

ISSN 1852-2572

**LAS CONCEPCIONES DEL CUERPO EN LOS MANUALES
ESCOLARES FRANCESES DE MORAL E HIGIENE (1880 -
1975)
EL VERBO Y LA CARNE**

Dr. Jacques GLEYSE

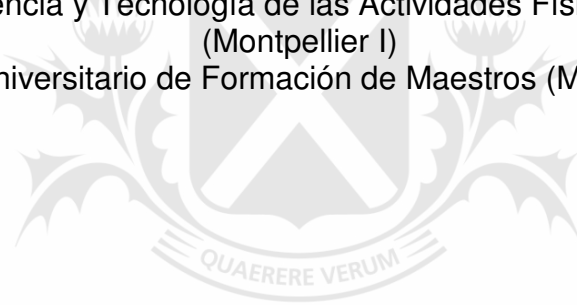
Profesor Titular de la Universidad de Montpellier - Historia y
Antropología de la Educación Física
Facultad de Ciencia y Tecnología de las Actividades Físicas y Deportivas
(Montpellier I) e Instituto Universitario de Formación de Maestros (Montpellier II)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 40

**LAS CONCEPCIONES DEL CUERPO EN LOS MANUALES ESCOLARES
FRANCESES DE MORAL E HIGIENE (1880 - 1975)
EL VERBO Y LA CARNE**

Dr. Jacques GLEYSE

Profesor Titular de la Universidad de Montpellier, especializado en Historia y
Antropología de la Educación Física
Facultad de Ciencia y Tecnología de las Actividades Físicas y Deportivas
(Montpellier I)
Instituto Universitario de Formación de Maestros (Montpellier II)



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 10 de abril de 2010 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la
UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 40

Octubre de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Octubre de 2011



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés

Quiero agradecer en primer lugar esta invitación. Es ya la segunda vez que vengo a la Universidad de San Andrés. En junio de 2009 estuve en Argentina e hicimos en esta Universidad un pequeño seminario de investigación. Este año la experiencia me resulta incluso más interesante porque en ese entonces todavía no había terminado de escribir el trabajo y ahora, en cambio, la investigación que presentaré ya ha sido escrita. El libro está en la etapa de correcciones y la investigación ya está completamente finalizada, así como su puesta en escritura.

Para comenzar, quiero hacer una pequeña referencia al proceso de publicación de una investigación. Esta investigación se ha transformado en un libro de próxima edición por la editorial L'Harmattan que es una colección francesa que publica muchos —y casi exclusivamente— trabajos universitarios. Ya he publicado anteriormente libros en PUF—Presses Universitaires de Francia—, y otro libro por la editorial Hatier. Publiqué un libro en Italia también que se llama *La fábrica del cuerpo*, entre otros.

Mi trabajo de investigador se inició hacia 1983 cuando comencé mi master, que luego continué con el doctorado en Ciencias de la Educación que finalicé en 1987. Ahora soy profesor en la Universidad de Montpellier II. La Universidad de Montpellier creo que equivale para la Argentina a una facultad. Por ejemplo, Montpellier II es la Universidad Científica donde está el instituto universitario de formación de los profesores, institución en la que yo enseño y donde está radicado mi equipo de investigación. Estas indicaciones les servirán para situar en qué lugar se lleva a cabo la investigación. Mi laboratorio de investigación se llama “Salud, Educación y Situaciones de Discapacidades”. Y es un equipo reconocido por el Ministerio de la Investigación en Francia con el título “Joven Equipo 2516”. Este equipo trabaja sobre la idea de qué es un cuerpo, qué es un cuerpo normal, qué es un cuerpo patológico, cuáles son los límites entre cuerpo normal y cuerpo patológico y también sobre cómo se

llevan a cabo los procesos de educación de los cuerpos en las escuelas, en las instituciones de salud, en las instituciones que trabajan con las discapacidades.

Quiero hablar también del título del libro *El verbo y la carne*: elegí palabras que están en la Biblia. En “San Juan”, donde se habla de la carne y del Verbo para Dios. Tomo estas palabras esta vez no en relación con Dios sino con el ser humano para analizar qué hace el Verbo, qué le hacen las palabras a la carne —o incluso qué le hace la carne al Verbo—. Y uso también los términos “Breviario de la República” porque en Francia esto es un oxímoron: “Breviario” es una palabra religiosa y en Francia hay una separación entre el Estado y las religiones, es decir que no puede haber un “Breviario de la República”, es una contradicción en los términos. Y pongo estas palabras juntas para demostrar también que justamente en la República —que se dice sin religión— hay muchas coacciones religiosas que operan en las palabras que se dicen republicanas y laicas e incluso algunas veces ateas —o al menos agnósticas—. Este es el resultado de las investigaciones: una investigación termina cuando se puede poner un título, antes de realizar la investigación no se pueden decir todas estas cosas. Lo que sabía y podía decir cuando inicié la investigación era que me interesaba mucho —diré después por qué— trabajar con los manuales escolares de moral, los manuales escolares de higiene. En la perspectiva de Michel Foucault, creo que algunas veces no hay mucha diferencia entre moral e higiene porque son dos cosas muy similares que se relacionan en la idea de bio-poder. Creo que la moral sobre el cuerpo es una moral que es un bio-poder y según Michel Foucault la higiene algunas veces también es un bio-poder. Es decir que hay coerciones sobre los cuerpos y es lo que despertó mi interés e hizo que iniciara mi trabajo sobre los manuales de moral y de higiene. Vamos a hablar de eso un poco más adelante.

La idea surgió también porque conocí a una investigadora que trabajaba sobre las representaciones iconográficas del cuerpo femenino en los manuales de Ciencias Naturales, de Higiene y del cuerpo en general. Pero ella trabaja sobre representaciones del cuerpo de la mujer, es un trabajo de género. Ella hacía encuestas para saber si las imágenes que están en los manuales tienen una eficacia en las representaciones colectivas de las mujeres, por ejemplo. Y lo que pudo constatar es que las representaciones del cuerpo están muy

influenciadas por lo que hay en los manuales escolares. Esto también incidió en mi decisión de llevar adelante esta investigación.

El subtítulo del libro es “Una arqueología del cuerpo en los manuales escolares de moral e higiene 1880-1974”, como puede verse en la figura 1.

Figura 1. Portada del libro de Jacques Gleyse.

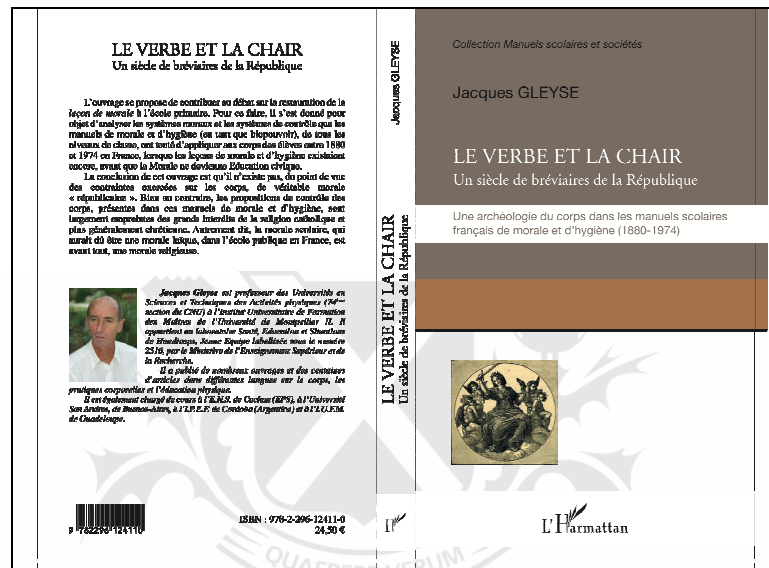
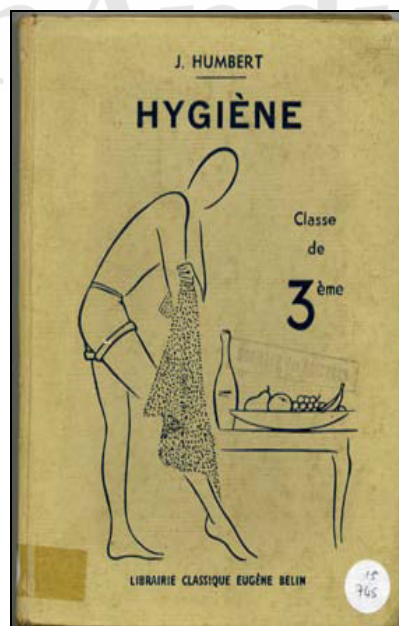


Figura 2. Portada de Manual de Higiene, de J. Humbert, ed. Belin, 1914.



En la figura 2 podemos ver un manual de Higiene en cuya tapa hay una representación de un cuerpo femenino. Este manual es un manual para segundo año del secundario y en su tapa podemos ver cosas muy interesantes: hay frutos, o sea, una idea sobre qué es la buena comida; hay algunas cosas para beber —creo que es agua y no vino—. Y podemos ver también que la figura es una mujer: al menos se puede pensar que se trata de una mujer, en mi imaginación es una mujer. Esta mujer se limpia y tiene actitudes femeninas. Es posible hacer un trabajo sobre el género en esta imagen. Hay otras más simples, como manuales de Moral en los que no hay imágenes. Hay otros, en cambio, con muchas imágenes. Y finalmente, hay muchos manuales de Higiene en cuyas tapas se pueden ver imágenes de deportes. Podemos ver en estas imágenes que la idea de Higiene cambia. Lo mismo puede decirse a través de las imágenes que representan la moral: las ideas de moral cambian en el tiempo. Y veremos cuáles son esos cambios.

Entonces, inicialmente, mi tema de investigación era estudiar los manuales escolares de moral e higiene como bio-poder o como micro-poder. Finalmente no pude verificar esto aunque me encontré con trabajos como por ejemplo los de Sandie Bernard (2007) u otros investigadores en Francia que trabajan sobre los manuales y que dicen que estos hacen mucho por las representaciones colectivas. Creo que hacen tanto como la publicidad o los medios de comunicación u otras cosas que en estos tiempos hacen mucho por las representaciones.

Uno en principio dice “creo”, y luego no tiene que mantener ese “creo” sino que tiene que ir a verificar si es verdad o no. La verificación se puede hacer después con encuestas para ver si las personas tienen efectivamente estas concepciones morales o concepciones higiénicas sobre el cuerpo. Tenemos que hacer encuestas para ver si es cierto que hay una construcción de representaciones colectivas que se activa con los manuales. No se puede decir que se cree algo porque “creer algo” no es científico. Si creo no investigo. Investigar es verificar, no creer.

Mi posición epistemológica son las Ciencias Humanas y Hermenéuticas, es decir que lo que voy a buscar en la Hermenéutica es sobre todo el sentido de las cosas, el sentido de lo que se escribe, el sentido de las imágenes. ¿Por qué surgen determinadas imágenes en determinado momento? Me parece que

esa es la base de la Hermenéutica. Luego mi trabajo es un trabajo cualitativo, aunque algunas veces utilizo un poco de metodología cuantitativa para decir por ejemplo que en determinada cantidad de manuales de un período, las imágenes destinadas a los más chicos son un poco diferentes de las imágenes para los más grandes, o que las imágenes para niñas no difieren —o difieren muy poco— de las imágenes para niños. Hice también algo de trabajo cuantitativo pero no mucho. Este tipo de dato me sirvió algunas veces también para hacer una comparación respecto del contexto y analizar si las cosas que se dicen en los manuales en términos cualitativos son verdades históricas o si son pura imaginación de los que escriben los manuales escolares.

Una última consideración metodológica: la idea de que el método es un análisis de discursos e imágenes me parece que es más difícil ahora porque no tenemos muchas herramientas para hacer ese análisis, tenemos, sí, pero pocas. En mi laboratorio hay personas que trabajan sobre las imágenes de las discapacidades e imágenes del deporte discapacitado en los diarios. Quieren trabajar, por ejemplo, con métodos cuantitativos sobre las imágenes, midiendo la dimensión de las imágenes de discapacitados y compararla con la dimensión de las imágenes de deporte normal por ejemplo, proporción que resulta muy interesante de hacer. Este es un método posible de investigación sobre las imágenes pero también en las imágenes está el sentido que es lo más importante, pero el sentido está continuamente connotado y en estos ejemplos que estudiamos puede depender mucho del texto. Es muy difícil entender y también analizar una imagen sin texto, o sin contexto. Por ejemplo, sobre la tapa de uno de los manuales podemos hacer un análisis a partir de nuestros sentidos, de nuestra imaginación pero en la realidad son solo dibujos sobre papel. Por ejemplo, en la tapa que les mostré al principio para mí hay una mujer. Puede ser que haya personas acá que piensen que se trata de un hombre. Es muy difícil determinar el sentido de una imagen si no tenemos un texto que la acompañe. El método entonces es el análisis del discurso de imágenes, con herramientas de análisis teóricas y prácticas. Ambas son necesarias para analizar el corpus, para decir concretamente cómo se va a analizar, qué vamos a contar, qué vamos a describir.

Lo que creo que es necesario hacer en primer lugar es definir un tema y hacer un estado del arte. Me gustaría explicarles mejor por qué traté este

tema. El tema era y es también el tema de mi laboratorio, el tema de un equipo de investigación con el que trabajo desde hace veinte años o más. Es casi el único tema que he trabajado y que puedo trabajar: el cuerpo como hecho social total. Más adelante hablaremos del cuerpo como “símbolo que utiliza una sociedad para hablar de sus fantasías”¹ y de cómo el cuerpo es el símbolo que usa la escuela para hablar de sus imaginarios también. El cuerpo es un símbolo muy interesante de todas estas cuestiones y debo decir también que cuando hablo de “cuerpo” me refiero a la carne, el cuerpo para mí es carne. En Francia hay dos palabras para carne: *chair* que significa “carne humanizada” y *viande* que es la carne que se puede encontrar en una carnicería. Algunas veces utilizo el término “carne de carnicería” para hablar del cuerpo porque el cuerpo es también carne de carnicería. En un principio, los médicos usaban el cuerpo como carne de carnicería. La carne humanizada es otra carne, la *chair*.

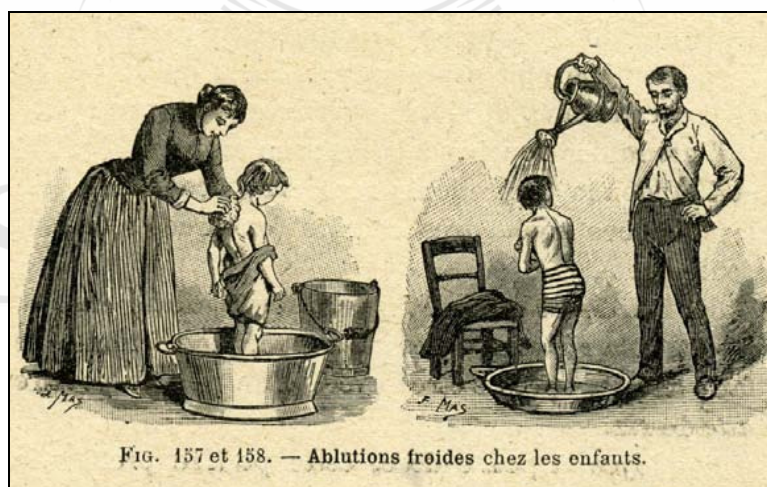
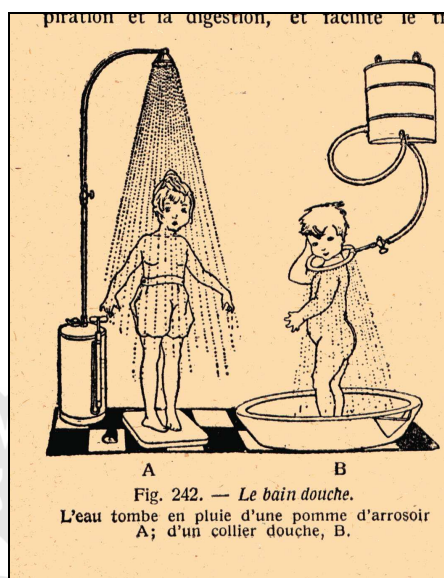
Me interesa entonces el cuerpo como símbolo, como símbolo de una sociedad, símbolo de la escuela, y símbolo de muchas cosas. Es por eso que uso las palabras “carne” y “Verbo”. ¿Qué es el Verbo para mí? Verbo no significa únicamente palabras. El Verbo es muchas cosas: palabras técnicas, técnicas corporales, técnicas materiales, materializadas o encarnadas. Me parecía que esto era muy importante y que se justificaba iniciar la investigación sobre estas cuestiones.

