un primer plano de su índice nos muestra que disca el 8 y un corte nos lleva a las oficinas de la compañía de telecomunicaciones. Allí, unas mujeres buscan en grandes carpetas la información solicitada. Ellas trabajan con un *headset* de una estética y un tamaño propios de aquellos tiempos, pero que igual cumple su función de dejarles libres las manos.

“Si después de varios intentos por obtener el número, usted desea llamar a la operadora para asistencia” (Bell System, 1927, 05:47), sugiere el texto, seguido de un dedo índice que disca el cero. Una nueva placa advierte lo que el guion supone como errores que serán comunes: “Usted tendrá un número equivocado SI⁴² comienza a discar antes de retirar el auricular del interruptor” (Bell System, 1927, 06:02). Entonces puede verse que la mujer real hace exactamente eso: comenzar a marcar y descolgar el teléfono en medio del proceso. Segundo error que anticipa: “SI el disco es liberado antes de llegar al tope del dedo” (Bell System, 1927, 06:39). Entonces vemos como el dedo índice manipula el disco de la manera incorrecta que sugiere la placa que lo precede. “SI el interruptor es movido accidentalmente durante el período de discado” (Bell System, 1927, 06:52). Luego, una mano de una tercera persona mueve el interruptor y la mujer debe recomenzar.

La versión conservada de esta película finaliza de manera abrupta en ese punto y resulta imposible determinar si así fue pensada o se perdió el cierre. En una narración tan exhaustiva, en donde falta hablar por teléfono y cortar la comunicación, la segunda alternativa cobraría más fuerza. No obstante, uno de los varios archivos que se encuentran alojados en internet incluso deja pasar unos segundos en negro para dar lugar a una película acerca de perros, con el encabezado de *Metro-Goldwyn-Mayer Newsreel*.

Sin embargo, más allá de que el cierre de la video-lección no esté presente o sea el buscado, la película sirve para analizar que desde tiempos experimentales de la historia del discurso audiovisual, la imagen en movimiento fue utilizada para enseñar algo. En este caso, ese algo es cómo discar números telefónicos. Un saber práctico. Y la estrategia fue muy clara: redactar un guion que respondiera a un formato de árbol de posibilidades, analizarlas todas, hacer dialogar texto con imagen filmada –actuada, como la mujer protagonista o la mano que corta de forma accidental la comunicación en la última toma, o extraída de una escena de la vida real, como lo es en el caso de las operadoras telefónicas que buscan de manera frenética números solicitados por la clienta– o texto con animación.

El propósito explícito de enseñar algo por televisión presenta sus rupturas a la evolución del caso analizado en el apartado anterior, es decir, a la gestación de un discurso audiovisual para

⁴²Mayúsculas en el texto de la placa en la palabra “IF”. Al repetirse en otras placas con sucesivos errores que se prevén comunes, el condicional funciona en ese guion como viñeta.

la influencia en gustos, saberes y valores. Se acerca más a un modelo de descomposición de una tarea en estadios, al refuerzo en imágenes de lo que puede decirse o leerse. Se tradujo en guiones precisos pautados en secuencias inviolables, repeticiones y repasos.

Entre 1951 y 1989, la televisión argentina puso al aire diversas producciones que se proponían enseñar. En la paleotelevisión, como hemos visto, el público aparecía segmentado por franjas horarias de supuesto encendido por parte del público al que se apuntaba. Y esta segmentación respondía a un modelo social y económico que ubicaba al padre de familia tipo en el trabajo durante el día, es decir, una persona a quien el contenido televisivo le resultaba inaccesible en horas hábiles. En este modelo, a la mujer se le adjudicaban las tareas domésticas. Los hijos e hijas, por su parte, se suponían en la escuela, de allí que cuando se produjo televisión educativa destinada a ellos y transmitida durante las horas escolares, la idea general de estas producciones planteaba que la visualización sería en el aula. La propuesta de enseñar por televisión debía entonces contemplar estas supuestas condiciones de recepción.

Es en este plano que conviene aclarar que cuando hablamos de televisión escolar propiamente dicha, nos referiremos con especial énfasis a las telescuelas. Utilizamos el plural porque fueron varias, como veremos más adelante, aunque todas producidas en referencia al caso más perdurable, del que se desprendieron otros proyectos: *Telescuela Técnica*. En estos programas nos encontraremos con verdaderas instituciones que formaban parte de la configuración del entonces sistema educativo. No obstante este detalle no menor, corresponde mencionar dentro de los antecedentes a otros programas que, desde muy temprano en la historia de la TV local, dejaron una huella importante a la hora de contribuir a un estilo de formación a través de la pantalla.

A este tipo de ciclos resulta relevante mencionarlos en la gestación de una narrativa pedagógico-televisiva y que, en general, se transmitía en las horas diurnas, es decir, cuando la mujer era quien podía encender el aparato.

Dentro de las dos grandes líneas de ciclos a las que haremos referencia, se destaca la enseñanza de cocina por televisión. Mencionar este tipo de programa durante la paleotelevisión argentina es detenerse en *Buenas tardes, mucho gusto*, con Petrona C. de Gandulfo o directamente, *Doña Petrona*, que marcó un hito en la historia del medio local.

No fue la única maestra de cocina televisiva, pero sí fue la más famosa. Dueña de un estilo algo parco, de órdenes firmes, Doña Petrona era una mujer que cuidaba ciertas formas, como por ejemplo, que se la criticara por el costo de sus recetas. Tenía dos asistentes: Juanita, receptora de todo tipo de instrucciones, y María Adela, que dictaba la lista de ingredientes sobre el final de la preparación, justo antes de mostrar el plato terminado, y que pasaba sobreimpreso en pantalla, de derecha a izquierda. Sobre su trayectoria pedagógica, Caldo (2016) señala:

Petrona fue una maestra de cocina. Comenzó su carrera dictando clases presenciales con el propósito de exponer las virtudes de las tecnologías culinarias. Concretamente, el uso del horno de gas, que revolucionó las formas de cocinar (en términos de tiempo, higiene, costos y estética del hogar). Trabajaba con grupos de mujeres, explicando usos y ventajas de esos artefactos, y dejando en un segundo plano a las recetas (...) Fue a Le Cordon Bleu. Allí recibió saberes sistematizados que perfeccionaron su oficio (la cocina francesa). Con ellos transitó por los medios de comunicación: la radio y la prensa gráfica (libros, revistas y periódicos). De este modo, pasó de saber hacer en vivo, a saber decir en la radio y a saber escribir para las editoriales. Ejercicios posibles gracias a la combinación de dos líneas de conocimiento: la culinaria y la propia de la transmisión. (p. 324)

Doña Petrona le hablaba a una *señora*, así, en singular. A ella solía decirle al principio que anotara la lista de ingredientes que ella misma daba, para cotejar al final con la que dictaba María Adela. Otra vez: la secuencia que debía repetirse inalterable, la lista de tareas, los riesgos, los elementos, por voz y por títulos, la repetición, el chequeo. No se trataría de un elemento privativo de Doña Petrona, o Lorenza Taberna, la ecónoma de *Telecocina Pulqui*, que ya en la década inaugural de la TV argentina daba los pasos iniciales del duradero juego de seducción entre gerentes de programación y avisadores, muy fecundo hasta nuestros días en las teleclases de cocina. La repetición y el repaso final son detalles constitutivos y *sine qua non* de todo programa sobre gastronomía.

En otros contenidos también dedicados al público femenino, se sucedían esos esquemas didácticos. En ese sentido iban *Lecciones de dibujo y modelaje*, *Clases de belleza*, a cargo del maquillador César Nerón de Combi, *Manualidades* y un programa que llevaba como nombre algo bastante parecido a una advertencia: *Señora, sea práctica*⁴³ (Nielsen, 2004). Todos ellos podían verse en la década de 1950 por la pantalla de Canal 7, claro está, puesto que fue el único canal al aire hasta 1959.

Y también, todos ellos respondían a aquel modelo social y económico que mencionábamos algunos párrafos más arriba, por el que la mujer resultaba designada la administradora del presupuesto familiar y, ante todo, la ejecutora de las tareas domésticas. Acaso por eso, Doña Petrona impuso un detalle novedoso: la retroalimentación. “Cualquier inconveniente que se les presente, cualquier duda que tengan, ya saben que estoy a sus órdenes. La consulta urgente y rápida, a mi teléfono. La receta completa, por carta.” (Canal Volver, S/F, 20:03 - 20:11). Es imposible saber si era un detalle de cortesía, un compromiso como educadora, o constituía un destello de silenciosa sororidad, no fuera cosa que por una receta mal ejecutada, un ama de casa se viera en problemas personales, hogareños o incluso físicos, acusada de poner en riesgo la

⁴³No sería el único programa cuyo nombre fuera un imperativo. Por mencionar un ejemplo, *No haga eso* era un ciclo de contenidos de prevención de la salud, emitido durante los primeros años de la TV local. (Nielsen, 2004)

economía doméstica que se le encomendaba. Sea lo que fuese, Doña Petrona daba su teléfono personal para sacar de apuros a las cocineras que seguían sus pasos y necesitaban de su auxilio.

Dentro de esta didáctica televisiva esquemática y directa de a) presentación del contenido, b) ejemplificación, c) práctica del experto, d) repetición, y e) invitación a la práctica autónoma del televidente, podrían mencionarse a los programas destinados a la enseñanza de idiomas, que también estuvieron presentes desde los inicios de la televisión argentina.

En 1953 se daba el puntapié inicial en cursos de lenguas extranjeras: *Hablemos inglés* con el profesor Alexander Perry, y *Hable francés*, a cargo del Alfonso Guibourg (Nielsen, 2004). El programa más recordado en este rubro fue *Follow me*, producido por la BBC y muy popular en diversos países, no sólo en la Argentina. En China, la BBC estima que 500 millones de personas sintonizaron el nivel *Beginners* (BBC, 2008). *Follow me* seguía esos esquemas didácticos: el programa era conducido por el actor Francis Matthews, que presentaba la temática de manera situacional, no en diálogo con sus televidentes.

Las frases se repetían durante todo el capítulo, con distintos actores y actrices, en diversos escenarios. “What’s your name”, decía uno de ellos, y luego una placa animada dejaba en claro que era la forma abreviada de “What is your name”, con un apóstrofe y una “i” animados que aparecían y desaparecían una y otra vez hasta que el director del programa creyera que ya no podrían quedar dudas al respecto (*Follow me*, S/F, 04.06 - 04.17). “Hello, I’m Jane”, decía una mujer detrás de un mostrador de un hotel. Y la cámara tomaba el prendedor identificatorio que llevaba en el pecho con su nombre en mayúsculas, “JANE”, mientras ella decía otra vez: “Hello, I’m Jane.” El huésped con el que conversa Jane es un hombre, Mr. Smith. Cuando la mujer le dice su nombre de pila, Mr. Smith avanza con su cuerpo, apoya su antebrazo en el mostrador y le dice que su nombre es Sam, con una sonrisa que él cree seductora. Incluso toma el prendedor identificatorio con sus manos y acerca su vista, ingresando en el espacio personal de la recepcionista. “My name is Sam”, dice. La mujer se da vuelta, toma la llave de la habitación del hombre y se la entrega diciéndole, con el ceño fruncido: “Thank you, Mr. Smith”. Así, *Follow me* no enseñaba sólo inglés (*Follow me*, S/F, 03.30 - 03.30).

Una placa, un primer plano de una palabra: el recurso de reforzar la oralidad con lo escrito, o con una imagen, o viceversa, es una constante en el discurso audiovisual pedagógico. Las imágenes didácticas de la televisión, como veremos, tomaron estos consejos y los emplearon con los recursos que sus producciones se lo permitían.

Estas propuestas se diferenciaban de la idea de síntesis de producto que describimos en el apartado anterior. Allí, la idea estaba más presente desde la perspectiva de las influencias ideológicas, de la construcción de sentido: el puente desde la propaganda hacia la pedagogía. Esta idea, que ampliaremos en el siguiente capítulo, difiere por completo de la propuesta de

diseñar programas para enseñar contenidos específicos, estén o no dentro del currículum oficial, estén dirigidos a estudiantes o a personas adultas por fuera del sistema escolar.

En el Capítulo 4, a su vez, veremos cómo *Telescuola Técnica* y las otras telescuolas, formaron parte de este último tipo discurso que, así como emulaba lo que se consideraban las virtudes del sistema educativo formal presencial, también lo hacía desde lo visual: las propuestas consistían en mostrar el secreto de aquello que parecía difícil para el público, o fuera parte de un proceso industrial, o de una economía de escala imposible de abordar sin cierta estructura o determinados recursos. Pero la estética no provendría de una exploración de las posibilidades del discurso audiovisual, sino que, por el contrario, apenas se propondría la recreación televisiva del mundo al que representaba.

Capítulo III: *Adelante juventud* como caso de televisión educativa

III.1. La juventud como temática y como público

En 1970, Canal 7 puso al aire un ciclo que se mantendría en el aire hasta diciembre de 1983, apenas comenzada la democracia (Nielsen, 2005; Itkin, 2006). Comenzaba la presidencia de facto de Roberto Marcelo Levingston, segundo dictador de la autoproclamada Revolución Argentina iniciada con Juan Carlos Onganía en junio de 1966. El ciclo tuvo una extensa trayectoria, que le permitió transitar dos períodos golpistas y un interludio democrático que incluyó a la muerte de Perón, dato relevante al tratarse de programación del 7.

De esta manera, atravesó varios hitos de la historia argentina. Fue una de las voces oficiales en medio del ascenso de la violencia política de la primera mitad de la década de 1970 y, en claro ejercicio de uno de los mecanismos de violencia simbólica específicas de la televisión (Bourdieu, 2007), contribuyó a ocultar la violación de los Derechos Humanos mostrando los festejos por la obtención de la Copa del Mundo Argentina '78, por mencionar apenas un caso icónico: la labor pedagógica de *Adelante juventud* era una tarea constante, que se ejerció con paciencia semanal y de manera ininterrumpida durante 14 años.

Asimismo, su vigencia sostenida por casi una década y media lo convirtió en un testigo vivencial de eventos clave para la historia televisiva, en tanto arrancó como una producción en blanco y negro, vivió los preparativos de la transición y ya sus últimas cuatro temporadas fueron a color.

Por otro lado, como descendiente directo de la escuela de televisar escuelas iniciada por Glücksmann y continuada en los noticieros cinematográficos, *Adelante juventud* llevó en su ADN no sólo el mandato de mostrar la forma escolar desde la perspectiva de la síntesis de producto, sino que además compartía con los pioneros la vocación de los documentalistas de principio de siglo por mostrar las imágenes que tanto valoraban: la vinculación entre lo educativo y lo castrense. Esto lo convertía en heredero de aquel régimen de visibilidad, que apelaba a los ejercicios físicos como símbolo de la disciplina intelectual, a la cultura material militar, a la escena uniformada, a la pulcritud y al rictus de los oficiales.

Adelante juventud fue el intento de las Fuerzas Armadas y de seguridad por exhibir el recorte que, a su criterio, mejor representaba todo aquello que ocurría en sus instituciones formadoras de sus futuros cuadros. Para lograr su objetivo se valieron de la pantalla del canal emblema del Estado nacional y el resultado fue un ciclo paradigmático en la televisión educativa argentina, en los términos de la segunda tipología tomada de Cabrero Almenara (1994), aquella que se postula ejercer su influencia en la escala de valores del público. En el caso de esta producción, claro está, los valores con los que se proponía convencer al público eran los que se sostenían

en las diversas instituciones del Ejército, la Armada, la Fuerza Aérea, Gendarmería, Prefectura y las fuerzas policiales.

Este encuadre teórico lo formulamos para este trabajo en la segunda década del siglo XXI. Pero la prensa de la época –que a lo largo de los años se refiere al envío como *Adelante juventud*; *Adelante, juventud*; y *¡Adelante juventud!*–lo cataloga en las grillas que publicaba como “educativo” a veces y otras, como “evocativo”. Aunque en rigor de verdad, estas categorías se comenzaron a emplear a lo largo de las temporadas, ya que para los primeros episodios, Canal TV lo presentaba como “musical”, acaso como ardid publicitario para capturar a las franjas más jóvenes. Y la TV le ofrecía a ese nicho casi de manera exclusiva con programación de este tipo. Algunas de estas producciones tuvieron gran éxito y fueron muy queridas por su público. La tendencia había sido inaugurada en la década de 1960 con *El Club del Clan*, producido por la discográfica RCA (Nielsen, 2005), que a pesar de las críticas genuinas podrían formularse a la firma, conocía algo más acerca del panorama musical en la Argentina que el Estado Mayor Conjunto.

Por más en gracia que se quisiera quedar con la jerarquía militar a cargo del gobierno, incluir a *Adelante juventud* dentro del género musical era difícil de sostener por la prensa especializada, que en cada número publicaba cartas de jóvenes que daban cuenta del fanatismo por sus bandas favoritas. La categoría no parecía adecuada en un programa que a las interpretaciones de grupos con poco o nada de cartel y con variado nivel de profesionalismo, las intercalaba con segmentos destinados a la descripción de tanques de guerra, ejercicios de entrenamiento de cadetes de la Armada, con la construcción de una pista de aterrizaje en la Base Marambio o con ejercicios de rescate de naufragos abordando una lancha de Prefectura. Entonces, para sortear esta disonancia, con los años se optó por las categorías “educativo” o “evocativo”.

Pero aun así, no deja de resultar curioso este último calificativo, que se utilizaba para encuadrar producciones que apelaban a la distancia emotiva. En ocasiones, la prensa adjudicaba esta categoría para producciones vinculadas a la música como lenguaje de la añoranza: *El fogón de los recuerdos* recreaba diversos escenarios autóctonos para dar lugar a la música y la danza folklórica (Antena TV, 07.10.1958). Otros dos ciclos también emitidos por Canal 7, pero que a diferencia del anterior se ocupaban del tango, ameritaban igual calificación: hablamos de *Historia del Palais de Glace*, que rememoraba éxitos aparecidos entre 1912 y 1920 (Antena, 22.09.1959), y *Yo conocí a Carlos Gardel* (Antena TV, 24.10.1961). Más adelante, la crítica encuadró dentro de esta tipología a una ficción histórica: *Hombres y mujeres de bronce*, un ciclo

de Canal 13 dirigido por María Herminia Avellaneda y escrito por Eugenio Reynal Arrigo⁴⁴ y Marcelo Saravia, trataba sobre la vida de personajes de la independencia nacional (La Nación, 20.07.1967). La categoría de TV evocativa utilizaría en la última década del siglo pasado para definir a las producciones metatelevisivas como *Siglo 20 Cambalache*, es decir, aquellas que hacían un uso solemne o sentimental de los archivos de imágenes, muy diferente al uso que le daban otros ciclos que se enfocaban más en evidenciar dobles discursos de figuras públicas en general y dirigentes o partidos políticos en particular.

En otras palabras, el concepto de evocativo se empleó para connotar un terreno discursivo situado entre lo nostálgico y lo histórico. Lo evocativo, como género de producción televisiva, tiene entonces un anclaje temporal y no institucional. Esto permite suponer que si bien se proponía como un ciclo dedicado a jóvenes, era presentado en sociedad para ser visto en familia, o por lo menos acompañado de un padre o bien de formación en las FFAA, o bien nostálgico de su paso por el servicio militar obligatorio.⁴⁵ En esa dupla, la producción espera que el hijo o la hija reciban el mensaje y confirme su veracidad con el padre. Esa cadencia paternalista fue reflejada en la elección de un actor de cincuenta y cinco años de edad como Ángel Magaña: el mismo que tres décadas atrás había interpretado al heroico cadete de la Armada Argentina Horacio Bustos Lynch en *Fragata Sarmiento* (Borcosque, 1940) y, quien aunque en su juventud había sido un referente intelectual del Partido Comunista (Petra, 2013), de tantas veces que había interpretado en el cine papeles de curas y militares se había ganado el apodo de “El General” dentro del ambiente artístico (De Lucía, 2017).

Las imágenes publicitarias del lanzamiento de *Adelante juventud* mostraban esta idea de evocación, con Ángel Magaña vestido con elegancia, con un saco oscuro y un escudo bordado en el pecho:

Un alarido de la patria... Adelante juventud!!! Un grito que nace en el pueblo, en adhesión a los hombres e instituciones que son nuestro orgullo y suscitan nuestra admiración.

Con la presencia de celebrados artistas que en su oportunidad lucieron los uniformes de la patria. (Canal TV, 12.10.1970)

⁴⁴ Uno de los tantos pseudónimos de Eugenio Juan Zappietro, prolífico autor argentino que nunca abandonó su carrera dentro de la Policía Federal Argentina, donde ocupó los cargos de comisario inspector de la Policía Federal y director del Museo de la Policía (La Nación, 08.05.2010)

⁴⁵ El discurso de la nostalgia por el servicio militar obligatorio en boca de los mayores ha sido retratado con ironía por Quino, en las tiras en que el padre de Mafalda recuerda entre carcajadas su paso por la *colimba*. El recuerdo del personaje de su experiencia como conscripto, semejante a la evocación de los años escolares, es de una lectura tan simpática que habilita especular que, a escala social, el caso del padre de Mafalda no representaba una rareza, una anomalía.

Julieta Magaña, su hija recibida poco antes de maestra jardinera, fue convocada tiempo después para acompañarlo en la pantalla. Pero eso sería más tarde: el formato original eran Magaña junto a aquellos *celebrados artistas* con quienes rememorarían sus correrías uniformadas. Y también, junto a Clarisa Gerbolés, quien traía una trayectoria importante en la televisión argentina, y que Ulanovsky incluye como parte integrante de una camada de profesionales de la locución “tan populares como confiables, tan espontáneos como eficaces y necesarios” (Ulanovsky, 2006: 105).

III.2. Joven argentino, si tienes entre 18 y 20 años, tienes 19

Como decíamos en párrafos anteriores, durante la década de 1960, la adolescencia y la juventud se consolidaban tanto como público objetivo al que se interpelaba desde la música. Desde la perspectiva de aquel momento histórico, se vuelve imperioso destacar el ascenso de la mirada joven como emergente en el campo de producción simbólica (Bourdieu, 2007). Pero despejada esa consideración –nada menor, por supuesto–, desde una mirada actual aparece una serie de elementos que dan cuenta de una intervención por lo menos forzada de aquella cultura joven.

Para empezar, los nombres de los programas: *Aquí la juventud*, un “programa bailable” (Canal TV, 01.03.1962); *Ídolos de la juventud*, “‘show’ periodístico-cómico-musical que conduce Antonio Carrizo”, o *Ritmo y juventud* (Antena TV, 04.08.1964). También aparece como contenido en eje de discusión: *Hoy juventud*, un programa que Canal 9 pone al aire en 1962 los sábados a las 23.30 (Canal TV, 01.02.1962). Por su horario de emisión, en una época en la que la escena familiar no contemplaba más de un aparato receptor, tal vez el público al que apuntaba fuera el de los y las jóvenes, en compañía de sus padres y madres.

En el plano de la ficción había algunas intenciones más profundas: *Historia de jóvenes* (Canal 7, 1963) abandona el sustantivo abstracto y se enfoca en las personas. Como ejemplo de las búsquedas de este ciclo, emite en sus episodios *No es el blue solamente lo que me entristece, sino esta confusión, esta gran confusión, Dios mío* (Canal TV, 07.02.1963; Montanaro, 2019), escrita por Francisco Urondo. Pero el refuerzo de la palabra *juventud* en los nombres de los programas recuerda a la cita de Borges tomada por Pineau (2007) al respecto del Corán y la ausencia de camellos en todas las escrituras para dar fe de su condición de texto árabe por excelencia, así como también a la reflexión de Varela (2005) al respecto de la búsqueda metadiscursiva que implicaba agregarle el prefijo *tele* al nombre de los programas

Por otro lado, los y las jóvenes en situación escolar en clave de ficción tuvieron casi siempre un mismo autor, denominador común en la pantalla cinematográfica o televisiva: Abel Santa

Cruz, un prolífico guionista y productor que supo tener varias temporadas con más de un programa. Así lo define Paladino (2012):

Un dramaturgo con una cosmovisión conciliadora de la sociedad, que era maestro normal y profesor en letras aunque no ejercía desde 1947, y que admitió en una entrevista reciclar su material desde los tiempos de la radio (a mediados de la década de 1930) porque, decía, los valores absolutos son eternos. (p. 50)

Santa Cruz llevó la temática educativa a la radio, al teatro, al cine y a la TV. En la década de 1930 creó a Jacinta Pichimahuida como personaje radiofónico (Paladino, 2012). Trece años más tarde escribió el guion de la película *La mejor del colegio* (Argentina, 1953, dirigida por Julio Saraceni).

En la década siguiente, lo escolar aparece con mayor fuerza en su obra: en 1961 escribe el libro de *5º Año Nacional* (Argentina, 1961, dirigida por Rodolfo Blasco), una película filmada en el Colegio San José⁴⁶, protagonizada por Guillermo Bredston y Javier Portales. Los actores tenían 28 y 24 años, respectivamente, para la fecha del estreno pero interpretaban a jóvenes que decían tener 19 años, dato que ilustra cierto grado de mediación de la juventud desde la mirada de la adultez.

La pluma de Santa Cruz se nota en varios trazos. Uno de ellos es la impugnación de la homosexualidad: el padre de uno de los estudiantes pide una reunión con el rector del colegio, pintado como un hombre justo y sabio. El padre está preocupado porque su hijo no demuestra interés en las mujeres y el rector le pregunta si no consultó antes a un médico. Al final, esta historia se resuelve con la decisión del joven de abandonar la escuela para seguir su vocación religiosa: no sólo no era gay, sino que además iba a ser un hombre de Dios. El padre tampoco está contento con esta decisión y acude nuevamente a la oficina del rector, quien invita a la reflexión con tono sereno: “Hace poco usted vino a verme porque tenía miedo, y su temor de entonces era injusto. A lo mejor, también es injusto su temor de ahora” (Santa Cruz, Vieyra y Blasco, 1940, 01:09:05 - 01:09:13).

En medio de una serie de discusiones alrededor de los estudios universitarios como vocación o mandato paternal, otro de los jóvenes está interesado en ganar dinero con rapidez y poco esfuerzo. Así empieza a acompañar a un hombre mayor que conoce en un bar a un casino

⁴⁶ El colegio San José fue el escenario central de otra película argentina: *La mirada invisible* (Argentina, 2010, dirigida por Diego Lerman, basada en la novela “Ciencias morales”, de Martín Kohan, aparecida en 2007), está ambientada en 1982, durante los días previos a la invasión argentina a las Islas Malvinas. La historia transcurre en realidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires, pero como esta institución no les otorgó permiso para filmar, el director acudió al San José. Pero algunas escenas de los baños se realizaron en el Bernasconi y otras tomas fueron registradas en el Don Bosco de Ramos Mejía y en el Congreso Nacional (La Nación, 11.05.2020; Página 12, 15.08.2010).

clandestino que funciona en la casa de esta persona. Allí conoce a la esposa del hombre y el muchacho comienza una relación con ella. El hombre lo descubre y el chico termina asesinado por el esposo de su amante, que se ganaba la vida organizando manos de póker al margen de la ley.

Entre 1963 y 1965, Canal 13 puso al aire *Señoritas alumnas*, también de Santa Cruz. En el ciclo, “el espacio de anclaje era un Colegio Normal en el que se desarrollaban las vivencias de un grupo de mujeres” (Siragusa, 2019: 113). Una de las alumnas era Evangelina Salazar, que había abandonado por la televisión la carrera docente en el segundo año (Antena TV, 04.08.1964) y, para 1966 *ejercía* en Canal 9 la profesión dejada atrás en la piel de *Jacinta Pichimahuida* (Antena TV, 03.05.1966). Fue la primera de las versiones televisivas, que luego pasaría al cine, volvería a la TV en la década de 1980 y, de allí, al teatro, adonde llevó no sólo el mismo elenco, sino hasta el afiche de “Las Malvinas son Argentinas” (La Nación, 15.05.2020). También para 1966, Santa Cruz llevó a Canal 11 la versión televisiva de *Quinto Año Nacional*: Javier Portales, su protagonista, ya tenía 29 años.