En las figuras 3 y 4 podemos ver por ejemplo dos imágenes muy interesantes. Creo que una es de 1935, y la otra me parece que es de un poco antes de 1880. Una de estas imágenes está en un manual de Higiene y la otra en uno de Moral. En estas imágenes está presente la idea de que es necesario limpiar a los niños para que tengan una buena salud y que es necesario limpiar a los niños y a todas las demás personas, no para que tengan una buena salud sino porque el cuerpo es el espejo del alma. Es decir que si el cuerpo es limpio, el alma será pura. Si bien uno de los manuales trata la cuestión desde el punto de vista de la moral y el otro desde la higiene, las imágenes son muy similares. No creo que estos dos tipos de manuales se asemejen en todo: hay cosas que están en los manuales de Higiene y otras que están en los

¹ Bernard, Michel (1974): *Le corps*, Paris, Éditions universitaires, p. 141. [Hay traducción al español: Bernard, Michel (1994): *El Cuerpo, Un fenómeno ambivalente*, Barcelona, Paidós. (n. de ed.)]

manuales de Moral y también hay cosas que no están en ninguno de los dos. Pero hay cosas que están en ambos.

Figuras 3 y 4. Interior de Manual de Higiene y de Manual de Moral.



Hay pocos estudios sobre los manuales escolares. Hoy en Francia creo que hay dos equipos de investigación que trabajan este tema. Uno en la Sorbona, en París, y uno en Montpellier. Y hay pocas publicaciones de libros, aunque hay bastantes artículos. Si miramos lo que pasa en el mundo, por ejemplo, en revistas como *Educación* o *British Educational Journal*, *Educação e Sociedade* en Brasil o en otras revistas de Ciencias de la Educación creo que hay más de doscientos artículos en el mundo en francés. Pero hay pocas

cosas sobre los manuales escolares, no sé por qué. Fue un tema de investigación muy importante para los trabajos sobre el género, por ejemplo. En los *Gender Studies* y en los *Feminist Studies* había muchos trabajos sobre las ideas de género en los manuales. Ahora hay menos y no sé a qué se debe este momentáneo declive.

En Europa hay pocos trabajos sobre el cuerpo en los manuales escolares. Puede encontrarse mucho más acerca de este tema en los estudios sobre el género pero los estudios de género trabajan mucho con los cuerpos femeninos y no con la idea de cuerpo como símbolo que usan las sociedades para hablar de sus imaginarios. La frase que utilicé para mi título también está inspirada en una frase del filósofo Michel Bernard que escribe en 1974 un libro que se llama *Le corps* [El cuerpo]. Me gusta mucho esta expresión —carne y Verbo— porque me parece que dice muchas de las cosas que quiero significar.

Pero, ¿por qué los manuales escolares? ¿Por qué manuales escolares de Higiene? La respuesta en parte está en *El conocimiento del conocimiento* (Madrid, Cátedra, 1988), en donde Edgard Morin habla del principio holográfico, que es la idea de que las partes están en el todo y el todo está en las partes. No sé si esto es válido para una sociedad, si es posible decir que el todo de la sociedad se puede encontrar en una pequeña porción de esa sociedad, por ejemplo, en los manuales escolares. Por eso me parece una idea muy interesante para pensar la investigación. También Michel Bernard dice que se puede pensar que los manuales escolares son un reflejo en un momento dado de un tipo de sociedad, de un tipo de escuela y también de muchas concepciones teóricas porque también se necesitan concepciones teóricas del cuerpo. Pero las concepciones teóricas pueden ser concepciones teóricas religiosas o científicas, que no es contradictorio y podemos tener ambas mezcladas también. Me parece muy interesante trabajar eso.

Otra hipótesis que se puede formular pero que no verifiqué totalmente en esta investigación es que los manuales pueden hacer mucho por la construcción de las identidades colectivas. Dejo este tema a otros investigadores.

Los manuales escolares que estudiamos están destinados a todos los niños de Francia de entre 6 y 12 años de edad, y se utilizaron durante entre

cinco y siete generaciones, si consideramos que las generaciones a fines del siglo XIX eran más cortas que ahora.

En 1880, a la escuela pública obligatoria en Francia concurrían niños y niñas de 6 a 12 años. Este tramo es el inicio de la escuela obligatoria, laica y gratuita primaria. Luego, en 1936, se extendió hasta los 14 años y, a partir de 1975, la escuela pública obligatoria comienza a los 3 años y llega hasta los 16 años, según la ley Haby. Es decir que cuando los niños van a las escuelas son alcanzados directa o indirectamente por los manuales escolares. ¿Por qué digo directa o indirectamente? Porque hay manuales escolares que son manuales escolares para los alumnos en general, pero también hay manuales específicos para los más pequeñitos que aún no saben leer; hay manuales escolares para los profesores que contarán historias a los alumnos más pequeños, manuales de Moral para los más pequeños con historias muy edificantes...

¿Por qué elegí este período de trabajo? Es muy simple: el año que tomo para el inicio corresponde al inicio de la escuela obligatoria primaria en Francia y el que tomo para el fin del período es el año en que desaparecen los manuales denominados “Résumé de Leçon de Morale et d’Instruction Civique” [Compendio de Lección de Moral y de Instrucción Cívica]. A partir de entonces —1974— los manuales de Moral comienzan a llamarse de “Educación Cívica”. Los contenidos en ese momento cambiaron mucho, es decir, dejaron de ser contenidos de moral y comenzaron a tratar acerca de cómo funciona el Estado, cómo funciona la Asamblea Nacional; ya no hay deberes sobre nuestro cuerpo por ejemplo. El período de análisis surgió entonces muy claramente. También sucede que hacia el final hay más manuales de Moral que manuales de Higiene. Y los manuales de Higiene también sufren un cambio porque tienden a convertirse en manuales de Ciencias Naturales o de Anatomía y Fisiología. Ya no es una disciplina específica: la “Higiene” se convierte en un capítulo de las Ciencias Naturales.

¿Cuál es el corpus? Es muy fácil. Gaston Mialaret era un profesor de Ciencias de la Educación que se jubiló en 1980 —y que ahora ha muerto— que dijo que en Ciencias de la Educación hay muchas investigaciones que tienen un “corpus ocasional provocado”. Por ejemplo, si estamos en un establecimiento escolar y vemos que hay problemas con grupos de

chicas/chicos y decidimos hacer una investigación sobre ese tema en ese establecimiento, eso es un “corpus ocasional provocado”. Para mí recopilar el corpus fue muy sencillo porque en Francia hay tres centros de conservación de manuales escolares : Saint-Étienne, Montpellier y Rennes. En estos centros están casi todos los manuales escolares de casi todas las disciplinas desde 1850, porque antes de esa fecha —inicio de la escuela obligatoria— había manuales escolares pero no eran “manuales de la República”, eran manuales privados o de las escuelas religiosas. Esos tres centros reúnen entonces casi todos los manuales desde 1850 hasta hoy. Por eso resulta bastante fácil encontrar las fuentes. Algunas veces fui también a la Biblioteca Nacional porque tenía que consultar reglamentos u otras cosas que no están en el centro de Montpellier y fui una vez a Saint-Étienne porque tienen manuales que no tenemos en Montpellier pero sólo pasé unas pocas horas fuera de Montpellier.

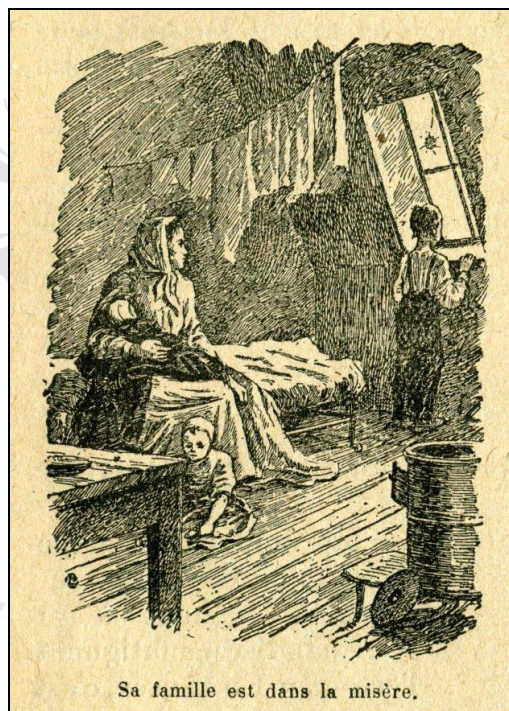
El fondo de archivo fue el Centro de Estudio y de Investigación de la Historia en Educación. Allí se pueden encontrar 24.000 manuales escolares de todas las disciplinas, alrededor de 14.000 revistas pedagógicas y materiales escolares desde mediados del siglo XIX. E incluso cuenta con un archivo de 10.000 películas didácticas muy interesantes. No conozco trabajos sobre las películas didácticas y pienso que se podría hacer un trabajo histórico sobre ellas. También hay películas viejas porque en el período en que no había cine se usaban imágenes que iban pasando de a una para trabajar con los alumnos. Las imágenes de las películas marcaron a muchas generaciones de chicos. Su efecto puede verse en las representaciones colectivas, muchas de las cuales se construyen gracias a las palabras y a las imágenes de los manuales. Este fue el tema de mi investigación: los manuales escolares de Higiene y Moral como sistema de control y/o de poder sobre las imágenes del cuerpo en las escuelas.

Trabajé con 354 manuales escolares de Moral y 159 manuales de Higiene porque hay menos manuales de Higiene que manuales de Moral. ¿Qué tengo que hacer después de determinar el corpus que es muy grande (porque son muchas páginas, muchas imágenes)? Lo que tengo que hacer es identificar los temas sobre el cuerpo en los manuales y descartar, por ejemplo, las ideas sobre qué es la Asamblea Nacional, o los deberes hacia Dios por

ejemplo porque no trabajaría sobre eso. Sí puedo utilizar esas imágenes, por ejemplo, si allí dice que los deberes hacia Dios son también hacia el cuerpo: la pureza por ejemplo.

Ahora vamos a ver cuáles son los temas que podemos encontrar en los manuales sobre el cuerpo. En primer lugar está el suicidio, que se relaciona con el cuerpo en la medida en que la propia muerte tiene que ver con el cuerpo. El suicidio está en los manuales de moral.

Figura 5. Imagen de un suicidio a punto de ocurrir en un manual de Moral (alrededor de 1880).



Vemos en la figura 5 a una familia muy pobre: el hombre no trabaja, la madre tampoco tiene trabajo y no tienen nada para comer. En los manuales encontramos esta imagen de una casa muy pobre con niños, y con la mujer que espera al hombre que se va a suicidar. ¿De qué manera sucederá el suicidio? El hombre piensa: “no puedo encontrar trabajo, no puedo hacer nada por mi mujer, por mis niños, tengo una única solución que es la muerte”. ¿Qué dicen los manuales de Moral? Los manuales de Moral dicen que no es la solución correcta. La madre, por ejemplo, piensa: “yo no voy a morir, no quiero morir porque tengo que cuidar a mis hijos”. De esa manera el suicidio queda

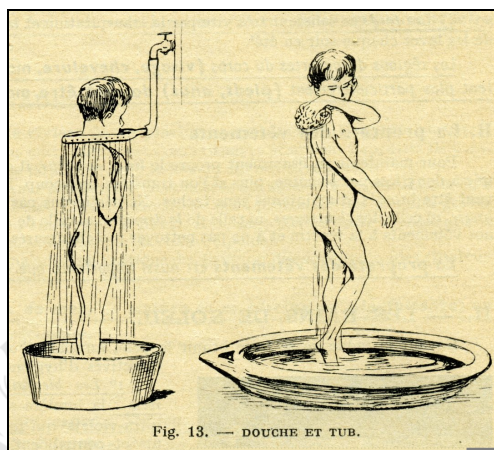
interdicto, morir está prohibido por Dios. Recuerden que son manuales de 1880 que es el período de la República en Francia pero igualmente está allí la idea de que Dios prohíbe el suicidio y que no importa cuán bajo hayamos caído en la sociedad, hay que vivir porque Dios decide que hay que vivir y preservar el cuerpo. Luego, el suicidio y los deberes hacia Dios desaparecen de los manuales escolares. Durante la Tercera República los deberes hacia Dios aparecen en los manuales de Moral solo hasta 1923. En 1926, ya no hay más deberes hacia Dios, y tampoco aparece el suicidio. Hay una correlación entre ambos. La religión no está muy marcada en los manuales después de 1923-26, pero sí en los manuales publicados entre 1880 y 1926 que es el período de la República durante el cual se ha separado a las escuelas de la religión y al Estado de la religión en Francia. Lo que es sorprendente es que encontramos religiosidad en los manuales republicanos, laicos.

El segundo tema que está en todos los manuales es el tema de la limpieza, la moral vinculada con la higiene, con la limpieza del alma y del cuerpo. A partir de 1930, las ideas de pureza del alma y de limpieza del cuerpo desaparecen progresivamente de los manuales. Pero la limpieza perdura, aunque no es la misma limpieza en 1880 que, por ejemplo, en 1930 o 1960. En 1880 ser limpio es bañarse una vez cada 15 días, o al menos lavarse la cara y las manos. Esto está presente en reglamentos de las Escuelas Normales que son las escuelas donde se forman los docentes que se convertirán en maestros. Esos reglamentos dicen que los docentes que viven internados tienen que lavarse una vez cada 15 días. Progresivamente aumentará la frecuencia del baño: alrededor del final de la Segunda Guerra Mundial dirán un baño o una ducha por semana. En las imágenes se ve el temor a limpiar el cabello o la cara porque temen que el agua que penetra en los oídos produzca enfermedades. Eso es lo que significan los círculos que vemos alrededor del cuello (véase también la figura 3).

También hay muchas cosas alrededor de la idea del alcohol, o de alcoholismo. En los manuales de Higiene se relacionan con la idea de lo perjudicial para la salud y en los manuales de Moral se relacionan las imágenes de borrachera con los problemas de agresividad, o de ira. Pero esta idea es moral: beber es algo negativo para las sociedades. No es una idea de salud lo que está en juego. Otra cosa que debo señalar es que las dosis de

alcohol cambian mucho a través del tiempo. Por ejemplo en los comienzos del siglo XX la dosis de alcohol puede ser cotidiana, es aceptable que un obrero beba un litro y medio de vino por día. Ya en 1960 la dosis es dos vasos.

Figura 6. Imagen de limpieza en manual de Moral (alrededor de 1890).



Los manuales de Higiene desde 1880 hasta la guerra de 1914 dicen que es muy bueno beber alcohol, cerveza y sidra y no agua. Y esto se relaciona con las epidemias de disentería, de cólera. En Europa hubo una epidemia muy importante de cólera que llegó desde Grecia, y se instaló en Marsella, luego en Lyon, París y que llegó hasta Londres en 1913. Hubo muchas personas que murieron de cólera y es por eso que los médicos recomendaban beber bebidas con alcohol, como la cerveza o la sidra. Otro dato importante es que el vino de esa época tenía alrededor de siete u ocho grados de alcohol, no trece o quince grados como tiene el Malbec argentino. Beber vino, sidra y cerveza entonces era bueno para la higiene, ayudaba a prevenir enfermedades a las que eran más proclives las personas que bebían agua de los pozos.