De esa manera, junto al ciclo *El teatro de Abel Santa Cruz* (Canal 9), el autor sumaba tres programas de su autoría en dos canales distintos durante una misma temporada. Así de nutrida sería su producción. Y a través de ella, su mirada del mundo escolar, lo estudiantil y las representaciones de docentes en la ficción, seguirán muy vigentes en la ficción argentina. En palabras de Paladino (2012):

Si vamos hacia adelante y revisamos los escasos films sobre adolescentes en escenario escolar que se realizan entre 1961 y 1983 (fecha de la apertura democrática tras la dictadura militar de 1976), encontramos que en ellos la concepción del sujeto pedagógico resulta prácticamente inmutable. Esta circunstancia responde a varias razones pero un dato no menor es el hecho de que Abel Santa Cruz (1911-1995) sea el guionista de casi todas esas películas.⁴⁷ (p. 49)

Por último, la juventud era temática y público objetivo en *Domingos de mi ciudad* (más adelante, *Domingos para la juventud*, *Feliz domingo para la juventud* y *Feliz domingo*, en la pantalla del Canal 9) o *Justa del saber* (por Canal 7). Se trataba de envíos en los que podían verse a jóvenes en escena, ya fuera demostrando sus conocimientos en clave competitiva (*Justa...*) o más en una versión más centrada en los entretenimientos (*Domingos...*), en donde la contienda enciclopédica se intercalaba con prendas payasescas, como el juego “Guíe a su pareja”, que consistía en llevar una pila de tasas y platos con los ojos vendados alrededor de un

⁴⁷Las películas a las que nos referimos son *El profesor hippie* (Argentina, 1969); *El profesor patagónico* (1970) y *El profesor tirabombas* (1972), todas dirigidas por Fernando Ayala y protagonizadas por Luis Sandrini. Con la excepción de *El profesor patagónico*, escrita por Augusto Giustozzi (Gius), las otras dos cintas fueron autoría de Abel Santa Cruz.

camino con obstáculos, siguiendo las indicaciones de un compañero. En estos programas, aunque también estaba la mediación de la mirada adulta –en tanto eran adultos quienes presentaban cada escena, daban contexto, sentido y continuidad a cada emisión, y les concedía brevemente la palabra no para que hicieran uso de la libre expresión, sino para evaluarla en términos de habilidades o conocimientos enciclopédicos–, por lo menos la juventud estaba representada por sí misma.

En ese juego de espejos entre la juventud representada en pantalla, con un ideal “más cercano al espíritu de la autodenominada Revolución Libertadora que al del Mayo francés o al del levantamiento del Cordobazo” (Paladino, 2012: 49), y la realidad de los y las jóvenes que veían esos programas y esas películas, se pergeñaba el proyecto de *Adelante juventud*.

Desde la perspectiva de la industria televisiva corresponde destacar que excepto sus primerísimos programas, que se vieron los sábados a las 20 o a las 21, como en las últimas emisiones de 1983, ya con el certificado de defunción firmado, que salía al aire los domingos a la mañana, durante el resto de las temporadas en las que se mantuvo al aire fue programado los domingos a las 18. Es decir, a *Adelante juventud* se lo miraba en un día y una franja horaria que compartía con otras producciones destinadas al mismo nicho, en una grilla dominical vespertina ocupada por automovilismo, turf, fútbol en directo o en diferido, noticias, cine y series extranjeras.

En términos de flujo (Williams, 2011), *Justa del saber* sucedía a *Adelante juventud* en la pantalla del 7. De modo que el público fiel de esa señal podía pasarse dos horas de su domingo viendo la vida en la “Brigada Aérea de El Palomar” y escuchando a “los conjuntos folklóricos del Grupo de Artillería ‘Gral. Iriarte’ y de la Escuela de Mecánica de la Armada” en *Adelante juventud*, para luego presenciar en *Justa del saber* la “Confrontación Panamericana: Colegio Pestalozzi, de Argentina, versus una selección de estudiantes de Quito, Ecuador (en la que) los alumnos responden sobre ‘Vida y obra de José de San Martín y Simón Bolívar’” (Canal TV, 05.07.1971).

Al igual que el caso de Magaña en *Adelante juventud*, los otros dos ciclos también tenían hombres maduros en la interacción con los jóvenes que aparecían en pantalla: Orlando Marconi (nacido en 1929) y Silvio Soldán (1935) animaban las prendas de *Domingos para la juventud*. Por su parte, Julio Bringuer Ayala, antiguo locutor de Sucesos Argentinos e interventor de Canal 7 durante la presidencia de facto de Pedro Eugenio Aramburu (Cueva y Marino, 2003), desafiaba los límites de los saberes de estudiantes secundarios sobre la difusa categoría de “cultura general” en las competencias de *Justa del saber*, programa en el que estaba al frente habiendo superado ya la barrera de los cincuenta para la década de 1970. Esta brecha etaria, que acaso en la actualidad sería celebrada en clave de encuentro intergeneracional, era

característica en esta época de la TV argentina. Y, desde luego, tenía más que ver con una profesión colonizada por un número restringido de profesionales de la locución y el periodismo, en un esquema de demanda laboral restringido a una cantidad invariable de canales, que con propiciar la coincidencia entre generaciones distantes entre sí.

No obstante ello, en el caso de *Adelante juventud* llama menos la atención. El oído joven ya estaba acostumbrado a la retórica estrambótica de las campañas de reclutamiento de cadetes, en las que además aún se utilizaba el *tú* ibérico en lugar del *vos* más argentino. Frases del estilo de “joven, si te consideras capaz de defender los soberanos portales de la Nación, solicita informes en el Comando de la Fuerza y unidades del interior. Gendarmería Nacional: Centinela de la Patria” (Archivo RaroVHS, S/F), o “joven argentino: lábrese un brillante porvenir”, anidaron en la memoria como chistes populares como el que titula este apartado, o guiones para humoristas como Les Luthiers⁴⁸. Pero aun así, a lo largo de las catorce temporadas del ciclo, se incorporarán figuras como la ya mencionada hija de Magaña, Miguel Core o Adolfo Cassini, nombres que para ese entonces pertenecían a generaciones algo más próximas al nombre del programa y al público al que se apuntaba.

Por otro lado, las opiniones contemporáneas a esta investigación están divididas al respecto de *Adelante juventud*. Por un lado, la historia televisiva escrita en clave periodística lo denuesta por la sumisión ideológica de su línea editorial a la de las Fuerzas Armadas: Nielsen (2005: 298) lo describe de como un programa de “‘estética militar’ (...). Conducido por el actor Ángel Magaña (ya curtido en interpretar a militares en muchas películas argentinas), reflejaba la vida (en su ‘historia oficial’) en las instituciones militares argentinas. Un ciclo funcional al gobierno dictatorial imperante.” Desde un ángulo opuesto, en un foro nacionalista lo resaltan como un “programa emitido durante el gobierno del Teniente General Jorge Rafael Videla con el fin de educar en los valores Patrióticos y Cristianos, y con un fuerte apego a las Fuerzas Armadas de la Nación, a la Juventud⁴⁹ de nuestro país en la época” (Foro El Nacionalista, 2014).⁵⁰

El contraste entre estas dos opiniones refleja dos encuadres conceptuales: el registro comunicacional ve a *Adelante juventud* como un instrumento de pedagogía política; el posteo nacionalista lo ve como un apuesta televisiva de llevar adelante una versión catódica de educación moral. El metamensaje era que en esas instituciones, esas academias, “existe todo un

48 En “*El Rey está enojado*”, de Les Luthiers, Marcos Mundstock pronunciaba estas líneas: “Joven francés, 16 a 22 años, si usted posee una profunda vocación de mando, y el bien común no le resulta indiferente, si se siente comprometido con los grandes destinos del imperio, ingrese como cadete a la Escuela Real de Mosqueteros, y lábrese un brillante porvenir. La Escuela Real de Mosqueteros le ofrece la oportunidad de capacitarse en una profesión digna, que lo convertirá en hombre de provecho para su familia, su patria y su rey. Para inscripción e informes, dirigirse, muñidos de fe de bautismo, a Rue D'Artagnan 18, segunda escalera.” (Les Luthiers, S/F, párr. 5)

49 “Patrióticos”, “Cristianos” y “Juventud”, escritos en mayúsculas en la redacción original.

50 Como ya se expuso, el programa fue más extenso que la dictadura de Videla.

sistema de reglas que predeterminan la conducta” del alumno (o el cadete), quien “debe ir a clase con regularidad, debe asistir a ella a horas fijas, con un aspecto y una actitud convenientes; en clase no debe alterar el orden; debe haber aprendido sus lecciones, realizado sus trabajos y hacerlos con una aplicación satisfactoria”, con el convencimiento de que mostrar que “por la práctica de la disciplina escolar es posible inculcar al niño el espíritu de disciplina” (Durkheim, 1997: 167). Dicho de otra manera: la idea de este ciclo era televisar aquello que Durkheim denominó educación moral, extrapolado desde la niñez hacia la adolescencia y la juventud. Y la disciplina “no es un simple procedimiento destinado a hacer trabajar al niño, a estimular su deseo de instruirse o a organizar las fuerzas del maestro. Es esencialmente un instrumento difícilmente sustituible de educación moral” (Durkheim, 1997: 169).

A su vez, desde los claustros académicos, se refleja al envío como un ejercicio de violencia simbólica (Bourdieu, 2001 y 2007). Así lo expresa el “Anteproyecto de Ordenanza Municipal para modificar la denominación de las calles del barrio Ciudad El Milagro”, elaborado en la Universidad Nacional de Salta por la Cátedra Abierta “Política y Reforma Universitaria”, el Proyecto de Investigación CIUNSa N° 1474 “Periodismo en Tiempos de Represión y Censura, Salta 1975-1983”, el Archivo de la Memoria y de la Palabra de esa casa y su Centro Único de Estudiantes de Humanidades (UNSa, 2008).

Las calles a las que hace referencia al anteproyecto habían sido bautizadas en ocasión de un viaje del entonces dictador Emilio Eduardo Massera a la ciudad de Salta el 6 de marzo de 1978, con motivo de la inauguración del Liceo Naval para señoritas “Doctor Francisco de Gurruchaga”. Todo el evento fue cubierto por el propio Ángel Magaña para *Adelante juventud*, el programa “destinado a despertar vocaciones y difundir la acción cívica de las Fuerzas Armadas, según los términos reproducidos en un reportaje en el diario El Intransigente” (UNSa, 2008).

Las calles y avenidas que en aquel momento la UNSa se proponía modificar llevaban los siguientes nombres: Avenida Armada Argentina, Ejército Argentino, Fuerza Aérea, Fragata Libertad, Fragata General Sarmiento y Héroes de la Patria. Este bautismo es calificado por el documento de la universidad como “apropiación simbólica de las calles y espacios públicos del barrio Ciudad El Milagro”, al tiempo que el texto –que lleva las firmas del Secretario del Consejo Superior, Profesor Juan A. Barbosa, y de la Rectora de la Universidad, Ingeniera Stella M. Pérez de Bianchi–, además, pretende dejar en claro la intencionalidad del acto: “Queremos significar que la imposición de los nombres a las calles del Barrio Ciudad del Milagro no fue un hecho aislado, formaba parte de la permanente acción de violencia simbólica que la Dictadura Militar ejercía sobre la sociedad salteña” (UNSa, 2008: párr. 32).

Así de unívocamente inclasificables fueron los episodios de *Adelante juventud*, ya fuera en los intentos de categorización contemporáneos a sus años de vida en la pantalla, como en la disimilitud de las pasiones que despierta el recuerdo de su paso por las grillas. Pero respecto de la divisoria de aguas más tradicional que en la segunda década del siglo XXI alimenta las visiones históricas de la década de 1970 provienen, justamente, los dos indicios más fuertes para catalogar al ciclo como uno de los exponentes más duraderos de la TV educativa argentina en el período bajo análisis: a) el carácter pasional de esa rememoración, en tanto se basa en la continua apelación al metamensaje del programa y en la habitualidad naturalizadora de sus expresiones, de su cosmovisión, como también en los impactos que trascendían el plano simbólico y se verificaban en el mundo real, y b) el hecho de que unos y otros, al recordarlo, más tarde o más temprano reparan en rescatar del programa su carácter inspiracional con foco en adolescentes y jóvenes, como piedra angular para sostener palabras dignas del homenaje más solemne o del desprecio más profundo.

III.3. Alta la frente, firme tu andar

Cuando en marzo de 1971 el general Alejandro Agustín Lanusse despojó a su camarada Marcelo Levingston de una brevísima presidencia de facto, enseguida lanzó el Gran Acuerdo Nacional (GAN), una estrategia de convocar a un pacto político que desembocaría en la restauración democrática. El GAN fue objeto de una campaña de promoción con fuerte presencia en los medios de comunicación, en cuyas piezas gráficas se apelaba esencialmente al fútbol: en varios avisos de la época se veían hombres vestidos como jugadores de la selección nacional que festejaban un gol, con eslóganes que aludían al partido de todos. Otros avisos mostraban una pareja que levantaba un niño bajo el título de apoyo al GAN. Cada uno de estos lemas no era más que un intento de minimizar el escenario de violencia política que escalaba en el país, el caldo de cultivo para la aparición en la escena pública de la Triple A, sumado a la presión que ejercía el peronismo para poder presentarse a elecciones. Ese cóctel procuraba ser presentado a la sociedad bajo un artificio propagandístico que prometía un futuro mejor detrás de una hipotética unidad plurisectorial. Pero la brecha entre las intenciones declaradas del GAN y las noticias que rodeaban los avisos que lo promocionaban en la prensa gráfica dejaba en evidencia la inocencia del discurso publicitario.

Adelante juventud, con su incipiente trayectoria al aire, fue sumado a la campaña del GAN en un aviso del programa de 1971. En esa pieza, Ángel Magaña vestía como un dandi. Llevaba saco oscuro, corbata rayada con nudo corazón, camisa blanca y pañuelo asomado por el bolsillo del pecho y miraba al horizonte con un vaso de whisky en la mano. El copete del aviso señala:

Programa consagrado a exaltar la labor de las Fuerzas Armadas en bien de la República, empeñadas en el Gran Acuerdo Nacional a través de obras y servicios al país con un solo propósito: el reencuentro y bienestar de todos los argentinos. Sus expresiones espirituales y sociales. Quienes en su oportunidad lucieron el uniforme de la Patria también dirán: ¡Presente! (Canal TV, 28.06.1971)

El detalle del whisky no es un accidente en este aviso: como ya hemos señalado, Varela (2005) lo destaca como un consumo típico de los programas de esa época. Así, por más que el ciclo tuviese la palabra *juventud* en su nombre, los conductores charlaban en una barra y junto a ellos había botellas de licor y vasos siempre dispuestos a llenarse. A sus espaldas se veían estantes típicos de un bar más bien nocturno, con más botellas.

Para charlar más tranquilos con algún personaje, se sentaban en un sofá. Así testimonia un artículo sobre el programa, enfocado desde el ángulo *show business* que implicaba el regreso de Magaña a la televisión. De las tres fotos que grafican el reportaje, dos son del actor junto Gerbolés: en una posan delante de los estantes de licor; en la otra, acodados en la barra. En la tercera, el entrevistado de turno, Pepe Biondi, bromea con la cámara sentado en el sillón con comodidad (Radiolandia, 30.07.1971). Y así como el licor era uno de los elementos conductores entre la imagen publicitaria y la estética concreta del programa, también existe un paralelismo marcado entre el mensaje del aviso y la línea editorial del ciclo.

En el plano de lo visual, la extensión de la trayectoria de *Adelante juventud* en el aire del Canal 7 se vio reflejada en cuestiones de contenidos, tecnologías disponibles e imágenes pretendidas y utilizadas. Y en lo referente a aquella estética al servicio de las historias que allí se trataban, llama la atención la apertura que el programa tenía para la temporada 1972. Se trataba de un corto de bienvenida muy logrado y se invertía en él casi dos minutos de emisión de un envío semanal de 55 minutos. La letra apelaba a la retórica del honor tan típica de las interpelaciones de las Fuerzas Armadas y de seguridad a los jóvenes:

Unión y esfuerzo / Trabajo y paz / Estudio y voluntad / Adelante juventud / Con futuro y realidad / Adelante juventud / Por caminos de la luz / Adelante juventud / Con fervor y gratitud / Alta la frente / Firme tu andar / Bajo este cielo sin igual / Tender tus manos con sinceridad / Para unirnos más y más.⁵¹ (DiFilm, 1972, 00:19 - 02:03)

Las imágenes que acompañaban la letra y la música se emparentan más con el cine publicitario de la época que con la televisión en vivo o editada a la que servía. En tal sentido, el corto de apertura fue realizado con una edición de gran agilidad narrativa. En él se destaca

⁵¹ La calidad del audio en el registro conservado y subido a Youtube hace que la letra reproducida en este trabajo pueda tener alguna mínima variación respecto de la semántica original en alguna de sus líneas, pero no del espíritu del texto.

una seguidilla de tomas que rara vez superan los cinco segundos, a excepción de una de las escenas finales.

En el corto aparecen planos muy audaces, como la perspectiva de una guitarra vista desde el diapasón, primeros planos del punteo de cuerdas o del redoble en una batería, o claroscuros en los que se destacan las siluetas de dos hombres que se estrechan la mano bajo la sombra de un árbol. Se trata de un encuadre que recuerda a la famosa escena de *Lo que el viento se llevó* (*Gone with the wind*, Estados Unidos, 1939, dirigida por Victor Fleming, George Cukor y Sam Wood), en la que Scarlett O'Hara pronuncia su mítico parlamento "*As God is my witness*" ("Con Dios como testigo") bajo el tupido árbol de Tara, la tierra que para la protagonista significa la esperanza de tener una nueva oportunidad, un nuevo comienzo, la reconstrucción ante los horrores de la Guerra de Secesión.

Estos recursos están puestos a disposición de una historia que se cuenta en casi dos minutos: la transición desde la niñez a la decisión de formarse en una institución a la que acuden "jóvenes argentinos con temple de hombre" (Archivo RaroVHS, S/F: 00:03 - 00:05).

Así, una madre con su bebé en brazos, sostiene un pañuelo blanco. La mujer lanza al aire el pañuelo y el bebé, en primer plano, lo mira: el pañuelo blanco embolsa aire y, corte mediante, se convierte en la vela de un paracaídas militar de color blanco. Un niño que juega con un barco de papel en la fuente de una plaza; dos cortes rápidos intercalan dos imágenes: un buque de guerra argentino amarrado en puerto y aquel barco de papel. Un joven con mameluco tornea una pieza en un taller de herrería –la toma es muy similar a la imágenes sobre enseñanza de oficios del documental de Hans Mann en la escuela del Delta–. Se suceden fachadas de facultades de Medicina, Derecho e Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, del Colegio Militar de la Nación y de la Escuela de Aviación Militar. Allí vuelve a la alegoría niñez-juventud: el caballo de una calesita y un entrenamiento ecuestre en un regimiento, un avión de papel en contraste con un Hércules que despega. El apelativo de la convocatoria aparece en jóvenes con el cabello por los hombros, un detalle estético paradójicamente inaceptable en las instituciones educativas de las Fuerzas Armadas.

Como decíamos, toda la edición del *clip* denota el trayecto de una infancia cualquiera hacia una juventud al servicio de alguna de las Fuerzas. La infancia aparece evocada en sencillos juguetes artesanales, en el esparcimiento al aire libre, en un recreo, en una maestra con lentes *clipper* más vistos en las películas que tienen como personaje principal al piloto de un caza que de una docente de primaria. La familia nuclear es el presente sano, mientras que la maquinaria militar es el futuro no sólo posible, sino también honorífico, útil a la patria y, por qué no, forjador de aventuras: navegar un barco, pilotear un avión, ser parte de un cuerpo de paracaidistas: eso no se consigue en la carrera de psicología. El presente es la adolescencia: la

estética hippie de los jóvenes que aparecen en cuadro, el noviazgo adolescente, la banda de rock mostrada en las osadas perspectivas del diapasón de la guitarra.

Las únicas formaciones civiles que deja ver el video son ingeniería, derecho y medicina: disciplinas tradicionales, *con futuro*, pero sobre todo, articulables con una carrera en el escalafón de oficiales en cualquiera de las Fuerzas Armadas. Y a la noción de futuro se invoca por medio de paneos en movimiento, siempre de izquierda a derecha, que parecen sugerir mirar *adelante*: Hacia adelante van los niños, que en perspectiva, son adultos en potencia (Finocchio, 2009).

La mención al Premio Santa Clara de Asís, galardón que otorga la Liga de Madres de Familia a “medios de comunicación social y a profesionales actuantes en los mismos, que se hayan destacado por la difusión de valores intelectuales, morales y estéticos en la promoción y defensa de: la dignidad de la vida humana, el matrimonio, la familia, la educación y la cultura” (Liga de Madres de Familia, S/F: párr. 1), obra como cláusula de garantía, una credencial de buena conducta destinada a un público conservador, preocupado por los valores tradicionales, católicos y occidentales.

La Liga de Madres de Familia fue la organización de la sociedad civil que convocó al Primer Seminario sobre la Función Social de la Televisión y que decidió entregar al año siguiente, en 1966, la primera edición de un premio que lleva el nombre de Santa Clara de Asís, figura del santoral cristiano que había sido nombrada Patrona Universal de la Televisión y las Comunicaciones por el Papa Pío XII en 1958:

El Santo Padre eligió a Santa Clara de Asís (del siglo XIII) por el siguiente motivo: Cuenta la historia de que en una Navidad, Santa Clara estaba enferma y no podía salir de su cama para asistir a la Misa. Sin embargo, milagrosamente, Dios le dio una visión de la Eucaristía en su convento en tiempo real, algo parecido a una “televisión espiritual”. (Agencia Católica de Informaciones, 2019: párr. 5 y 6)

No sería la última vez que *Adelante juventud* recibiera una distinción de esas características, ya que en 1977 se condecoró al programa con la distinción Cruz de Plata, otorgado “por el semanario católico Esquíú Color (...) por la promoción de valores argentinos” (Nielsen, 2006: 211, 212).

Una vez iniciado el programa, la rutina de *Adelante juventud* era más bien simple. La producción del ciclo se sentía audaz como para combinar visitas a los cuarteles y declaraciones marciales con números musicales. Cada programa estaba dedicado a un cuerpo específico de las Fuerzas, como se anticipaba en las descripciones de la programación semanal de las revistas especializadas:

Hoy: Dedicado a la Escuela de Cartógrafos del Servicio de Hidrografía Naval. Programa en el que se muestra la labor desarrollada por los miembros de este cuerpo. Invitados: Juancito Díaz, Tomás Simari, Abel Cachazú, Los Huaira, Fermín Fierro y el conjunto Siempre Listo. (TV Guía, 03.11.1971)

Hoy: Dedicado a la Armada. Se mostrará la labor de los integrantes de este cuerpo, y asimismo se verá el monumento que la colectividad italiana donó a todos los marinos caídos en los diversos mares del mundo. En la parte musical actúan: Los Llaneros. (TV Guía, 27.02.1974)

Hoy: Dedicado al Grupo I de Infraestructura de la Fuerza Aérea. Se muestra la labor de los integrantes de este cuerpo que se hallan construyendo en la base antártica la pista de Marambio. En la parte musical actúan: Daniel Toro y los Gauchos de Güemes. (TV Guía, 30.04.1975)

El público fiel de *Adelante juventud* encontraba también abrigo espiritual en el ciclo, en tanto TV Guía (23.03.1975) detalla que se emitió un episodio “dedicado a la Capellanía Mayor del Ejército.” Entre los religiosos que pasaron por la pantalla se destacó la presencia del Capellán Mayor del Ejército, Presbítero José M. Menestrina. El 29 de junio de 2017, 96 organismos de Derechos Humanos encabezados por Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y numerosas figuras que acompañaban la iniciativa a título personal –varios sacerdotes incluidos–, le remitieron una misiva al entonces Obispo Castrense de la República Argentina, Santiago Olivera. El texto de la carta destacaba sobre el religioso:

Durante el inicio del “Operativo” (Independencia, provincia de Tucumán, 1975-1978) y teniendo en cuenta la coyuntura, el Vicariato a través del capellán mayor del Ejército, José Menestrina (1968-1982), puso a disposición de las Fuerzas un número superior de sacerdotes a los cuatro que ya se encontraban en el “campo de operaciones”. Durante 1975-1976 más de 40 clérigos participaron del Operativo inaugurando allí la tarea de aliviar la conciencia de los genocidas, hostigada por los problemas que causaban la aplicación de torturas y los métodos represivos ilegales. (Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, 2017)

Y no serían estas las únicas palabras que la literatura revisionista de la dictadura le dedicara a Menestrina. Duhalde (2013) rescata una oración del cura, rezada en ocasión de una misa celebrada durante la Guerra de Malvinas y reproducida al día siguiente por La Nación, en su edición del 30 de mayo de 1982:

¡Oh Señor!, Dios de los Ejércitos (...) ¡Oh, Dios! Señor de los que dominan. (...) Haz, oh, Señor, que mi alma no vacile en el combate y que mi cuerpo no sienta el temblor del miedo. Haz que te sea fiel en la guerra, como lo fui en la paz. Haz que mi espíritu no sienta la sed, el hambre, ni el cansancio ni la fatiga, aunque la sientan mi carne y

mis huesos. Haz que mi alma, Señor, esté siempre dispuesta al sacrificio y al dolor. Que no rehúya, ni en la imaginación siquiera, el primer puesto en el combate; la guardia más dura en la trinchera; la misión más difícil en el ataque. (...) Haz, por favor, que sea capaz de cumplir lo imposible; que desee vivir y morir al mismo tiempo. Morir, como tus apóstoles, como tus viejos profetas: solamente para llegar a ti. En fin, Señor, te pido que mi cuerpo sepa morir, con la sonrisa en los labios. ¡Como murieron tus mártires, Señor! (Duhalde, 2013: 85)

Así hablaba Menestrina. Y *Adelante juventud* convocaba a la verba de este personaje para una tertulia espiritual. Amenizaron aquel programa “en la parte musical, Daniel Toro y Los Pucareños (con) pasajes de ‘El Evangelio Criollo’” (TV Guía, 23.03.1975).

Asimismo, en lo que refiere a la recepción de *Adelante juventud*, corresponde señalar que su público valoraba el carácter distintivo de la misión del programa, así como también reconocía su tónica pedagógica de manera explícita. Lo atestigua una de las cartas que en numerosas ocasiones enviaban sus televidentes a la prensa especializada, con la esperanza de que su expresión de apoyo apareciera quizás en las páginas que estas revistas les dedicaban al correo de lectores:

En esta época en que los canales de televisión se preocupan únicamente de la comercialización, olvidándose de la parte cultural de los mismos, por suerte aún quedan programas que además de entretener nos brindan una enseñanza positiva. A título de ejemplo me es grato destacar el programa que Canal 7 emite los domingos a las 18 horas bajo el nombre de “Adelante Juventud”. En él se reúnen la experiencia y simpatía de sus conductores: Ángel Magaña y Clarisa Gerbolés y la frescura y encanto de la señorita Vicky Amaya, encargada de los reportajes en el “Informativo Juventud”. Programas tan hábilmente conducidos son los que hacen que uno no lamente haber hecho una inversión considerable en la compra de un televisor. ANA MARÍA ASUNCIÓN PIRATO. CI: 5258306. (Canal TV, 14.08.1972)

Algunos episodios se escapaban un poco de la rutina: “Hoy: Dedicado a la República de los Niños (ubicada en la localidad de Gonnet, Pcia. de Buenos Aires). Actúan: los payasos Piolini y Pototín, el Mago Desmond y el conjunto ‘Blue Jeans’” (TV Guía, 23.03.1975). Y no faltaban las producciones de las efemérides: “Hoy: Dedicado a un nuevo aniversario de la creación del Regimiento 3 de Infantería –con asiento actual en la localidad de La Tablada–. En la parte musical, la actuación del conjunto Las Voces Blancas” (TV Guía, 28.05.1975). Sin embargo, si de efemérides se trataba, nada como el Especial 25 de Mayo.

El Día de la Patria era todo un evento para un programa como *Adelante juventud*. En el capítulo correspondiente a 1975, Clarisa Gerbolés y Horacio Formica condujeron un especial de tres horas titulado “Hoy: Al gran pueblo argentino, salud”. TV Guía le dedicó una columna entera dentro de la grilla de programación, cuando el espacio habitual ocupaba entre cuatro y cinco líneas. Ya en sus primeras palabras, el público quedaba avisado de que el programa del

25 de Mayo era un “espacio organizado y supervisado por el Estado Mayor Conjunto, y los Comandos Generales del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea; y sus departamentos de Relaciones y Divisiones de Prensa y Difusión” (TV Guía, 21.05. 1975).

Aclarado este punto, TV Guía divide lo que será el contenido de la emisión en tres partes: “1° parte) Exhibición deportiva a cargo de los integrantes de los planteles de los clubes Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires y Ferrocarril Oeste en las especialidades: yudo, gimnasia en aparatos, esgrima y básquet. 2° parte) Concierto de música popular a cargo de las bandas del Regimiento I de Infantería Patricios de la Armada y de la Fuerza Aérea. 3° parte) Escenificación de tres episodios conmemorativos del Día de la Armada; el Día del Ejército; y del centenario del nacimiento de Jorge Newbery, precursor de nuestra aviación. Actúan: Luis Medina Castro, Gloria Lopresti, Juan Carlos Palma y los niños Carlos Alberto Trabursi, Floeral Gómez, Marito, Alberto Salgado y Marcelo José. Show musical a cargo de Los Pucareños, Vocal 5, Alberto Castelar y su orquesta, Jorge Sobral, el ballet de Alba Quiroga y la presentación de distintos números de music-hall. Además, se llevará a cabo un espectáculo circense con la participación de payasos, trapezistas, magos, etc. Para finalizar, se realizará un reportaje a figuras de renombre del ámbito deportivo y artístico en todos sus géneros” (TV Guía, 21.05.1975).