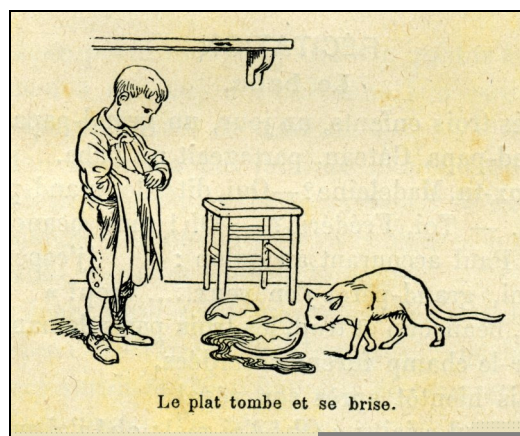
Los manuales también diferencian al bebedor social del alcohólico o del borracho: porque una cosa es beber y tener problemas con la bebida y otra cosa es beber ocasionalmente y no causar problemas en la sociedad. Por ejemplo Van Gogh era bebedor de Absenta y muchos creían y decían que esa bebida que se deriva de una planta lo había vuelto loco. Hay entonces dos tipos de bebedores: los bebedores sociales que no causan problemas ni para su salud ni para la moral y los bebedores asociales que generan conflictos.

Los manuales de comienzos de siglo distinguen fuertemente a estos dos tipos de bebedores. En Francia se utilizan dos palabras diferentes: *alcoolisme* (alcoholismo) e *ivrognerie* (borrachera).

También aparece en todos los manuales la idea de sobriedad no solamente relacionada con la bebida, sino también con la comida. Dicen que hay que ser ascético porque es mejor tanto para la salud como para la pureza del alma. Los manuales de Higiene y de Moral de esos tiempos coinciden en el rechazo del placer. El placer se representa como una cosa que puede ser peligrosa porque transgrede los límites del cuerpo, los límites de la moral, los límites de la higiene. Algo similar sucede con el concepto de temperancia. La “temperancia” es una palabra que en Francia se utiliza casi exclusivamente en el dominio de la religión. La palabra que usualmente se utiliza en el campo de la higiene es sobriedad —y no temperancia—. Pero “temperancia” —que representa una de las virtudes católicas— aparece en ambos tipos de manuales hasta los años 1950.

La gula es uno de los siete pecados capitales y hay muchas representaciones o ideas de los pecados capitales en los manuales escolares, algunas incluso muy explícitas. En las figuras 7 y 8 vemos explícitamente uno de los pecados capitales. Se entiende que la gula no es buena para la salud y no es buena tampoco desde un punto de vista moral porque aparece tanto en los manuales de Higiene como en los de Moral.

Figuras 7 y 8. Imágenes de gula en manuales de Moral e Higiene de fines del siglo XIX.



También hay imágenes del coraje físico y textos sobre el coraje moral — aunque no trabajo este último porque no está estrictamente relacionado con el cuerpo—. Los manuales dicen, por ejemplo, que los soldados tienen que tener coraje físico, que el coraje físico es un valor muy importante para la sociedad. Pero el coraje físico tiene un límite y es bueno que así sea: por ejemplo, frente a la idea del suicidio sentirse físicamente corajudo no es algo bueno. El suicidio de un soldado en pos de otros soldados, matarse para ayudar a otros soldados de nuestro campo es algo bueno. Puedo traer el ejemplo del caballero D'Assas que salva a un grupo de soldados en la guerra de 1775: cuando los prusianos se acercan con las armas encuentran al caballero que estaba de guardia y le dicen que si hace silencio no lo matarán pero que calle porque están allí para tomar la armada. Y el caballero D'Assas responde que para él las armas son los enemigos (*"A moi Auvergne! Aux armes ce sont les ennemis!"*) y grita y muere pero no se trata aquí de un suicidio sino de coraje físico. Pero los manuales también señalan que hay pocos casos de coraje físico, uno de ellos es, por ejemplo, no hablar mucho de una enfermedad que se padece. Soportar una enfermedad es un tipo de coraje físico.

Para ir finalizando, está la idea —muy importante— de que el hombre no puede vivir sin trabajar. Pero si existen estos valores, si se cree que el trabajo es una necesidad humana y que trabajar es moral, higiénico, si estos valores están en los manuales, las personas desempleadas sentirán mucha culpa. Y el desempleo, al menos en Francia, no es culpa de las personas que están desempleadas, sino de los cambios en el mundo del trabajo, etcétera. Y creo que esta culpa que sienten las personas que están desempleadas tiene muchas consecuencias sobre los cuerpos. Quiero aclarar que lo que acabo de decir es una interpretación, una creencia, no una verdad científica. Los manuales valorizan todos los tipos de trabajo: tanto el trabajo del burgués que tiene una empresa y que trabaja por la empresa como el trabajo del obrero que trabaja la madera, valorizan tanto el trabajo intelectual como el trabajo físico; no hay diferencias entre ellos. Y esto sucede en todos los manuales desde los primeros hasta los últimos —con la única salvedad de que en los inicios aparecen más trabajos físicos, aunque hacia el final, en 1974, hay también trabajos físicos—.

Hay otra cosa que quiero aclarar. Mi formación inicial fue como profesor de educación física, ese fue mi primer trabajo y es un tema que me interesa mucho y que investigué también: la idea del ejercicio físico y del deporte en los manuales de Higiene y de Moral. Si bien el ejercicio físico es una higiene, para los manuales es también una moral. Con el ejercicio físico sucede lo mismo que sucedía con el trabajo: se relaciona con valores morales. Por ejemplo la idea de no detenerse frente a una dificultad sino intentar superarla. Eso se puede aprender a partir del ejercicio físico y del deporte. Quisiera señalar que antes de 1948 al deporte en los manuales no se le asigna ningún valor moral, sino todo lo contrario. Los manuales anteriores a 1948 dicen que el deporte es insano tanto física como moralmente. Desde el punto de vista físico es insano porque conlleva demasiado esfuerzo. Desde el punto de vista higiénico y desde la moral es insano porque exagera el individualismo y eso no es bueno para la sociedad ni para los valores morales. En cambio, el ejercicio físico que no es deporte no lleva consigo la idea de campeón y de competencia. Luego de la Segunda Guerra Mundial esto se modifica. En el transcurso de dos o tres años, alrededor de 1948, el discurso de los manuales cambia completamente. A partir de entonces, dicen que el deporte tiene valores positivos, que es bueno para la salud, que superarse es bueno para la salud. En 1944 superarse no era considerado algo bueno para la salud. Es muy interesante entender que el deporte también se funda en valores morales y que los contiene. Hay una distinción muy clara entre ejercicio físico y deporte que se basa en los valores y en los efectos de la práctica. Ese fue mi corpus. Y esas fueron mis herramientas.

No se pueden entender los manuales sin conocer los programas, o si por ejemplo se desconoce el precio de un kilo de pan o el de un litro de vino en las ciudades. Es muy importante también saber si los manuales dicen o no dicen la verdad, si son fieles a la realidad del momento. Por ejemplo, los manuales de 1900 dicen que una familia de obreros puede beber más de tres litros de vino por día. ¿Qué hice inmediatamente? Busqué cuál era el precio de un litro de vino para ver si eso era cierto. El precio del litro de vino era de 0,65 francos. Luego investigué cuál era el salario de un obrero en ese período y pude ver que los obreros no tenían un trabajo por mes, sino por día y que algunas veces trabajaban sólo diez días por mes. Lo máximo que podían ganar en un mes

trabajando todos los días era alrededor de sesenta francos. Es decir que cuando trabajaban sólo diez días percibían veinte francos al mes y de ninguna manera sería posible que con esas ganancias bebieran tres litros de vino por día, simplemente porque no les alcanzaba el dinero para comprarlo. Creo que eso respondía al imaginario de los escritores de manuales proyectado sobre los obreros. De la misma manera, decían que se consumía mucho azúcar y hablaban del azúcar en relación con la gula. Investigué entonces si para un obrero era posible comprar azúcar. Lo que creo por mis investigaciones es que en los comienzos del siglo XX casi lo único que un obrero podía comprar era pan, porque con el dinero que tenían no podían comprar mucho más que pan o papas y solo un poco de carne porque su precio era muy elevado. No creo que los manuales sean siempre fieles a la verdad. Ellos dicen *su* verdad, verdad que algunas veces proyectan sobre los obreros o sobre los campesinos.

Otra cuestión de importancia es a partir de cuándo hay agua corriente. Por ejemplo en Francia solo a partir de 1960 habrá agua corriente en las casas. Antes de esa fecha, las personas tenían que conseguir el agua con baldes, no había canillas, baños, duchas con agua potable. ¿Cómo podrían entonces ducharse si no había duchas? Muchas veces lo que aparecía en los manuales era una prescripción teórica que no se podía llevar a cabo, o que solo se podía hacer en baños colectivos. Existían baños colectivos y los campesinos podían bañarse en los ríos o en los lagos, no en el mar porque no es tan fácil limpiarse con agua de mar.

En mi investigación también tuve que cotejar los textos oficiales. Hay que conocer los textos oficiales porque los manuales dependen mucho de los reglamentos, de los textos oficiales, de los programas nacionales. Tenía que conocer estos programas para saber si los manuales estaban o no de acuerdo con los programas, con los reglamentos escolares. Y tenía que saber si los reglamentos también valorizaban la higiene o ciertos comportamientos, si había similitudes o disparidades.

Entre el inicio del siglo XX y 1959 en Francia había dos tipos de escuelas: el secundario y el primario superior. Creo que las escuelas de primario superior eran en su mayoría públicas y las escuelas secundarias, privadas. Si bien creo que inicialmente se diferenciaban mucho, los manuales no reflejan

diferencias muy significativas. Este era un camino posible para otra investigación, estudiar esas diferencias pero yo no me centré en ese aspecto.

Otra alternativa era estudiar las ideas de sexo y género: buscar las diferencias en los manuales para chicas y para chicos, aunque no vi diferencias significativas. Puede ser que las haya pero no las he visto en relación con el cuerpo. Aunque sí en relación con el deporte, y mínimamente en relación con la limpieza: las niñas tienen que bañarse más que los niños y practicar menos deporte.

Hay libros muy clásicos, que seguramente conocen: *La civilización de las costumbres* de Norbert Elias es una obra muy importante para este trabajo porque la idea es que en los manuales escolares de Moral y de Higiene había un proceso de civilización de las costumbres muy importante que se apoya en muchos temas religiosos. Otro libro muy conocido en Argentina cuyas ideas aparecen en los manuales de Moral es *Vigilar y Castigar*. No hablaré de esta obra porque supongo que todos la conocen, aunque sí hablaré del orden, tema que olvidé mencionar cuando hice referencia a mi corpus.

El tema del orden, el ordenar, el orden corporal es muy importante, así como también el orden con las cosas alrededor del cuerpo. La idea de que todas las cosas deben estar ordenadas está muy presente teóricamente en Foucault y se puede encontrar en gran medida en los manuales. Hay una obra menos conocida: *Purity and Danger: An analysis of concepts of pollution and taboo* (Londres y Nueva York, Routledge Classics, 1966), de Mary Douglas, una antropóloga —que no es historiadora— que me gusta mucho. Junto con Ángela Aisenstein hicimos una traducción: “Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de polución y tabú”. Allí, Mary Douglas dice que en todas las sociedades se cree que hay cosas que son peligrosas para el cuerpo, peligrosas para la salud, peligrosas para la seguridad, peligrosas... y que es por eso que hay tabúes que prohíben algunas cosas. Mary Douglas pone en evidencia cómo se construye la idea de polución, la polución para el cuerpo —no la polución atmosférica—, lo que va a polucionar, a ensuciar el cuerpo, y dice que nuestras ideas son dependientes de las sociedades en las que vivimos. Pero dice también que el problema de las poluciones y del peligro para el cuerpo surge cuando nos enfrentamos a una cosa que no se puede clasificar, cuando nos enfrentamos a algo que no forma parte integral de las

clasificaciones de una institución. Esto me parece muy importante para las ideas de suciedad y de limpieza y también para la idea de pureza del cuerpo, o pureza del alma. Este libro de Mary Douglas sobre el que no me explayaré es muy importante para la Historia, para la Antropología, para las investigaciones en Ciencias de la Educación porque hay allí una reflexión acerca de cómo piensan las instituciones. Y creo que los manuales también pueden ser un tipo de pensamiento de las instituciones.

Hay también un filósofo y antropólogo francés, René Girard, filósofo que clasificamos como filósofo cristiano, que se refiere a la violencia, al desagrado y a las interrelaciones entre la violencia y el nacimiento de lo sagrado con sacrificios humanos, y sacrificios animales. Él repara también en el tema de la ira que está presente en los manuales. Este autor me permitió entender algunas cosas de los manuales. Cómo, por ejemplo, la mayoría de los valores religiosos cristianos —aunque no únicamente los provenientes de las religiones monoteístas— se encuentran en los manuales de Higiene y de Moral, sobre todo en función lo que dicen sobre la lujuria y la ira.

Para finalizar, me gustaría decir algunas palabras sobre los resultados. Los contenidos de los manuales escolares de Moral e Higiene permanecen muy estables a lo largo del tiempo, los temas no se modifican mucho. Hay algunos pocos temas que sí se modifican, uno, por ejemplo, es el deporte. Desaparece el suicidio de los contenidos de los manuales de Higiene. A partir de un momento ya no se habla más suicidio sino de eutanasia. Pero son pocos los cambios, los temas son muy estables a lo largo de casi un siglo. Los pocos cambios que hay en el proceso son puramente didácticos: se utilizan muchas imágenes para los más pequeños y menos para los más grandes por ejemplo. También se introducen las parábolas, historias para los niños más cercanas a sus preocupaciones. Me parece que hay una verdadera idea de que no se puede enseñar a los más pequeños de la misma manera en que se enseña a los más grandes. Para los más grandes, por ejemplo, se toman fábulas de La Fontaine, o historias de Alejandro Magno, o de griegos muy conocidos. A los más pequeños se les habla de cosas de su vida cotidiana. Les cuento un ejemplo que recuerdo de uno de los manuales: un chiquito entra a una casa y ve ciruelas cocinándose en azúcar. El niño toma una de las ciruelas que se cocinan en la cacerola y la pone en su boca pero la ciruela está muy caliente.

Aparece entonces la mujer de la casa y el niño no puede sacar la ciruela que le quema de su boca. Se quema la boca con la ciruela con tal de no sacársela y ponerse en evidencia y vuelve a su casa con la boca quemada. ¿Por qué? Porque eso es la gula. Para los niños es más fácil comprender este tipo de historias.

Sí hay un cambio muy importante que corresponde con el momento que creo es el de la verdadera revolución de los métodos activos en Francia. Al comienzo de los manuales y por un período de casi setenta años no hay cambios. Todo lo que se refiere a la moral y a la higiene son deberes, pura y exclusivamente deberes. El cambio ocurre cuando se empieza a transmitir la idea de que es bueno limpiarse, entonces comienzan a verse imágenes en las que pareciera que a los niños les gusta limpiarse, jugar con el agua, con el jabón. Y lo que se pretende es que los niños quieran hacer eso, y que no lo sientan como un deber. Y eso puede verse muy claramente.

Lo último que quiero señalar es mi idea acerca de los obreros, los campesinos y los burgueses. Creo que la imagen que más fuertemente se construye en los manuales es la imagen del cuerpo del burgués porque en todas las historias los protagonistas negativos son obreros. Los obreros beben, están sucios, tienen todos los problemas de moral e higiene. En cambio, los burgueses no beben, tienen buenos valores. Esta cuestión aparece en todos los textos de los manuales, ya sean de Higiene o de moral.

PREGUNTAS

Pregunta: Yo hice un estudio sobre representaciones de género en libros de lectura de la escuela primaria argentina durante cien años. En los primeros setenta años los contenidos son absolutamente idénticos. El período que estudié fue desde 1900 a 1990 y el cambio sucede a fines de los años setenta. Me llama la atención la similitud de lo que comentaste. Ustedes tienen la suerte de tener archivos en tres instituciones con muchos libros. Nosotros no tenemos nada y la mayor parte del tiempo del trabajo con los manuales, con los libros, la insume la tarea de encontrar esos manuales y esos libros. Aquí la

búsqueda lleva más tiempo o casi igual de tiempo que el análisis de los datos así que tienen una gran suerte.

A propósito del no cambio a lo largo de setenta años, al comienzo de tu exposición, decías que los manuales crean representaciones en la gente y que no fue objeto de tu investigación indagar en qué medida las crean. Es un supuesto entonces. Y decías también que la manera de indagarlos sería hacer encuestas para conocer las representaciones que tiene la gente. Tengo dos preguntas. La primera: durante setenta años no ha habido cambios en los contenidos de los manuales y nosotros sabemos que en la realidad social a lo largo de setenta años las representaciones han cambiado, ¿por qué entonces podemos sostener que los manuales crean representaciones?

Respuesta: Muy buena pregunta.

Pregunta: Segunda pregunta: los libros de lectura en la Argentina durante gran parte de los cien años que estudié debían pasar por la aprobación de una comisión de textos del aparato del Estado a cargo de la educación. La pregunta es si esto sucedía también en Francia porque si así fuera los valores transmitidos son los valores transmitidos desde el Estado. En el caso de la Argentina desde los años 1990 en adelante, el Estado le ha cedido a las editoriales la decisión sobre los contenidos y no hay control como había antes, no hay aprobación de libros de acuerdo con los valores que se sostienen en los programas de estudio. Quería saber si en el caso que estudiaron ustedes sucede algo similar.

Respuesta: no puedo responder la primera pregunta porque creo que si las representaciones colectivas no se modifican en los manuales y sí lo hacen en la sociedad, mi primera hipótesis es una hipótesis falsa. Creo que es una buena idea que podría incorporar al libro. Pero no puedo verificarlo porque tendría que trabajar mucho más acerca de las representaciones colectivas para saber si se modifican mucho a lo largo de esos setenta años. En Francia, ese período corresponde a la Tercera República, el sistema es similar entre 1876 y 1939, hasta que estalla la guerra. Si luego de la guerra las representaciones se modifican, puede ser consecuencia del cambio de República —en ese momento comienza la Cuarta República—. Esa podría ser una explicación, pero podría ser también que sin cambios en el Estado no haya muchos movimientos en las representaciones colectivas. En 1929 hay

una crisis, y suceden muchas otras cosas y puede ser que, a pesar de ello, no haya cambios en las representaciones del cuerpo.

Respondo ahora a la pregunta de si estos libros tienen que tener la aprobación del Ministerio de Educación o de algún otro organismo. Francia es un país jacobino, es decir que casi todo pasa por el Estado y hasta 1974 esto seguía siendo así. La única diferencia es que el Estado es un poco menos fuerte durante la Cuarta República que lo que era durante la Tercera República. Algunos cambios pueden explicarse gracias a ese dato, porque el Estado de la Cuarta República es un Estado un poco inestable: hay muchos más cambios de gobierno y puede ser que durante este período haya directivas menos claras. Hay cambios en la constitución de las comisiones de trabajo de los manuales, cambios que ocurren luego de que la izquierda accede al poder en 1981, es decir, fuera del período que abarca mi trabajo. A partir de ese momento, las interrelaciones con el Estado son menos claras que antes de 1981, justamente por lo que sucede con esas comisiones, con esas personas que hacen los manuales. Sería interesante continuar el estudio pero en un momento hay que poner el corte, finalizar el trabajo. Conozco su trabajo y lo he leído por eso sabía que este es un ámbito excelente para presentar mi investigación.

Pregunta: ¿Quiénes eran los autores de estos manuales? Me llama la atención la profusión de manuales en ese período. En la Argentina los primeros manuales, que eran libros de lectura, tuvieron cada uno hasta cien ediciones y eso en la actualidad ya no sucede. Me preguntaba si los autores eran médicos, si pertenecían al Ministerio o si estaban vinculados al ámbito religioso.

Respuesta: No mencioné esta cuestión en mi exposición, pero me parece muy importante saber quién hace los manuales y para quiénes se hacen: por ejemplo, hay manuales para alumnos y hay manuales para maestros. Y son muy diferentes, no en los temas que tratan sino en su constitución, en su estructura. En los comienzos, cuando se hacen los primeros manuales, en general, las personas que los hacen son personas muy conocidas, profesores de letras para los manuales de Moral e Higiene, o médicos muy renombrados. Esto es así hasta el inicio del siglo XX. Más adelante, encontramos tres tipos de personas, porque muchas veces no hay un nombre en la tapa, sino tres

nombres. Está, por ejemplo, el nombre de un inspector de Educación Nacional, el nombre de un médico muy conocido y el nombre de una maestra de escuela pública, por ejemplo, la Señorita Aline Martin que no es conocida pero que conoce a los alumnos. Eso sucedía en gran medida con los manuales de Higiene: muchas veces eran médicos los que los redactaban. Y, en este sentido hay algo que me gustaría señalar, y es que los médicos otorgan valores morales a la higiene. En el caso de los manuales de Moral, muchas veces son filósofos los que los hacen.

El caso de los manuales para los más pequeños tiene sus particularidades. No sé si ustedes conocen a Marie Pape Carpentier que es una especie de Montessori francesa. Ella fue la primera que pensó que se podía hacer que los jardines de infantes fueran verdaderas escuelas, escuelas del tipo Montessori. Marie Pape Carpentier fue primero maestra, luego profesora en Ciencias de la Educación, y finalmente Inspectora General de Educación Nacional. Ella escribió muchos manuales para los más pequeños con pequeñas historias y muchos dibujos. Y en esos treinta años en que se publican muchos manuales lo que se puede ver es que, si bien es cierto que cada manual está escrito por personas diferentes, sin embargo, las historias, las parábolas que están en los manuales son similares, no cambian. Hay una inercia de los manuales. Mi hipótesis es que los manuales cambian más lentamente que las representaciones colectivas.

Me parecería muy interesante que me hablaran de sus trabajos. ¿Hay alguien que trabaje sobre los manuales?

Pregunta: Le hago un comentario vinculado al comentario anterior y después una consulta, una pregunta que se vincula con mi idea de investigación. Como hipótesis existiría la posibilidad —siguiendo con la línea argumental del comentario anterior— de que la presencia o la centralidad de los manuales de Moral e Higiene de 1880 respecto de los niños fuese mayor y que hacia el final del período que usted cubrió esos manuales compartieran el universo con otros instrumentos de transmisión de imágenes o con otras publicaciones o con otros canales de transmisión de imágenes. Existe entonces la posibilidad de que el centro del escenario de los manuales de Higiene y Moral se hubiese ido licuando en el tiempo y quizás eso hace que no se visualice un cambio en los manuales pero sí un cambio en las

representaciones colectivas. Esto me lleva al planteo de mi propia teoría de investigación. Yo estoy tratando de investigar la presencia de algunas competencias específicas en estudios de posgrados vinculados al mundo del trabajo. Estoy tratando de definir si evalúo currículas de posgrado acreditadas ministerialmente o si evalúo currículas de posgrado que tienen mayor demanda comercial, si voy a buscar lo que es oficial —usted se refirió a textos oficiales— o si busco lo que más se consume a nivel comercial para tener una mayor relevancia y representabilidad y no tanto una mayor rigurosidad regulatoria o reglamentaria. Esa sería mi pregunta...

Respuesta: Creo que se puede encontrar una respuesta a esto en un libro que escribí anteriormente que se llama *Arqueología de la Educación Física en Francia en el siglo XX* (París, PUF, 1995, reed., París, L'Harmattan, 2006). Allí hice una comparación entre las prácticas corporales que había en la escuela en Educación Física, la organización del trabajo en la escuela y la organización del trabajo en la sociedad. En un artículo publicado en la revista canadiense *Sport History Review* (1999) hice una comparación entre el discurso de Georges Demenij —que podría compararse con Romero Brest que fue quien inició la Educación Física en Argentina— sobre el cuerpo y los discursos de Taylor, el taylorismo. Lo que surgió de esa comparación es que ambos libros —uno se llama *Las bases científicas de la Educación Física* y el otro *La organización científica del trabajo*— son muy similares en lo que presentan respecto de la organización del cuerpo, de la organización de los movimientos en función de los tiempos, de la fuerza. Ambos libros fueron publicados en 1902: *Las bases científicas de la Educación Física*, en Francia, y el libro de Taylor en los Estados Unidos.

Descubrí entonces que las formas que se utilizan para tratar el tema del cuerpo se pueden utilizar también sin duda para otras cosas. Por ejemplo, las formas en las que se considera al cuerpo son muy similares a las formas que se consideran para el trabajo en la sociedad. Hay muchas correlaciones posibles. La idea de mi libro era verificar si se pueden superponer en el tiempo las representaciones del cuerpo en la escuela y las representaciones del trabajo en la sociedad. Y la conclusión a la que arribé es que hay muchas correlaciones por hacer. Hay un libro en Francia publicado alrededor del año 2000 de Le Goff —no Le Goff el historiador sino otro Le Goff— que se llama *La*

Barbarie edulcorada. La modernización ciega (Buenos Aires, Siglo XXI, 2009) que habla acerca de la modernización forzada de las escuelas y de las empresas. Es un estudio crítico sobre la idea de competencia. No importa si es verdad o no lo que se dice allí, lo importante es que es una idea que también se trabaja en la interrelación entre el trabajo en la sociedad y el trabajo en la escuela.

Quería decir también que muchas veces en Historia investigamos como en este caso —aunque no sé si es estrictamente Historia o Historia de la Educación— Antropología histórica o, para utilizar palabras de Foucault, arqueología —aunque no sé exactamente qué quiere decir—. Y muchas veces cuando empezamos a trabajar ya tenemos hipótesis como, por ejemplo, la hipótesis del bio-poder con la que yo trabajo. Esta hipótesis, en mi caso, no se modificó mucho con el corpus, más bien —con algunas salvedades y matices— se ha verificado. Pero hay otras hipótesis que sí surgen después como sistema de explicación y que provienen del corpus. Es decir que se trabaja con un método hipotético-deductivo o con un método inductivo. Creo que en este caso hay cosas que son hipotético-deductivas que se pueden fundar, consolidar, y hay cosas que son inductivas, que vienen del corpus, por ejemplo la idea que les comenté acerca de los obreros y los burgueses. No era una idea previa. El momento en que surgió esta idea fue un momento muy particular del trabajo. Recuerdo que leí un texto de un manual de Moral en el que había personas con quienes los alumnos se podían identificar. Había nombres: Berthe Longuet, Monsieur Dupin, nombres de personas que los alumnos podrían conocer, nombres familiares. Uno de los textos era sobre Monsieur Bourgoïn. Lo que resulta extraño es que su apellido en francés es muy próximo a la palabra “burgués” (*bourgeois*). Monsieur Bourgoïn bebe un poquito de vino de Porto pero muy razonablemente, come poco; tiene mucho dinero pero come poco. Su casa está muy limpia, todo parece calmo, la relación con sus niños es apacible. En cambio, las demás personas representadas en el libro son casi todas personas negativas. Y son todos obreros, campesinos, que beben mucho, muchos están todo el tiempo borrachos. Berthe Longuet es sucia, tiene las manos sucias, la cara sucia, y es obrera. Entonces, cuando empiezo a trabajar con esta idea, vuelvo a mirar los manuales para ver si se confirma o si es producto de mi imaginación. En este

caso el método es inductivo, el corpus me dió la idea. En otros casos trabajé con un método entre hipotético-deductivo e inductivo.

En otros casos soy hipotético-deductivo. Por ejemplo cuando se me ocurrió preguntarme e investigar si los obreros podían beber. Me formulé la pregunta: ¿los obreros de una ciudad pueden beber tres litros de vino por día? Los obreros que están en las ciudades —no sé qué sucede en el campo—, ¿pueden pagar tres litros de vino? El método allí es inductivo porque primero estudio qué dicen los manuales y luego leo a los historiadores del consumo, de la economía para saber si es posible o no. La hipótesis proviene del corpus y lo que hago es verificarla. Según mis investigaciones sería muy difícil que fuera cierto, no digo que sea falso pero sí muy difícil. Me parece que responde a una proyección sobre los obreros de un *habitus* burgués.

Lo que surgió del corpus —que no tenía forma de saber antes— es que alrededor de 1950 hay un cambio en el método didáctico. El cambio en el ejercicio físico y en el deporte también está en el corpus. El cambio en la Educación Física en Francia, según los medios de comunicación, ocurre en 1970. En cambio, en los manuales puede verse que el cambio es anterior a 1970, es un cambio muy neto que yo descubrí gracias al corpus, a los manuales. Es decir que hay hipótesis previas al corpus e hipótesis que surgen de él. Y los métodos son variados: inductivo, inductivo y luego hipotético-deductivo y nuevamente inductivo.

Pregunta: Quiero hacer una pregunta en relación con la investigación que usted hace. No me termina de quedar claro si esos manuales tenían como finalidad discriminar el cuerpo del otro. Y en este punto me sorprende el hecho de que usted no diga qué le sucede a quien infringe estas leyes, cuál es el castigo. Porque hay muchos manuales —sobre todo manuales británicos, algunos recientes— en los que está presente el tema del castigo, el castigar el cuerpo del niño sobre todo de los adolescentes. Me gustaría saber —aunque quizás usted no lo tomó en su investigación— si en estos manuales aparece algo acerca de qué hacer con quien pasaba al principio del placer y justamente era indisciplinado con su cuerpo.

Respuesta: No hay en los manuales escritos sobre la necesidad castigar o, mejor dicho, hay pocos escritos que se refieren a la necesidad castigar. Sí hay historietas e historias en las que se castiga a los niños. Hay una, por

ejemplo, en la que se puede ver a un niño muy goloso que roba manzanas para comer y se puede ver también la imagen de un hombre que tiene una vara y que toma al niño con la vara, es una imagen medieval. Hay imágenes de castigos en los manuales. Pero alrededor de 1935-36 ya no hay más imágenes de castigo físico. Y creo que esto puede tener relación con el momento muy particular de la historia política de Francia que es el surgimiento del Frente Popular. Lo que quiere el Frente Popular es la liberación, luego de 1950 no hay más castigos. Sé que en Inglaterra están postulando la necesidad de volver a los castigos físicos. En una conferencia hace una semana en Córdoba Capital, dije que para mí esta idea es una idea que va al revés del proceso de civilización de las costumbres porque si somos cada vez más humanos es porque también creo que hay cada vez menos castigos porque cada uno tiene el poder de castigar, el poder de vigilar en su cabeza y ya no se necesitan otras personas para vigilar. La vigilancia ahora es en sí misma y allí reside el proceso de civilización de las costumbres. Si la vigilancia está detrás, las personas se convierten en animales, dejan de ser humanos porque el ser humano es el poder del Verbo sobre la carne. Esto es una creencia, no una respuesta científica. Cualquiera que haya leído a Norbert Elias no puede ir al revés del proceso de civilización de las costumbres. Es imposible que eso suceda, nos convertiríamos en animales una vez más.

Quiero agradecer nuevamente la invitación. Ha sido un gran placer presentar este trabajo aquí.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.

- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.

- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.

N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

N° 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.