Quien haya leído esto en su momento, podría suponer que más no se podía pedir, pero se equivocaría. Porque para efemérides, los festejos por el nacimiento de la Patria poco significaban al lado de las celebraciones que ameritarían el aniversario del nacimiento de *Adelante juventud*.

III.4. Absorber educación

Para mediados de 1980, *Adelante juventud* cumplía once temporadas ininterrumpidas en la pantalla dominical del Canal 7. Con la incorporación tecnológica post Mundial Argentina ‘78, la señal para entonces transmitía ahora a color y la sucesión poética imágenes de casi dos minutos de duración que oficiaba de *clip* de apertura de cada capítulo había sido reemplazada por una placa fucsia, con la inscripción del envío en unas mayúsculas tipeadas en un amarillo electrónico. Con cada uno de los créditos que se mencionaban en la placa, el fucsia viraba hacia otros colores, como el verde, el violeta, el azul o el borravino.

Ya no estaba la letra que entonaba *Adelante juventud con fervor y gratitud*, porque había sido modernizada por apenas dos notas de música sintetizada. Ya no estaba Ángel Magaña – fallecería en 1982–, sino que los anfitriones eran Clarisa Gerbolés, que sí continuaba, y Miguel Core, locutor que regresaba al programa justo en una emisión muy particular.

Tan particular fue ese episodio que corresponde aclarar de manera oportuna que incluiremos algunas citas algo extensas con el mero fin de evocar una de las páginas más ignominiosas de la historia de la televisión argentina. En el capítulo 1 citábamos a Varela (2005) refiriéndose a las imágenes debutantes de la TV nacional como un “hecho político, propagandístico y pedagógico” (p. 54) por elegir el Día de la Lealtad como efeméride inaugural. En esta línea –o acaso, cruzándola y alejándose de ella hasta que sea imperceptible– consideramos necesario poder dejar registro aquí de una emisión al servicio de una política genocida, un proyecto de país que incluso después de haber diezmado una generación, se dispondría a enviar a la muerte a otra más pocos meses después de la emisión de este capítulo. Ahora le llegaría el turno a los varones adolescentes clase 1962, a quienes habría que sacrificar en una guerra que perseguiría fines más cercanos a la supervivencia de ese proyecto político, social, económico y cultural que a un reclamo de la soberanía que aún sigue en pie.

Es la mañana del jueves 31 de julio de 1980. La estantería licorera y la barra continúan firmes, después de 11 años de servicio leal. Pero esa mañana de invierno en la que graban las imágenes que saldrían al aire el domingo siguiente, Gerbolés y Core no beben licor, sino que toman té y se felicitan por las once temporadas del envío.

GERBOLÉS: El Ejército Argentino nos obsequió una idea fantástica: Un viejo amigo de *Adelante juventud*, que es el Teniente General Leopoldo Fortunato Galtieri, nos recibe en el Comando General del Ejército con un grupo de jóvenes y con él se va a entablar un diálogo, ¿cómo te digo? ¡Fantástico! (Televisión Pública, 1980a, 01:35 - 01:51)

Core la invita a tomar el desayuno apelando a un falso vivo, para luego ir hacia donde se registraría la charla. Mientras se colocan sus abrigo de calle escuchan cómo, en una transición de escenas, los cinco integrantes de la banda Mediterráneo (teclado y voz, bajo y coros, trompeta y coros, saxo tenor y batería) hacen *Lady Love*, con el detalle no menor de interpretarlo en vivo y no jugar a la mímica de un playback.

Con su versión del tema que Lou Rawls editó en 1977, los músicos anteceden una entrevista con un jerarca que dos años más tarde prohibiría la difusión de música con letra en inglés por los medios de comunicación, a propósito de la travesía “aventura” en Malvinas que él mismo comandaría. Pero los integrantes de Mediterráneo, ajenos a toda discusión política, lucen felices sus camisas doradas y negras, a tono con las hebillas de sus cinturones, con pantalones y mocasines negros brillantes, al ritmo del *soul* afroamericano. Y el entusiasmo que transmiten permite suponer que para ellos es toda una oportunidad tocar en *Adelante juventud* y, con la excepción de unos pocos coros que caen fuera del registro general del tema, la aprovechan con suficiente dignidad.

Entre esa escena y lo que sigue sólo puede mediar una tanda publicitaria, pero una placa del Ejército Argentino, que lleva la leyenda “Nacido con la Patria en Mayo de 1810”, funciona como contextualizador y queda claro que en *Adelante juventud*, o por lo menos dentro de ese episodio, lo insólito es la versión de *Lady love* por Mediterráneo.

Ya en el Comando General del Ejército, la charla se llevaría a cabo en uno de los salones señoriales del edificio. Los jóvenes que le presentan a Galtieri tienen entre 18 y 22 años, según comentan los conductores. El militar se muestra deseoso de mantener la conversación. Uno por uno, una por una, le dan la mano al dueño de casa. El militar los trata con caballerosidad y toda la cercanía que le permite su rictus castrense: “Un placer conocerla señorita, un placer hijo, señora, un placer señor. (...) ¡Vamos a dialogar, no a monologar!”, advierte Galtieri con su dedo índice en alto (Televisión Pública, 1980a, 07:16 - 07:41).

La atmósfera es tan tensa que sólo se escucha a Galtieri y a los ruidos del ambiente: un teléfono que suena, un camarero que sirve café, un reloj que avisa sus campanadas. Galtieri ocupa la cabecera de una mesa larga y la cámara está frente a él. Sólo hay una cámara, por lo que los *inserts* de las imágenes los jóvenes que escuchan con atención la respuesta del dictador son actuados y agregados en la edición final.

La disposición de luces también se preocupa sólo por dejar bien iluminado al invitado central del episodio de cumpleaños del programa. De modo que, a lo largo de una hora, se verá mayormente a Galtieri en un plano pecho y, cuando se abra la imagen, los jóvenes saldrán casi de nuca a cámara, incluso cuando hagan sus preguntas, salvo alguna excepción.

Ladean al jerarca los dos conductores con sus micrófonos, con la misión de no perder ningún plano de audio, en caso de que, al improvisar alguna respuesta, con la gesticulación tan característica de su locuacidad pública, hablase mirando hacia los dos costados.

En ningún momento, los conductores del programa explican al público ni a Galtieri cómo seleccionaron al panel. Pero a pesar de que resulta obvio que en una dictadura como la que rigió en la Argentina entre 1976 y 1983, el Canal 7 no iba a organizar un encuentro entre un alto mando de las Fuerzas Armadas y miembros de la juventud revolucionaria, no dejan de llamar la atención los nervios que dominan a los conductores del ciclo cuando alguno de los presentes se dirige al militar, que dicho sea de paso, entre la tensión del ambiente y la serenidad de la formulación de las preguntas, medió una –también obvia– minuciosa preparación previa.

PARTICIPANTE MUJER N° 1: Señor Comandante, ¿usted considera que la lucha de las Fuerzas Armadas acrecentó la mística de los jóvenes que eligieron la carrera castrense? (Televisión Pública, 1980a, 07:51 - 08:00).

PARTICIPANTE MUJER N° 2: General, ¿le preocupa a nivel de su familia el pensamiento de sus hijos sobre el futuro del país? (Televisión Pública, 1980a, 09:29 - 09:35).

PARTICIPANTE VARÓN N° 1: Señor General, yo quisiera preguntarle: ¿Usted cree que la juventud ha comprendido que la acción cívica no comprende solamente el hecho de votar, es decir, las elecciones, sino más bien una preparación política y moral para conducir el país? (Televisión Pública, 1980a, 11:07 - 11:23)

PARTICIPANTE VARÓN N° 2: Señor, me gustaría saber con respecto al tema soberanía, un tema de estos días pero un tema de siempre, ¿no es cierto? Hace un año, Gendarmería Nacional comenzó un operativo de envío de estudiantes a la frontera. Ese accionar y otras acciones que se están realizando, ¿usted piensa que han logrado hacernos entender que el concepto de soberanía es más que un concepto meramente geográfico, si no yo diría una toma de consciencia en cuanto al ser nacional, por ejemplo? (Televisión Pública, 1980a, 20:37 - 21:10)

Algunas de las primeras preguntas, formuladas en una semántica que permite sólo respuestas binarias, le permiten a Galtieri tener también él su sesión de entrenamiento, en tanto sus respuestas son casi parte de la utilería del programa, al estilo de: “El hecho de que papá sea Comandante en Jefe no quiere decir que los hijos dejan de tomar el colectivo o el subterráneo” (Televisión Pública, 1980a, 09:49 - 09:57). No obstante, con el correr de la conversación, algunas preguntas se formulan de manera más abierta y permiten que Galtieri —es decir, la persona que mandaría a la muerte en menos de dos años de esa charla a la misma generación de jóvenes con las que ahora conversa animosamente, en la ofensiva llamada casi como un eufemismo “Conflicto del Atlántico Sur”— esboce alguna reflexión sobre el rol que la educación debiera ocupar en el proyecto de país que tiene en mente.

PARTICIPANTE MUJER N° 3: ¿Piensa que en este momento debería hablar a la juventud sobre el sentido heroico de la vida? (Televisión Pública, 1980a, 12:48 - 12:56).

Galtieri se toma unos segundos para responder y busca inspiración en una bocanada de su cigarrillo.

GALTIERI: La educación argentina debería insistir (sobre este tema). Y no le hablo de la primaria, con el librito angosto (sic) solamente. En todos los años de la secundaria y me atrevo a decir en la universitaria, y me atrevo a decir después de terminada la universidad, seguir profundizando nuestra historia argentina y su relación con las historias de Hispanoamérica y del mundo (...) Yo creo que los argentinos tienen que meditar sobre los sacrificios de anteriores generaciones para construir esta nación que hoy disfrutamos (...) Con sus virtudes y defectos, ¿eh? Porque acá somos todos seres humanos. Objetivo: Ganarnos la benevolencia de Dios (levanta los ojos) y que nos perdone en la próxima vida. (Televisión Pública, 1980a, 13:59 - 15:26)

Otro de los tópicos a los que recurriré es el rol de los medios de comunicación. La percepción que tiene de ellos oscilará, casi al borde del absurdo, entre la injerencia del marxismo en el metamensaje de los *media* y la necesidad de mostrarse comprensivo frente a las urgencias de una típica empresa capitalista.

PARTICIPANTE MUJER N° 4: Señor, ¿usted cree que la juventud argentina es realmente consciente de toda la tradición cultural y que participa activamente para el engrandecimiento de la cultura argentina a pesar de influencias que pueden quizás desvirtuar? (Televisión Pública, 1980a, 15:53 - 16:11).

GALTIERI: Claro, en la época que yo me formé y era adolescente, hace muchos años de esto, no había televisión (...) Los medios de comunicación no llegaban con tanto ímpetu, tan incisivamente a las mentes, de toda la sociedad, tanto jóvenes como no-jóvenes. Es probable que en aquel entonces fuera más fácil, en alguna medida, formar y transitar en una educación tradicional (...) Yo le doy la importancia que tiene a la magnitud del esfuerzo que realizan los jóvenes y no-jóvenes para mantenerse en una trayectoria y en una faja de avance en la educación, manteniendo la escala de valores en que ha crecido y se ha desarrollado la sociedad argentina. Porque evidentemente, esos medios de comunicación masivos, con toda la influencia externa⁵² que se ejerce sobre los distintos núcleos de la población, requiere de cada uno de ustedes una mayor solidez en la escala de valores para seguir transitando el camino adecuado (...) Y le doy más valor que a la época mía de juventud, donde los medios de comunicación social masivos no llegaban a las mentes de los jóvenes como en este momento están llegando, lo cual nos permitía transitar en esa escala de valores, a través de la familia, con mayor tranquilidad o solvencia. Hoy, revertida la situación como está, el valor de la juventud argentina y de la familia argentina tiene más ponderación. (Televisión Pública, 1980a, 16:15 - 19:11)

Para sobrellevar el pequeño detalle de que esta diatriba contra los medios de comunicación masivos se estaba formulando nada más y nada menos que en un envío que cumplía once años en la televisión estatal, Miguel Core, el otro conductor del programa, decide intervenir:

CORE: Supongo que en aquel momento, los jóvenes no tenían la posibilidad que le da el medio de comunicación, como este, la televisión, de estar en diálogo con el Comandante en Jefe del Ejército, ¿no? (Televisión Pública, 1980a, 20:22 - 20:31).

Gerbolés, por su lado, también hace lo suyo para abonar a distender probables enojos del dictador y le recuerda que no iban a monologar sino a dialogar. Entonces lo invita a Galtieri a hacerles preguntas a los jóvenes.

GALTIERI: ¿Qué piensa la juventud femenina argentina sobre el contexto nacional que estamos viviendo, entre paréntesis, *Proceso*, y su relación con las doctrinas en puja en este globo terráqueo? (Televisión Pública, 1980a, 24:24 - 24:51)

⁵² Enfatiza la palabra “externa” de manera notoria.

Amén del párrafo aparte que merecería semejante giro barroco en la dicción de Galtieri – “este globo terráqueo” como sinónimo de “este mundo” o como metonimia de “estos tiempos”–, no resulta sencillo que alguna de las mujeres presentes recoja el guante de manera espontánea. Es la conducción, entonces, quien indica a una de las representantes allí presentes de la *juventud femenina argentina* como destinataria de la inquisición del general.

PARTICIPANTE MUJER N° 3: Pienso que la mujer tiene una gran labor, pienso que la tuvo siempre. La labor de educar, de preparar, de hacer que un montón de chicos que pueda llegar a hacer como madre, prepararlos para una vida. Ya esa labor, es la primera y fundamental. La mujer en este momento pienso que está muy preparada o intentando prepararse mucho. Está muy concientizada de un montón de cosas y sobre todo la mujer argentina sabe a dónde va, sabe qué quiere, sabe por qué lo quiere. Y sabe sobre todo que todo lo que quiere y a todo a lo que va es a una familia, hacia la familia bien constituida (...) que sea un buen sustento para un país bueno, un país libre, un país tranquilo, un país sereno, donde haya paz, donde unos hijos, que pueden ser míos o pueden ser de otro, salgan a la calle, como en este momento, y estén tranquilos, y uno diga: “Van a volver tranquilos”. (Televisión Pública, 1980a, 24:58 - 26:34).

GALTIERI: Recibo las palabras de la señorita emocionadamente. (Televisión Pública, 1980a, 26:38 - 26:41)

En efecto, hay emoción en el rostro de Galtieri luego de escuchar a una mujer asignarse y asignar, a sí misma y a todas las mujeres argentinas, el rol de pilar sostenedor de la familia, a la que califica de célula básica de la sociedad. Lo emociona también que esa mujer compare la vida que desea para su futuro con el presente del cual Galtieri se siente responsable: *Como este momento, que los chicos vuelvan tranquilos*. Galtieri se emociona porque una joven le elogia la estrategia que ha elegido la dictadura para acabar con la disidencia política, las *influencias que pueden quizás desvirtuar* que mencionaba otra de las participantes. Independientemente de que en la actualidad incluso se pueda llegar a aceptar la hipótesis del desconocimiento de los jóvenes del terrorismo de Estado, Galtieri sí la conoce. Y le emociona que le elogien los resultados. Es ahí donde decide tomar otra vez el embate contra uno de los tópicos que lo desvelan, como Comandante en Jefe del Ejército: los medios de comunicación y la *penetración* de su mensaje en las mentes. Acaso sea entonces la admisión más cabal sobre el por qué las Fuerzas Armadas sostienen hace once años en el aire a *Adelante juventud*.

GALTIERI: La conquista de las mentes: la guerra está en función de la conquista de las mentes, no del empleo de bombas atómicas (...) Esta guerra, con medios distintos, tiene un pilar fundamental en la mujer, que es el punto de sostén del hogar, de la familia. (Televisión Pública, 1980a, 28:34 - 28:58)

Por primera vez, un joven toma dichos del militar respecto de su idea sobre la guerra de por las mentes y repregunta:

PARTICIPANTE VARÓN N° 1: Señor General, a continuación de lo que estaba diciendo recién, que la guerra principalmente se desarrolla en el plano de la mentalización, en el plano intelectual. Yo le quería preguntar si en nuestro país, de hecho en el plano militar, la subversión marxista ha sido totalmente derrotada, ¿no es cierto? Yo quería saber si en el plano intelectual, esa subversión también ha sufrido esa derrota total o siguen todavía germinando ciertas ideas o dicotomías, propias de esa ideología, que a la juventud todavía la mantenga desorientada. (Televisión Pública, 1980a, 29:20 - 29:52)

GALTIERI: En el plano militar, usted lo ha manifestado (...) En el plano intelectual, yo diría que la lucha es más larga, es más a fondo, es más de confrontación de ideologías y escala de valores, que va a demandar mayor tiempo, mucho más tiempo que la lucha militar. Y en eso, nadie debe estar distraído en la nación argentina, suponiendo que todo ha sido superado (...) La confrontación sigue vigente (...) Usted observe que los ataques mayores a hechos político-militares que se están sucediendo recientemente, se producen de sectores ideológicos que, a coro en el mundo, están en un tono rosado o rojo. (Televisión Pública, 1980a, 29:55 - 32:00)

Clarisa Gerbolés consiente. Y Galtieri cierra su idea:

GALTIERI: Lo cual nos debe llamar a la reflexión a los argentinos que queremos vivir en paz con nuestro estilo de vida, con nuestra escala de valores, que debemos confrontar intelectualmente con el otro estilo de vida y con la otra escala de valores. (Televisión Pública, 1980a, 32:02 - 32:23)

Los cortes publicitarios, aún en un falso vivo, obligan a retomar desde lugares de distensión. A la vuelta de uno de ellos, Core apela a la afición por el fútbol de Galtieri, quien le responde con añoranza del Mundial ganado hace dos años. Es en estos momentos en los que los miembros del panel de jóvenes se atreve a abandonar el guion y a esbozar una repregunta, en la misma tónica, pero genuina:

PARTICIPANTE MUJER N° 3: Ahora, después del Mundial, ¿no cree que a todos los argentinos nos falta esa unión histórica, esa unión política, esa unión que se vivió en ese momento, esa unión de amar una bandera? (Televisión Pública, 1980b, 02:47 - 03:01).

A medida que la charla continúa, se agota poco a poco el tiempo concedido por Galtieri para la conversación. El más resuelto de los jóvenes, el que había preguntado por la guerra contra “la subversión marxista”, entiende que es ahora o nunca y dispara el “reclamo” que había traído bajo la manga, por si se le presentaba la oportunidad:

PARTICIPANTE VARÓN N° 1: Señor General, a propósito de que usted está diciendo y lo que dijo antes también. Usted está marcando la gran responsabilidad y el porvenir que nos toca vivir a nosotros, los jóvenes. Ahora, yo sin querer caer en esa dialéctica de conflicto generacional, pero sí tengo ganas de hacer una especie de crítica. Porque en ese sentido, yo pienso que inclusive en el tema mismo de la subversión a la juventud, a nosotros, nos han explicado o nos han hecho ver la realidad que puede ser un ataque a las libertades, a la paz, a la propiedad privada, en fin, una serie de cosas que son valores propios de nuestra esencia nacional, ¿no es cierto? Pero yo pienso que nos ha faltado lo principal a la juventud: el marxismo es esencialmente un ataque a nuestra religión. Es decir, el catolicismo forma parte de la esencia del ser argentino. Y a la juventud no le han hecho ver esa realidad en toda la magnitud que significa. Por eso yo, el término de “subversión” no lo vería solamente al lado del marxismo. La subversión yo pienso que es principalmente moral, y que se tiene que dar esa subversión moral para que pueda penetrar el marxismo. Entonces yo noto un bache: ahora nos exigen. Me parece perfecto, es un halago. Pero también me da miedo porque no es fácil decir: “Bueno, ahora les toca a ustedes. Ustedes tienen que dirigir.” ¿Qué nos dieron? Esa es mi pregunta y es mi angustia. (Televisión Pública, 1980b, 09:33 - 11:00)

La “crítica “descoloca a Gerbolés quien, visiblemente nerviosa, improvisa: “¡Señor, no crea que hemos dejado para el final este tipo de preguntas!” (Televisión Pública, 1980b, 11:00 - 11:03).

Galtieri está mucho más tranquilo que la conductora, pues la crítica le es formulada desde una posición más extrema que la que él adopta en público. De modo que aprovecha para explayarse sobre su versión personal de la educación, una vez más, como solución básica para los problemas más acuciantes. Es la educación y son los medios de comunicación masivos, con sus mensajes erróneos, alejados de los cimientos históricos sobre los cuales el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional supone que se ha forjado la Nación. A Galtieri no le tiembla el pulso ni un segundo para tomar la pluma de Sarmiento y responde con serenidad y sapiencia.

GALTIERI: Ya Sarmiento en nuestra tierra, Argentina, lo decía: lo más difícil es absorber educación. Para absorber educación se necesitan docentes calificados, docentes que entiendan cuáles son los objetivos de la problemática nacional y cómo se desenvuelve esa problemática nacional dentro de lo internacional. Docencia. Y la docencia no es solamente al nivel escuela primaria de hacerlos alfabetos a los ciudadanos argentinos. Eso es muy importante. Pero es mucho más importante es la docencia en lo espiritual y lo moral que hay que hacer en todos los niveles. Que no es

solamente en los niveles de la juventud. La docencia también hay que hacerla en los niveles de la madurez de los cuarenta, de los cincuenta y de los sesenta. Porque muchos hombres y mujeres que hoy tienen cuarenta, cincuenta y sesenta, en la problemática que vivieron en su juventud allá por el '30 y '40, no tuvieron los problemas y la problemática internacional que hoy tiene la población argentina en este contexto internacional (...) El tránsito de las últimas décadas ha tergiversado la escala de valores, insisto, y el estilo de vida argentino. (Televisión Pública, 1980b, 11:24 - 13:35)

Galtieri abraza a la educación moral (Durkeim, 1997) porque es tal la desconfianza que tiene en las mentes jóvenes que las supone en blanco, en estado de inocencia absoluta, que toman un mensaje provenientes de un medio de comunicación masivo, o bien de quien ejerce la docencia, independientemente de sus condiciones de recepción de esos mensajes. A su vez, esta desconfianza es directamente proporcional al nivel de convencimiento de que la fuerza está en el canal. Es el canal masivo el que convence masas acríticas. Es por eso que, al igual que había hecho Core, Gerbolés le hace notar sutilmente que está frente a cámaras y pregunta:

GERBOLÉS: ¿Está conforme el General Galtieri con la marcha de los medios de comunicación? (Televisión Pública, 1980b, 15:25 - 15:28).

Galtieri no dirá nada trascendente, porque el debate así planteado lo desapasiona. Se vuelve racional: apunta a lo difícil que es en la cotidianidad de un medio de comunicación masivo encontrar el equilibrio entre la rentabilidad empresarial y el deber ético y moral de su función.

En la ronda de evaluación final, los que deciden hablar toman la palabra para destacar la deferencia que ha tenido quien sería durante seis meses –del 22 de diciembre de 1981 al 18 de junio de 1982– el tercer presidente de facto del proceso dictatorial más sanguinario de la historia argentina, por donar una hora de su día para una conversación con los jóvenes. Algunos párrafos salientes de este agradecimiento:

PARTICIPANTE VARÓN N° 2: Entramos a su despacho muy ansiosos (...) ¿Cómo salimos de acá? Yo creo que salimos con un mensaje que nos orienta. Como dijo usted, la juventud es vitalidad, es ímpetu. Pero lo que suele suceder es que diariamente en la lucha cotidiana, muchas veces solemos perder el sentido hacia el cual estamos dirigidos, hacia el cual debemos ir. Yo creo que se puede caracterizar esta charla diciendo que fue un mensaje orientador para nosotros, que creo que es lo que nos hace falta (...) Hablo en nombre de este grupo y creo también hablar en nombre de los que están en este momento del otro lado de la pantalla. (Televisión Pública, 1980b, 19:04 - 20:03)

PARTICIPANTE VARÓN N° 1: Yo quería agradecer al señor Comandante esta oportunidad, y querer expresar también que la juventud argentina siempre responde cuando se la trata con seriedad, cuando siempre se le da la verdad. En definitiva: cuando siempre se le habla de sus derechos y también de sus obligaciones. Yo creo que

el pesar más grande que tiene la juventud ha sido siempre cuando le han hablado de sus derechos, ante los padres, ante los profesores, ante el Estado. Pero nunca de sus obligaciones. Yo creo que de esa forma, la juventud se frustró. Yo les pido que nos exijan, a ustedes, los mayores, y que, seguramente, la juventud argentina les va a responder. (Televisión Pública, 1980b, 20:10 - 20:54)

Quien esto exige es el joven que ha llevado a la mesa de Galtieri todos sus miedos respecto de la subversión marxista internacional anticristiana. El cierre se lo reserva la conducción. Gerbolés se sincera:

GERBOLÉS: General Galtieri, después de once años de realizar *Adelante juventud* quiero decirle algo: nos recibe el Comandante en Jefe del Ejército, nos recibe un General de la Nación. Creo que nos ha recibido un padre de familia, un hombre argentino que nos ha dedicado hasta el tiempo de su almuerzo. Gracias General Galtieri en nombre de todo nuestro público y de estos once años de *Adelante juventud* que hoy más que nunca se ven recompensados. (Televisión Pública, 1980b, 22:30 - 22:59)

Core también dedicará unas palabras:

CORE: Nosotros nos vamos realmente de aquí fortificados y muy contentos. Ese agradecimiento, lo reitero. Y lo que siento yo en este momento es lo mismo que siente Clarisa. Yo no tenía el gusto de conocerlo personalmente y creo que no se notó. (Televisión Pública, 1980b, 23:00 - 23:14).

La misma música sintetizada de la apertura comienza a concluir la programación. Quedan en la memoria del espectador atento los paneos de las representaciones de San Martín: una estatua de mármol, un busto en bronce, un retrato del Libertador ya más anciano, como imagen de refuerzo de las palabras de Galtieri. El Padre de la Patria, como sello de garantía de quien viste ciento treinta años después de su muerte, el uniforme de la independencia.

La producción de *Adelante juventud* se cuelga una medalla importante en su trayectoria. Ha recibido un gran regalo para sus once años de vida al aire. Su productor, Roberto Fontana, que estuvo al frente del ciclo del primer día al último, se ha probado el traje de funcionario del Canal 7 con la dictadura (Nielsen, 2005), revisará en la década de 1990 qué era lo que tanto le gustaba del programa y se convertirá en uno de los popes de la televisación de la música tropical local, hasta su inesperada muerte en un accidente de tránsito. Y en su trayectoria se llevaría a varios de los nombres del ciclo que, con aquella visita al Comando Mayor del Ejército, festejaba once años de emisiones.

Ha sido un hito para *Adelante juventud* tenerlo a Galtieri en exclusiva durante una hora. Ha sido una rareza para Galtieri hablar con un grupo de jóvenes durante casi cincuenta minutos. Ha sido para Mediterráneo el hito de su carrera escénica también, pero ese detalle quedará en

el olvido. Se ha discutido el presente, el pasado y el futuro de la Argentina. En lo que ha sido un mojón en la televisión educativa nacional, un grupo de jóvenes “desorientados”, “confundidos” por las problemáticas culturales de su generación de acuerdo con sus propias palabras, han recibido la contención gentil y desinteresada de la mano firme, serena y paternal de Galtieri. Han sido testigos privilegiados de una lección de moral, occidental, cristiana y argentina.

Ha hablado el *general majestuoso*. Ha conversado como un señor bueno con jóvenes que le reclamaron que se le exigiera a su propia generación, sin que supieran –claro está– que en menos de dos años se les exigiría a una misión imposible en Malvinas. En ese archipiélago encontrarían a una muerte casi segura, lejana y solitaria, ya fuera o por inanición, o por las balas del ejército inglés, o por la furia de los Gurkas mercenarios, o por la tortura de sus propios oficiales superiores que les retaceaban alimento, abrigo, entrenamiento y armas que funcionaran. De vuelta en casa, a una cantidad de ex combatientes superior en número a la que quedó sepultada en el Cementerio de Darwin bajo una cruz anónima les aguardaría la opción del suicidio.

A esa generación tenía Galtieri sentada en la mesa. Fue esa generación la que lo escuchó hablar de Dios, de la Patria, de la gloria, de los próceres, de su infancia, de la vitalidad de ser joven, de la familia, de *su* familia, de la escala de valores argentina, de los intentos de la dominación de las mentes *color rojo a rosado*.

Afortunadamente para esa generación, en el próximo capítulo demostraremos que la sonrisa y el desparpajo barroco y delirante de un genocida no sería el único contenido que la televisión educativa tuviera para ofrecerles. Una programación que, como público, les diera otras opciones hacia donde fijar la vista, y que no les pusiera orejeras para convencer a esa juventud de que la única mirada posible estuviese *adelante*.