ISSN 1852-2572

**LAS CONCEPCIONES DEL CUERPO EN LOS MANUALES
ESCOLARES FRANCESES DE MORAL E HIGIENE (1880 -
1975)
EL VERBO Y LA CARNE**

Dr. Jacques GLEYSE

Profesor Titular de la Universidad de Montpellier - Historia y
Antropología de la Educación Física
Facultad de Ciencia y Tecnología de las Actividades Físicas y Deportivas
(Montpellier I) e Instituto Universitario de Formación de Maestros (Montpellier II)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 40

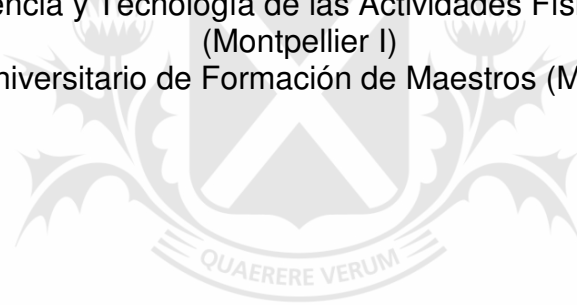


Universidad de
San Andrés

**LAS CONCEPCIONES DEL CUERPO EN LOS MANUALES ESCOLARES
FRANCESES DE MORAL E HIGIENE (1880 - 1975)
EL VERBO Y LA CARNE**

Dr. Jacques GLEYSE

Profesor Titular de la Universidad de Montpellier, especializado en Historia y
Antropología de la Educación Física
Facultad de Ciencia y Tecnología de las Actividades Físicas y Deportivas
(Montpellier I)
Instituto Universitario de Formación de Maestros (Montpellier II)



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 10 de abril de 2010 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la
UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 40

Octubre de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Octubre de 2011



Universidad de
SanAndrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés

Quiero agradecer en primer lugar esta invitación. Es ya la segunda vez que vengo a la Universidad de San Andrés. En junio de 2009 estuve en Argentina e hicimos en esta Universidad un pequeño seminario de investigación. Este año la experiencia me resulta incluso más interesante porque en ese entonces todavía no había terminado de escribir el trabajo y ahora, en cambio, la investigación que presentaré ya ha sido escrita. El libro está en la etapa de correcciones y la investigación ya está completamente finalizada, así como su puesta en escritura.

Para comenzar, quiero hacer una pequeña referencia al proceso de publicación de una investigación. Esta investigación se ha transformado en un libro de próxima edición por la editorial L'Harmattan que es una colección francesa que publica muchos —y casi exclusivamente— trabajos universitarios. Ya he publicado anteriormente libros en PUF—Presses Universitarias de Francia—, y otro libro por la editorial Hatier. Publiqué un libro en Italia también que se llama *La fábrica del cuerpo*, entre otros.

Mi trabajo de investigador se inició hacia 1983 cuando comencé mi master, que luego continué con el doctorado en Ciencias de la Educación que finalicé en 1987. Ahora soy profesor en la Universidad de Montpellier II. La Universidad de Montpellier creo que equivale para la Argentina a una facultad. Por ejemplo, Montpellier II es la Universidad Científica donde está el instituto universitario de formación de los profesores, institución en la que yo enseñé y donde está radicado mi equipo de investigación. Estas indicaciones les servirán para situar en qué lugar se lleva a cabo la investigación. Mi laboratorio de investigación se llama “Salud, Educación y Situaciones de Discapacidades”. Y es un equipo reconocido por el Ministerio de la Investigación en Francia con el título “Joven Equipo 2516”. Este equipo trabaja sobre la idea de qué es un cuerpo, qué es un cuerpo normal, qué es un cuerpo patológico, cuáles son los límites entre cuerpo normal y cuerpo patológico y también sobre cómo se

llevan a cabo los procesos de educación de los cuerpos en las escuelas, en las instituciones de salud, en las instituciones que trabajan con las discapacidades.

Quiero hablar también del título del libro *El verbo y la carne*: elegí palabras que están en la Biblia. En “San Juan”, donde se habla de la carne y del Verbo para Dios. Tomo estas palabras esta vez no en relación con Dios sino con el ser humano para analizar qué hace el Verbo, qué le hacen las palabras a la carne —o incluso qué le hace la carne al Verbo—. Y uso también los términos “Breviario de la República” porque en Francia esto es un oxímoron: “Breviario” es una palabra religiosa y en Francia hay una separación entre el Estado y las religiones, es decir que no puede haber un “Breviario de la República”, es una contradicción en los términos. Y pongo estas palabras juntas para demostrar también que justamente en la República —que se dice sin religión— hay muchas coacciones religiosas que operan en las palabras que se dicen republicanas y laicas e incluso algunas veces ateas —o al menos agnósticas—. Este es el resultado de las investigaciones: una investigación termina cuando se puede poner un título, antes de realizar la investigación no se pueden decir todas estas cosas. Lo que sabía y podía decir cuando inicié la investigación era que me interesaba mucho —diré después por qué— trabajar con los manuales escolares de moral, los manuales escolares de higiene. En la perspectiva de Michel Foucault, creo que algunas veces no hay mucha diferencia entre moral e higiene porque son dos cosas muy similares que se relacionan en la idea de bio-poder. Creo que la moral sobre el cuerpo es una moral que es un bio-poder y según Michel Foucault la higiene algunas veces también es un bio-poder. Es decir que hay coerciones sobre los cuerpos y es lo que despertó mi interés e hizo que iniciara mi trabajo sobre los manuales de moral y de higiene. Vamos a hablar de eso un poco más adelante.

La idea surgió también porque conocí a una investigadora que trabajaba sobre las representaciones iconográficas del cuerpo femenino en los manuales de Ciencias Naturales, de Higiene y del cuerpo en general. Pero ella trabaja sobre representaciones del cuerpo de la mujer, es un trabajo de género. Ella hacía encuestas para saber si las imágenes que están en los manuales tienen una eficacia en las representaciones colectivas de las mujeres, por ejemplo. Y lo que pudo constatar es que las representaciones del cuerpo están muy

influenciadas por lo que hay en los manuales escolares. Esto también incidió en mi decisión de llevar adelante esta investigación.

El subtítulo del libro es “Una arqueología del cuerpo en los manuales escolares de moral e higiene 1880-1974”, como puede verse en la figura 1.

Figura 1. Portada del libro de Jacques Gleyse.

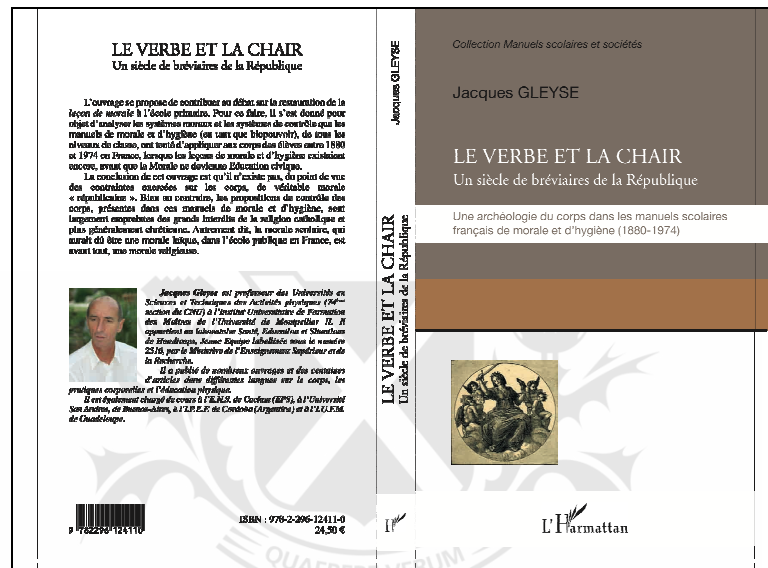
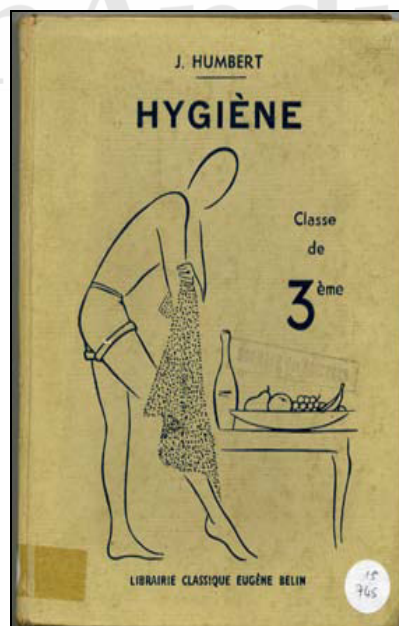


Figura 2. Portada de Manual de Higiene, de J. Humbert, ed. Belin, 1914.



En la figura 2 podemos ver un manual de Higiene en cuya tapa hay una representación de un cuerpo femenino. Este manual es un manual para segundo año del secundario y en su tapa podemos ver cosas muy interesantes: hay frutos, o sea, una idea sobre qué es la buena comida; hay algunas cosas para beber —creo que es agua y no vino—. Y podemos ver también que la figura es una mujer: al menos se puede pensar que se trata de una mujer, en mi imaginación es una mujer. Esta mujer se limpia y tiene actitudes femeninas. Es posible hacer un trabajo sobre el género en esta imagen. Hay otras más simples, como manuales de Moral en los que no hay imágenes. Hay otros, en cambio, con muchas imágenes. Y finalmente, hay muchos manuales de Higiene en cuyas tapas se pueden ver imágenes de deportes. Podemos ver en estas imágenes que la idea de Higiene cambia. Lo mismo puede decirse a través de las imágenes que representan la moral: las ideas de moral cambian en el tiempo. Y veremos cuáles son esos cambios.

Entonces, inicialmente, mi tema de investigación era estudiar los manuales escolares de moral e higiene como bio-poder o como micro-poder. Finalmente no pude verificar esto aunque me encontré con trabajos como por ejemplo los de Sandie Bernard (2007) u otros investigadores en Francia que trabajan sobre los manuales y que dicen que estos hacen mucho por las representaciones colectivas. Creo que hacen tanto como la publicidad o los medios de comunicación u otras cosas que en estos tiempos hacen mucho por las representaciones.

Uno en principio dice “creo”, y luego no tiene que mantener ese “creo” sino que tiene que ir a verificar si es verdad o no. La verificación se puede hacer después con encuestas para ver si las personas tienen efectivamente estas concepciones morales o concepciones higiénicas sobre el cuerpo. Tenemos que hacer encuestas para ver si es cierto que hay una construcción de representaciones colectivas que se activa con los manuales. No se puede decir que se cree algo porque “creer algo” no es científico. Si creo no investigo. Investigar es verificar, no creer.

Mi posición epistemológica son las Ciencias Humanas y Hermenéuticas, es decir que lo que voy a buscar en la Hermenéutica es sobre todo el sentido de las cosas, el sentido de lo que se escribe, el sentido de las imágenes. ¿Por qué surgen determinadas imágenes en determinado momento? Me parece que

esa es la base de la Hermenéutica. Luego mi trabajo es un trabajo cualitativo, aunque algunas veces utilizo un poco de metodología cuantitativa para decir por ejemplo que en determinada cantidad de manuales de un período, las imágenes destinadas a los más chicos son un poco diferentes de las imágenes para los más grandes, o que las imágenes para niñas no difieren —o difieren muy poco— de las imágenes para niños. Hice también algo de trabajo cuantitativo pero no mucho. Este tipo de dato me sirvió algunas veces también para hacer una comparación respecto del contexto y analizar si las cosas que se dicen en los manuales en términos cualitativos son verdades históricas o si son pura imaginación de los que escriben los manuales escolares.

Una última consideración metodológica: la idea de que el método es un análisis de discursos e imágenes me parece que es más difícil ahora porque no tenemos muchas herramientas para hacer ese análisis, tenemos, sí, pero pocas. En mi laboratorio hay personas que trabajan sobre las imágenes de las discapacidades e imágenes del deporte discapacitado en los diarios. Quieren trabajar, por ejemplo, con métodos cuantitativos sobre las imágenes, midiendo la dimensión de las imágenes de discapacitados y compararla con la dimensión de las imágenes de deporte normal por ejemplo, proporción que resulta muy interesante de hacer. Este es un método posible de investigación sobre las imágenes pero también en las imágenes está el sentido que es lo más importante, pero el sentido está continuamente connotado y en estos ejemplos que estudiamos puede depender mucho del texto. Es muy difícil entender y también analizar una imagen sin texto, o sin contexto. Por ejemplo, sobre la tapa de uno de los manuales podemos hacer un análisis a partir de nuestros sentidos, de nuestra imaginación pero en la realidad son solo dibujos sobre papel. Por ejemplo, en la tapa que les mostré al principio para mí hay una mujer. Puede ser que haya personas acá que piensen que se trata de un hombre. Es muy difícil determinar el sentido de una imagen si no tenemos un texto que la acompañe. El método entonces es el análisis del discurso de imágenes, con herramientas de análisis teóricas y prácticas. Ambas son necesarias para analizar el corpus, para decir concretamente cómo se va a analizar, qué vamos a contar, qué vamos a describir.

Lo que creo que es necesario hacer en primer lugar es definir un tema y hacer un estado del arte. Me gustaría explicarles mejor por qué traté este

tema. El tema era y es también el tema de mi laboratorio, el tema de un equipo de investigación con el que trabajo desde hace veinte años o más. Es casi el único tema que he trabajado y que puedo trabajar: el cuerpo como hecho social total. Más adelante hablaremos del cuerpo como “símbolo que utiliza una sociedad para hablar de sus fantasías”¹ y de cómo el cuerpo es el símbolo que usa la escuela para hablar de sus imaginarios también. El cuerpo es un símbolo muy interesante de todas estas cuestiones y debo decir también que cuando hablo de “cuerpo” me refiero a la carne, el cuerpo para mí es carne. En Francia hay dos palabras para carne: *chair* que significa “carne humanizada” y *viande* que es la carne que se puede encontrar en una carnicería. Algunas veces utilizo el término “carne de carnicería” para hablar del cuerpo porque el cuerpo es también carne de carnicería. En un principio, los médicos usaban el cuerpo como carne de carnicería. La carne humanizada es otra carne, la *chair*.

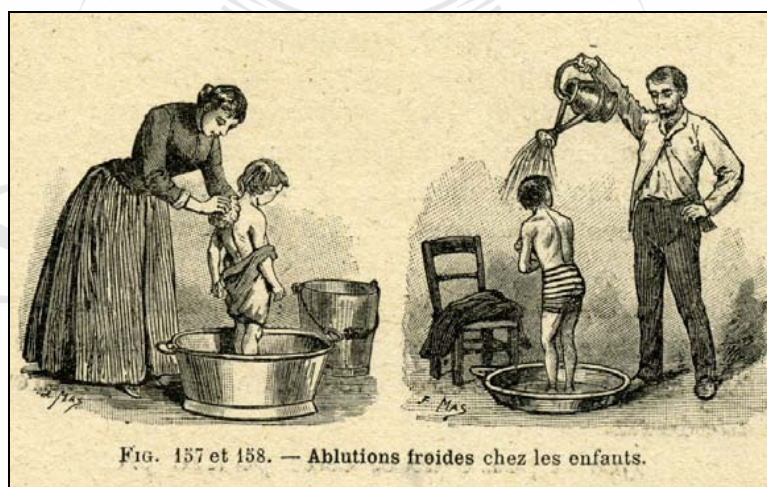
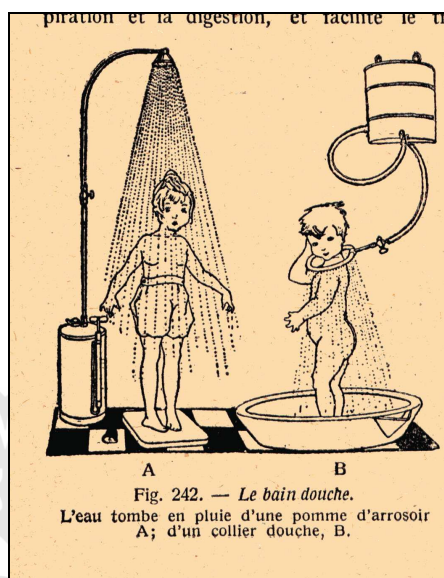
Me interesa entonces el cuerpo como símbolo, como símbolo de una sociedad, símbolo de la escuela, y símbolo de muchas cosas. Es por eso que uso las palabras “carne” y “Verbo”. ¿Qué es el Verbo para mí? Verbo no significa únicamente palabras. El Verbo es muchas cosas: palabras técnicas, técnicas corporales, técnicas materiales, materializadas o encarnadas. Me parecía que esto era muy importante y que se justificaba iniciar la investigación sobre estas cuestiones.

En las figuras 3 y 4 podemos ver por ejemplo dos imágenes muy interesantes. Creo que una es de 1935, y la otra me parece que es de un poco antes de 1880. Una de estas imágenes está en un manual de Higiene y la otra en uno de Moral. En estas imágenes está presente la idea de que es necesario limpiar a los niños para que tengan una buena salud y que es necesario limpiar a los niños y a todas las demás personas, no para que tengan una buena salud sino porque el cuerpo es el espejo del alma. Es decir que si el cuerpo es limpio, el alma será pura. Si bien uno de los manuales trata la cuestión desde el punto de vista de la moral y el otro desde la higiene, las imágenes son muy similares. No creo que estos dos tipos de manuales se asemejen en todo: hay cosas que están en los manuales de Higiene y otras que están en los

¹ Bernard, Michel (1974): *Le corps*, Paris, Éditions universitaires, p. 141. [Hay traducción al español: Bernard, Michel (1994): *El Cuerpo, Un fenómeno ambivalente*, Barcelona, Paidós. (n. de ed.)]

manuales de Moral y también hay cosas que no están en ninguno de los dos. Pero hay cosas que están en ambos.

Figuras 3 y 4. Interior de Manual de Higiene y de Manual de Moral.



Hay pocos estudios sobre los manuales escolares. Hoy en Francia creo que hay dos equipos de investigación que trabajan este tema. Uno en la Sorbona, en París, y uno en Montpellier. Y hay pocas publicaciones de libros, aunque hay bastantes artículos. Si miramos lo que pasa en el mundo, por ejemplo, en revistas como *Educación* o *British Educational Journal*, *Educação e Sociedade* en Brasil o en otras revistas de Ciencias de la Educación creo que hay más de doscientos artículos en el mundo en francés. Pero hay pocas

cosas sobre los manuales escolares, no sé por qué. Fue un tema de investigación muy importante para los trabajos sobre el género, por ejemplo. En los *Gender Studies* y en los *Feminist Studies* había muchos trabajos sobre las ideas de género en los manuales. Ahora hay menos y no sé a qué se debe este momentáneo declive.

En Europa hay pocos trabajos sobre el cuerpo en los manuales escolares. Puede encontrarse mucho más acerca de este tema en los estudios sobre el género pero los estudios de género trabajan mucho con los cuerpos femeninos y no con la idea de cuerpo como símbolo que usan las sociedades para hablar de sus imaginarios. La frase que utilicé para mi título también está inspirada en una frase del filósofo Michel Bernard que escribe en 1974 un libro que se llama *Le corps* [El cuerpo]. Me gusta mucho esta expresión —carne y Verbo— porque me parece que dice muchas de las cosas que quiero significar.

Pero, ¿por qué los manuales escolares? ¿Por qué manuales escolares de Higiene? La respuesta en parte está en *El conocimiento del conocimiento* (Madrid, Cátedra, 1988), en donde Edgard Morin habla del principio holográfico, que es la idea de que las partes están en el todo y el todo está en las partes. No sé si esto es válido para una sociedad, si es posible decir que el todo de la sociedad se puede encontrar en una pequeña porción de esa sociedad, por ejemplo, en los manuales escolares. Por eso me parece una idea muy interesante para pensar la investigación. También Michel Bernard dice que se puede pensar que los manuales escolares son un reflejo en un momento dado de un tipo de sociedad, de un tipo de escuela y también de muchas concepciones teóricas porque también se necesitan concepciones teóricas del cuerpo. Pero las concepciones teóricas pueden ser concepciones teóricas religiosas o científicas, que no es contradictorio y podemos tener ambas mezcladas también. Me parece muy interesante trabajar eso.

Otra hipótesis que se puede formular pero que no verifiqué totalmente en esta investigación es que los manuales pueden hacer mucho por la construcción de las identidades colectivas. Dejo este tema a otros investigadores.

Los manuales escolares que estudiamos están destinados a todos los niños de Francia de entre 6 y 12 años de edad, y se utilizaron durante entre

cinco y siete generaciones, si consideramos que las generaciones a fines del siglo XIX eran más cortas que ahora.

En 1880, a la escuela pública obligatoria en Francia concurrían niños y niñas de 6 a 12 años. Este tramo es el inicio de la escuela obligatoria, laica y gratuita primaria. Luego, en 1936, se extendió hasta los 14 años y, a partir de 1975, la escuela pública obligatoria comienza a los 3 años y llega hasta los 16 años, según la ley Haby. Es decir que cuando los niños van a las escuelas son alcanzados directa o indirectamente por los manuales escolares. ¿Por qué digo directa o indirectamente? Porque hay manuales escolares que son manuales escolares para los alumnos en general, pero también hay manuales específicos para los más pequeñitos que aún no saben leer; hay manuales escolares para los profesores que contarán historias a los alumnos más pequeños, manuales de Moral para los más pequeños con historias muy edificantes...

¿Por qué elegí este período de trabajo? Es muy simple: el año que tomo para el inicio corresponde al inicio de la escuela obligatoria primaria en Francia y el que tomo para el fin del período es el año en que desaparecen los manuales denominados “Résumé de Leçon de Morale et d’Instruction Civique” [Compendio de Lección de Moral y de Instrucción Cívica]. A partir de entonces —1974— los manuales de Moral comienzan a llamarse de “Educación Cívica”. Los contenidos en ese momento cambiaron mucho, es decir, dejaron de ser contenidos de moral y comenzaron a tratar acerca de cómo funciona el Estado, cómo funciona la Asamblea Nacional; ya no hay deberes sobre nuestro cuerpo por ejemplo. El período de análisis surgió entonces muy claramente. También sucede que hacia el final hay más manuales de Moral que manuales de Higiene. Y los manuales de Higiene también sufren un cambio porque tienden a convertirse en manuales de Ciencias Naturales o de Anatomía y Fisiología. Ya no es una disciplina específica: la “Higiene” se convierte en un capítulo de las Ciencias Naturales.

¿Cuál es el corpus? Es muy fácil. Gaston Mialaret era un profesor de Ciencias de la Educación que se jubiló en 1980 —y que ahora ha muerto— que dijo que en Ciencias de la Educación hay muchas investigaciones que tienen un “corpus ocasional provocado”. Por ejemplo, si estamos en un establecimiento escolar y vemos que hay problemas con grupos de

chicas/chicos y decidimos hacer una investigación sobre ese tema en ese establecimiento, eso es un “corpus ocasional provocado”. Para mí recopilar el corpus fue muy sencillo porque en Francia hay tres centros de conservación de manuales escolares : Saint-Étienne, Montpellier y Rennes. En estos centros están casi todos los manuales escolares de casi todas las disciplinas desde 1850, porque antes de esa fecha —inicio de la escuela obligatoria— había manuales escolares pero no eran “manuales de la República”, eran manuales privados o de las escuelas religiosas. Esos tres centros reúnen entonces casi todos los manuales desde 1850 hasta hoy. Por eso resulta bastante fácil encontrar las fuentes. Algunas veces fui también a la Biblioteca Nacional porque tenía que consultar reglamentos u otras cosas que no están en el centro de Montpellier y fui una vez a Saint-Étienne porque tienen manuales que no tenemos en Montpellier pero sólo pasé unas pocas horas fuera de Montpellier.

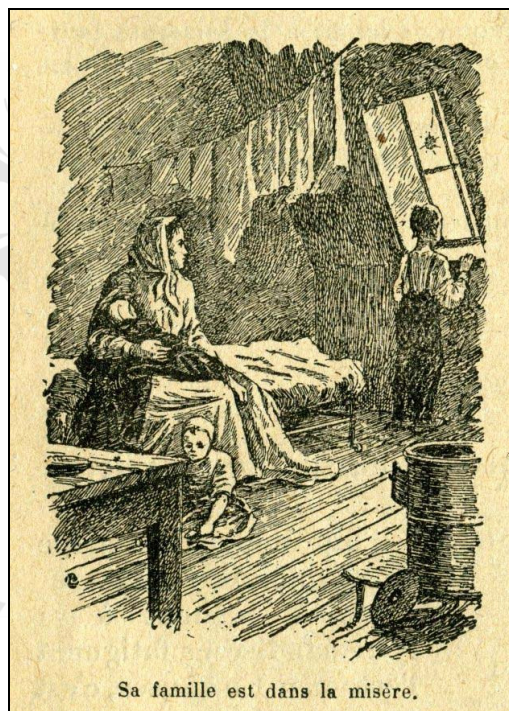
El fondo de archivo fue el Centro de Estudio y de Investigación de la Historia en Educación. Allí se pueden encontrar 24.000 manuales escolares de todas las disciplinas, alrededor de 14.000 revistas pedagógicas y materiales escolares desde mediados del siglo XIX. E incluso cuenta con un archivo de 10.000 películas didácticas muy interesantes. No conozco trabajos sobre las películas didácticas y pienso que se podría hacer un trabajo histórico sobre ellas. También hay películas viejas porque en el período en que no había cine se usaban imágenes que iban pasando de a una para trabajar con los alumnos. Las imágenes de las películas marcaron a muchas generaciones de chicos. Su efecto puede verse en las representaciones colectivas, muchas de las cuales se construyen gracias a las palabras y a las imágenes de los manuales. Este fue el tema de mi investigación: los manuales escolares de Higiene y Moral como sistema de control y/o de poder sobre las imágenes del cuerpo en las escuelas.

Trabajé con 354 manuales escolares de Moral y 159 manuales de Higiene porque hay menos manuales de Higiene que manuales de Moral. ¿Qué tengo que hacer después de determinar el corpus que es muy grande (porque son muchas páginas, muchas imágenes)? Lo que tengo que hacer es identificar los temas sobre el cuerpo en los manuales y descartar, por ejemplo, las ideas sobre qué es la Asamblea Nacional, o los deberes hacia Dios por

ejemplo porque no trabajaría sobre eso. Sí puedo utilizar esas imágenes, por ejemplo, si allí dice que los deberes hacia Dios son también hacia el cuerpo: la pureza por ejemplo.

Ahora vamos a ver cuáles son los temas que podemos encontrar en los manuales sobre el cuerpo. En primer lugar está el suicidio, que se relaciona con el cuerpo en la medida en que la propia muerte tiene que ver con el cuerpo. El suicidio está en los manuales de moral.

Figura 5. Imagen de un suicidio a punto de ocurrir en un manual de Moral (alrededor de 1880).



Vemos en la figura 5 a una familia muy pobre: el hombre no trabaja, la madre tampoco tiene trabajo y no tienen nada para comer. En los manuales encontramos esta imagen de una casa muy pobre con niños, y con la mujer que espera al hombre que se va a suicidar. ¿De qué manera sucederá el suicidio? El hombre piensa: “no puedo encontrar trabajo, no puedo hacer nada por mi mujer, por mis niños, tengo una única solución que es la muerte”. ¿Qué dicen los manuales de Moral? Los manuales de Moral dicen que no es la solución correcta. La madre, por ejemplo, piensa: “yo no voy a morir, no quiero morir porque tengo que cuidar a mis hijos”. De esa manera el suicidio queda

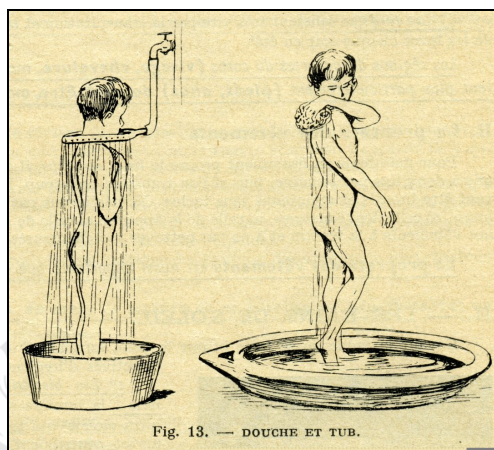
interdicto, morir está prohibido por Dios. Recuerden que son manuales de 1880 que es el período de la República en Francia pero igualmente está allí la idea de que Dios prohíbe el suicidio y que no importa cuán bajo hayamos caído en la sociedad, hay que vivir porque Dios decide que hay que vivir y preservar el cuerpo. Luego, el suicidio y los deberes hacia Dios desaparecen de los manuales escolares. Durante la Tercera República los deberes hacia Dios aparecen en los manuales de Moral solo hasta 1923. En 1926, ya no hay más deberes hacia Dios, y tampoco aparece el suicidio. Hay una correlación entre ambos. La religión no está muy marcada en los manuales después de 1923-26, pero sí en los manuales publicados entre 1880 y 1926 que es el período de la República durante el cual se ha separado a las escuelas de la religión y al Estado de la religión en Francia. Lo que es sorprendente es que encontramos religiosidad en los manuales republicanos, laicos.

El segundo tema que está en todos los manuales es el tema de la limpieza, la moral vinculada con la higiene, con la limpieza del alma y del cuerpo. A partir de 1930, las ideas de pureza del alma y de limpieza del cuerpo desaparecen progresivamente de los manuales. Pero la limpieza perdura, aunque no es la misma limpieza en 1880 que, por ejemplo, en 1930 o 1960. En 1880 ser limpio es bañarse una vez cada 15 días, o al menos lavarse la cara y las manos. Esto está presente en reglamentos de las Escuelas Normales que son las escuelas donde se forman los docentes que se convertirán en maestros. Esos reglamentos dicen que los docentes que viven internados tienen que lavarse una vez cada 15 días. Progresivamente aumentará la frecuencia del baño: alrededor del final de la Segunda Guerra Mundial dirán un baño o una ducha por semana. En las imágenes se ve el temor a limpiar el cabello o la cara porque temen que el agua que penetra en los oídos produzca enfermedades. Eso es lo que significan los círculos que vemos alrededor del cuello (véase también la figura 3).

También hay muchas cosas alrededor de la idea del alcohol, o de alcoholismo. En los manuales de Higiene se relacionan con la idea de lo perjudicial para la salud y en los manuales de Moral se relacionan las imágenes de borrachera con los problemas de agresividad, o de ira. Pero esta idea es moral: beber es algo negativo para las sociedades. No es una idea de salud lo que está en juego. Otra cosa que debo señalar es que las dosis de

alcohol cambian mucho a través del tiempo. Por ejemplo en los comienzos del siglo XX la dosis de alcohol puede ser cotidiana, es aceptable que un obrero beba un litro y medio de vino por día. Ya en 1960 la dosis es dos vasos.

Figura 6. Imagen de limpieza en manual de Moral (alrededor de 1890).



Los manuales de Higiene desde 1880 hasta la guerra de 1914 dicen que es muy bueno beber alcohol, cerveza y sidra y no agua. Y esto se relaciona con las epidemias de disentería, de cólera. En Europa hubo una epidemia muy importante de cólera que llegó desde Grecia, y se instaló en Marsella, luego en Lyon, París y que llegó hasta Londres en 1913. Hubo muchas personas que murieron de cólera y es por eso que los médicos recomendaban beber bebidas con alcohol, como la cerveza o la sidra. Otro dato importante es que el vino de esa época tenía alrededor de siete u ocho grados de alcohol, no trece o quince grados como tiene el Malbec argentino. Beber vino, sidra y cerveza entonces era bueno para la higiene, ayudaba a prevenir enfermedades a las que eran más proclives las personas que bebían agua de los pozos.