Capítulo IV: *Telescuola Técnica* como caso de televisión escolar

IV.1. La escuela del futuro llegó en 1963 para quedarse hasta 1988

Pobre de mí (Kowañko, 1948), realizado por para *Cine Escuela Argentino*, es una animación acerca de cómo se defiende un productor agropecuario de una plaga de langostas. A diferencia de otras películas de este proyecto, en las que la única voz que se escucha es la de la locución, *Pobre de mí* tiene un personaje principal que habla. La protagonista es una langosta algo antropomórfica, pues es bípeda y no hexópoda. Está convencida de que el hombre es su mejor amigo porque cree que todo lo que planta es para ella y para sus hermanas, hasta que lee la prensa y se entera de toda la tecnología que el ser humano ha desarrollado para extinguirla.

Presa de la traición, la langosta le declara la guerra al hombre. El guion del corto gira hacia el género bélico, a tal punto que sobre el final, un avión bombardero le arroja cajas rectangulares en las que se lee “Cebos Tóxicos” (Kowańko, 1948, 09:12), en un plano que toma la imagen desde adentro de la nave con las compuertas abiertas para lanzar su descarga.⁵³ Una de esas municiones aplasta al insecto en su huida, el texto de la caja cambia a “Tumba de la Langosta” (Kowańko, 1948, 09:58) y a su lado florecer otra vez la vida vegetal.

En el medio de la trama, la protagonista se convierte en espía para tratar de saber por dónde vendrá el ataque, cuando el hombre se encuentre con la invasión de la manga de langostas. Para ello, se coloca con sigilo en la ventana de la casa del productor agropecuario. Adentro, un hombre mueve las perillas de un aparato que zumba ondas radioeléctricas. La imagen muestra que una de esas perillas tiene una leyenda: “Televisor”. Pronto, comienza el programa, que tiene su locución propia: “Para combatirla, hay que conocerla” (Kowańko, 1948, 03:17 - 03:20). El aparato aparecía visto de manera oblicua y también podía verse a la persona que lo manejaba. De pronto, el sujeto desaparece. La imagen que queda en el corto es, entonces, el programa. Un programa de televisión educativa destinado a estudiar a la langosta. Allí se ven imágenes morfológicas, vistas de la cabeza desde diferentes ángulos, un diagrama de su aparato masticador, sus patas, sus alas. Cuando finaliza este análisis, la imagen vuelve a tomar el aparato de televisión, en una evidente intencionalidad narrativa de recordarle al público que quien veía ese programa era el productor agropecuario, pero que de él, aprendían todos: la atacada, el atacante y el público del cortometraje. La lección continúa con el ciclo vital del insecto y la imagen del corto otra vez coincide con la pantalla del televisor. Vuelve al plano oblicuo anterior y, ahora sí, de la divulgación científica pasa al género bélico. Allí se suceden imágenes de animación con escenas reales tomadas en pleno combate del hombre contra la plaga. La langosta animada, protagonista de la película, que todavía espía desde la ventana, ve qué destino le aguarda y decide huir. Es en esa carrera final cuando es alcanzada por el bombardeo de cebos tóxicos.

Cine Escuela Argentino era un proyecto dependiente del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, que por decreto del Poder Ejecutivo se creó en 1948 dentro de la órbita del Ministerio de Educación (Galak y Orbuch, 2017). De ese año data la producción de *Pobre de mí*. Y aunque todavía faltaban tres años para que la televisión fuera una realidad en el país, *Cine Escuela Argentino* ya palpaba sus posibilidades pedagógicas. Mientras que desde el discurso político se preveían televisores en las aulas, el proyecto ya hacía un poco de futurismo

⁵³ Sin que haya visto *Pobre de mí*, desde luego, Stanley Kubrik (1964) registrará un plano idéntico para el cierre de *Dr. Strangelove or: How I learned to stop worrying and love the bomb*, conocida en el mundo hispanoparlante como *Doctor insólito* o *¿Teléfono rojo? Volamos hacia Moscú*.

de mediano plazo y anticipaba qué podría llegar a hacer una comunidad educativa con una tecnología tan costosa. Si el Estado ya invertía en un proyecto de avanzada pedagógica como un *Cine Escuela*, la TV prometía ser la evolución natural de la iniciativa. Porque la pedagogía se dejaba ilusionar con posibilidades soñadas, aunque, como hemos señalado en los capítulos I y II, también recibía críticas y despertaba sospechas en este campo. Pero para la política no había lugar a dudas: la inversión en televisión educativa avizoraba, por un lado, nuevas posibilidades pedagógicas, en tanto otro tipo de razonamientos prometía una reducción en el costo por alumno cuanto menos prometedora.

Durante el período bajo análisis existieron numerosos programas que se encuadran dentro de aquello que Cabrero Almenara (1994) categorizó como televisión escolar, es decir, la televisión educativa que se propone emular el sistema escolar formal y se fija los mismos objetivos que persigue el sistema educativo general. De ellos, la nave insignia se llamó *Telescuola Técnica* y, tal como anticipamos en la apertura de este capítulo, estuvo 26 temporadas ininterrumpidas al aire.

Para cuando el proyecto adquirió suficiente madurez, el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), organismo de cuya Dirección Administrativa dependía *Telescuola Técnica* (Camilloni, 2013), pudo sintetizar la oferta del programa en cuatro tipos de emisiones regulares: a) cursos de capacitación; b) programas de interés general; c) difusión de actividades científicas y técnicas; y d) clases de apoyo (CONET, 1980). Para cada una de estas categorías se definía un día de emisión semanal de media hora que cubría las primeras franjas segmento matutino, de domingos a viernes.

Sin embargo, al principio todo era terreno de exploración. Ese espíritu que reinaba en 1963, cuando comenzaron los envíos, podía percibirse ya desde el nombre inaugural del ciclo, que se llamó *Primera Telescuola Técnica Argentina*. La denominación era a todas luces más celebratoria que la denominación más terrenal, cuasi genérica, que llevó el resto de su vida institucional.

La crítica aprobó el experimento de manera inmediata: el mismo año de su debut ganó el Martín Fierro en la categoría “Cultural o didáctico”. Repetiría el recibimiento de la estatuilla en 1965 y, durante toda la década, *Telescuola Técnica* estuvo nominada en esa terna del Martín Fierro, pero perdería frente a las competencias de conocimiento enciclopédico más exitosas de aquellos años: *Odol pregunta* y *Justa del saber*.⁵⁴

⁵⁴Como vimos en el capítulo III, se trataba de verdaderos tanques del formato comercial. En estos concursos se ponía a prueba los conocimientos de los participantes. Estaban enfocados en una variante enciclopédica de la estrategia de síntesis de producto. Buceaban en un océano variopinto de saberes que la industria televisiva suele llamar *cultura general*, una categoría definida por límites borrosos, cuyas pretensiones universalistas terminan por comprobar que –a diferencia de *Telescuola Técnica*– envíos como *Odol pregunta* habían sido pensados para la

En sus primeros años, *Telescuela Técnica* salía por Canal 7, luego pasó al Canal 13 y en la década de 1980, regresó a la pantalla estatal. Ahora bien, preguntarse qué era *Telescuela Técnica* supone reflexionar si un programa de estas características acaso en su momento habrá sido considerado una anomalía en el flujo de producción televisiva, un ejemplo de un supuesto deber ético y ciudadano con el que la industria del entretenimiento aparentemente compensaba el resto de sus acciones, un experimento pedagógico o una institución integrante del sistema educativo, entre otras hipótesis. En otras palabras, preguntarse qué era *Telescuela Técnica* implica comprender qué significaba el ciclo tanto para la TV como para la educación. Veremos en los siguientes apartados, la variedad de incisos que suponen los distintos abordajes posibles en uno y otro frente.

IV.2. Expectativas y retrospectivas de la industria cultural

Telescuela Técnica atravesó momentos de exploración, de gloria, de apuestas levantadas, de naufragios repentinos, de auxilio de la industria y también de la agonía que le llega a todo ciclo de TV. Resulta sí una anomalía en la historia de la televisión que un ciclo que logró mantenerse 26 años al aire no forme parte del salón de la fama simbólico, porque el sitio que le resguardó la historia del medio tiene más que ver con su condición de oxímoron.

Las primeras telescuelas tardaron poco en ver la luz. Como gran parte de la programación de los primeros años de la TV, fueron de corte experimental y no lograban sostenerse ni siquiera de un año al siguiente, y el desarrollo todavía precario del discurso televisivo para esos años sugiere que el prefijo *tele*, presente en el nombre de numerosos programas, tenía más que ver con una construcción metalingüística e identitaria, como sostiene Varela (2005).

En 1956 la grilla de Canal 7 anunciaba la emisión de *Telescuelita*. Para 1958 se multiplicaron los ejemplos en las grillas con *Telescuela rural* y *La telescuelita rural*. Otros ejemplos de este tipo de programación fue una apuesta de seducción de potenciales anunciantes. Tal fue el caso de *La telescuelita de Simulcop*, firma que acudió a financiar televisión educativa en el año de aparición de los famosos cuadernos de calcado que se publicitaban como “el dibujo que dibuja” (Rial Ungaro, 2006: párr. 1) o “el entretenimiento que educa” (La Nueva, 20.03.2013: párr. 3) y que en sus instrucciones sostenía: “Amigo alumno: Simulcop se acerca a usted como un auxiliar gráfico de sus actividades escolares.” (Barberis, 2018: 222) Argumentos de cautela semejante y de bandera blanca izada debió emplear la televisión escolar para no generar más resistencias entre los educadores. A su vez, el uso del diminutivo en la denominación de los

recepción masiva. En *Justa del saber*, por caso, se mostraban alumnos que acudían a la televisión para demostrar que *sabían todo lo que tienen que saber un alumno*.

programas estaba muy emparentado con el discurso publicitario, que abusaba de esta variante de los sustantivos para que los eslóganes rimaran, recurso casi ineludible en la época.

La década de 1950 también fue la de la epidemia de poliomeilitis. “En 1956, se produjo la mayor epidemia de la historia en el país (con) 6.496 casos notificados” (Cámara Argentina de Especialidades Medicinales, 2019). *La telescuclita* era un programa de preguntas y respuestas para niños y niñas que aparecían en cámara con su guardapolvo blanco, y que junto a la Asociación para la Lucha contra la Parálisis Infantil entregó en 1958 “cien ALPI-becas para ayudar a los pequeños atacados” por esta enfermedad, razón por la cual la crítica suponía que el programa cumplía de esta manera “una labor didáctica mucho mayor” (Antena TV, 30.12.1958). No han quedado evidencias de que haya continuado con su tarea filantrópica en 1959, año en que cada participante que sorteara con éxito la serie de preguntas que pergeñara la producción, se alzaba con “la bonita suma de 10.000 pesos como premio a los conocimientos expuestos en el programa” (Antena TV, 01.09.1959).

Cuando el Canal 7 perdió el monopolio en la década siguiente, la televisión escolar proliferó en el área metropolitana pero también en otras partes del país. En 1960, por ejemplo, se puso en marcha LV 80, Canal 10, Televisora Universidad de Córdoba. Al igual que su antecesor, Canal 12, comenzó sin publicidad y al poco tiempo la incorporó. Y como programación para sus primeros tiempos se decidió que se emitirían las mismas clases que se dictaban en la Ciudad Universitaria. En 1961 apareció *Jardín de infantes*, por Canal 13, en su primer año de vida. Esa misma señal apostó con *Universidad del Aire*, Martín Fierro 1962, categoría “Cultural o didáctico”, que compartió terna con *Anfiteatro de medicina*, de Canal 9 (Nielsen, 2005).

Sin embargo, tanto en términos de flujo como de políticas de programación segmentada por nichos, fue *Telescuclita Técnica* el ciclo que oxigenó las mañanas televisivas de los días de semana a partir de su debut en la primera mitad de la década de 1960, en un horario que estaba desatendido por la industria.

Poco a poco y gracias al sostenimiento del ciclo a lo largo de más de dos décadas y media, la mañana en la TV se convirtió en un espacio para aprender algo: una técnica de dibujo, una plegaria, un hábito saludable, un ejercicio físico, un consejo sobre la salud infantil, un dato curioso de la historia nacional, un rincón perdido de la geografía del país. Con el reconocimiento de *Telescuclita Técnica* en los Martín Fierro, la televisión, que es la primera consumidora de programación, en una puesta en práctica de aquello que Ramonet (1998) llamó mimetismo mediático, generó pronto el impulso necesario para que cada señal tuviera una telescuclita en su grilla.

De hecho, aunque pormenorizaremos sobre el tema más adelante en este capítulo, el CONET se entusiasmó por el éxito del que gozaba la propuesta y propuso lanzar lo que hoy llamaríamos

el *spin-off* de *Telescuela Técnica*. Y si las autoridades educativas se electrizaraban con dos premios Martín Fierro en el haber en pocos años de emisiones, resulta sencillo suponer que los grandes nombres de la industria también se subirían con diligencia al tren de la televisión para el aprendizaje. Así, Canal 9 puso al aire *Telescuela Nueve* en 1966 y, al año siguiente, a *Facultad 9*.

Sin embargo, para la década de 1970, tanta ebullición en los ánimos se atenuó. Ya no era tan novedosa la pedagogía por televisión. De hecho, era un espacio consolidado en la programación y a nadie sorprendía que la TV fuese utilizada tanto para enseñar como para aprender. La industria en sí tenía, además, otra robustez. La pantalla chica tenía sus grandes hitos anotados en su bitácora y prometía cada vez más: el directo de los acontecimientos de la humanidad, el satélite, las distancias acortadas, un sistema de estrellas propio que comenzaba a exportar a otras plataformas, como el cine o el teatro.

El mismo director de Canal 9 que había ordenado tener en su pantalla una *telescuela* y una *facultad*, reflexionaba ya sobre los resultados de su práctica de poco tiempo atrás. En una entrevista que concedió en 1970, cuando se le preguntó qué pensaba del canal estatal, Alejandro Romay expresó:

Desde el punto de vista totalmente objetivo considero que debe cumplir una función netamente educativa y de información de la labor que desarrolla el Gobierno. Pero si la idea oficial es un canal en competencia con la televisión privada, es imposible pensar que deje ganancias sin permitirle que desarrolle una programación en un período no menor de siete años. Eso significa una inversión de mil millones de pesos nacionales, que el Estado debe estudiar en función integral si conviene, con ese nivel de costo, a sus intereses. De otra manera son impulsos cíclicos que a nada conducen. (Canal TV, 06.04.1970)

En otras palabras, el 9 decidió invertir en televisión didáctica al ver que otro canal privado, el 13, era premiado por poner a disposición su pantalla para la emisión contenidos de este tipo pero que no producía, y al poco tiempo, analiza la experiencia desde la lógica de los déficit y los superávit, dato que ilustra sobre las posturas nunca eternas respecto de las reglas de juego de la industria. En sus propias palabras, tal vez, apostar por una telescuela en aquel momento haya sido ni más ni menos que “uno más de esos impulsos cíclicos que a nada conducen.”

No obstante el argumento de Romay, la industria cultural en general se mostraba en público como defensora de este tipo de programación. “Televisión al servicio de la comunidad”, tituló TV Guía en un reportaje dedicado al programa que tenía para ese entonces doce temporadas al aire. El cuerpo de la nota no ahorra en grandilocuencias:

Sin duda alguna, la televisión es uno de los medios de comunicación con mayor poder de penetración. Por ello es que, cuando se piensa en establecer un auténtico servicio a la comunidad a través de la pantalla pequeña, las posibilidades de lograrlo se multiplican increíblemente. Y cuando dicho servicio cumple además con la educación, el esfuerzo es digno de elogio. Y en esta tarea de comunicación al servicio de la población se encuentra *Telescuola Técnica*. (TV Guía, 07.05.1975)

En sus líneas finales, el artículo se refiere a la apertura de un curso. Es decir, se trata de una gacetilla de prensa que el CONET envió a TV Guía como parte de su política de comunicación, para estimular la inscripción de las personas interesadas en la temática. En otras palabras: la noticia es la apertura de la inscripción a un curso a distancia. Pero TV Guía adultera la lógica del registro informativo y, contra toda recomendación del manual más básico de redacción periodística, relega la noticia a las líneas finales del artículo. Sin embargo, no se trata de una novatada informativa; por el contrario, la industria cultural aprovecha la noticia para mostrarle al público las credenciales de la televisión en materia de arquitectura de lazos comunitarios. El contrapunto entre la opinión del director de Canal 9, que casi desprecia a la TV educativa, y la letra florida de TV Guía, que refiriéndose de las bondades de *Telescuola Técnica* habla maravillas tácitas de la industria en general, abre nuevas bifurcaciones.

En primer término, la perspectiva virtuosa de la TV educativa que opera como vía de compensación automática de diversas prácticas que –elípticamente– se reconocen cometer⁵⁵, es coherente con otros esfuerzos que la industria del entretenimiento pone en juego. Un ejemplo de ello es la decisión de incluir en los premios Martín Fierro a la ya mencionada terna sobre TV didáctica o cultural desde la segunda edición de la entrega, en 1960, aunque en esa ocasión lo ganara una producción extranjera: el programa del entonces arzobispo estadounidense Fulton Sheen (Nielsen, 2005). Pero por otro lado, también se sincera sobre el atractivo escaso que el formato pedagógico ejercía sobre los funcionarios de la industria con real poder de decisión, que admiten también de forma explícita no sólo su abierto desinterés por invertir en esta categoría de producciones, sino un convencimiento filosófico de que esa es tarea del Estado a través de su canal. De hecho, esta idea parece elevada hasta el paroxismo cuando un directivo sugiere que el Estado no podría invertir en otro tipo de producciones televisivas destinadas al gran público, que pudieran llegar a ejercer competencia alguna con la iniciativa privada. En otras palabras: para el empresariado, la TV educativa es o un lujo, una apuesta que apunta a obtener réditos futuros, o un excelente ejemplo o de bien público o de fallo de mercado (Stiglitz,

⁵⁵ Dos ejemplos de humor gráfico de TV Guía: en el primero se ve una puerta que dice “Empresario artístico” y, desde adentro del despacho se escucha una voz que dice: “Afuera tengo el argumentista para el tipo de teatro de revista que usted quiere”. El argumentista que aguarda afuera es el diablo (TV Guía, 30.04.1975). El segundo es muy similar, sólo que la escena ocurre adentro de la oficina del empresario. El productor que intenta venderle una idea comenta: “Afuera tengo al animador ideal para programas infantiles, acorde con los niños de esta época.” Del otro lado espera sentado Frankenstein (TV Guía, 27.02.1974).

2000), y por lo tanto, solo puede hacerse cargo el Estado de su producción. Pero a su vez, el Estado no debería hacer otra TV que la educativa porque, si la produjese, competiría con las producciones que sí le permiten obtener utilidades. Este axioma, entonces, ilustra el desinterés por el formato por parte de actores de relevancia en el campo televisivo, debido a su naturaleza antieconómica como característica constitutiva, en comparación a otras opciones de programación.

En segundo lugar, se manifiesta otro costado de la industria: *Telescuola Técnica*, como ya comentamos, arrancó y abandonó el aire en el canal estatal, pero la mayor parte de su historia la transitó en el 13, es decir, en un canal que fue privado desde su nacimiento hasta su estatización en 1975 (Media Ownership Monitor – Argentina, SF), hasta que pasó a manos del Grupo Clarín a principios de la primera presidencia de Carlos Menem (Baranchuk, 2009). Pero en uno y en otro, nunca recibió otro financiamiento que no fuera del fisco, ni tampoco nunca fue considerado una prioridad de producción o de emisión por parte del canal (Trucco, 2017). Es decir: la teoría de Romay encuentra un punto intermedio. Una de las voces más influyentes de la industria televisiva sostiene que la señal del Estado no debe emitir otra programación que la educativa o la referida a la comunicación de actos oficiales, porque producir otro tipo de ciclos de ficción, entretenimiento, etcétera, sería prácticamente competencia desleal. El corolario para este teorema sería el siguiente: el Estado estaría habilitado para invertir en programación educativa para el aire de un canal privado, porque una emisión sin fines de lucro es un riesgo que el capitalista evaluará cómo reparar. Esta compensación puede realizarla por la vía de la asignación de franjas horarias poco apetecibles, o por la optimización de costos de grabación y de la capacidad instalada, vía el uso de la infraestructura en horarios de trabajo no cubiertos por la programación comercial.

Al mismo tiempo que un directivo hablaba a título personal sobre los envíos de corte pedagógico, en los albores de la tercera década de vida de la TV, también se expedía en la materia la industria en general representada por sus cámaras empresariales. En junio de 1970, La Nación titulaba: “Más programas educativos en la televisión”. El cuerpo de la nota es categórico al respecto a de que este tipo de programación era ya una tendencia consolidada y apuntaba entonces a su alza. Entendía que para ello, ya no se trataba de una cuestión de cantidad de señales con programación educativa, sino que era una cuestión de ampliación de horarios, para romper con la barrera infranqueable de las 12 del mediodía:

La Asociación de Telerradiodifusoras Argentinas promovió recientemente, entre los canales que agrupa, la iniciativa de que incorporarán en sus transmisiones vespertinas, en los casos en que ya no lo estuvieran haciendo, programas dedicados a los niños y a los jóvenes, para que la televisión privada contribuya cada vez más a la formación de

la juventud. La entidad informó que las emisoras metropolitanas, Canal 11 y Canal 13, respondieron ya afirmativamente. (La Nación, 01.06.1970)

Sucedía que la mañana ya no era un desafío para la didáctica en pantalla. Por nombrar algunos ejemplos, el 11 emitía para esa época *Inglés por televisión* los sábados a las 11 de la mañana. Y durante la semana, en el mismo horario, es decir, concluidas las telescuolas del 13 (*Telescuola Técnica* y su *spin-off*), ponía al aire *Teleenseñanza*: en 30 minutos antes de la hora del almuerzo, la profesora Dra. Luisa S.de Torres ofrecía orientación vocacional, la profesora de Cordo ofrecía clases de física, la profesora de Tapia explicaba matemática moderna⁵⁶ (Canal TV, 02.11.1970).

En esas aguas navegó *Telescuola Técnica* hasta 1988, un experimento que se extendió en el tiempo. Como antecedente para la industria, el programa es un *free rider*. Algo de esta idea está presente en los archivos digitales en línea contemporáneos a este trabajo, que no hacen justo recuerdo de los 26 que el programa estuvo al aire, dicho esto con independencia de la falta de política de archivo que la industria durante por aquellos años y que hoy se concentra en manos privadas. Muy por el contrario, los buscadores de internet y Youtube alojan muchos más videos respecto de cómo la propia industria recordó en retrospectiva a *Telescuola Técnica*: con la sátira de *Cha Cha Cha*.

El *sketch* que protagonizaba Alfredo Casero junto a Mex Urtizberea en un primer momento y luego con Daniel Marín, ancla su humor en latiguillos como silencios largos e incómodos, en la falta de glamour de sus conductores, en la microscópica importancia de sus experimentos, en la falta de presupuesto, en la exageración de algunos tics del ser docente en aquella época como, por ejemplo, un uso sobredimensionado del puntero, en las fallas de la producción por no tener a mano los elementos que menciona el presentador, en los nombres estrafalarios de científicos inexistentes que bautizan teorías absurdas y que por lo general estaban vinculadas a la física, a la pertenencia institucional del programa o de los personajes al Otto Krause –escuela emblema de la educación técnica en el nivel secundario– o al *Consejo Nacional de la Educación que Queda* –como crítica a la reforma educativa impulsada por el menemismo en la década de 1990–, en la supuesta facilidad para conseguir los elementos para reproducir el experimento en el hogar,⁵⁷ o el lugar simbólico que el programa ocupaba en la grilla.⁵⁸

⁵⁶Itálica propia para resaltar que las profesoras mujeres utilizaban su apellido de casada para la televisión educativa. De igual modo procedía Doña Petrona, que de su apellido de soltera sólo daba a conocer su inicial, C. y utilizaba el apellido de quien había enviudado hacía años, a pesar de haber formado otra pareja (Caldo, 2016).

⁵⁷“Vamos a tener que utilizar papel picado, del cual pueden comprar en cualquier papelpicadería” (Cha Cha Cha En Vivo, 1995, 02:27 - 02:35). Como burla a un formato ajeno a la industria del entretenimiento, mientras los presentadores-docentes hablan, se escucha un grillo.

⁵⁸“Yo me levantaba y venía primero *Efemérides*, después venía *Palabras de vida* y, después, veníamos nosotros”, por *Telescuola Técnica*. (Cha, Cha, Cha, S/F, 01:16 - 01:26)

De esta manera, es un reduccionismo afirmar que un formato televisivo humorístico de la neotelevisión se reía en clave de superioridad de un formato televisivo de la paleotelevisión. Se reía de la incongruencia de una perspectiva de la educación vigente décadas atrás, en un formato de la industria de la televisión que empezaba a desaparecer. La clave del humor residía en el régimen de visibilidad que uno y otro campo colaboraron a construir durante 26 años y que para la primera mitad de la década de 1990 ya lucía antiquísimo. Los humoristas encontraban algo de qué reírse no sólo en el modelo expositivo y monocorde de un docente, como un recuerdo de sus momentos de aburrimiento durante su etapa de estudiantes, sino además de que eso fuese un producto televisivo. En otras palabras, una variante del oxímoron.

A modo de síntesis, entonces, si se sumaran las tres visiones, *Telescuola Técnica* sería un ridículo, anticomercial pero loable servicio a la comunidad. Pero *Telescuola Técnica* no fue ni más ni menos loable que otras iniciativas pedagógicas del sistema educativo del que fue contemporáneo. Y así como tampoco fue un absurdo, la categoría de servicio a la comunidad le queda chica. Pero a la vez, esa lógica de industria televisiva no iba a ser algo que *Telescuola Técnica* pudiese evitar del todo. Una industria que concebía al experimento catódico-didáctico como un forastero, o incluso un polizón, pero que a su vez se empecinaba en mostrar a sus hacedores en sociedad con una retórica similar a la que se reserva para los guardavidas o los bomberos voluntarios. Héroes anónimos en el ecosistema de las celebridades.

Otra vez, parte de esa conclusión se rescata en los posteos que comentan los pocos videos disponibles en la web. En ellos, la idea central es un recuerdo parcializado y nostálgico por una TV lejana a los escándalos y cercana a cierto tipo de utilidad social. Y entre otros legados, en la segunda década del siglo XXI, *Telescuola Técnica* es un dúo de música pop electrónica experimental: uno de sus integrantes es técnico en electrónica (CCK, 2017), un tímido tótem erigido a modo de sencillo homenaje por parte de un fiel seguidor, ya sea porque la haya amado, ya sea porque la haya padecido.

IV.3. *Telescuola* en el contexto de la gestión educativa

En el apartado anterior nos propusimos dejar en claro que para comprender el fenómeno de *Telescuola Técnica* resulta ineludible reparar en ese carácter excepcional que la propia industria del entretenimiento no podía dejar de observar en el ciclo. En este segmento, por su lado, consideramos oportuno complementar aquel abordaje con dos perspectivas que complementan y perfeccionan la mirada sobre el programa: por un lado, el experimento televisivo enmarcado en el momento histórico que atravesaba la gestión educativa en general y en relación al contexto

que atravesaba la educación técnica; por otro, en los sucesivos puntos de conexión entre la tecnología televisiva y la pedagogía como caso de estudio, para apartarse de la abstracción y ponerlas en situación articulada entre sí y con el sistema educativo formal.

Al respecto entonces de la primera de las cuestiones, como señalan Dussel y Pineau (1995), el sistema de educación técnica había pasado de ser el “patito feo” a la “niña bonita” entre 1944 y 1955, tras encontrar cobijo político durante el peronismo para resolver la adquisición del *status* que la formación tradicional de ingenieros le negaba. En opinión de los autores, la oposición conceptual saber hacer/saber decir era el correlato pedagógico de otras antinomias argentinas, como descamisados/doctores, pueblo/oligarquía o democracia/elitismo.

Así, la educación técnica se debatía entre formar ingenieros para que fueran los futuros dirigentes de una nación agroexportadora o los poseedores de conocimientos técnicos requeridos para la construcción de un país industrializado. Y para definir qué se había propuesto el peronismo con la educación técnica, toman una definición dubitativa de Huxley sobre qué podría ser el paraíso y reflexionan: “Como él [por Huxley], no podemos decir si la entrada al ‘paraíso educativo’ que implicó la creación de esta modalidad técnica supuso la imaginación de algo completamente nuevo o más bien la apoteosis de lo ya existente” (Dussel y Pineau, 1995: 162).

El ascenso de la educación técnica, de clara identificación peronista, logró sobrevivir a la dictadura que se llamó a sí misma Revolución Libertadora. Y en la década siguiente, un proyecto como *Telescuela Técnica* bien podría ser considerado parte integrante de eso mismo que Dussel y Pineau –en boca de Huxley– conjeturaron: la apoteosis de lo existente. Para la década de 1960, el terreno que la educación técnica ocupaba era un universo en expansión.

Entre los nuevos espacios que ocupó estuvieron la radio y la televisión, llegada precedida – y como hemos visto en el guion de *Pobre de mí*, también anticipada– por *Cine Escuela Argentino*, que permitió soñar con la implementación de un sistema de apoyo a la forma escolar tradicional. La experiencia permitió explorar el empleo de la tecnología en clave pedagógica: el uso de cámaras especiales para la época capaces de capturar el aleteo de un colibrí, de sumergirse en el agua para observar a los peces, de acoplarse a un microscopio para que niños y niñas tuvieran disponibles en las aulas imágenes de bacterias a las que hasta entonces sólo podía acceder la biología universitaria, o viajar a la Quebrada de Humahuaca y grabar música andina en registro directo para ambientar imágenes sobre la geografía, los habitantes y sus

costumbres, con el objeto de dimensionar al altiplano desde otro peldaño, como lo haría un cientista social.⁵⁹

Las películas del ciclo auguraban algo prometedor. Pero entre producir un corto cinematográfico de entre diez y quince minutos de duración con cierta regularidad a tener material para emitir media hora de televisión de domingo a viernes, supone un trabajo de una dimensión y una naturaleza intangibles con lo que se proponía *Cine Escuela Argentino*. Por mencionar algunos de los puntos de divergencia, podríamos enumerar a la profundidad, la regularidad, la cuantía de recursos, las posibilidades técnicas, la cantidad de personas abocadas a la tarea, la inserción institucional, el seguimiento de proyectos, el establecimiento de objetivos, la articulación con el sistema educativo en general, el engranaje con la industria del entretenimiento, la masividad, la retroalimentación del público, etcétera.

En paralelo, la televisión era explorada con curiosidad tanto por la política educativa como por la pedagogía, ya no tanto como una abstracción, sino con intenciones de incorporar prácticas concretas a su quehacer cotidiano. Díaz de Guijarro (2010) recupera la experiencia del curso de ingreso a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) de la Universidad de Buenos Aires durante la década de 1960. Inspirado por la *Continental Classroom*⁶⁰ que transmitía la NBC que el entonces decano de la facultad, Rolando García, conoció en 1962 durante una visita a Estados Unidos, la FCEN impulsó un sistema de clases grabadas y editadas, posteriormente transmitidas por microondas desde Ciudad Universitaria hacia la sede de la actual Manzana de las Luces.

El objetivo era dar apoyo en las distintas asignaturas del curso de ingreso. La facultad había detectado falencias en la formación en ciencias con las que la escuela secundaria enviaba a sus estudiantes a la universidad. La tecnología televisiva hacía posible que una misma experiencia práctica multiplicara la capacidad de personas que pudieran ver con detenimiento el paso a paso de distintas experiencias científicas, con una cercanía que de manera presencial hubiera sido imposible (Díaz de Guijarro, 2010).

Por lo general, cuando se hablaba de tecnología educativa, las ratios “por alumno” se estimaban en términos monetarios y las autoridades educativas veían en la tecnología un medio para romper su economía de escala o para resolver el aislamiento de ciertas poblaciones objetivo, también a bajo coste. Entonces, resultaba toda una novedad que una ratio “por alumno” se

⁵⁹Hablamos de otros episodios de *Cine Escuela Argentino: La belleza del movimiento de los animales* (Ministerio de Educación, 1948), *En tierras del silencio* (Peirano, 1950) y *Extraño manjar* (Secretaría de Educación de la Nación, 1952).

⁶⁰Sobre la relevancia de este proyecto, Cassirer (1961) escribe: “En el invierno de 1958-1959 se inició una nueva era en la enseñanza de la ciencia: unos 300.000 norteamericanos, sentados frente a la pantalla de televisión, comenzaron a estudiar física atómica. Se le daba así una nueva respuesta a las apremiantes necesidades de la época” (p. 115).

calculara desde una perspectiva pedagógica: cantidad de personas que pudieran ver con claridad un experimento de equis complejidad, por ejemplo. Es interesante la reflexión de uno de los docentes a cargo de la experiencia, Manuel Calvelo Ríos, cuatro décadas después:

Años más tarde tuve en claro que lo que hacíamos era pedagogía audiovisual, donde lo sustantivo era la pedagogía y lo audiovisual, el instrumento eficiente, y no televisión educativa, donde el sustantivo y lo sustantivo es la televisión y lo educativo es sólo el adjetivo que se le pone al sustantivo. (Díaz de Guijarro, 2010: 62)

De hecho, en uno de los fragmentos que aún se conservan, Calvelo Ríos enfatiza en la introducción al curso que la televisión es una herramienta pedagógica, no un fin en sí mismo. No obstante esta posición, dentro de la Comisión de TV Educativa de la FCEN se discutía sobre el alcance que podían llegar a tener las clases grabadas en escuelas de todo el país en torno a dos posiciones: si beneficiaría compartirlas con instituciones sin laboratorios ni trayectoria en experiencias científicas, o si las imágenes carecerían de sentido sin la retroalimentación de docentes con conocimientos en la materia. Más allá de la profundidad del nivel de discusión que llegó a debatir el cuerpo de profesionales a cargo de la experiencia, y a pesar del alto nivel de aprobación que tenía entre los estudiantes de acuerdo a la documentación institucional de la época, esta estrategia formativa “quedó totalmente trunca en 1966, después de la Noche de los Bastones Largos” (Díaz de Guijarro, 2010: 65).

En el plano de la política educativa, para 1972, la pedagoga Alicia Camilloni –a quien entre 1978 y 1982 se le asignó el cargo de profesora interina de *Telescuela Técnica*–, coordinó el Grupo de Trabajo encargado de elaborar el Diagnóstico de la Televisión Educativa Argentina y los Documentos de Trabajo relacionados con el Proyecto de Estudio de Viabilidad de un Sistema Regional de Tele-Educación.

Este grupo funcionaba en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación y como parte de su labor, discutió el interés de UNESCO por lanzar un satélite dedicado para trabajar en educación en toda América Latina. Ese interés fue traducido con posterioridad por la Secretaría de Comunicaciones nacional como proyecto de lanzamiento de un satélite doméstico, poco antes de caer en el olvido. Asimismo, desde el Ministerio de Cultura y Educación se trabajaba en el proyecto de adjudicarse el Canal 4 para fines exclusivamente pedagógicos (Camilloni, 2013).

La expectativa crecía y para noviembre de 1973, con Perón ya a cargo de su tercer mandato presidencial, en la III Reunión Ordinaria de la Asamblea General del Consejo Federal de Educación que se llevó a cabo en la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa, se presentó el Informe de la 1º Reunión Nacional sobre Tele-Educación y Política de Comunicaciones.

Allí se recomendó potenciar al máximo la política de educación y medios, con hincapié en fortalecer la estrategia en zonas de frontera. A su vez recomendaba ya la creación a nivel magisterio superior de una especialización en tecnología educativa y, “en cuanto a la programación, la planificación y realización de los programas, deben surgir de las prioridades de cada provincia región, adecuándolos a las particularidades y modalidades (lenguaje, costumbres, etc.) regionales” (Consejo Federal de Educación, 1973: 28).

Por primera vez se hablaba entonces de dos puntos relevantes para la historia de la televisión educativa: por un lado, ya se contemplaba la posibilidad de que una única programación fuese universal; por otro lado, se consideraba la necesidad de explorar un tipo de formación específica para el cruce de las dimensiones educación y medios de comunicación.

En este marco de discusión se movía *Telescuola Técnica*. Y, en términos de contexto, el reconocimiento a su trayectoria le llegaba desde diversos sitios. Por ejemplo, en noviembre de 1985, la Comisión Ejecutiva Permanente “El niño y la televisión” solicitó al Ministerio de Educación el auspicio institucional para la XXIII Semana de la Televisión Educativa y Cultural. Esta comisión estaba presidida por Oscar Schiareti, miembro fundador de la Liga Pro Comportamiento Humano junto con Francisco Rizzutto, que a su vez había vicepresidido la Federación Argentina de Entidades Democráticas Anticomunistas (Osuna, 2017).

Entre los considerandos de la resolución que aprueba la solicitud de la Comisión Ejecutiva Permanente “El niño y la televisión”, el Ministerio argumenta que acepta la petición porque:

Son sus objetivos presentar los Trabajos de Tecnología Educativa, de *Telescuola Técnica* y todo aquel elemento de mostrativo de los esfuerzos que se realizan para llevar complementos a todos los niveles de la enseñanza incluyendo los últimos referidos a la Universidad, mediante la utilización de la radio y la televisión. (Ministerio de Educación y Justicia, 1985: 1)

Todo este contexto aprecia más aún el valor histórico de *Telescuola Técnica*, en tanto no sólo se trató de una experiencia concreta de televisión educativa contemporánea a todas estas discusiones sino que, incluso, sobrevivió a varias de ellas.

Es por esto que así como en el apartado anterior establecíamos la necesidad de entender qué era *Telescuola Técnica* para la industria del entretenimiento, en este punto se vuelve menester el abordaje de la misma pregunta pero para las autoridades institucionales que la financiaban y también para quienes, en definitiva, resolvían el programa, como paso previo y necesario a entender las decisiones tomadas respecto de cómo y bajo qué condiciones lo hacían.

IV.4. Introspectiva sobre la propuesta de Telescuola Técnica

Como dijimos con anterioridad, el CONET estableció cuatro categorías de emisiones regulares para *Telescuola Técnica*. La primera tipología de programas, los cursos de capacitación, se trabajaban oficios o especialidades técnicas e intercalaban conocimientos teóricos con casos prácticos. Su modalidad era acelerada, no requerían del público una preparación técnica previa y se complementaban con la entrega de los resúmenes ilustrados de las clases entre quienes se inscribían.

Un ejemplo de programas de esta categoría lo constituye el que mencionamos con anterioridad en este capítulo. En ese apartado, comentábamos que TV Guía, luego de justificar la existencia en este mundo de *Telescuola Técnica* y destacar de manera sobreedulcorada al programa y a sus objetivos, relegaba la noticia para el último párrafo. Precisamente, la noticia era la apertura de un curso que se llamó “El gigante diminuto... El transistor”. La revista, al respecto, publicó las siguientes precisiones:

Saldrá al aire los lunes de 10.30 a 11 horas. Los interesados en inscribirse en este curso deben remitir sus datos personales (números de documento de identidad y dirección) a *Telescuola Técnica*, San Juan 250, Buenos Aires, o concurrir personalmente en el horario de 13 a 19 horas, de lunes a viernes. Cumplida la etapa de la inscripción, los telealumnos recibirán gratuitamente apuntes, folletos y cuestionarios impresos. Finalizado el curso, que también llega al interior a través de Canal 9 de Mendoza, Canal 7 de Santiago del Estero, Canal 12 de Córdoba, Canal 7 de Jujuy, Canal 3 de Rosario, Canal 11 de Salta, Canal 8 de Mar del Plata, Canal 9 de Bahía Blanca, Canal 11 de Ushuaia, Canal 13 de Corrientes, Canal 13 de Santa Fe, Canal 9 de Río Gallegos, Canal 13 de Río Grande y Canal 7 de Neuquén, los alumnos podrán rendir un examen escrito y quienes aprueben el mismo recibirán un certificado oficial de “Auxiliar en electrónica”. (TV Guía, 07.05.1975)

Este tipo de programas acercaban a *Telescuola Técnica* a una institución tradicional, en tanto la dinámica precisaba desarrollo de una oferta formativa propia, ponía en marcha acciones de comunicación para conseguir masa crítica de interesados, activaba procesos de inscripción, producía y entregaba material didáctico de apoyo a la clase televisada, preveía instancias de evaluación y, por último, otorgaba certificaciones.

Esta tipología de programas fue una vertiente muy prolífica que, en general, estaban vinculados a oficios. Alberto Trucco, que se desempeñó en el programa como profesor de física desde 1965 hasta que fue desvinculado en 1982 por la intervención militar en Canal 7, cuando ya era director de *Telescuola Técnica*, enumera algunos ejemplos: “Carpintería, electrónica, tecnología, diseño y confección de indumentaria, etcétera” (Trucco, 2017).

El segundo tipo de emisiones que menciona el CONET lo constituían los programas de interés general. Estos contenidos solían emitirse los domingos y se aprovechaba la llegada a otro público. En este sentido, uno de los tópicos más abordados era el de mecánica automotor.

Se trabajaba a veces sobre dispositivos específicos, como embriagues, dirección, cajas de velocidades automáticas, frenos o sistemas refrigeración. A su vez, se especificaban estos temas sobre marcas y modelos del segmento más popular del mercado. Así, por ejemplo, durante los domingos de 1970, se explicó el funcionamiento del Fiat 600 (Canal TV, 13.04.1970), de los Peugeot (Canal TV, 20.04.1970), del Chevy (Canal TV, 06.07.1970), el Renault 6 (Canal TV, 13.07.1970) o el Torino (Canal TV, 30.08.1970).

En cuanto a la tercera categoría, la difusión de actividades científicas y técnicas, estaba orientada a la producción y emisión de entrevistas a personajes relevantes en el campo de incumbencia de *Telescuela Técnica* (Trucco, 2017). También se le dedicaba a la orientación vocacional y un ejemplo de esto fue la serie de episodios “Qué estudiaré” (DiFilm, 1966a), conducido por la profesora Teresa Claride. La orientación vocacional, como hemos visto en páginas anteriores, también era parte de la programación de *Teleenseñanza*, que Canal 11 emitió entre 1969 y 1970.

En esta serie de capítulos, la profesora Claride le habla a “Juancito”, para explicarle qué oferta de estudios medios tiene disponible en las ramas humanísticas, científicas, artísticas y técnicas. El capítulo en que se dedica a los últimos dos, la profesora Claride le dedica poco más de un minuto y medio a las opciones disponibles en artes, y gran parte de ese tiempo es empleado para comentarle a “Juancito” que debe tener verdadera vocación para inscribirse en ese tipo de carreras. No acompaña este segmento ni una placa, ni un dibujo, ni anota nada en el pizarrón. Se parece más a una advertencia que a una enumeración de las oportunidades de estudio en este campo.

El resto del tiempo del programa lo dedica a la exploración de carreras técnicas y, casi subrepticamente, aparece “María”, como potencial público de ese episodio de *Telescuela Técnica* y sobre ella informa:

PROFESORA CLARIDE: ¿Puede ingresar en estas escuelas? Sí, puede ingresar. Puede seguir cursos cortos de duración. En ellos se puede capacitar, por ejemplo, en dibujo publicitario, en práctica comercial, en estenomecanografía. Y además, una novedad: también se ha abierto la inscripción para la mujer en las escuelas industriales de este tipo de estudios [se refiere a toda la oferta del CONET que había explicado para “Juancito”]. Es decir, aquella (mujer) que se sienta llamada, que de veras tenga una vocación para ser técnica química o electricista o mecánica, pues también puede ingresar y seguir este tipo de estudios.⁶¹ (DiFilm, 1966a, 08:39 - 09:21)

Finalmente, para referirnos a la última categoría de programas, los cursos de apoyo, por su peso específico y sus objetivos, su regularidad, su planificación y su vinculación al sistema,

⁶¹Ver <https://www.youtube.com/watch?v=CQMDgUm5TZY> Consultado por última vez el 22 de octubre de 2019.

convendrá analizarlos por separado del resto de las producciones anteriores, que tenían más el carácter de eventual en la generalidad de la *Telescuola*.

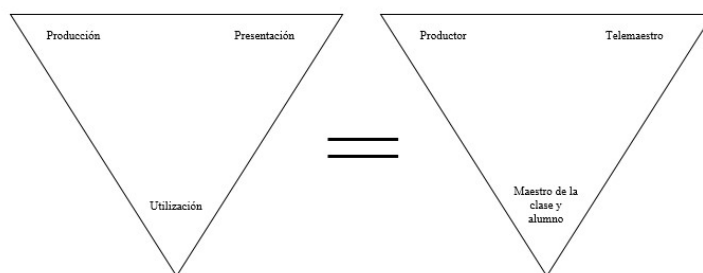
IV.5. Teletríada didáctica: Telealumnos, telemaestros, teleclases

Telescuola Técnica no sobresalió por sobre el resto de las producciones educativas por las tres categorías anteriores. De hecho, todas ellas fueron las menos originales y las más replicadas por otros formatos pedagógicos pero sin anclajes oficiales. Desde que la televisión salió al aire siempre se enseñó algo y eso que se enseñaba comenzaba y terminaba en el capítulo: una receta de cocina, una postura de yoga, una técnica de artes plásticas, la complejidad de un ecosistema determinado.

Los propósitos de esta tipología de TV educativa se cumplían en la emisión o, a lo sumo, en la siguiente. Y, a su vez, aquellos propósitos tenían una particularidad: eran de enseñanza. De una enseñanza muy novedosa y prometedora, porque rompía las posibilidades disponibles para los maestros en la forma escolar tradicional, en tiempo, en espacio y en recursos. Pero allí se agotaba: en la enseñanza. O en la teleenseñanza, si se prefiere. En el diseño de estos programas no estaban contempladas cuestiones de ningún tipo vinculadas a lo que podríamos llamar *teleaprendizajes*.

Cassirer (1961) hablaba ya del triángulo: “La televisión, el educador y el educando”, pero cuando lo grafica, explica que en las experiencias que él analizó en los Estados Unidos, en realidad se verifican dos triángulos, como muestra la figura N° 1.

Figura N° 1: Triángulos de Cassirer



Fuente: Cassirer (1961: 174)

Telescuola Técnica se propuso sumarse al vínculo que mediaba entre el sujeto que aprende dentro del sistema oficial, los contenidos que supuestamente se trabajarían en un proceso de enseñanza y aprendizaje programado y el sujeto que enseña en el aula tradicional. En este sentido, la máxima apuesta de *Telescuola Técnica* fueron las clases de apoyo para los ciclos lectivos de las instituciones del CONET. El viejo sueño de los inicios de la TV argentina que mencionamos en capítulos anteriores, con el que se publicitaba a la industria naciente con sus credenciales educativas y comunitarias, encontró eco doce años más tarde de su transmisión

inaugural: el hecho de que cada escuela tuviera un aparato receptor comenzaba a ser realidad, por lo menos en las instituciones dependientes de este organismo. Por supuesto, la industria de la TV aportaba sus propios obstáculos: la red de repetidoras estaba en desarrollo y, por lo tanto, la señal estaba lejos de cubrir todo el territorio nacional. De allí que la propuesta de *Telescuola Técnica* era complementada con emisiones de radio.

Como comenta Trucco (2017), *Telescuola Técnica* se propuso, con este tipo de emisiones, dar soporte pedagógico a los estudiantes, a través de la televisación de experiencias prácticas que las y los docentes no supieran cómo llevar adelante en sus clases o no pudieran hacerlo, a pesar de tener los conocimientos para ello, por falta de equipamiento o de infraestructura.

Estas emisiones no eran fortuitas, sino que surgían como resultado de una serie de reuniones mensuales que se llevaban a cabo entre el equipo de *Telescuola Técnica* y representantes de los cuerpos docentes de las escuelas en las que se sintonizaba el programa. Las reuniones se llevaban a cabo en la sede del CONET ubicada en Bolívar 191. Esas reuniones tenían una doble función, en realidad, porque en ellas, entre docentes de escuelas y de *Telescuola* retroalimentaban lo que había ocurrido en las aulas. Trucco recuerda con especial énfasis cuán críticas eran aquellas devoluciones, en tanto se les reprochaba tanto lo mucho o lo poco exigentes que resultaban las teleclases para los estudiantes.

Aquí, entonces, el oxímoron: si se tratase de un programa de televisión como cualquier otro, este encuentro sería una reunión de producción más. Pero como era un programa de televisión escolar, en la que el discurso televisivo debía coexistir con el pedagógico, las lógicas de uno y otro mundo se dispersaban. Luego se fundían de nuevo y negociaban dos puntos fundamentales: un esquema de trabajo de corto plazo y nuevos requisitos de producción.

De esta manera, se establecía un calendario de materias, especialidades, públicos de qué año del ciclo específicos que verían la clase, días y horarios en los que los maestros debían encender el televisor. Estas reuniones, en definitiva, constituían un rasgo más que los separaba de toda la programación del flujo televisivo del período bajo estudio, por cuanto el resto de los ciclos no contaba con una devolución tan nítida del público al que creían estar hablándole.

Este tipo de cursos de apoyo se convirtió en la actividad nodal del programa y los profesionales que los realizaban comenzaron a ganar una experticia muy novedosa para su contexto. Como ya comentamos, el mimetismo mediático que generaron las telescuolas en las industrias culturales tuvo su correlato en las autoridades educativas. Y así como varios canales quisieron tener en su pantalla un formato de televisión escolar, las autoridades educativas, habida cuenta del éxito de *Telescuola Técnica* se entusiasmaron en generar réplicas para otros públicos.

Al ver a la escuela en la televisión como una evidencia de que el futuro había llegado, para 1966 y previo al golpe de Estado de Juan Carlos Onganía, el presidente del CONET, el ingeniero civil Roberto Echarte “propuso al Consejo Nacional de Educación extender esa experiencia [la de *Telescuola Técnica*] a la escuela primaria” y “el ofrecimiento fue inmediatamente aceptado” (Circular Conjunta N.º 1 de Información General sobre la Telescuola Primaria Argentina, 1966: 127).⁶²

La normativa que proponía la creación del spin-off *Telescuola Primaria*, fechada el marzo de ese año, preveía con enorme precisión que las emisiones comenzarían el 11 de abril siguiente por Canal 13, igual que su hermana mayor. Ese mismo año comenzaba a emitirse *Telenoche*, el noticiero insignia de esa señal que aún continúa al aire. El lanzamiento de *Telescuola Primaria* fue cubierto por la periodista Mónica Mihanovich (DiFilm, 1967) para fines de 1967 y allí pudo presentarse en sociedad al equipo pedagógico de trabajo de la telescuola, que finalmente conoció el aire en 1968 (Nielsen, 2005),

No obstante el optimismo de la fecha a la que apuntaba la normativa de la *Telescuola Primaria*, ya se observaba allí la aplicación de todo lo aprendido en la experiencia de *Telescuola Técnica*: clases pensadas para un público específico, materias puntuales, días de emisión estipulados con antelación, como muestra el Cuadro N.º 2.

Cuadro N° 2: Propuesta de Grilla Telescuola Primaria

6° Grado: CIENCIAS ELEMENTALES	
(Lunes, miércoles y viernes, de 10 a 10.15)	
Manualidades (Martes)	de 10 a 10.15
Dibujo (Jueves)	de 10 a 10.15
7° Grado: CIENCIAS ELEMENTALES	
(Lunes, miércoles y viernes, de 10.15 a 10.30)	
ACTIVIDADES CREADORAS	
Manualidades (Martes)	de 10.15 a 10.30
Dibujo (Jueves)	de 10.15 a 10.30

(Fuente: El Monitor de la Educación Común, Julio de 1966: 126)

Por otro lado, se contemplaba la estrategia para articular con las instituciones. Al igual que en *Telescuola Técnica*, se enviaría material pedagógico, de cuya suerte de conservación no hemos conseguido evidencia:

Con la debida anticipación, las escuelas recibirán las guías didácticas elaboradas por mes de clase, a fin de que los docentes puedan sincronizar sus planes y esquemas didácticos previos y posteriores a la teleclase. En reunión especial de personal, los

⁶²Si bien el número de El Monitor de la Educación Común que aquí se cita fue publicado con fecha posterior al golpe de Estado de Onganía, la normativa que forma parte de ese ejemplar es anterior.

señores Directores intercambiarán ideas con los maestros de 6° y 7° grados sobre la significación y proyecciones de esta primera experiencia de la televisión al servicio de la escuela primaria, así como sus posibilidades futuras. (Circular Conjunta N.º 1 de Información General sobre la Telescuela Primaria Argentina, 1966: 126-127)

El problema de *Telescuela Primaria*, que ya se percibía en la documentación embrionaria del proyecto, era que se emitiría por la mañana, de modo aquellos niños y niñas que asistieran por la tarde quedaban a disposición de tener en sus casas un aparato de televisión. Si bien era todo un desafío plantear semejante postulado para la mitad de la década de 1960, la Argentina lideraba rankings regionales de desarrollo de la industria televisiva en aquellos años, con un total de 1.850.000 aparatos en todo el país, una tasa de 82 aparatos cada mil habitantes en 1966 (Varela, 2005: 42). La tendencia iba en aumento para fin de la década, cuando el 78% de los hogares de las principales ciudades de todo el territorio nacional poseían un aparato receptor (Graziano, 1974), mientras que para 1973, la ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires ampliaba esta cobertura al 93% (Muraro, 1974).

En otras palabras, el desafío no lo planteaba tanto el acceso a la tecnología, sino el propio dispositivo pedagógico. Y al igual que Trucco (2017), el documento menciona la resistencia por parte de los cuerpos de docentes de las escuelas en las que debían sintonizar estas clases de apoyo. Con estas palabras, entonces, la circular ministerial se ocupaba de anticipar las posibles críticas:

Llamaremos *televisión educativa*⁶³(ya que se utilizan otras denominaciones similares pero de distinta connotación) la que auxilia al educador, pero sin sustituir ni suplir sus funciones formativas esenciales. A semejanza de la tiza y el pizarrón, de las ilustraciones planas y tridimensionales, del flanelógrafo y el proyector, el televisor y sus programas introducen en el aula, con características propias en cada caso, elementos del mundo exterior, imágenes, experimentos, demostraciones que la enseñanza verbal y aun los libros no siempre alcanzan a situar a la medida de la comprensión del mundo. (Circular Conjunta N.º 1 de Información General sobre la Telescuela Primaria Argentina, 1966: 128)

Es decir, apela a la misma lógica que describía Cassirer (1961) con sus triángulos, pero el marco teórico al que apela es otro. Y sobre este punto, la inclusión de las lecturas se parece más a una sutil retórica anti-boicot del proyecto que a un respaldo conceptual:

Además del mundo exterior –como se expresa en reciente obra de José Garza y de Gárate⁶⁴– un servicio de televisión educativa puede y debe llevar al aula una expresión nueva, un lenguaje de síntesis, cuyo rápido y lógico desarrollo permite impartir una

⁶³Itálica en el original.

⁶⁴La cita corresponde a “Estudio para un Manual de Televisión Educativa”, escrito por Garza y de Gárate y publicado en México en 1965.

enseñanza de mayor impacto, mediante la instrucción visual y oral sincronizadas. (El Monitor de la Educación Común, 1966: 128)

La normativa que reproduce la publicación oficial del Ministerio de Educación, que concluye con una exhortación al personal docente y a las asociaciones cooperadoras a auxiliar al CONET en la implementación efectiva del proyecto, apela al argumento de la asistencia, del debido servicio a niños y adolescentes, a la coexistencia de la tecnología y la labor docente en aula, a la no competencia. Todo esto sostenido desde las posibilidades del lenguaje televisivo:

Si bien, y por razones de economía de la expresión se usará con frecuencia la palabra *teleclase*⁶⁵, debe quedar en claro que lo que se ofrece en imágenes televisadas es solo un complemento, un accesorio de la lección del maestro. Más concretamente, la teleclase es, o bien motivadora o bien de aplicación complementaria de conocimientos ofrecidos con anterioridad por el maestro (...). El *personal docente* ha de estar no sólo preparado para recibir la ayuda de la televisión sino favorablemente dispuesto a aprovechar al máximo esa ayuda. Antes y durante el proceso de aplicación experimental que se inicia, la opinión de los docentes y la evaluación que realicen será de inestimable importancia. (El Monitor de la Educación Común, 1966: 128)

No obstante todos estos esfuerzos oficiales que hacían desde circulares o reuniones presenciales de discusión de prácticas y evaluación de propuestas elevadas, esta resistencia que se lee entre líneas en la normativa y que refrenda Trucco (2017), es retomada por Dido (2000: 56) como una de las razones por las cuales las teleescuelas no lograron sus ambiciosos objetivos, al argumentar respecto de sus hacedores:

Debían afrontar la resistencia de los docentes en las escuelas, que veían a la televisión educativa como una competencia despareja que podía atentar contra la profesión escolar. Los impulsores de la TV educativa debían insistir permanentemente en que la nueva tecnología no quería ni podía reemplazar al maestro ni al profesor. (p. 56)

Pero esta idea de que los docentes “tradicionales” se comportaran casi como luditas discursivos de la TV educativa, meros saboteadores, resulta interesante y hasta lógica, pero no parece ser suficiente para explicar de manera cabal por qué el ciclo salió del aire o para considerar si *Telescuela Técnica* o su descendencia habían cumplido o no con sus objetivos.

En este sentido, para arribar a una conclusión algo más precisa, corresponde también estudiar cómo se articularon los discursos pedagógico y televisivo.