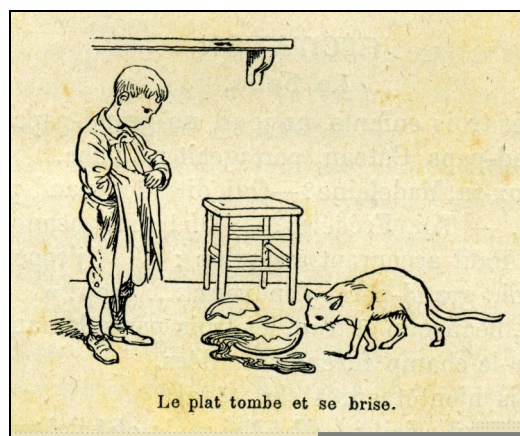
Los manuales también diferencian al bebedor social del alcohólico o del borracho: porque una cosa es beber y tener problemas con la bebida y otra cosa es beber ocasionalmente y no causar problemas en la sociedad. Por ejemplo Van Gogh era bebedor de Absenta y muchos creían y decían que esa bebida que se deriva de una planta lo había vuelto loco. Hay entonces dos tipos de bebedores: los bebedores sociales que no causan problemas ni para su salud ni para la moral y los bebedores asociales que generan conflictos.

Los manuales de comienzos de siglo distinguen fuertemente a estos dos tipos de bebedores. En Francia se utilizan dos palabras diferentes: *alcoolisme* (alcoholismo) e *ivrognerie* (borrachera).

También aparece en todos los manuales la idea de sobriedad no solamente relacionada con la bebida, sino también con la comida. Dicen que hay que ser ascético porque es mejor tanto para la salud como para la pureza del alma. Los manuales de Higiene y de Moral de esos tiempos coinciden en el rechazo del placer. El placer se representa como una cosa que puede ser peligrosa porque transgrede los límites del cuerpo, los límites de la moral, los límites de la higiene. Algo similar sucede con el concepto de temperancia. La “temperancia” es una palabra que en Francia se utiliza casi exclusivamente en el dominio de la religión. La palabra que usualmente se utiliza en el campo de la higiene es sobriedad —y no temperancia—. Pero “temperancia” —que representa una de las virtudes católicas— aparece en ambos tipos de manuales hasta los años 1950.

La gula es uno de los siete pecados capitales y hay muchas representaciones o ideas de los pecados capitales en los manuales escolares, algunas incluso muy explícitas. En las figuras 7 y 8 vemos explícitamente uno de los pecados capitales. Se entiende que la gula no es buena para la salud y no es buena tampoco desde un punto de vista moral porque aparece tanto en los manuales de Higiene como en los de Moral.

Figuras 7 y 8. Imágenes de gula en manuales de Moral e Higiene de fines del siglo XIX.



También hay imágenes del coraje físico y textos sobre el coraje moral — aunque no trabajo este último porque no está estrictamente relacionado con el cuerpo—. Los manuales dicen, por ejemplo, que los soldados tienen que tener coraje físico, que el coraje físico es un valor muy importante para la sociedad. Pero el coraje físico tiene un límite y es bueno que así sea: por ejemplo, frente a la idea del suicidio sentirse físicamente corajudo no es algo bueno. El suicidio de un soldado en pos de otros soldados, matarse para ayudar a otros soldados de nuestro campo es algo bueno. Puedo traer el ejemplo del caballero D'Assas que salva a un grupo de soldados en la guerra de 1775: cuando los prusianos se acercan con las armas encuentran al caballero que estaba de guardia y le dicen que si hace silencio no lo matarán pero que calle porque están allí para tomar la armada. Y el caballero D'Assas responde que para él las armas son los enemigos (*"A moi Auvergne! Aux armes ce sont les ennemis!"*) y grita y muere pero no se trata aquí de un suicidio sino de coraje físico. Pero los manuales también señalan que hay pocos casos de coraje físico, uno de ellos es, por ejemplo, no hablar mucho de una enfermedad que se padece. Soportar una enfermedad es un tipo de coraje físico.

Para ir finalizando, está la idea —muy importante— de que el hombre no puede vivir sin trabajar. Pero si existen estos valores, si se cree que el trabajo es una necesidad humana y que trabajar es moral, higiénico, si estos valores están en los manuales, las personas desempleadas sentirán mucha culpa. Y el desempleo, al menos en Francia, no es culpa de las personas que están desempleadas, sino de los cambios en el mundo del trabajo, etcétera. Y creo que esta culpa que sienten las personas que están desempleadas tiene muchas consecuencias sobre los cuerpos. Quiero aclarar que lo que acabo de decir es una interpretación, una creencia, no una verdad científica. Los manuales valorizan todos los tipos de trabajo: tanto el trabajo del burgués que tiene una empresa y que trabaja por la empresa como el trabajo del obrero que trabaja la madera, valorizan tanto el trabajo intelectual como el trabajo físico; no hay diferencias entre ellos. Y esto sucede en todos los manuales desde los primeros hasta los últimos —con la única salvedad de que en los inicios aparecen más trabajos físicos, aunque hacia el final, en 1974, hay también trabajos físicos—.

Hay otra cosa que quiero aclarar. Mi formación inicial fue como profesor de educación física, ese fue mi primer trabajo y es un tema que me interesa mucho y que investigué también: la idea del ejercicio físico y del deporte en los manuales de Higiene y de Moral. Si bien el ejercicio físico es una higiene, para los manuales es también una moral. Con el ejercicio físico sucede lo mismo que sucedía con el trabajo: se relaciona con valores morales. Por ejemplo la idea de no detenerse frente a una dificultad sino intentar superarla. Eso se puede aprender a partir del ejercicio físico y del deporte. Quisiera señalar que antes de 1948 al deporte en los manuales no se le asigna ningún valor moral, sino todo lo contrario. Los manuales anteriores a 1948 dicen que el deporte es insano tanto física como moralmente. Desde el punto de vista físico es insano porque conlleva demasiado esfuerzo. Desde el punto de vista higiénico y desde la moral es insano porque exagera el individualismo y eso no es bueno para la sociedad ni para los valores morales. En cambio, el ejercicio físico que no es deporte no lleva consigo la idea de campeón y de competencia. Luego de la Segunda Guerra Mundial esto se modifica. En el transcurso de dos o tres años, alrededor de 1948, el discurso de los manuales cambia completamente. A partir de entonces, dicen que el deporte tiene valores positivos, que es bueno para la salud, que superarse es bueno para la salud. En 1944 superarse no era considerado algo bueno para la salud. Es muy interesante entender que el deporte también se funda en valores morales y que los contiene. Hay una distinción muy clara entre ejercicio físico y deporte que se basa en los valores y en los efectos de la práctica. Ese fue mi corpus. Y esas fueron mis herramientas.

No se pueden entender los manuales sin conocer los programas, o si por ejemplo se desconoce el precio de un kilo de pan o el de un litro de vino en las ciudades. Es muy importante también saber si los manuales dicen o no dicen la verdad, si son fieles a la realidad del momento. Por ejemplo, los manuales de 1900 dicen que una familia de obreros puede beber más de tres litros de vino por día. ¿Qué hice inmediatamente? Busqué cuál era el precio de un litro de vino para ver si eso era cierto. El precio del litro de vino era de 0,65 francos. Luego investigué cuál era el salario de un obrero en ese período y pude ver que los obreros no tenían un trabajo por mes, sino por día y que algunas veces trabajaban sólo diez días por mes. Lo máximo que podían ganar en un mes

trabajando todos los días era alrededor de sesenta francos. Es decir que cuando trabajaban sólo diez días percibían veinte francos al mes y de ninguna manera sería posible que con esas ganancias bebieran tres litros de vino por día, simplemente porque no les alcanzaba el dinero para comprarlo. Creo que eso respondía al imaginario de los escritores de manuales proyectado sobre los obreros. De la misma manera, decían que se consumía mucho azúcar y hablaban del azúcar en relación con la gula. Investigué entonces si para un obrero era posible comprar azúcar. Lo que creo por mis investigaciones es que en los comienzos del siglo XX casi lo único que un obrero podía comprar era pan, porque con el dinero que tenían no podían comprar mucho más que pan o papas y solo un poco de carne porque su precio era muy elevado. No creo que los manuales sean siempre fieles a la verdad. Ellos dicen *su* verdad, verdad que algunas veces proyectan sobre los obreros o sobre los campesinos.

Otra cuestión de importancia es a partir de cuándo hay agua corriente. Por ejemplo en Francia solo a partir de 1960 habrá agua corriente en las casas. Antes de esa fecha, las personas tenían que conseguir el agua con baldes, no había canillas, baños, duchas con agua potable. ¿Cómo podrían entonces ducharse si no había duchas? Muchas veces lo que aparecía en los manuales era una prescripción teórica que no se podía llevar a cabo, o que solo se podía hacer en baños colectivos. Existían baños colectivos y los campesinos podían bañarse en los ríos o en los lagos, no en el mar porque no es tan fácil limpiarse con agua de mar.

En mi investigación también tuve que cotejar los textos oficiales. Hay que conocer los textos oficiales porque los manuales dependen mucho de los reglamentos, de los textos oficiales, de los programas nacionales. Tenía que conocer estos programas para saber si los manuales estaban o no de acuerdo con los programas, con los reglamentos escolares. Y tenía que saber si los reglamentos también valorizaban la higiene o ciertos comportamientos, si había similitudes o disparidades.

Entre el inicio del siglo XX y 1959 en Francia había dos tipos de escuelas: el secundario y el primario superior. Creo que las escuelas de primario superior eran en su mayoría públicas y las escuelas secundarias, privadas. Si bien creo que inicialmente se diferenciaban mucho, los manuales no reflejan

diferencias muy significativas. Este era un camino posible para otra investigación, estudiar esas diferencias pero yo no me centré en ese aspecto.

Otra alternativa era estudiar las ideas de sexo y género: buscar las diferencias en los manuales para chicas y para chicos, aunque no vi diferencias significativas. Puede ser que las haya pero no las he visto en relación con el cuerpo. Aunque sí en relación con el deporte, y mínimamente en relación con la limpieza: las niñas tienen que bañarse más que los niños y practicar menos deporte.

Hay libros muy clásicos, que seguramente conocen: *La civilización de las costumbres* de Norbert Elias es una obra muy importante para este trabajo porque la idea es que en los manuales escolares de Moral y de Higiene había un proceso de civilización de las costumbres muy importante que se apoya en muchos temas religiosos. Otro libro muy conocido en Argentina cuyas ideas aparecen en los manuales de Moral es *Vigilar y Castigar*. No hablaré de esta obra porque supongo que todos la conocen, aunque sí hablaré del orden, tema que olvidé mencionar cuando hice referencia a mi corpus.

El tema del orden, el ordenar, el orden corporal es muy importante, así como también el orden con las cosas alrededor del cuerpo. La idea de que todas las cosas deben estar ordenadas está muy presente teóricamente en Foucault y se puede encontrar en gran medida en los manuales. Hay una obra menos conocida: *Purity and Danger: An analysis of concepts of pollution and taboo* (Londres y Nueva York, Routledge Classics, 1966), de Mary Douglas, una antropóloga —que no es historiadora— que me gusta mucho. Junto con Ángela Aisenstein hicimos una traducción: “Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de polución y tabú”. Allí, Mary Douglas dice que en todas las sociedades se cree que hay cosas que son peligrosas para el cuerpo, peligrosas para la salud, peligrosas para la seguridad, peligrosas... y que es por eso que hay tabúes que prohíben algunas cosas. Mary Douglas pone en evidencia cómo se construye la idea de polución, la polución para el cuerpo —no la polución atmosférica—, lo que va a polucionar, a ensuciar el cuerpo, y dice que nuestras ideas son dependientes de las sociedades en las que vivimos. Pero dice también que el problema de las poluciones y del peligro para el cuerpo surge cuando nos enfrentamos a una cosa que no se puede clasificar, cuando nos enfrentamos a algo que no forma parte integral de las

clasificaciones de una institución. Esto me parece muy importante para las ideas de suciedad y de limpieza y también para la idea de pureza del cuerpo, o pureza del alma. Este libro de Mary Douglas sobre el que no me explayaré es muy importante para la Historia, para la Antropología, para las investigaciones en Ciencias de la Educación porque hay allí una reflexión acerca de cómo piensan las instituciones. Y creo que los manuales también pueden ser un tipo de pensamiento de las instituciones.

Hay también un filósofo y antropólogo francés, René Girard, filósofo que clasificamos como filósofo cristiano, que se refiere a la violencia, al desagrado y a las interrelaciones entre la violencia y el nacimiento de lo sagrado con sacrificios humanos, y sacrificios animales. Él repara también en el tema de la ira que está presente en los manuales. Este autor me permitió entender algunas cosas de los manuales. Cómo, por ejemplo, la mayoría de los valores religiosos cristianos —aunque no únicamente los provenientes de las religiones monoteístas— se encuentran en los manuales de Higiene y de Moral, sobre todo en función lo que dicen sobre la lujuria y la ira.

Para finalizar, me gustaría decir algunas palabras sobre los resultados. Los contenidos de los manuales escolares de Moral e Higiene permanecen muy estables a lo largo del tiempo, los temas no se modifican mucho. Hay algunos pocos temas que sí se modifican, uno, por ejemplo, es el deporte. Desaparece el suicidio de los contenidos de los manuales de Higiene. A partir de un momento ya no se habla más suicidio sino de eutanasia. Pero son pocos los cambios, los temas son muy estables a lo largo de casi un siglo. Los pocos cambios que hay en el proceso son puramente didácticos: se utilizan muchas imágenes para los más pequeños y menos para los más grandes por ejemplo. También se introducen las parábolas, historias para los niños más cercanas a sus preocupaciones. Me parece que hay una verdadera idea de que no se puede enseñar a los más pequeños de la misma manera en que se enseña a los más grandes. Para los más grandes, por ejemplo, se toman fábulas de La Fontaine, o historias de Alejandro Magno, o de griegos muy conocidos. A los más pequeños se les habla de cosas de su vida cotidiana. Les cuento un ejemplo que recuerdo de uno de los manuales: un chiquito entra a una casa y ve ciruelas cocinándose en azúcar. El niño toma una de las ciruelas que se cocinan en la cacerola y la pone en su boca pero la ciruela está muy caliente.

Aparece entonces la mujer de la casa y el niño no puede sacar la ciruela que le quema de su boca. Se quema la boca con la ciruela con tal de no sacársela y ponerse en evidencia y vuelve a su casa con la boca quemada. ¿Por qué? Porque eso es la gula. Para los niños es más fácil comprender este tipo de historias.

Sí hay un cambio muy importante que corresponde con el momento que creo es el de la verdadera revolución de los métodos activos en Francia. Al comienzo de los manuales y por un período de casi setenta años no hay cambios. Todo lo que se refiere a la moral y a la higiene son deberes, pura y exclusivamente deberes. El cambio ocurre cuando se empieza a transmitir la idea de que es bueno limpiarse, entonces comienzan a verse imágenes en las que pareciera que a los niños les gusta limpiarse, jugar con el agua, con el jabón. Y lo que se pretende es que los niños quieran hacer eso, y que no lo sientan como un deber. Y eso puede verse muy claramente.

Lo último que quiero señalar es mi idea acerca de los obreros, los campesinos y los burgueses. Creo que la imagen que más fuertemente se construye en los manuales es la imagen del cuerpo del burgués porque en todas las historias los protagonistas negativos son obreros. Los obreros beben, están sucios, tienen todos los problemas de moral e higiene. En cambio, los burgueses no beben, tienen buenos valores. Esta cuestión aparece en todos los textos de los manuales, ya sean de Higiene o de moral.