IV.6. Hoy en el mundo del espectáculo: Electricidad Recreativa

⁶⁵Todas las itálicas de esta cita provienen del original.

El profesor Saúl Sorín es la única persona que puede verse y escucharse en un curso de apoyo que *Telescuela Técnica* puso al aire en 1966. El profesor Sorín es un hombre de elegancia austera: saco gris, camisa blanca, corbata fina negra, lentes de marco grueso, peinado a la gomina, gruesa alianza de casamiento en su mano derecha. Es también un hombre respetuoso: al *telealumno* lo llama de usted. El curso lleva el nombre de “Electricidad Recreativa”:

PROFESOR SORÍN: Buen día, telealumno. Hoy estamos realmente de parabienes. ¡Tenemos un montón de juguetes para construir! Observe usted acá esto que podríamos llamar “Preguntas y respuestas”. Es sumamente interesante y de inmediato lo vamos a mostrar en su construcción práctica. Aquí tenemos otro, no menos interesante. Este podríamos denominarlo, qué le parece, un “Metegol”. ¿Verdad que es lindo? Y este otro, este sí que es hermoso, fácil de construir y muy interesante para el niño. Podríamos denominarlo “Tiro al blanco”. Pero “Tiro al blanco” especial: “Tiro al blanco eléctrico”. Bueno, es un conjunto de juguetes. Todos ellos los veremos hoy, indicaremos cómo se construyen y estoy seguro que para usted será sumamente fácil, puesto que sabemos que tiene habilidad manual. Pero todos estos juguetes, a pesar de ser tan distintos en su apariencia, todos ellos tienen el mismo circuito eléctrico. Sí: el mismo circuito eléctrico. Este circuito eléctrico que aparece en forma simbólica en el pizarrón. (DiFilm, 1966b, 00:18 - 01:33)

El profesor Sorín va hacia el pizarrón y la cámara lo acompaña. Toma un puntero en el camino. Se mueve con cierta prestancia. Maneja el espacio: gira con el puntero hacia su lado ciego y lo hace sin golpear nada, sabe cuál de las dos cámaras que registran el programa lo toman, en plano medio o en plano detalle. Habla durante casi diecisiete minutos sin trabarse ni perderse. Su relato va del juguete construido hacia la lámina que grafica y refuerza sus palabras con total naturalidad. Algo de este saber lo trae de su experiencia en aulas tradicionales, pero el profesor Sorín no olvida por un segundo que no está en un aula tradicional. De allí el “sabemos que tiene habilidad manual”: se trata de un discurso que suena a la búsqueda de una construcción positiva y hasta podría calificarse como motivadora, pero que en realidad desnuda la imposibilidad de las teleclases de esos años por llevar adelante una evaluación diagnóstica o un chequeo de saberes previos. Este impedimento se resuelve con la asunción de una realidad: una variable *ceteris paribus* para la construcción de un escenario pedagógico.

Cada uno de los juegos que tiene sobre la mesa es un segmento que ocupa la mitad de un programa semanal. Con los tres juegos, el profesor Sorín cubrirá casi un mes de teleclases. El “Tiro al blanco eléctrico” que explica en esta emisión el profesor Sorín es un juego de madera con cinco piezas móviles asociadas a cinco circuitos eléctricos. Cada una de esas piezas tiene un número que equivale a una cantidad de puntos que obtendría el niño o la niña que le apuntara y le acertara. Al caer esas piezas, se enciende una luz testigo que forma parte integrante de ese

circuito eléctrico. De izquierda a derecha, los puntajes son: 1, 5, 0, 3, 10. El profesor Sorín explica:

PROFESOR SORÍN: Si con una escopeta, un rifle, cualquier otro dispositivo, un arco con flecha, hacemos puntería y golpeamos uno de éstos [se refiere a una de las piezas móviles que vale la cantidad de puntos que tiene escrito en su cara visible por el tirador], se enciende la lamparita correspondiente. [El profesor tira la pieza del extremo izquierdo: vale un punto]. En este caso correspondería un tanto. Bien podría haber sido que apuntara a esta lamparita (tira la ficha del medio), que en este caso marcaría cero. Bueno, se ha colocado cero. ¿Por qué? Porque es la ventanita más fácil de apuntar. (DiFilm, 1966b, 03:05 - 03:40)

El profesor Sorín parece haber pensado en todo. Tiene el juguete listo y también el despiece gráfico para el paso a paso y pareciera que en la segunda década del siglo XXI, los chefs que enseñan a cocinar por TV le hubieran copiado el método. Y más allá del detalle de que en la actualidad acaso distraiga el hecho de reparar que cincuenta años atrás, a un adolescente de la escuela secundaria se le propusiera en un espacio curricular –porque el curso de apoyo de la teleescuela era un apéndice del espacio curricular– construir un juego en el que niños y niñas necesitaran valerse de un rifle, una escopeta o con un arco y flecha, el “Tiro al blanco eléctrico” del profesor Sorín está diseñado no sólo para explicar circuitos eléctricos, sino además desde la complejidad lúdica: las piezas más fáciles de atinarle con un proyectil, valen cero.

El profesor Sorín es el único en imagen, pero no está sólo. Esa teleclase, como apunta Trucco (2017), ha sido la resultante de la interacción de profesores de la teleescuela con docentes del sistema tradicional. En el apoyo visual de su clase han trabajado dibujantes, maquetistas y técnicos en electrónica. El Canal 13 ha puesto a disposición a un director, escenógrafos, camarógrafos, tiracables, eléctricos y sonidistas. A su vez, el contenido ha sido transpuesto didácticamente hacia el discurso televisivo por los *telemaestros*, es decir, profesores que han sido formados en lenguaje televisivo (Trucco, 2017), pero que velarán por que el medio no banalice los contenidos.

El rol de estos pedagogos era tan característico del proyecto que en la memoria fotográfica de *Teleescuela Técnica*, se conserva una imagen en la que un cartel convoca a una reunión de telemaestros. Camilloni (2013) grafica esta tarea de la siguiente manera: el telemaestro o la telemaestra tal vez no supiera nada de motores diesel, ni antes ni después de trabajar con intensidad y durante varios días en una clase sobre motores diesel, pero no se esperaba de él o de ella que supieran de la mecánica de coches a gasoil. De este tipo de profesionales se esperaba que pensasen en lenguaje televisivo todo el contenido que propondrían aquellas personas expertas en la materia.

Camilloni también recuerda que la persona que había trabajado como telemaestra en una clase estaba presente en la grabación y no pocas veces había fuertes discusiones con la producción televisiva de la señal. Sucede que el proceso de producción de *Telescuela Técnica* no era una prioridad para Canal 13. Por eso se explica que, a pesar de ser un programa que se emitía por las mañanas, se grababa en trasnoche. Y como dato que ejemplifica la jerarquía relativa en la que ubicaba el canal a la telescuela, era la orden que tenían sus técnicos y directores de grabar una sola toma directa: un falso vivo. Por eso, quien presentaba una clase debía seguir a pesar de sus eventuales tropiezos.⁶⁶

Trucco recuerda que el único salvoconducto que habían encontrado para detener la grabación era violar, en un primer momento, todo aquello que el personal de los canales que revestía el cargo de asesor literario permitía decir en los guiones y qué no. Y después de 1969, las faltas que habían quedado prohibidas por el Código de Ética de la televisión: el lenguaje procaz (Itkin, 2006: 305). De esta manera, la persona que era grabada, para forzar una regrabación por un error estimado como insalvable, lanzaba al aire el más ruidoso impropio que se le viniera a la mente, para en seguida escuchar al director: “¡Corten!”.

Para asistir al profesor Sorín y a sus colegas en lo referente al despliegue escénico, el CONET movió sus fichas dentro del mercado de pases de talentos que comentamos en las primeras páginas y contrató al actor y director teatral Rodolfo Graziano. El dramaturgo que tuvo a su cargo a actores y actrices como María Rosa Gallo, Rodolfo Bebán, Alfredo Alcón, Claudio García Satur, Lydia Lamaison, Daniel Fanego, María Concepción César, Norman Erlich, Beatriz Taibo, Juan Carlos Thorry o Mirta Busnelli (Alternativa Teatral, S/F), que dirigió durante ocho años el Teatro Nacional Cervantes y recibió distinciones como el Premio Fondo Nacional de las Artes, el Konex o el Gobernador de la Metrópoli de Tokio por llevar a las tablas a clásicos universales (Zayas de Lima, 1990: 146), aconsejó al profesor Sorín y al resto de los docentes de la *Telescuela Técnica* entre los años 1964 y 1977.

Son las indicaciones de Graziano las que sugieren seguir adelante si algo ocurre. Es la voz experimentada de un director de teatro la que sugiere la dirección de un giro corporal, ángulos de enfoque, vestuario, recorridos por el piso, tonos de voz. La voz de Graziano es también la que, a pesar de su insistencia, se desoye con la impericia escénica de docentes que encaran las cámaras con algún temor, o que demoran segundos incómodos el arranque de sus líneas, o que fallan con mirar fuera de cámara alguna señal salvadora. Las palabras de Trucco (2017) ilustran cómo entre las indicaciones de Graziano y las condiciones de trabajo que imponía el canal, parecían estar trabajando más en televisión que en educación:

⁶⁶Precisamente, parte de estos tropiezos son los gags de la sátira de *Cha Cha Cha*: profesores desorientados, que miran a todos lados, elementos que pensaban tener en un lado de la mesa y está en el contrario, etcétera.

Nos enseñaba a movernos en el estudio, delante de las cámaras, qué es lo que podíamos hacer con las manos, qué no podíamos hacer. “Ojo con esto”, “ojo con aquello”, “no pisen acá”, “vayan para aquel lado”. “Primero tiene que ir esta cámara, después tiene que ir la otra”. “No te conviene de acá”, “vos te pones de aquel lado”, “vos entrás por acá”, “vos entrás por allá”. Después un montón de detalles que solamente él podía enseñarnos, porque nosotros no teníamos ninguna experiencia, al final te volvéis canchero. Entonces, el día anterior hacíamos el ensayo, metíamos todo dentro de unos baúles y venía un camión del CONET y se llevaba en el baúl todo a Canal 13. Al otro día viernes había que ir temprano, entre 5 y 6 de la tarde, para armar todo en un costado, para ir preparando todo. Y salíamos cuando terminaba, no había horarios. (Trucco, 2017)

El tópico de los horarios es también mencionado por Camilloni (2013), como parte de un recuerdo atípico de sus años en *Telescuola Técnica*: aunque acostumbrada al concepto *profesora taxi*, es decir, aquella persona que ejerce la docencia obligada a recorrer distintos puntos de la ciudad en poco tiempo para cubrir las horas cátedra que consiguió en diferentes instituciones y así tener ingresos suficientes, finalizar su jornada en horas de la madrugada resultaba algo a todas luces excepcional. Máxime bajo el lema “termina cuando termina”, regla inexistente en una actividad regida de manera tan marcada por los horarios que hasta hay timbres o campanas para que todo el mundo abandone aquello que está haciendo. De hecho, cada teleclase de *Telescuola Técnica* termina con el timbre. Por eso, el “termina cuando termina” es una clara inmersión del trabajo televisivo en el pedagógico. Y allí, algo en el relato de Trucco parece confirmarlo: la cena colectiva después de la grabación se parece a las cenas de producción de los grandes ciclos, los más populares, que los dueños de los restaurantes de moda de cada época contaron y cuentan a la prensa para acrecentar su propia fama, además de poblar las paredes con las fotos de las estrellas *habitués*. La rutina de la cena conjunta, al final de una jornada de trabajo de grabación extenuante, es más propio de la tradición televisiva que de la educativa.

Si bien la telescuola no trabajaba todo el tiempo en los estudios del canal, sino que acudían con exclusividad para las grabaciones, había algo de esa interlocución que separaba a esta institución del CONET del resto de las escuelas técnicas del sistema. Un docente de una institución tradicional acaso no recuerde con claridad con quién se cruzaba después de su clase de los martes, ni antes de quién tomaba el aula o a qué colega se la dejaba. Trucco tiene recuerdos bastante diáfanos de cuando en la década de 1970, él grababa después de que Jorge Cacho Fontana terminara su labor con *Odol Pregunta*.

El mundo del espectáculo no se guardó sus trucos frente a la pedagogía, como ejemplifica Trucco (2017): los profesores de física de *Telescuola Técnica* se propusieron en cierta ocasión repetir la experiencia de la soprano que aseguraba que rompía una copa de cristal con su voz. El experimento se recrearía utilizando un resonador, con el objeto de demostrar sus principios

físicos. El profesor en imagen levantaba el volumen cada vez más agudo y una cámara enfocaba la copa arriba de una columna.

Nosotros sabíamos que no se iba a romper: en el experimento se tienen que dar muchas condiciones y teníamos que apurar para preparar todo. Y a veces no había plata para comprar algunos elementos indispensables. Entonces, cuando el sonido agudo llegó lo más arriba que podíamos, un muchacho, Silvio, estaba atrás con un rifle de aire comprimido y ¡blum!, le daba a la copa. Hacíamos lo que podíamos, lo mejor que se podía. ¡Y los convencíamos! (Trucco, 2017)

Y a la inversa, *Telescuola Técnica* debía dejar algo a la televisión. Por un lado, a una industria que todo lo ritualiza, lo fotografía, lo enmarca en una pared y construye de sus meros pasillos de trabajo su propio salón de la fama, la telescuola debía dejarle algo para toda aquella cultura material. Por esos pasillos, en los últimos años del programa y con la informática como contenido de trabajo incipiente, caminaba el robot que había fabricado el profesor Carlos Tapia y que, a través de un cable, contestaba preguntas.

Este aporte no sería sólo material, sino que también lo fue desde lo simbólico, porque la aventura del CONET en la pantalla chica retroalimentaba a su vez a la construcción del relato que la propia industria haría de sí misma. Así lo prueba una publicidad de 1968 del Canal 13 recuperada por el archivo online de prensa gráfica Mágicas Ruinas, encabezada con estas palabras: “Hemos fundado una escuela y damos más de diez horas de clase por semana.” En seguida, la bajada de título completaba:

Una escuela que se llama *Telescuola Primaria*, y desde donde colaboramos con los maestros en su tarea de educación infantil. También ofrecemos una *Telescuola Técnica* donde la gente puede diplomarse en varias especialidades, siguiendo cursos por televisión. Tenemos, además, un jardín de infantes que se llama *Jardilín*. Y una *Universidad del Aire*. Y una *Enciclopedia en TV*. Durante el año lectivo, transmitimos más de 10 horas semanales, dedicadas a la instrucción, a la cultura, a la difusión de las más diversas manifestaciones artísticas. En eso también creemos haber fundado una escuela. Canal 13, el canal de los grandes espectáculos. (Mágicas ruinas, 1968)

El uso de la primera persona del plural daba cuenta de cierta apropiación de la idea, por lo menos como una oportunidad de tirarse flores a su propio pedestal. Allí, en la pantalla del canal de los grandes espectáculos, el Profesor Saúl Sorín concluye su exposición sobre cómo hacer de la electricidad, un juego. Suena el timbre. El profesor Sorín sabe que el público televisivo es difícil. Su compañero, el profesor Trucco, recordará décadas más tarde que ese público lo reconocía por la calle y lo saludaba, y sus nietos no podrán creer el estrellato de su joven abuelo al verlo en las fotos que él conserva del proyecto.

Pero el profesor Sorín no está en el siglo XXI. Está en el blanco y negro del 1966 televisivo. Necesita que sus telealumnos estén del otro lado la semana próxima. Promete más juegos por explicar pieza por pieza. Lámina por lámina.

Habrá que volver a verlo. A la misma hora, por el mismo canal. Desde la comodidad del banco de un aula de una escuela técnica.

V. Conclusiones

La televisión ha sido estudiada desde diversas ópticas. Williams (2011) repasa tanto su condición de tecnología, desde la perspectiva del determinismo tecnológico como desde la tecnología sintomática, conceptualizaciones que son formuladas en 1974, es decir, en pleno período de estudio de nuestro análisis. A su vez, el autor contrapone a la idea de tecnología la de forma cultural, a través del concepto de flujo. Desde esta perspectiva, Varela (2005) define a esta idea de recepción de la programación televisiva como “un tipo de consumo más parecido a abrir la canilla o prender la luz que ir al cine o al teatro” (p. 135). Bourdieu (2007), por su parte, se interesa por la televisión a fines del siglo pasado, pero desde la óptica de la violencia simbólica que desarrolló en 1970, en ese entonces circunscripta a la educación (Bourdieu, 2001). La idea acerca de su pertenencia al campo de las industrias culturales corresponde a la teoría crítica difundida de manera masiva a partir de 1947 (Adorno y Horkheimer, 1994), y esta noción fue recuperada por UNESCO (2010) ya no como concepto filosófico, sino instrumental (Szpilbarg y Saferstein, 2014).

Las distintas experiencias que procuraron escribir la historia de la TV educativa en el período de la paleotelevisión (Eco, 1992) han encontrado uno de sus mayores obstáculos en la construcción del objeto de estudio. En algunos casos, esta cuestión se resolvió con arreglo a los públicos que se proponía atender con esta programación y se puso un foco especial en la niñez, la adolescencia y la juventud (Flechas, Montt, Rodríguez, Valencia y Vanegas, 2004). Cabrero Almenara (1994) compila una serie de definiciones que hasta la década de 1990 circulaban en diferentes fuentes y categoriza a la televisión educativa en tres grandes esferas: la televisión cultural, la televisión educativa y la televisión escolar. En este sentido, la primera tipología se marca como objetivos prioritarios la divulgación y el entretenimiento. La televisión educativa propiamente dicha, por su lado, contempla entre sus propósitos algún tipo de interés formativo pero por alguna razón no forma parte del sistema escolar formal. Por último, la televisión escolar, que persigue la función básica de emular o suplantar al sistema escolar formal, al fijarse los mismos objetivos que el sistema educativo general, desde niveles de primaria hasta cursos de actualización universitarios. En otras ocasiones aparecieron miradas más abarcadoras a las que no les preocupó la segmentación por contenidos. Estas posturas sostienen que todo el flujo televisivo constituye una pedagogía y, en consecuencia, proponen concentrarse en la función educativa del medio (Pérez Tornero, 2007; Tritten, 2008), emparentados así con las preocupaciones reflejadas en la búsqueda por definir el régimen de visibilidad de la televisión, “una matriz particular de relación entre lo que se ve y lo que se mira” (Serra, 2011: 70). La perspectiva del régimen de visibilidad de la TV, es decir, un juego de miradas entre la

proyección y la recepción de imágenes televisivas en el que se ponen en tensión dimensiones políticas, sociales y culturales con incidencias claras en la generación de sentidos y de resistencias, ha tenido impactos directos en fenómenos tan interdependientes como lo son el proceso de configuración de públicos y la definición de las grillas de programación.

Existe además una tensión entre las exigencias de una parte del público respecto de los aportes virtuosos que la televisión debería hacer a la sociedad y la mirada que la industria tiene de sí misma. El concepto de televisión educativa pivotea entre esas dos tensiones y es allí donde, en términos de opinión pública, se percibe cierta naturaleza accidental de su programación. Por un lado, existió un discurso de alta circulación entre diversos actores relevantes de la industria y la política que apeló al potencial pedagógico de la TV para presentar a la industria en sociedad. La insistencia en el uso de tales credenciales diplomáticas acaso reforzó la percepción de buena parte de la opinión pública del carácter esporádico, accidental, de los contenidos educativos. En ese núcleo de discusión es donde definimos nuestra posición de televisión educativa como oxímoron, categoría a la que ha acudido el trabajo de Anderson (1998), recuperado por Jalfin para nominar un curso en FLACSO sobre televisión educativa.

A su vez, existió cierta convergencia entre los argumentos de la industria con los de la política. En ella se proponía aparatos receptores en las aulas y contenidos exclusivos para el sistema educativo, ofrecidos en carácter auxiliar (Cassirer, 1961). Esta programación era prometida de tal manera como argumento para vencer las resistencias de maestros y maestras reticentes a incorporar estos contenidos a sus clases. Algunos desarrollos tendientes a cumplir estos augurios comenzaron a desplegarse desde temprano y otros debieron esperar al cambio de milenio para ser una realidad generalizada. En otras palabras, la visión pionera de la industria acertó con sus pronósticos educativos, en tanto las miradas más críticas se concentraron en resaltar la jerarquización de los contenidos de corte comercial, que dominaron el flujo. Y si bien es cierto que a la programación escolar se le asignaron los horarios menos atractivos en las parrillas, este accidente tipificó con el tiempo una nueva franja horaria durante las cuales el público televidente sabía que podía aprender algo frente a la pantalla. En otras palabras: programación accidental y corolarios del accidente.

A su vez, la idea de televisión educativa como oxímoron se trata en principio de una expresión irónica de aquellas miradas impugnadoras de la TV, con asilo explícito o implícito en los postulados de la teoría crítica en particular y en los discursos de la desconfianza en las industrias culturales en general. No obstante, proponemos un enfoque más amplio del término: el oxímoron es un recurso retórico para establecer una conexión entre dos términos que *a priori* pareciera que se repelen, aunque en realidad crean un tercer sentido independiente de los dos

que lo componen. Así, ya desde sus primeros pasos, la televisión educativa parece alejarse de la TV comercial y del discurso áulico tradicional.

La complejidad de la construcción del objeto de estudio se verificó en trabajos análogos al que concluye en estos párrafos finales. Pero una dificultad adicional específica del caso argentino se enfatiza en la escasa disponibilidad de imágenes televisivas pertenecientes al período de estudio, situación que habla de una deficiente política de archivos audiovisuales del siglo XX. Esto se materializa en la calidad de conservación del material filmico más antiguo y en la casi inexistencia de imágenes televisivas de las primeras décadas del medio local. La problemática de la TV se explica por tres razones: primero, por la tardía incorporación del video-tape; segundo, por el hecho de que esta tecnología haya sido incorporada para hacer más eficiente la emisión de publicidades y para evitar que la principal fuente de ingresos de la TV dependiese de locuciones en vivo, no porque la inexistencia de una política de archivo fuese una preocupación de la industria de ese entonces; y, finalmente, porque las cintas fueron en general hasta la década de 1980 un bien de uso corriente, no un resguardo duradero: se las usaba y reutilizaba para lo cotidiano, por lo que borrar imágenes de larga data para regrabar sobre esas mismas cintas otras imágenes más cercanas a la agenda del medio de cada momento, era una práctica habitual de en los canales.

En cuanto a la política de archivos en la actualidad, gran parte de la historia del cine y la televisión nacionales se encuentran en manos privadas: el archivo DiFilm, según estimaciones, es uno de los mayores archivos no estatales del mundo, con enormes existencias aún sin catalogar. La índole familiar de esta empresa permite formular, por un lado, diversas preocupaciones concernientes a la seguridad del resguardo de esas imágenes; en segundo lugar, a la extrema dependencia de eventuales vocaciones de las futuras generaciones del apellido Di Chiara por continuar en el negocio familiar con el mismo espíritu y no desprenderse de él al mejor postor, con el riesgo de la extranjerización de una parte vital de la identidad nacional. Entendemos así que el Estado debería encontrar vías concretas de participación en ese archivo, en honor a la memoria audiovisual nacional.

Allende estos obstáculos y en función tanto del material que logró sobrevivir y el trabajo de conservación realizado por entidades públicas y privadas e individuos con inquietudes en el campo, como también de las investigaciones que precedieron a esta investigación y la documentación periodística de la época, podemos establecer algunas conclusiones respecto de nuestro objeto de estudio para el período analizado.

En primer lugar, desde una perspectiva específica del discurso audiovisual argentino encontramos la génesis de la narrativa de la gramática escolar en los precursores que irrumpieron en la cinematografía nacional a fines del siglo XIX. Nos referimos a la exploración

de estéticas, temáticas e imágenes icónicas que construyeron una manera de mostrar a instituciones educativas, estudiantes y docentes.

Esta narrativa tuvo un fuerte impulso en el registro documental. De este género son herederos los noticieros cinematográficos, en los que a su vez se formaron camarógrafos, productores y periodistas que luego llevaron su experticia a la televisión, por medio de un sistema de *pases*, que también incluyó a otros profesionales, conocimientos y técnicas provenientes de la radio y el teatro. En paralelo, a partir de la década de 1920 comenzaron a aparecer en los Estados Unidos algunos ejemplos de la utilización de las imágenes cinematográficas con el fin explícito de enseñar saberes prácticos. En la Argentina, la tendencia se consolidó en la segunda mitad de la década de 1940 con producciones muy logradas del proyecto *Cine Escuela Argentino*, una iniciativa oficial (Galak y Orbuch, 2017) de producción de material didáctico en discurso audiovisual de apoyo para docentes en aulas tradicionales.

Así, de todo el material teórico y empírico analizado, profundizamos en dos grandes vertientes del discurso televisivo articulado con la educación. Cada una de ellas es legataria de estas estéticas y narrativas desarrolladas en el discurso cinematográfico y se condicen con dos categorías analizadas: televisión educativa y televisión escolar (Cabrero Almenara, 1994). Aquí es donde encontramos una divisoria de aguas: la televisación de las escuelas por un lado, y las escuelas televisadas, por otro.

En la TV educativa con pretensiones de influencia moral vemos una continuidad con el registro cinematográfico documental que comienza en el período silente. Hablamos de un relato audiovisual que se planteaba establecer un ideario de aquello que la forma escolar debería ser. Se trata de producciones que concentraban sus esfuerzos en destacar imágenes de sujetos disciplinados, por estimar que operaban como sinécdoque de la acción educativa en sí. Y esto lo hacían más allá de que esta estimación fuera consciente, tácita, explícita, intuitiva o producto de una mera exploración discursiva. Dentro de esta tónica, encontramos un ejemplo paradigmático en el ciclo *Adelante juventud*.

A esta búsqueda la denominamos síntesis de producto. Por este concepto nos referimos a las representaciones con las que el discurso audiovisual argentino resolvió la búsqueda de este supuesto éxito de la escuela. Desde un principio se estableció una marcada inclinación por la retórica del dominio del cuerpo. En este sentido, en las imágenes de niños y niñas asociadas a lo formativo más repetidas aparecen firmes, en silencio solemne frente a la autoridad, aplaudiendo o haciéndose la señal de la cruz. En algunos filmes se exhibe de lo que Norbert Elias (1992) define como el proceso de deportivización, análogo a un proceso civilizatorio (Galak y Serra, 2019). A su vez, la procedencia militar de los primeros profesores de educación física (Dussel, 2003) fue el nexo entre la predilección iconográfica de la conquista

total del cuerpo que representaban los ejercicios atléticos, y la presencia habitual en tales exhibiciones de uniformes de las Fuerzas Armadas, asociados a su vez en esas imágenes a una diversidad de nociones: honor, patria, élites, aventuras.

El metamensaje procuraba establecer cierta relación de causa-efecto en un par conceptual: esfuerzo en tiempo presente y futuro promisorio. Al primero de los términos del binomio se lo invocaba en segunda persona desde la retórica del desafío a la hombría, al coraje y hasta se permitía cierto grado de exclusión verbalizada: se le hablaba al joven que se sentía capaz de velar por los soberanos portales de la patria, no a cualquier varón débil de cuerpo o espíritu, destinado a ocupar roles secundarios en la sociedad por culpa de sus defectos. Al porvenir, en tanto, se lo prometía en primera persona del plural, en términos de bien común.

En *Adelante juventud* se condensan todos estos elementos para mostrar que un cuerpo sano es producto de la disciplina, que la disciplina es la garantía de una mente sana, y que la imagen colectiva de mentes sanas y jóvenes oficia de aval para el futuro. El episodio del encuentro con Galtieri, como excepción absoluta en 14 temporadas al aire, opera como la escena detrás de la escena: no se muestra el éxito, se pretende mostrar la cotidianeidad de su búsqueda. Y en él, el genocida es presentado casi como un profesor emérito invitado, o como un maestro inspirador de sueños.

En términos de lenguaje televisivo, lo simbólico está representado en la geometría acompañada de una banda militar, una formación, un desfile, la maniobra arriesgada que puede soportar un tanque de fabricación nacional.

Un párrafo aparte ameritan los uniformes. Además de denotar el cuerpo colectivo y cierto culto higienista –de manera análoga a aquello que Dussel (2003) describió en la génesis los guardapolvos escolares argentinos–, el blanco de los uniformes de gala iluminaba la pantalla con contraste perfecto para la tecnología disponible durante el período audiovisual monocromático.

Por último, en lo referente a las concesiones al negocio televisivo, las apelaciones a *lo joven* o al concepto de *juventud* impreso incluso en la denominación del programa (como en casi todos los de la época que apuntaban a ese público), estaba representado en la inclusión de interpretaciones musicales en vivo. La disonancia narrativa que esto generaba era tan ineludible como no atendida por la producción, que optaba entonces por incorporarla como ítem a destacar en el sumario semanal que se enviaba a la prensa, pero que en los hechos funcionaba como mero material de transición.

Frente a esto, la categoría que encuadramos como televisión escolar parece pertenecer a un universo intangible con el de *Adelante juventud*. Sin embargo, un puente conecta las dos perspectivas. Se trata de una imagen muy apreciada por la televisión producida en cualquiera

de las claves educativas: la de la manipulación de máquinas, dispositivos tecnológicos, herramientas, materiales diversos, altas temperaturas controladas, talleres, chispas de herrería. Son imágenes poderosas que al igual que la disciplina de los cuerpos apuntan a que se decodifiquen como la construcción del futuro, pero con cierto apelativo incremental de la promesa que trae consigo la idea de igualdad de oportunidades.

Esas imágenes eran habituales para mostrar el tiempo presente de *Telescuela Técnica*, el ciclo de referencia inequívoca tanto del resto de las telescuelas que existieron, como de la televisión escolar en la Argentina en general. Nos referimos con esto a la categoría de programas que procuraban utilizar herramientas didácticas similares a la pedagogía de las aulas, con la pretensión de emular ese mundo o, como fue el caso que analizamos, bajo el mandato de articular entre el sistema educativo y la industria televisiva. Es esta vinculación curricular directa y programática la que separa a estas producciones de otros programas de corte pedagógico no formal, pero que fueron realizados con idénticas intenciones de enseñar que las telescuelas.

Ahora bien, en términos de discurso televisivo, la diferencia principal por la que distanciamos unas producciones de otras radica en que los programas didácticos que no pertenecían al sistema educativo, sí constituían parte indivisible del flujo clásico y su suerte estaba atada a los cánones de la TV comercial (políticas de segmentación de públicos, ingresos publicitarios, índices de audiencia, etcétera). Por el contrario, el fenómeno de las telescuelas provino de iniciativas pedagógicas impulsadas por las autoridades nacionales en materia de educación. Detrás de ese proyecto vinieron luego las preocupaciones propias del campo de la pedagogía.

No obstante, aunque podríamos considerar a sus propósitos como de avanzada para la época de su nacimiento y gran parte de su vigencia, resulta también necesario puntualizar que la trayectoria de *Telescuela Técnica* podría resumirse afirmando que gozó de cierta inmunidad respecto de las prácticas habituales del negocio del espectáculo, acaso protegida por aquello que Dubet (2004) llamó forma escolar canónica con valores y principios fuera del mundo. Sin embargo, sus emisiones fueron suspendidas de manera intempestiva y sin que por esa decisión se brindaran demasiadas explicaciones (Trucco, 2017). Vio la luz como proyecto de gestión de política educativa, creció y se robusteció como pedagogía de vanguardia y desapareció de la escena con el mismo desaire con el que se retiran de las grillas a los programas sin rating, pero también como se desfinancian los programas pedagógicos que dejan de ser la estrella de una gestión educativa. No obstante, con sus luces y sus sobras, es difícil encontrar tanto un programa de televisión como un proyecto educativo oficial que tenga 26 años de trayectoria.

La estética de las teleescuelas nacionales respondía a una evidente necesidad de recrear la escena educativa de referencia obvia (Camilloni, 2013): era un estudio, pero bien podría ser un salón de clases con las cámaras dispuestas en el sitio que ocuparían los bancos en un aula tradicional. En el caso de *Teleescuela Técnica*, el escenario era el aula taller de una típica institución del CONET. En referencia a lo simbólico, toda su cultura material estaba representada: mesada de trabajo del docente, pizarrón, puntero, tizas, láminas, elementos necesarios para experimentos. Incluso cerraba la teleclase el timbre de fin de hora y se recreaban otros espacios de la escuela, como el despacho de una autoridad de la institución.

Sus desafíos no pasaron por desplegar la potencialidad del discurso audiovisual, sino por escenificar en la televisión experiencias que resultaran fuera de lo común que podría ocurrir en un aula tradicional. Esto marcó una ruptura con otros proyectos educativos audiovisuales impulsados por autoridades disciplinares, como *Cine Escuela Argentino*, que se planteó búsquedas más ambiciosas en este sentido, aunque no se debía la regularidad de producción que sí tuvo que generar y producir un programa de televisión para mantenerse al aire seis de los siete días de la semana. Por otro lado, *Teleescuela Técnica* tenía un esquema de trabajo que incluía reuniones de retroalimentación con docentes de escuelas del CONET y una política de evaluación y certificación que no estaba presente en *Cine Escuela Argentino*. No obstante, entre ambos compartían la necesidad de no levantar muros de resistencia en los claustros docentes. Así, uno y otro proyecto debían insistir en su naturaleza de acompañamiento y no suplantación del sistema tradicional.

En síntesis: resulta tentador afirmar que producciones como las estudiadas tienden a posicionarse en los extremos opuestos del oxímoron. En tal caso, si así lo hiciéramos, *Adelante juventud* se ubicaría entonces cercano a nociones más tradicionales de lo televisivo, en tanto un ciclo de las características de *Teleescuela Técnica* sería concebido como algo más próximo al proyecto educativo en general. Así lo sugieren, por ejemplo, elementos tales como el lugar simbólico que se les otorgó desde el registro histórico del pasado reciente.

No obstante, consideramos que tanto unos como otros forman parte integrante de una definición más amplia. Esto es: producciones que se abrieron de los derroteros habituales de los formatos que rápidamente se califican como comerciales, rayanos a la idea central de televisión como industria cultural o del entretenimiento.

En tal sentido, tanto uno como otro necesitaron principalmente de financiamiento estatal para subsistir. Y lo hicieron por mucho más tiempo que lo que solían durar los programas, incluso en la paleotelevisión, en cuya historia se inscriben varios ciclos de largo aliento. De haberse atendido a las reglas estereotipadas del negocio televisivo, ni uno ni otro habría podido mantenerse a flote tantas temporadas. Y el tiempo al aire es, en lo que respecta a la práctica

habitual de la industria, una variable que refuerza nuestra concepción de la televisión educativa: una zona nueva entre dos conceptos que en apariencia se repelen, como los polos opuestos de un imán. Reforzamos la postura de no estar afirmando que televisión y educación promuevan tal dinámica, sino que tomamos una idea que fue largamente sostenida, apoyada casi con exclusividad en las bases más sólidas que los prejuicios de un sistema de desconfianza mutua puedan edificar.

También se les requirió entablar algún tipo de negociación con la estética del flujo televisivo, o con las expectativas del público al que imaginaban dirigirse. Un programa marcial incluía números *pop* fuera de todo registro imaginable en un mundo de las botas, de los cuarteles, de las órdenes que no se discuten, de postes pintados de verde y cadenas, de blanco. Un grupo de docentes de física trampeaban un experimento para lograr mayor espectacularidad y *convencer* a sus televidentes.

Sería erróneo concebir estas iniciativas como anomalías de la TV. Hemos visto que son ejemplos paradigmáticos de largas tradiciones, audiovisuales en general y televisivas en particular. Y reafirmamos que la idea de televisión educativa –ya no como la tipología específica de Cabrero Almenara (1994), sino como categoría general de producción y programación–, se constituye como la perspectiva más apropiada para apreciar estas dos vías de apuestas por un tipo de contenidos, una especificidad que la industria desestimaría a la primera medición de audiencias que diera por debajo de los objetivos cuantificables proyectados. Es, entonces, este concepto el que nos permite ubicar en un plano cotejable a dos producciones *a priori* disímiles como las que hemos trabajado.

No les fue mal: incluso si nos dejamos guiar por las trayectorias posteriores de los protagonistas de estas dos historias que los ubicaron al frente de proyectos televisivos o educativos, novedosos y significativos en los respectivos campos: unos, pioneros en la televisión musical conocida como “movida tropical”; otros, en la primera línea del desarrollo de ofertas educativas a distancia en el sistema educativo formal. Las primeras impresiones, a todas luces, permiten visualizar itinerarios que dividen las aguas. Pero visto en retrospectiva, la distancia que separa los puntos de llegada de cada referente es acaso una prueba más de la naturaleza experimental de la TV educativa en la era de la paleotelevisión: un submundo que funcionaba como polo de atracción para hombres y mujeres provenientes desde una amplia diversidad de campos.

En la televisión educativa se percibe una dualidad. Por un lado, su condición de *outsider* dentro de un flujo televisivo y una industria que la relegaba a sus márgenes y que, a la vez, recurría a ella como salvoconducto para prácticas que no eran tan bien vistas por la opinión pública y hasta llegaba a catalogar a varios exponentes del género como programas históricos.

En otro orden, la correlación de fuerzas que impulsaba sus búsquedas, sumadas a las condiciones de producción que despertaban tensiones tanto en su epicentro como en sus puntos de fuga, derivaron en una configuración de estéticas y narrativas propias y reconocibles dentro de su género específico, pero al mismo tiempo, también representativas de la época.

Acaso haya sido esta dualidad la responsable por la promoción de imágenes de una iconicidad tal, que incluso hasta algunas de sus evocaciones futuras terminaron por convertirse ellas en icónicas. Acaso por encima de las secuencias originales.

Referencias

Entrevistas

- Bontá, María Isabel. Comunicación personal. (26.07.2013)
- Camilloni, Alicia. Comunicación telefónica. (11.07.2013)
- Goldberg, Mirta. Comunicación personal. (17.10.2012)
- Trímboli, Javier. Comunicación personal. (20.04.2012)
- Trucco, Alberto. Comunicación personal. (05.04.2017)

Bibliografía

- Adorno, T., Horkheimer, M. (1994) *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, Editorial Trotta. Original de 1947.
- Albornoz, L.; Hernández, P. (2009) “La radiodifusión en Argentina entre 1995 y 1999: Concentración, desnacionalización y ausencia de control público” en Mastrini, G. (editor) (2009) *Mucho ruido, pocas leyes: Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2007)*. 2da. Edición ampliada. Buenos Aires, La Crujía. (pp. 261-290)
- Álvarez, J. (1957) *Breve historia del cine uruguayo*. Montevideo, Cinemateca Uruguaya.
- Amorín, M (1997) *Las canaletas de la televisión*. Buenos Aires, Magazine Satelital.
- Amuchástegui, M. (2003) “Los rituales patrióticos en la escuela pública”, en Puiggrós, A. (2003) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*. Buenos Aires, Galerna. pp. 13-41.
- Anderson, D. (1998) "Educational television is not an oxymoron", en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 557. (Traducción propia) pp. 24-38
- Authier, C.; Giordanino, M.; Luirette, C. (2016). La preservación de la memoria audiovisual en Argentina. *Humanidades Digitales: Construcciones locales en contextos globales*. Buenos Aires, Asociación Argentina de Humanidades Digitales. Recuperado desde <https://www.aacademica.org/aahd.congreso/2> Consultado por última vez el 08/04/2020
- Balmaceda, D. (2018) “Max Glücksmann, emprendedor insaciable”, en Forbes Argentina (28.06.2018). Recuperado desde <https://www.forbesargentina.com/liderazgo/max-glcksmann-emprendedor-insaciable-n652> Consultado por última vez el 9 de julio de 2020.
- Balzagette, C.; Buckingham, D. (1995) “The invisible audience”, en Buckingham, D. (1995) *In front of the children: Screen entertainment and young audiences*. Londres, British Film Institute. (Traducción propia) (pp. 1-14)
- Banet-Weiser, S. (2007). *Kids Rule! Nickelodeon and Consumer Citizenship*. Durham, NC, Duke University Press.
- Baranchuk, M. (2009) “Canales 11 y 13: La primera privatización de la década menemista” en Mastrini, G. (editor) (2009) *Mucho ruido, pocas leyes: Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2007)*. 2da. Edición ampliada. Buenos Aires, La Crujía. (pp. 215-238)

- Barberis, M. (2018) “El Simulcop entre la escuela y el arte”, en *Sendas. La revista académica de los Trabajos Finales de la Facultad de Arte*. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado desde <http://sendas.artes.unc.edu.ar/files/2018/05/Revista-SENDAS-art-9-219-253-chico.pdf> Consultado por última vez el 26 de septiembre de 2019.
- Batticuore, G. (2005) *La mujer romántica: Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires, Edhasa.
- Bauman, Z. (2008) *Modernidad líquida*. (Original: 2000) México DF, Fondo de Cultura Económica.
- BBC, (2008) “Teacher Flower”. Recuperado desde http://www.bbc.co.uk/worldservice/documentaries/2008/03/080312_teacher_flower.shtml Consultado por última vez el 8 de noviembre de 2019.
- Benavento, G. (1937) *Letras: Selección de trozos de autores argentinos en prosa y verso*. Octava edición. Buenos Aires, Kapeluz.
- Bertoni, L. (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes.
- Besalú i Costa, X. (2006) “Política, pedagogía, propaganda: Una altra mirada a la desafecció política de la ciutadania”. En *Revista Catalana de Pedagogia*, 5, 183-209. Recuperado desde https://scholar.google.com.ar/scholar?rlz=1C1SQJL_esAR776AR776&biw=1920&bih=974&um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:E9vPMPpwjQuqkM:scholar.google.com/ Consultado por última vez el 17 de enero de 2018.
- Blejman, M. (2000) “Los otros galpones de la memoria argentina”, en *Página 12* (08.02.2000). Recuperado desde <https://www.pagina12.com.ar/2000/00-02/00-02-08/pag23.htm> Consultado por última vez el 26 de junio de 2020
- Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001) *La reproducción*. (Original: 1970). Madrid, Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2007) *Sobre la televisión*. (Original: 1996). Buenos Aires, Anagrama.
- Borges, J. (1996) “El Zahir”, en Borges, J. (1996) *El Aleph*. (Original: 1949). Buenos Aires, Emecé.
- Brienza, H. (2019) *La Argentina imaginada: Una biografía del pensamiento nacional*. Buenos Aires, Aguilar.
- Brito, A. (2011) *Los profesores y la escuela secundaria hoy: Notas sobre una identidad en repliegue*. Libros Libres, FLACSO. Recuperado desde <http://libroslibres.flacso.org.ar> Consultado el 23 de septiembre de 2014.
- Cabrero Almenara, J. (1994) “Retomando un medio: La televisión educativa”. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/118.pdf> Consultado por última vez el 15 de julio de 2013.
- Caldo, P. (2016) “En la radio, en el libro y en la televisión, Petrona enseña a cocinar. La transmisión del saber culinario, Argentina (1928-1960)”, en *Educação Unisinos*, 3, N° 20, setembro/dezembro 2016, (pp. 319-327)

Campero, R. (2008) *Nuevo Cine Argentino: de Rapado a Historias extraordinarias*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado desde https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/089c8de617e5b8905dea6612f18afa33.pdf Consultado por última vez el 19 de agosto de 2020.

Biblioteca Nacional, 2009.

Carlón, M. (2005) “Metatelevisión: Un giro metadiscursivo de la televisión argentina”, en *De Signis On Line, publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS)*. Recuperado desde http://www.designisfels.net/designis78_4.htm Consultado por última vez el 12 de abril de 2013.

Carlón, M. (2009), “¿Autopsia a la televisión? Dispositivo y lenguaje en el fin de una era”, en Carlón, M. y Scolari, C. (2009) *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires, La Crujía.

Carro, N. (1997) “Un siglo de cine en América Latina”, en *Política y Cultura*, núm. 8, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Distrito Federal. (pp. 241-246) Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/267/26700811.pdf>. Consultado por última vez el 18 de agosto de 2020.

Cassirer, H. (1961) *Televisión y enseñanza. Prensa, cine y radio en el mundo de hoy*. Estudios monográficos de la UNESCO. París, UNESCO.

Cassirer, H. (1967) “El papel de la televisión en la educación”, en *Revista de Sanidad Escolar*. Año XI (Nº 26, Mayo-Junio) Buenos Aires (pp 31-36)

Cazaux, D. (2010) *Historia de la divulgación científica en Argentina*. Buenos Aires, Teseo; Asociación Argentina de Periodismo Científico.

“Circular Conjunta N.º 1 de Información General sobre la Telescuela Primaria Argentina”, en *El Monitor de la Educación Común* (Julio, 1966) N.º 940. (pp. 126-129)

Consejo Federal de Educación (1973) “Informe de la Comisión Tele-Educación y Política de Comunicaciones ‘Tecnología Educativa’”, en *III Reunión Ordinaria de la Asamblea General: Informe Final. Anexos*. Recuperado desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006671.pdf#page=29>. Consultado por última vez el 17 de octubre de 2019.

Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (1980) “El CONET, la radio y la televisión”. Servicio de Ceremonial y Prensa, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. Recuperado desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003819.pdf> Consultado por última vez el 27 de septiembre de 2019.

Cossalter, J. (2017) “Una historia del cortometraje argentino desde los orígenes hasta la modernidad cinematográfica”. Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad de Buenos Aires. Recuperado desde https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74808/CONICET_Digital_Nro.7961ec9f-8cf1-4484-9695-9e40c145df8f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Consultado por última vez el 1º de noviembre de 2019.

Córdoba Rodríguez, J. (2007) *Análisis de la educación musical en España desde la estética de Adorno*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.

Coscia, J. (2011) *Juan y Eva: El amor, el odio y la revolución. La historia de amor jamás contada*. Buenos Aires, Sudamericana.

Cuarterolo, A (2010) “El arte de “instruir deleitando”. Discursos positivistas y nacionalistas en el cine argentino del primer Centenario”, en *Iberoamericana. America Latina – España – Portugal. Volumen 10*. (Número 39) pp. 197-210.

Cuevas, F. y Marino, J. (2003) “Atributos Tan Contradictorios. Identidad, imagen y servicio público en el caso de Canal 7 (2002-2003)”. Tesina de Grado. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencia de la Comunicación Social. Recuperado desde <http://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2013/02/1281.pdf> Consultado por última vez el 17 de septiembre de 2019.

Curubeto, D. y Peña, F. (2001) *Cine de Súper Acción: Cine clásico y de culto en la TV argentina 1961-1993*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

De Lucía, D. (2017) “Se vienen los bolches!!! Anti comunismo y anti izquierdismo en el cine argentino hasta el golpe de 1976”, en Pacarina del Sur – Revista del Pensamiento Crítico Latinoamericano. Año 8, N° 32, julio-septiembre, 2017. Recuperado desde <http://pacarinadelsur.com/home/pielago-de-imagenes/1496-se-vienen-los-bolches-anti-comunismo-y-anti-izquierdismo-en-el-cine-argentino-hasta-el-golpe-de-1976>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

Decreto 533/2005: Programas de televisión educativa y multimediales. Recuperado desde <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/106542/norma.htm> Consultado por última vez el 20 de febrero de 2011.

“Dependencias Técnicas del Consejo Nacional de Educación”, en *El Monitor de la Educación Común* (1930). (pp. 741-743) Recuperado desde Repositorio Institucional, http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/108935/Monitor_9459.pdf?sequence=1 Consultado por última vez el 15 de julio de 2020.

Díaz de Guijarro, E. (2010) *Espíritu crítico y formación científica: El ingreso a la UBA en los años 60*. Buenos Aires, Eudeba.

Dido, J. (2000) *Manual del pequeño periodista ilustrado: Fundamentos y propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972) *Para leer al Pato Donald*. Siglo XXI Editores. Recuperado desde http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dorfman_mattelart_para_leer_al_pato_donald.pdf. Consultado por última vez: 16 de agosto de 2012

Dotro, M. (2003) “Televisión infantil y construcción del niño televidente”, en Carli, S. (2003) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura: Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Stella, Ediciones La Crujía.

Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en Tenti Fanfani, E. (organizador) (2004) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Dugini de De Cándido, M. (2022) “Información histórica del cine argentino. primera parte: el cine argentino desde sus comienzos hasta 1970”, en *Revista de Historia Americana y Argentina*, N° 39, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado desde https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/7620/11-dugini-informacion-historica-cine-argentino-rhaya.pdf Consultado por última vez el 19 de agosto de 2020.

Duhalde, E. (2013) *El Estado Terrorista*. Buenos Aires, Colihue. Recuperado desde https://cultpazcom1.files.wordpress.com/2016/03/documents-tips_el-estado-terrorista-

[argentino-ed-2013-eduardo-luis-duhaldepdf2.pdf](#) Consultado por última vez 3 de septiembre de 2019.

Durkheim, E. (1997) *La educación moral*. Buenos Aires, Editorial Losada. (Primera edición en francés, 1925, publicación póstuma)

Dussel, I., Pineau, P. (2003) “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”, en Puiggrós, A. (2003) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna. p. 107-176. Versión consultada en: <https://campus.fahce.unlp.edu.ar/mod/resource/view.php?id=91031> Consultada el 10 de marzo de 2018.

Dussel, I. (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en Dussel, I. (2003) *Anuario de historia de la educación, Número 4*. Buenos Aires, Prometeo. pp: 11-36.

Dussel, I. (2006) “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial/Fundación OSDE.

Dussel, I. (2009) “The spectacle of schooling and the construction of the Nation in Argentina’s participation in world exhibitions (1867-1889)”, en Lawn, M. (comp) (2009) *Modelling the future: Exhibitions and the materiality of education*. (pp- 129-152) Oxford, Symposium Books. (Traducción propia)

Dussel, I. (2011) Prólogo de Serra, M.S. (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico: Actualizaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires, Teseo.

Eco, U. (1992) “TV: la transparencia perdida”, en *La estrategia de la ilusión*. Buenos Aires, Lumen

Eco, U. (2011) *Apocalípticos e integrados*. (Original: 1965) Buenos Aires, Tusquets Editores.

Elias, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Fabbro, G. (2015) “Nuevas formas de producción en el cine argentino y las políticas públicas instrumentadas en el país”, en Sedeño Valdellós, A.; Matute Villaseñor, P.; Ruiz Muñoz, M. (2015) *Panorama del cine iberoamericano en un contexto global: Historias comunes, propuestas, futuro*. Madrid, Dykinson, pp. 89-104.

Feld, C. (2002) *Del estrado a la pantalla: Las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Finkielman, J. (2004) *The film industry in Argentina: An illustrated cultural history*. (Traducción propia) Jefferson, McFarland & Company Inc. Publishers.

Finocchio, S. (2009) “Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)”, en *Propuesta Educativa 31*, Año 18, **junio** 2009. Buenos Aires, FLACSO, (pp. 41-53).

Fischman, G. (2006) “Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal: Reflexiones acerca del uso de las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa”, en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial, Flacso y Fundación Osde.

Flechas, J.; Montt, N.; Rodríguez, L.; Valencia, D.; y Vanegas, Y. (2004) Informe “Aproximaciones a la Televisión Educativa”. Bogotá.

- Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France (1975-1976)*. (Original: 1976). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010) *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. (Original: 1966). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2017) “Cine, educación y cine educativo en el primer peronismo. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar”, en *Cine Documental* (Argentina), n° 16, pp. 49-75.
- Galak, E. y Serra, M.S. (2019) Galak, E. y Serra, M. S.: “Formando una Escuela de Campeones. Deporte, moralidad, pedagogía y estética peronista” en *Educación em Revista*, V. 35, N. 73 (jan/feb. 2019). Recuperado desde https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602019000100049&script=sci_arttext Consultado por última vez el 9 de septiembre de 2020.
- Galasso, N. (2005) *Perón: Formación, ascenso y caída (1893-1955)* Tomo I. Buenos Aires, Colihue.
- García Matilla, A. (2003) *Una televisión para la educación: Una utopía posible*. Barcelona, Gedisa.
- Gramsci, A. (1971) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1999) *Cuadernos de la cárcel. Tomo 2: Cuadernos 3, 4 y 5*. (Originales: 1930-1932) Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Co-edición: México DF, Ediciones Era / Puebla, Universidad Autónoma de Puebla.
- Graziano, Margarita (1974), “Los dueños de la televisión Argentina”, en *Revista Comunicación y cultura*, N° 3, 1° edición, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Guarini, C. (2006) (2006) “Reflexiones para una historia del documental en Argentina”, en *Revista Digital de Cinema Documentario*, N° 1. (pp. 92-98) Recuperado desde http://www.doc.ubi.pt/01/artigo_carmen_guarini_argentina.pdf Consultado por última vez el 19 de agosto de 2020.
- Gutiérrez, T. (2007). “Estado, minoridad y delito rural en la provincia de Buenos Aires, 1939-1943”. (Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de Quilmes) XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Hobsbawm, E. (1997) *Historia del siglo XX*. (Original: 1994). Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- Horkheimer, M. (1986) *Sociedad en transición: Estudios de filosofía social*. (Original: 1972) Barcelona, Planeta-Agostini.
- INDEC (1991) Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. Recuperado desde https://sitioanterior.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=136. Consultado por última vez el 1° de julio de 2020.
- Itkin, S. (2006) “Años de oro, años de barro”, en Ulanovsky, C., Itkin, S. y Sirvén, P. (2006) *Estamos en el aire*. Buenos Aires, Emecé. (pp.15-270)
- Jimeno, T. (2014) “Los orígenes de la Televisión Educativa en TVE (1958-1966)”, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* Vol. 20, Núm. Especial: “Programación y programas de televisión en España antes de la desregulación (1956-1990)”, septiembre 2014, Madrid, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid (pp. 209-226)

Kruger, C. (UBA). (2007). “Una lectura de Sucesos Argentinos”. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán. Recuperado desde <http://cdsa.academica.org/000-108/446.pdf>. Consultado el 23 de diciembre de 2017.

Kruger, C. (S/F) “El noticiero Sucesos Argentinos”. Programa Buenos Aires de Historia Política. Recuperado desde <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/kriger.pdf>. Consultado el 18 de septiembre de 2010.

Latham, A. (2011) *The Oxford Companion to Music*. Oxford, Oxford University Press. (Traducción propia) Recuperado desde <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199579037.001.0001/acref-9780199579037> Consultado por última vez el 03/03/2020

Larrea, C., Acuña, C. (2020) “Sinagoga de la calle Libertad. El templo que nació por amor a la música”, en *La Nación* (03.02.2020) Recuperado desde <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/sinagoga-de-la-calle-libertad-el-templo-que-nacio-por-amor-a-la-musica-nid2330192> Consultado por última vez el 9 de julio de 2020.

Les Luthiers (S/F) *Les Luthiers cuentan la ópera*. Transcripción del guión disponible en <http://www.lesluthiers.es/op002.htm>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y otros (2017) *Carta al Sr. Santiago Olivera Obispo Castrense de la República Argentina*. (29.06.2017). Recuperado desde <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2017/06/Nuevo-obispo-castrense.pdf>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

Mario, J. (2020) “Películas mudas argentinas del año 1923 - 2da. Parte”, *El Heraldo de Concordia* (01.06.2020) Recuperado desde https://www.elheraldo.com.ar/noticias/186679_películas-mudas-argentinas-del-ano-1923-2da-parte.html Consultado por última vez el 7 de julio de 2020

Marrone, I. (2003) *Imágenes del mundo histórico: Identidades y representaciones en el noticiero y el documental en el cine mudo argentino*. Buenos Aires, Siglos, AGN.

Martini, S. (2000) *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Norma.

Mattelart, A. (1974) *La cultura como empresa multinacional*. Galerna, Buenos Aires. Recuperado desde <http://www.um.es/tic/LIBROS%20FCI-II/Mattelart%20Armand%20-%20La%20Cultura%20Como%20Empresa%20Multinacional%20%5Bdoc%5D.pdf> Consultado por última vez: 16 de agosto de 2012

Mattelart, M (1984) “Educación, televisión y cultura masiva”, en *Comunicación y Cultura*, número 12, México DF, UAM.

Ministerio de Cultura (s/f) “Quiénes fueron ‘los locos de la azotea’”. Recuperado desde https://www.cultura.gob.ar/quienes-fueron-los-locos-de-la-azotea_6357/ Consultado por última vez el 22/04/2020

Ministerio de Educación y Justicia (1985). Resolución 2927, 5 de noviembre de 1985.

Mittel, J. (2003) “Saturday morning exile”, en Stabile, C; Harrison, M. (2003) *Prime time animation: Television animation and American culture*.(Traducción propia) Nueva York, Routledge.

Muraro, H. (1974) *Neocapitalismo y comunicación de masa*. Buenos Aires, Eudeba.

Montanaro, P. (2019) *Paco Urondo: Biografía de un poeta armado*. Buenos Aires, Bärenhaus.