PREGUNTAS

Pregunta: Yo hice un estudio sobre representaciones de género en libros de lectura de la escuela primaria argentina durante cien años. En los primeros setenta años los contenidos son absolutamente idénticos. El período que estudié fue desde 1900 a 1990 y el cambio sucede a fines de los años setenta. Me llama la atención la similitud de lo que comentaste. Ustedes tienen la suerte de tener archivos en tres instituciones con muchos libros. Nosotros no tenemos nada y la mayor parte del tiempo del trabajo con los manuales, con los libros, la insume la tarea de encontrar esos manuales y esos libros. Aquí la

búsqueda lleva más tiempo o casi igual de tiempo que el análisis de los datos así que tienen una gran suerte.

A propósito del no cambio a lo largo de setenta años, al comienzo de tu exposición, decías que los manuales crean representaciones en la gente y que no fue objeto de tu investigación indagar en qué medida las crean. Es un supuesto entonces. Y decías también que la manera de indagarlos sería hacer encuestas para conocer las representaciones que tiene la gente. Tengo dos preguntas. La primera: durante setenta años no ha habido cambios en los contenidos de los manuales y nosotros sabemos que en la realidad social a lo largo de setenta años las representaciones han cambiado, ¿por qué entonces podemos sostener que los manuales crean representaciones?

Respuesta: Muy buena pregunta.

Pregunta: Segunda pregunta: los libros de lectura en la Argentina durante gran parte de los cien años que estudié debían pasar por la aprobación de una comisión de textos del aparato del Estado a cargo de la educación. La pregunta es si esto sucedía también en Francia porque si así fuera los valores transmitidos son los valores transmitidos desde el Estado. En el caso de la Argentina desde los años 1990 en adelante, el Estado le ha cedido a las editoriales la decisión sobre los contenidos y no hay control como había antes, no hay aprobación de libros de acuerdo con los valores que se sostienen en los programas de estudio. Quería saber si en el caso que estudiaron ustedes sucede algo similar.

Respuesta: no puedo responder la primera pregunta porque creo que si las representaciones colectivas no se modifican en los manuales y sí lo hacen en la sociedad, mi primera hipótesis es una hipótesis falsa. Creo que es una buena idea que podría incorporar al libro. Pero no puedo verificarlo porque tendría que trabajar mucho más acerca de las representaciones colectivas para saber si se modifican mucho a lo largo de esos setenta años. En Francia, ese período corresponde a la Tercera República, el sistema es similar entre 1876 y 1939, hasta que estalla la guerra. Si luego de la guerra las representaciones se modifican, puede ser consecuencia del cambio de República —en ese momento comienza la Cuarta República—. Esa podría ser una explicación, pero podría ser también que sin cambios en el Estado no haya muchos movimientos en las representaciones colectivas. En 1929 hay

una crisis, y suceden muchas otras cosas y puede ser que, a pesar de ello, no haya cambios en las representaciones del cuerpo.

Respondo ahora a la pregunta de si estos libros tienen que tener la aprobación del Ministerio de Educación o de algún otro organismo. Francia es un país jacobino, es decir que casi todo pasa por el Estado y hasta 1974 esto seguía siendo así. La única diferencia es que el Estado es un poco menos fuerte durante la Cuarta República que lo que era durante la Tercera República. Algunos cambios pueden explicarse gracias a ese dato, porque el Estado de la Cuarta República es un Estado un poco inestable: hay muchos más cambios de gobierno y puede ser que durante este período haya directivas menos claras. Hay cambios en la constitución de las comisiones de trabajo de los manuales, cambios que ocurren luego de que la izquierda accede al poder en 1981, es decir, fuera del período que abarca mi trabajo. A partir de ese momento, las interrelaciones con el Estado son menos claras que antes de 1981, justamente por lo que sucede con esas comisiones, con esas personas que hacen los manuales. Sería interesante continuar el estudio pero en un momento hay que poner el corte, finalizar el trabajo. Conozco su trabajo y lo he leído por eso sabía que este es un ámbito excelente para presentar mi investigación.

Pregunta: ¿Quiénes eran los autores de estos manuales? Me llama la atención la profusión de manuales en ese período. En la Argentina los primeros manuales, que eran libros de lectura, tuvieron cada uno hasta cien ediciones y eso en la actualidad ya no sucede. Me preguntaba si los autores eran médicos, si pertenecían al Ministerio o si estaban vinculados al ámbito religioso.

Respuesta: No mencioné esta cuestión en mi exposición, pero me parece muy importante saber quién hace los manuales y para quiénes se hacen: por ejemplo, hay manuales para alumnos y hay manuales para maestros. Y son muy diferentes, no en los temas que tratan sino en su constitución, en su estructura. En los comienzos, cuando se hacen los primeros manuales, en general, las personas que los hacen son personas muy conocidas, profesores de letras para los manuales de Moral e Higiene, o médicos muy renombrados. Esto es así hasta el inicio del siglo XX. Más adelante, encontramos tres tipos de personas, porque muchas veces no hay un nombre en la tapa, sino tres

nombres. Está, por ejemplo, el nombre de un inspector de Educación Nacional, el nombre de un médico muy conocido y el nombre de una maestra de escuela pública, por ejemplo, la Señorita Aline Martin que no es conocida pero que conoce a los alumnos. Eso sucedía en gran medida con los manuales de Higiene: muchas veces eran médicos los que los redactaban. Y, en este sentido hay algo que me gustaría señalar, y es que los médicos otorgan valores morales a la higiene. En el caso de los manuales de Moral, muchas veces son filósofos los que los hacen.

El caso de los manuales para los más pequeños tiene sus particularidades. No sé si ustedes conocen a Marie Pape Carpentier que es una especie de Montessori francesa. Ella fue la primera que pensó que se podía hacer que los jardines de infantes fueran verdaderas escuelas, escuelas del tipo Montessori. Marie Pape Carpentier fue primero maestra, luego profesora en Ciencias de la Educación, y finalmente Inspectora General de Educación Nacional. Ella escribió muchos manuales para los más pequeños con pequeñas historias y muchos dibujos. Y en esos treinta años en que se publican muchos manuales lo que se puede ver es que, si bien es cierto que cada manual está escrito por personas diferentes, sin embargo, las historias, las parábolas que están en los manuales son similares, no cambian. Hay una inercia de los manuales. Mi hipótesis es que los manuales cambian más lentamente que las representaciones colectivas.

Me parecería muy interesante que me hablaran de sus trabajos. ¿Hay alguien que trabaje sobre los manuales?

Pregunta: Le hago un comentario vinculado al comentario anterior y después una consulta, una pregunta que se vincula con mi idea de investigación. Como hipótesis existiría la posibilidad —siguiendo con la línea argumental del comentario anterior— de que la presencia o la centralidad de los manuales de Moral e Higiene de 1880 respecto de los niños fuese mayor y que hacia el final del período que usted cubrió esos manuales compartieran el universo con otros instrumentos de transmisión de imágenes o con otras publicaciones o con otros canales de transmisión de imágenes. Existe entonces la posibilidad de que el centro del escenario de los manuales de Higiene y Moral se hubiese ido licuando en el tiempo y quizás eso hace que no se visualice un cambio en los manuales pero sí un cambio en las

representaciones colectivas. Esto me lleva al planteo de mi propia teoría de investigación. Yo estoy tratando de investigar la presencia de algunas competencias específicas en estudios de posgrados vinculados al mundo del trabajo. Estoy tratando de definir si evalúo currículas de posgrado acreditadas ministerialmente o si evalúo currículas de posgrado que tienen mayor demanda comercial, si voy a buscar lo que es oficial —usted se refirió a textos oficiales— o si busco lo que más se consume a nivel comercial para tener una mayor relevancia y representabilidad y no tanto una mayor rigurosidad regulatoria o reglamentaria. Esa sería mi pregunta...

Respuesta: Creo que se puede encontrar una respuesta a esto en un libro que escribí anteriormente que se llama *Arqueología de la Educación Física en Francia en el siglo XX* (París, PUF, 1995, reed., París, L'Harmattan, 2006). Allí hice una comparación entre las prácticas corporales que había en la escuela en Educación Física, la organización del trabajo en la escuela y la organización del trabajo en la sociedad. En un artículo publicado en la revista canadiense *Sport History Review* (1999) hice una comparación entre el discurso de Georges Demenij —que podría compararse con Romero Brest que fue quien inició la Educación Física en Argentina— sobre el cuerpo y los discursos de Taylor, el taylorismo. Lo que surgió de esa comparación es que ambos libros —uno se llama *Las bases científicas de la Educación Física* y el otro *La organización científica del trabajo*— son muy similares en lo que presentan respecto de la organización del cuerpo, de la organización de los movimientos en función de los tiempos, de la fuerza. Ambos libros fueron publicados en 1902: *Las bases científicas de la Educación Física*, en Francia, y el libro de Taylor en los Estados Unidos.

Descubrí entonces que las formas que se utilizan para tratar el tema del cuerpo se pueden utilizar también sin duda para otras cosas. Por ejemplo, las formas en las que se considera al cuerpo son muy similares a las formas que se consideran para el trabajo en la sociedad. Hay muchas correlaciones posibles. La idea de mi libro era verificar si se pueden superponer en el tiempo las representaciones del cuerpo en la escuela y las representaciones del trabajo en la sociedad. Y la conclusión a la que arribé es que hay muchas correlaciones por hacer. Hay un libro en Francia publicado alrededor del año 2000 de Le Goff —no Le Goff el historiador sino otro Le Goff— que se llama *La*

Barbarie edulcorada. La modernización ciega (Buenos Aires, Siglo XXI, 2009) que habla acerca de la modernización forzada de las escuelas y de las empresas. Es un estudio crítico sobre la idea de competencia. No importa si es verdad o no lo que se dice allí, lo importante es que es una idea que también se trabaja en la interrelación entre el trabajo en la sociedad y el trabajo en la escuela.

Quería decir también que muchas veces en Historia investigamos como en este caso —aunque no sé si es estrictamente Historia o Historia de la Educación— Antropología histórica o, para utilizar palabras de Foucault, arqueología —aunque no sé exactamente qué quiere decir—. Y muchas veces cuando empezamos a trabajar ya tenemos hipótesis como, por ejemplo, la hipótesis del bio-poder con la que yo trabajo. Esta hipótesis, en mi caso, no se modificó mucho con el corpus, más bien —con algunas salvedades y matices— se ha verificado. Pero hay otras hipótesis que sí surgen después como sistema de explicación y que provienen del corpus. Es decir que se trabaja con un método hipotético-deductivo o con un método inductivo. Creo que en este caso hay cosas que son hipotético-deductivas que se pueden fundar, consolidar, y hay cosas que son inductivas, que vienen del corpus, por ejemplo la idea que les comenté acerca de los obreros y los burgueses. No era una idea previa. El momento en que surgió esta idea fue un momento muy particular del trabajo. Recuerdo que leí un texto de un manual de Moral en el que había personas con quienes los alumnos se podían identificar. Había nombres: Berthe Longuet, Monsieur Dupin, nombres de personas que los alumnos podrían conocer, nombres familiares. Uno de los textos era sobre Monsieur Bourgoïn. Lo que resulta extraño es que su apellido en francés es muy próximo a la palabra “burgués” (*bourgeois*). Monsieur Bourgoïn bebe un poquito de vino de Porto pero muy razonablemente, come poco; tiene mucho dinero pero come poco. Su casa está muy limpia, todo parece calmo, la relación con sus niños es apacible. En cambio, las demás personas representadas en el libro son casi todas personas negativas. Y son todos obreros, campesinos, que beben mucho, muchos están todo el tiempo borrachos. Berthe Longuet es sucia, tiene las manos sucias, la cara sucia, y es obrera. Entonces, cuando empiezo a trabajar con esta idea, vuelvo a mirar los manuales para ver si se confirma o si es producto de mi imaginación. En este

caso el método es inductivo, el corpus me dió la idea. En otros casos trabajé con un método entre hipotético-deductivo e inductivo.

En otros casos soy hipotético-deductivo. Por ejemplo cuando se me ocurrió preguntarme e investigar si los obreros podían beber. Me formulé la pregunta: ¿los obreros de una ciudad pueden beber tres litros de vino por día? Los obreros que están en las ciudades —no sé qué sucede en el campo—, ¿pueden pagar tres litros de vino? El método allí es inductivo porque primero estudio qué dicen los manuales y luego leo a los historiadores del consumo, de la economía para saber si es posible o no. La hipótesis proviene del corpus y lo que hago es verificarla. Según mis investigaciones sería muy difícil que fuera cierto, no digo que sea falso pero sí muy difícil. Me parece que responde a una proyección sobre los obreros de un *habitus* burgués.

Lo que surgió del corpus —que no tenía forma de saber antes— es que alrededor de 1950 hay un cambio en el método didáctico. El cambio en el ejercicio físico y en el deporte también está en el corpus. El cambio en la Educación Física en Francia, según los medios de comunicación, ocurre en 1970. En cambio, en los manuales puede verse que el cambio es anterior a 1970, es un cambio muy neto que yo descubrí gracias al corpus, a los manuales. Es decir que hay hipótesis previas al corpus e hipótesis que surgen de él. Y los métodos son variados: inductivo, inductivo y luego hipotético-deductivo y nuevamente inductivo.

Pregunta: Quiero hacer una pregunta en relación con la investigación que usted hace. No me termina de quedar claro si esos manuales tenían como finalidad discriminar el cuerpo del otro. Y en este punto me sorprende el hecho de que usted no diga qué le sucede a quien infringe estas leyes, cuál es el castigo. Porque hay muchos manuales —sobre todo manuales británicos, algunos recientes— en los que está presente el tema del castigo, el castigar el cuerpo del niño sobre todo de los adolescentes. Me gustaría saber —aunque quizás usted no lo tomó en su investigación— si en estos manuales aparece algo acerca de qué hacer con quien pasaba al principio del placer y justamente era indisciplinado con su cuerpo.

Respuesta: No hay en los manuales escritos sobre la necesidad castigar o, mejor dicho, hay pocos escritos que se refieren a la necesidad castigar. Sí hay historietas e historias en las que se castiga a los niños. Hay una, por

ejemplo, en la que se puede ver a un niño muy goloso que roba manzanas para comer y se puede ver también la imagen de un hombre que tiene una vara y que toma al niño con la vara, es una imagen medieval. Hay imágenes de castigos en los manuales. Pero alrededor de 1935-36 ya no hay más imágenes de castigo físico. Y creo que esto puede tener relación con el momento muy particular de la historia política de Francia que es el surgimiento del Frente Popular. Lo que quiere el Frente Popular es la liberación, luego de 1950 no hay más castigos. Sé que en Inglaterra están postulando la necesidad de volver a los castigos físicos. En una conferencia hace una semana en Córdoba Capital, dije que para mí esta idea es una idea que va al revés del proceso de civilización de las costumbres porque si somos cada vez más humanos es porque también creo que hay cada vez menos castigos porque cada uno tiene el poder de castigar, el poder de vigilar en su cabeza y ya no se necesitan otras personas para vigilar. La vigilancia ahora es en sí misma y allí reside el proceso de civilización de las costumbres. Si la vigilancia está detrás, las personas se convierten en animales, dejan de ser humanos porque el ser humano es el poder del Verbo sobre la carne. Esto es una creencia, no una respuesta científica. Cualquiera que haya leído a Norbert Elias no puede ir al revés del proceso de civilización de las costumbres. Es imposible que eso suceda, nos convertiríamos en animales una vez más.

Quiero agradecer nuevamente la invitación. Ha sido un gran placer presentar este trabajo aquí.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.

- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.

- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.

N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

N° 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.