- Nielsen, J. (2004) *La magia de la televisión argentina: Cierta historia documentada. 1951-1960*. Buenos Aires, Ediciones del Jilguero.
- Nielsen, J. (2005) *La magia de la televisión argentina: Cierta historia documentada 2. 1961-1970*. Buenos Aires, Ediciones del Jilguero.
- Nielsen, J. (2006) *La magia de la televisión argentina: Cierta historia documentada 3. 1971-1980*. Buenos Aires, Ediciones del Jilguero.
- Nielsen, J. (2007) *La magia de la televisión argentina: Cierta historia documentada 4. 1981-1985*. Buenos Aires, Ediciones del Jilguero.
- Nievas, R. (1961) “Breve historia de la protección al niño”, en *El Monitor de la Educación Común* Año 71, N° 936. (pp. 23 27)
- Osuna, M. F. (2017). “El hombre del año 2000: Actores, discursos y políticas hacia la infancia durante la dictadura (1976-1980)”, en *Sociohistórica*, 40, e030. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Socio Históricas. Recuperado desde http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65686/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado por última vez el 17 de octubre de 2019.
- Paladino, D. (2006) “Qué hacemos con el cine en el aula”, en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial/Fundación OSDE. (pp. 145-154)
- Paladino, D. (2012) *Representaciones colectivas e imaginarios sociales de la escuela en el cine argentino (entre la década de 1930 y la de 1960)*. Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales, Trabajo final integrador. Tutora: María Fernanda Juarros. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Peña, M. (2011) *Metrópolis*. Buenos Aires, Fan.
- Pereira Coitiño, A. (2009) “Las noticias en 35 milímetros: Aproximaciones a la producción y realización de la historia filmada.” <http://www.claeh.org.uy/html/images/cuadernos/98/c98-antonio-pereira.pdf>. Consultado el 10 de octubre de 2010.
- Pérez Tornero, J. (2007) “La televisión educativo-cultural en España: Bases para un cambio de modelo”, en Pérez Tornero, J.; Llaquet, P.; Moyano, M.; Serrano, M.; De la Cueva, C.; De Diego, I.; García Castillejo, A.; y Prado, E. (2007) *Alternativas a la televisión actual*. Barcelona, Gedisa
- Petra, A. (2013) *Intelectuales comunistas en la Argentina (1945-1963)*. Tesis doctoral. Director: Mariano Plotkin. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado desde <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.896/te.896.pdf>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.
- Pineau, P. (2007) “Por qué triunfó la escuela: O la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’ y la escuela dijo: ‘Yo me ocupo’”, en Dussel, I, Caruso, M. (2007) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (Original: 2001). Buenos Aires, Paidós.
- Pons, C. (2003) “Cuerpos sublimes: el deporte en la retórica de la Nueva Argentina” en Quintana, Á. *Fábulas de lo visible: El cine como creador de realidades*. Barcelona, Acantilado.

Prefectura Naval Argentina (2010) *Historia de la Prefectura Naval Argentina. Tomo I. Capítulo IX: Prefectura Nacional Marítima (1951-1969) y Capítulo X: Prefectura Naval Argentina (1970-1982)*. Taller General de Artes Gráficas de la Prefectura Naval Argentina, Buenos Aires. Recuperado desde <https://www.argentina.gob.ar/prefecturanaval/historia/publicaciones> Consultado por última vez el 15 de julio de 2020.

Quintana, A. (2003). *Fábulas de lo visible: El cine como creador de realidades*. Barcelona, Acantilado.

Ramonet, I. (1998) *La tiranía de la comunicación*. Madrid, Debate.

Raponi, G., Boselli, A., Taquini, G. (1989) *Identidad de la arquitectura argentina a través del cine nacional (1826-1930)*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires. UBACYT.

Rial Ungaro, S. (2006) “El gran simulador”, en Página 12 (22.01.2006). Recuperado desde <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-2764-2006-01-22.html>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Rodríguez Ojeda, M. (2012) *La guerra de Malvinas en la televisión argentina. Una aproximación al análisis del archivo histórico de Canal 7*. (Tesis de grado) Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Directora: Mirta Varela. Recuperado desde <http://www.rehime.com.ar/escritos/documentos/idexalfa/r/rodriguezojeda/M%20V%20Rodriguez%20Ojeda%20-%20La%20guerra%20de%20Malvinas%20en%20la%20televisión%20argentina.pdf> Consultado por última vez el 15/04/2020

Rossi, D. (2009) “La radiodifusión entre 1990-1995: Exacerbación del modelo privado-comercial” en Mastrini, G. (editor) (2009) *Mucho ruido, pocas leyes: Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2007)*. 2da. Edición ampliada. Buenos Aires, La Crujía. (pp. 239-260)

Rousseaux, A. (2008) *Crónica de la educación en la Prefectura Naval Argentina*. Recuperado desde http://www.prefecturanaval.gov.ar/web/es/doc/dedu_cronica_educacion.pdf Consultado el 10 de julio de 2011.

Schenonne, H. (2004) “Hanns Mann y la Academia”, en Méndez, P., Giordano, M. y Gauna, A. (2004) *Hans Mann: Miradas sobre el patrimonio cultural*. Buenos Aires, Cedodal.

Scherer, F. (1998) “¿Cablín sin aire?”, en *La Nación*, edición del 11/06/1998. Recuperado desde <https://www.lanacion.com.ar/99646-cablin-sin-aire>

Serra, M.S. (2006) “El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la imagen?”, en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial/Fundación OSDE. (pp. 145-154)

Serra, M.S. (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico: Actualizaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires, Teseo.

Serra, M.S. (2020) “Continuidad pedagógica en pantalla: entre la disputa de lenguajes y las posibilidades creativas”, en Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *La educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria, pp. 315-323.

Serrano, M; Ojeda Castañeda, G. (2007) “Televisión educativa y audiencias: Una aproximación conceptual”, en *Tecnologías y Comunicación Educativas. Enero-Junio de 2007*. (Número 44). pp 4-15

Siepmann, Ch. (1952) *Television and education in the United States*. UNESCO, París.

Siepmann, Ch. (1953) “El siglo de la television”, en *El Correo de la UNESCO*. Vol. VI (N° 3, Marzo) UNESCO, París. (pp. 2) Recuperado desde https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000070197_spa Consultado por última vez el 3 de junio de 2020

Siragusa, C. (2019) “La congregación de los jóvenes sentimentales: las teleficciones infanto-juveniles en argentina”, en *Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación*. Mayo-Agosto, 2019. (Año 17, Número 31). pp. 108-119.

Sirvén, P. (1996) *El rey de la TV: Goar Mestre y la pelea entre gobiernos y medios latinoamericanos. De Fidel Castro a Perón*. Buenos Aires, Sudamericana. (pp. 445-653)

Sirvén, P. (2006) “Del fin de la inocencia a la globalización (1983-1998)” en Ulanovsky, C., Itkin, S. y Sirvén, P. (2006) *Estamos en el aire*. Buenos Aires, Emecé. (pp. 445-648)

Sontag, S. (2005) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara. (Original: 2003)

Stiglitz, J. (2000) *La economía del sector público*. (Original: 1986). Barcelona, Antoni Bosch, editor.

Szpilbarg, D. y Saferstein, E. (2014) “El concepto de industria cultural como problema: Una mirada desde Adorno, Horkheimer y Benjamin”, en *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 9, núm. 14, pp. 56-66, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tous Rovirosa, A. (2009) “Paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses”, en *Comunicar, Revista Científica de Comunicación*, 33, 175-183. Recuperado desde <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=33&articulo=33-2009-21> Consultado por última vez el 02 de febrero d 2018.

Trímboli, J. (en prensa). “Imágenes y degüellos”, en Dussel, I., A. Abramowski y P. Ferrante. *Educación la mirada: Nuevos aportes sobre cultura visual*. Buenos Aires: Manantial.

Tritten, J. (2008): “El reflejo y la construcción”, en *Página 12* (10.11.2008) Recuperado desde <https://www.pagina12.com.ar/diario/mitologias/27-114788-2008-11-16.html> Consultado por última vez el 15 de marzo de 2014.

Tyack, D., Cuban, L. (1995) *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Ulanovsky, C. (2006) “Fundación, estilos y costumbres”, en Ulanovsky, C., Itkin, S. y Sirvén, P. (2006) *Estamos en el aire*. Buenos Aires, Emecé. (pp. 271-444)

UNESCO (1959) “Los chicos ante la televisión”, en *El Correo de la UNESCO*. Vol. VI (N° 3, Marzo) UNESCO, París. (pp. 8-10) Recuperado desde https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000070197_spa Consultado por última vez el 3 de junio de 2020

UNESCO (2010) *Políticas para la creatividad: Guía para el desarrollo de industrias culturales y creativas*. Sector de la Cultura. París. Recuperado desde <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/220384s.pdf> Consultado por última vez el 5 de marzo de 2018.

UNSa (2008) “Anteproyecto de Ordenanza Municipal para modificar la denominación de las calles del barrio Ciudad El Milagro”. En Boletín Oficial de la UNSa, Universidad Nacional de Salta. Recuperado desde <http://bo.unsa.edu.ar/cs/R2008/R-CS-2008-0120.htm> Consultado por última vez el 17 de septiembre de 2019.

Varela, M. (2005) *La televisión criolla: Desde sus inicios hasta la llegada del hombre a la Luna: 1951-1969*. Buenos Aires, Edhasa.

Varela, M. (2006) "Intelectuales y televisión: historia de una relación". *Revista Argentina de Comunicación*, 1, 43-56.

Varela, (2010) "El uso de fuentes y entrevistas en la Historia de los medios: el caso de la televisión argentina." *Interin* (en línea). Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504450763001> Fecha de consulta: 4 de marzo de 2018.

Vila, J. (1998) "Educación social e impacto educativo en los medios persuasivos: publicidad y propaganda", en *Revista de Educación*, 316, 213. Recuperado desde <https://193-/dctm/revista-de-educacion/articulosre316/re3161100464.pdf?documentId=0901e72b81270c46> Consultado por última vez el 17 de enero de 2018.

Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata. Recuperado desde http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasescolares_Vinao.pdf Consultado por última vez el 13/03/2018.

Williams, R. (2011) *Televisión: Tecnología y forma cultural*. (Original: 1974) Buenos Aires, Paidós.

Zayas de Lima, P. (1990) *Diccionario de directores y escenógrafos del teatro argentino*. Buenos Aires, Galerna.

Artículos periodísticos

"5 cosas que debes saber sobre Santa Clara de Asís". (11.08.2019). Agencia Católica de Informaciones. Recuperado desde <https://www.aciprensa.com/noticias/5-cosas-que-debes-saber-sobre-santa-clara-de-asis-85670>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

"75 años de la primera transmisión pública de televisión" (02.11.2011). BBC. Recuperado desde https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/11/111031_video_television_75_aniversario_bbc_gtg. Consultado por última vez el 1° de septiembre de 2020.

"¡Adelante juventud!". (14.08.1972). Canal TV.

"Algo más sobre televisión". (12.05.1953). Antena.

"Ana María Campoy y José Cibrián triunfan en la TV". (8 de junio de 1954). Antena.

"Algo más sobre la televisión". (22.08.1954). Antena.

"Argentinos en Cannes 2010 / Nota III de III. Entrevista con Diego Lerman". (11.05.2010). La Nación. Recuperado desde <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/entrevista-con-diego-lerman-nid1263558/>. Consultado por última vez el 4 de septiembre de 2020.

"ArtLab: Telescuola Técnica". (14.07.2017). Centro Cultural Kirchner. Recuperado desde http://www.cck.gob.ar/eventos/artlab-telescuola-tecnica_2009. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

“Así fue el año que nació Gente”. (31.10.2003). Gente. Recuperado desde <https://www.gente.com.ar/uncategorized/asi-fue-el-ano-que-nacio-gente/> Consultado por última vez el 5 de junio de 2020.

“Buque Museo Fragata A.R.A. ‘Presidente Sarmiento’”, (S/F) Recuperado desde <https://www.argentina.gob.ar/armada/museos/buque-presidente-sarmiento>. Consultado por última vez el 9 de julio de 2020.

“Canal 13” (S/F) Media Ownership Monitor – Argentina. Recuperado desde <https://argentina.mom-rsf.org/es/medios/detail/outlet/canal-13/>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

“Cinematógrafo para escolares”. (09 de noviembre de 1952). La Nación.

“Clase ‘82”. (15.08.2010). Página 12. Recuperado desde <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-6394-2010-08-15.html> Consultado por última vez el 4 de septiembre de 2010.

“Continúa ‘La telescuclita’”. (01.09.1959). Antena TV.

“Di Film: la historia de una familia argentina detrás del archivo audiovisual más grande de Latinoamérica”. (03.06.2018) Infobae. Recuperado desde <https://www.infobae.com/sociedad/2018/06/03/di-film-la-historia-de-una-familia-argentina-detras-del-archivo-audiovisual-mas-grande-de-latinoamerica/> Consultado por última vez el 15 de abril de 2020.

“Dialoguitos” (22 de septiembre de 1959). Antena TV.

“El hogar que está dentro de un tranvía”. (02.06.1964). Primera Plana. Recuperado desde <http://www.magicasruinas.com.ar/revistero/nacion/hogares-infantiles.html>

“El mensaje de los dioses del Nepal huele a drogas y miedo”. (25.07.1980) Radiolandia 2000.

“El niño prodigio de la TV es un alumno brillante, buen hijo y mejor compañerito”. (28.08.1956). Antena.

“El peligro de los ‘vicios chicos’ de los chicos”. (03.08.1986). Clarín Revista.

“El Simulcop”. (20.03.2013). La Nueva. Recuperado desde <https://www.lanueva.com/nota/2013-3-20-9-0-0-el-simulcop>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

“El Tribunal del Matrimonio alcanza inusitado interés”. (21.08.1956) Antena.

“Estampas autóctonas en un gran espacio”. (07.10.1958). Antena TV.

“Este mes en VCC”. (04.1989) VCC Video Cable. Recuperado desde <http://resisteunarchivo.blogspot.com.ar/search?q=cablin>

“Evangelina Salazar” (04.08.1964). Antena TV.

“Evocaciones históricas”. (20.07.1967). La Nación.

“Exhibe hoy films el Ministerio de Educación”. (09 de noviembre de 1952). La Nación.

Grilla de programación. (01.02.1962). Canal TV.

Grilla de programación. (01.03.1962). Canal TV.

Grilla de programación. (07.02.1963). Canal TV.

Grilla de programación. (04.08.1964). Antena TV.

Grilla de programación. (03.05.1966). Antena TV.

Grilla de programación. (13.04.1970). Canal TV.

Grilla de programación. (20.04.1970). Canal TV.

Grilla de programación. (27.04.1970). Canal TV.

Grilla de programación. (06.07.1970). Canal TV.

Grilla de programación. (13.07.1970). Canal TV.

Grilla de programación. (30.08.1970). Canal TV.

Grilla de programación. (02.11.1970). Canal TV.

Grilla de programación. (05.07.1971). Canal TV.

Grilla de programación. (03.11.1971). TV Guía.

Grilla de programación. (27.02.1974). TV Guía.

Grilla de programación. (23.03.1975). TV Guía.

Grilla de programación. (30.04.1975). TV Guía.

Grilla de programación. (21.05.1975). TV Guía.

Grilla de programación. (28.05.1975). TV Guía.

“Historias con nombre y apellido. El comisario al que lo atraparon la novela y la historieta”. (08.05.2010). La Nación. Recuperado desde <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-comisario-al-que-lo-atraparon-la-novela-y-la-historieta-nid1262494/>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

“Historias para recordar: La polio” (24.10.2019). Cámara Argentina de Especialidades Medicinales. Recuperado desde <https://www.caeme.org.ar/historias-para-recordar-la-polio/>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Humor gráfico. (27.02.1974). TV Guía.

Humor gráfico. (30.04.1975). TV Guía.

“La radio argentina cumple 90 años” (27.08.2010). Recuperado desde <https://www.continental.com.ar/noticias/sociedad/la-radio-argentina-cumple-90-anos/20100827/nota/1349754.aspx> Consultada por última vez el 22/04/2020

“La telescuelita’ sigue su ciclo”. (30.12.1958). Antena TV.

“La TV por cable teje su red sobre 100.000 hogares”. (06.10.1991). La Nación.

“Más programas educativos en la televisión” (01.06.1970). La Nación.

“Max Glücksmann, el pionero”. (04.12.2000) Clarín, Recuperado desde https://www.clarin.com/sociedad/max-Gluecksmann-pionero_0_HJUGwLFgCKx.html Consultado el 21 de febrero de 2018

“Para casados”. (30.12.1958). Antena TV.

“Premio Santa Clara de Asís”, (S/F). Liga de Madres de Familia. Recuperado desde <http://www.ligademadres.com.ar/portfolio/premio-santa-clara-de-asis/>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

“Programa ‘Adelante Juventud’: El General Galtieri habla a los jóvenes argentinos, 1980”. (27.12.2014). Foro El Nacionalista. Recuperado desde <https://elnacionalista.mforos.com/680866/11442286-programa-adelante-juventud-el-general-galtieri-habla-a-los-jovenes-argentinos-1980/>. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

“Qué es lo que hace a un niño prodigio”. (10.07.1967) La Nación.

“¿Qué pasa con la televisión argentina?” (06.04.1970). Canal TV.

“Que se vengan los chicos”. (S/F) Archivo RTA. Recuperado desde <http://www.archivorta.com.ar/asset/que-se-vengan-los-chicos-compilado-de-canciones-1984/>. Consultado por última vez el 18 de junio de 2020.

“Rodolfo Graziano”. (S/F) Alternativa Teatral. Recuperado desde <http://www.alternivateatral.com/persona5578-rodolfo-graziano>. Consultado por última vez el 24 de julio de 2020.

“Señorita maestra: el éxito infantil que alimentó el mito de una maldición”. (15.05.2020). La Nación. Recuperado desde <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/series-de-tv/senorita-maestra-exito-infantil-alimento-mito-maldicion-nid2363255>. Consultado por última vez el 21 de julio de 2020.

“Síntomas del síndrome de Asperger en los niños”. (17.02.2017). Guía Infantil. Recuperado desde <https://www.guiainfantil.com/salud/Asperger/sintomas.htm>. Consultado por última vez el 20 de julio de 2020.

“Tangos y recuerdos”. (22.09.1959). Antena TV.

“Televisión al servicio de la comunidad” (07.05.1975). TV Guía.

“Tribunal de la elegancia”. (11.11.1958). Antena TV.

“Un programa que atrae y divierte”. (30.07.1971). Radiolandia.

“Visitas de significación en un programa evocativo”. (24.10.1961). Antena TV.

Material audiovisual

Actualidades Argentinas (1935) *Diciembre 1º de 1935 – La Fragata Sarmiento en su 35º viaje de instrucción, llega a Buenos Aires*. [Cortometraje]. Argentina: Actualidades Argentinas. Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=W_xdrB4mxxM. Consultado por última vez el 17 de julio de 2020.

Alba, A. [Director] (1931) *Registro filmico de vacaciones familiares en Mar del Plata*. [Cortometraje]. Argentina: Estudio Fotográfico de Augusto Alba (Tandil). Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=cDsCi4U6uus>. (Edición contemporánea de esos registros). Consultado por última vez el 17 de julio de 2020.

Archivo Histórico RTA [Archivo en línea] (1981) *Borges habla la revolución rusa, de cine soviético y de futbol*. [Fragmento televisivo]. Argentina: Canal 7. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=qH73p0alkMQ> Consultado por última vez el 15 de julio de 2020.

Archivo RaroVHS [Archivo en línea] (S/F) *Escuela de Gendarmería Nacional General D. M. Güemes. Propaganda década del 90*. [Fragmento televisivo]. Argentina: Gendarmería Nacional. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=v52AGO6JsUU> Consultado

por última vez el 22 de julio de 2020.

Bell System [Productor] (1927) *How to use the dial phone*. [Cortometraje]. Estados Unidos: American Telephone and Telegraph Co.; The Pacific Telephone and Telegraph Co. Recuperado desde <https://archive.org/details/HowtoUse1927>. Consultado por última vez el 17 de julio de 2020.

Borcosque, C. [Director] (1940) *Fragata Sarmiento*. [Cinta cinematográfica] Argentina: Argentina Sono Film.

Canal Volver [Archivo en línea] (S/F) *Buenas tardes, mucho gusto*, Edición N° 27- [Programa televisivo]. Argentina: Canal 13. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=TkH1yGcoMMg>. Consultado por última vez el 17 de julio de 2020.

Cha, Cha, Cha, [Archivo en línea] (S/F) *Cha Cha Cha - Telescuola técnica* [Fragmento televisivo]. Argentina: América TV. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=qc89T7JtEG4>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Cha Cha Cha En Vivo [Archivo en línea] (1995) *Telescuola Técnica - Electricidad Estática - Cha Cha Cha (Vivo)*. [Fragmento televisivo]. Argentina: América TV. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=vVh3mLyaR9M>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1946) *Fragata Presidente Sarmiento visita Santa Fe (1944)*. [Noticiero cinematográfico conservado sin títulos]. Argentina. Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=GeZU_mIH0Eg Consultado por última vez el 15 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1966.a) *Telescuola Técnica - Profesora Teresa Caride*. [Fragmento televisivo]. Argentina: Consejo Nacional de Educación Técnica. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=CQMDgUm5TZY>. Consultado por última vez el 24 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1966.b) *Telescuola Técnica - Profesor Saúl Sorin*. [Fragmento televisivo]. Argentina: Consejo Nacional de Educación Técnica. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=6nHM0oAEDEY&t=3s>. Consultado por última vez el 24 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1966.b) *Salida al aire del ciclo televisivo "Telescuola Primaria Argentina"*. [Fragmento televisivo]. Argentina: Telenoche, Canal 13. Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=dA14xGu_SSQ. Consultado por última vez el 24 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1968) *Carlos Gardella (capellán de la Policía) - Tour Papa Pablo VI en Bogotá* [Fragmento televisivo]. Argentina. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=32TW1dQt-ki> . Consultado por última vez el 20 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1971) *Incendio en fábrica de plásticos en la calle Cochabamba*. [Fragmento televisivo]. Argentina: Canal 13. Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=zQCe_TjQUI4. Consultado por última vez el 20 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1972) *Adelante Juventud - Institucional Fuerza Armada Argentina* [Fragmento televisivo]. Argentina: Canal 7. Recuperado desde

https://www.youtube.com/watch?v=p_5-2ow6XL4. Consultado por última vez el 22 de julio de 2020.

DiFilm [Archivo en línea] (1980) *Pinky, Primera transmisión a color*. [Fragmento televisivo]. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=rPvN2SLJfx4>. Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Fernández Russo, M. [Director] (2008) *Hombre de suerte: El legado invisible de Max Glücksmann*. [Cortometraje]. Argentina: Universidad De Buenos Aires - Facultad De Arquitectura, Diseño Y Urbanismo. Carrera De Diseño De Imagen Y Sonido. Diseño Audiovisual II, Cátedra Feller. Recuperado desde <https://vimeo.com/5104290>. Consultado por última vez el 15 de julio de 2020.

Follow me (S/F) *What's your name*. [Programa televisivo]. Reino Unido: BBC. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=ECDZ2leODL0&list=PLRj96OKTtFQfDB1wZyIqt9Ro8sGRhPns0>. Consultado por última vez el 17 de julio de 2020.

Glücksmann, M. [Director] (1913a) *Bodas de Oro de los Fundadores* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage.

Glücksmann, M. [Director] (1913b) *Concurso de ejercicios físicos organizados por el Club Mar del Plata bajo la dirección del profesor Juan Rosi*. [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage. Extracto Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=CjmGCPITle4&t=13s> Consultado por última vez el 1° de noviembre de 2019.

Glücksmann, M. [Director] (1913c) *Tigre Club – Reparto de ropa a los niños pobres* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=bcSiN9GTYU0>. Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Glücksmann, M. [Director] (1913d) *Escuelas y Patronatos distribuye plato de sopa en Villa Industriales (Lanús)* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage. (Glücksmann, 1913.d). Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=rAaTfNSgBXE>. Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Glücksmann, M. [Director] (1915) *Ejercicios de gimnasia* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=cp7aPa6Bxk8>. Consultado por última vez el 1° de noviembre de 2019.

Glücksmann, M. [Director] (1915) *Patronato de la infancia* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage. Extracto Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=7fdeeqZqqtc>. Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Historia de la Televisión Marplatense [Archivo en línea] (2019) *Claudio María Domínguez ganador Odol Pregunta llegada a Mar del Plata*. [Cortometraje]. Argentina: Canal 8 (Mar del Plata). Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=ML7G3Ur-MQI&list=PLiYcDOFdjgBMGpgajbJegMrstzEL_7vHH&index=139 Consultado por última vez el 5 de junio de 2020

Kowańko, W. [Director] (1948) *Pobre de mí*. [Cortometraje]. Argentina: Ministerio de Educación. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=YB2TTaG_QxI. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

La tele del Recuerdo [Archivo en línea] (2007) *Señorita maestra – ATC (1982-1985)*. Blog, entrada del domingo 12 de agosto de 2007. [Fragmento Televisivo]. Argentina: Canal 7.

Recuperado desde <http://lateledelrecuerdo.blogspot.com/search/label/Se%C3%B1orita%20Maestra>. Consultado por última vez el 20 de julio de 2020.

La tele del Recuerdo [Archivo en línea] (2008) *Señorita maestra... un clásico infantil*. Blog, entrada del sábado 18 de junio de 2008. [Fragmento Televisivo]. Argentina: Canal 7 Recuperado desde <http://lateledelrecuerdo.blogspot.com/search/label/Se%C3%B1orita%20Maestra>. Consultado por última vez el 20 de julio de 2020.

Lepage, H. [Productor], Py, E. [Director]. (1897). *La bandera argentina* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage.

Lepage, H. [Productor], Py, E. [Director]. (1897-1900). *Operaciones del Doctor Posadas* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=TPtVFJdmdWU> Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Lepage, H. [Productor], Py, E. [Director]. (1900). *Llegada del Dr. Campos Salles a Buenos Aires* [Cortometraje]. Argentina: Casa Lepage. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=eQop81U5K4M> Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Mann, H. [Director] (1943) *La Escuela Industrial General Benjamín Victorica*. [Cinta cinematográfica] Argentina: Asociación Tutelar de Menores. (Archivo General de la Nación. Documento Fílmico. Tambor 4. Catálogo “Para investigadores”)

Ministerio de Educación [Productores] (1948) *La belleza del movimiento de los animales*. [Cortometraje]. Argentina: Ministerio de Educación. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=cIb93hZHVfg>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Noticiero Panamericano (1955) *Primer aniversario*. Edición N° 778. [Noticiero cinematográfico] Argentina. (02:30 - 03:18)

Peirano, H. [Director] (1950) *En tierras del silencio*. [Cortometraje]. Ministerio de Educación. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=BA2uTDZXHRk>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Santa Cruz, A., Vieyra, E. [Productores] Blasco, R. [Director] (1961) *5° Año Nacional*. [Cinta cinematográfica] Argentina: Producciones Cinematográficas.

(Secretaría de Educación de la Nación [Productores], 1952) *Extraño manjar*. [Cortometraje]. Argentina: Comisión Nacional de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar. Cine Escuela Argentino. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=rJp61uCzQUM>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Sucesos Argentinos (1948a) *Súper-draga para el Río de la Plata*. Edición N° 495 [Noticiero cinematográfico] (01:35 -02:29). Argentina. Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=cq7Iif_rKMw. Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Sucesos Argentinos (1948b) *Sucesos Argentinos por Televisión*. Edición N° 498 [Noticiero cinematográfico] (06:10-07:36). Argentina. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=srK5V3b0qkA> Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Sucesos Argentinos (1948c) *¡Cuidado niños! La calle es un peligro constante*. Edición N° 498

[Noticiero cinematográfico] (0:11-01:08). Argentina. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=srK5V3b0qkA> Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Sucesos Argentinos (1954a) *Confort*. Edición N° 816. [Noticiero cinematográfico] (00:01 - 01:10). Argentina. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=-SWzOHdzhOU>. Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Sucesos Argentinos (1954b) *Conquista de bien social*. Edición N° 802. [Noticiero cinematográfico] (00:28 - 02:13). Argentina. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=zSeN2ppqZz8>. Consultado por última vez el 16 de julio de 2020.

Sucesos de las Américas (1950) *Penicilina argentina para el mundo*. Edición N° 211 [Noticiero cinematográfico] (00:10 - 01:13) Argentina.

Stagnaro, B. [Director] (2007) *Escuela N° 16 del Río La Barquita*, [Programa televisivo] en DVD # 10 “Escuelas Argentinas”. Argentina: Colección Encuentro. Educ.Ar – Sociedad del Estado, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Televisión Pública [Archivo en línea] (1980a) *Archivo histórico: ‘Adelante juventud’ Galtieri hablando a los jóvenes argentinos - parte 1*. [Programa televisivo]. Argentina: Canal 7. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=QrxVSbAiUEg>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Televisión Pública [Archivo en línea] (1980b) *Archivo histórico: ‘Adelante juventud’ Galtieri hablando a los jóvenes argentinos - parte 2*. [Programa televisivo]. Argentina: Canal 7. Recuperado desde <https://www.youtube.com/watch?v=fHXdLEUhVC4>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2020.

Avisos publicitarios

“Adelante juventud”. (12.10.1970). Canal TV.

“Adelante juventud”. (28.06.1971). Canal TV.

“Hemos fundado una escuela y damos más de diez horas de clase por semana” (1968). Mágicas Ruinas (Archivo en línea). Disponible en <http://www.magicasruinas.com.ar/publicidad/piepubli786.htm>. Consultado por última vez el 24 de julio de 2020.

Material discográfico

Carret, Rafael (1976) *Patolandia*. [LP] Buenos Aires, Argentina. RCA.