



Código	FPI-002
Objeto	Protocolo de presentación de proyectos de investigación SIGEVA UNLaM
Usuario	Director de proyecto de investigación
Autor	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
Versión	3
Vigencia	04/09/2019

Unidad Ejecutora:

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Programa de acreditación:

PROINCE

Título del proyecto de investigación:

La representación social de la escuela en los discursos audiovisuales

PIDC:

Secretaría De Ciencia Y Tecnología

PII

Humanidades y Ciencias Sociales

Director del proyecto:

Dr. Mario Zimmerman

Co-Director del proyecto:

Mg. Adriana Callegaro

Integrantes del equipo:

Lic. Alvarado, Andrea

Mg. Añasco, Alejandro

Mg. Campomar, Gloria

Lic. Forniz, Silvina

Lic. Fulugonio, Julia

Lic. Martinez Mosquera, Hernán

Lic. Murad, María Paz

Lic. Rodríguez, Verónica

Fecha de inicio:

01-01-2020

Fecha de finalización:

31-12-2021

Sumario

1-Cuadro resumen de horas semanales dedicadas al proyecto por parte de director e integrantes del equipo de investigación:

Rol del integrante	Nombre y Apellido	Cantidad de horas semanales dedicadas al proyecto
Director	Dr. Mario Zimmerman	20
Co-director	Mg. Adriana Callegaro	20
Director de Programa		
Docente-investigador UNLaM	Lic. Andrea Alvarado	6
	Mg Alejandro Añasco	20
	Mg.Gloria Campomar	20
	Lic. Silvina Forniz	6
	Lic. Julia Fulugonio	12
	Lic. Hernán Martínez Mosquera	12
	Lic. María Paz Murad	6
	Lic. Verónica Rodríguez	6
Investigador externo		
Asesor-Especialista externo		
Graduado de la UNLaM		
Estudiante de carreras de posgrado (UNLaM)		
Alumno de carreras de grado (UNLaM)		
Personal de apoyo técnico administrativo		

2-Plan de investigación

2.1. Resumen del Proyecto:

En este proyecto, nos proponemos continuar dos líneas de investigación que hemos venido desarrollando en el marco del programa PROINCE, en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. Una de ellas proviene de los Proyectos que, vinculados a la Carrera de Educación Física y ha indagado aspectos relacionados con la formación docente, la inserción laboral, las prácticas ligadas al género y la inclusión en la enseñanza de la Educación Física. La otra, en el marco de la Carrera de Comunicación Social, llevó a cabo investigaciones acerca de las Representaciones Sociales que pueden relevarse del análisis de discursos audiovisuales (cine, televisión, publicidad, etc).

A partir de esos Proyectos, se ha conformado un equipo de investigadores pertenecientes a las Carreras de Educación Física y Comunicación Social. El objetivo es indagar el modo como los discursos cinematográficos dan cuenta de las representaciones sociales instituidas en el imaginario colectivo acerca de las prácticas en las instituciones educativas. Se considerarán aspectos tales como los vínculos favorecedores y obstaculizadores para la construcción de saberes, los modelos

de docente y alumno, las condiciones sociales de pertenencia, y otros posibles aspectos vinculados a las situaciones educativas.

Para ello, nos proponemos llevar a cabo un análisis de las formas ícono verbo cinéticas en películas y series televisivas del ámbito nacional e internacional que refieren a las instituciones educativas, sus problemáticas y sus implicancias en el destino de los sujetos educativos.

La constitución del *corpus* discursivo y temporal a analizar será precisada y/o ampliada de acuerdo con la modalidad cualitativa de la investigación y conforme a los hallazgos y/o intereses que vayan surgiendo en el estudio exploratorio.

2.2. Palabras clave:

Representación social, discurso audiovisual, institución educativa, reproducción-transformación..

2.3. Tipo de investigación:

2.3.1. Básica:

2.3.2. Aplicada: X

2.3.3. Desarrollo Experimental:

2.4. Área de disciplina (código numérico y nombre): 5653 Educación-Psicología de la Educación. 6202 Lingüística descriptiva.

2.5. Campo de aplicación (código numérico y nombre): 1000 Ciencia y Cultura

2.6. Estado actual del conocimiento:

La mayoría de los integrantes del equipo venimos desarrollando ininterrumpidamente un Programa de investigación sobre *representaciones en Educación* que se inicia en el año 2004, bajo la misma Dirección. En ese Programa, ligado a representaciones y prácticas en Instituciones educativas, actualmente se está cerrando el Proyecto A55/220 "*Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza*" del Programa de incentivos a los Docentes-investigadores del Ministerio de Educación (PROINCE, 2018-2019).

Anteriormente, se desarrolló un Proyecto vinculado a las representaciones sociales acerca del género en las prácticas educativas de Educación física: Proyecto A55/199 "*Género y formación docente: Retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM*", en el marco del PROINCE, 2015-2016.

También, en el área de la Educación física, se desarrolló el Proyecto A55/169 "*Problemáticas actuales de la Educación física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios*". PROINCE, 2012-2013.

Previamente a los Proyectos que se focalizan en la Educación física, se han desarrollado investigaciones que comprendieron a todas las Carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias sociales de la UNLaM como el Proyecto C/ 006-007 "*Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios: trayectoria y estrategias de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza*". UNLaM- CyTMA. (2009-2011) y en la misma línea, el Proyecto A55/125 "*La construcción del conocimiento en el aula universitaria: prácticas y estrategias en contexto*", PROINCE, 2008-2009 y el Proyecto A/109 "*Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios*". PROINCE, 2006-2007.

Finalmente, la primera investigación de dicho Programa se centró en los alumnos aspirantes a ingresar a la Universidad: Proyecto A55/102, "*Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza*". PROINCE, 2004-2005.

En síntesis, desde el año 2004 hemos venido desarrollado un programa vinculado a la indagación de representaciones y prácticas en el ámbito de la Educación en distintos aspectos y problemáticas.

En el caso de la aplicación del análisis de discursos cinematográficos a los fines de reconocer el modo como la sociedad construye interpretaciones acerca de la realidad en sus diferentes aspectos y problemáticas, deben considerarse dos investigaciones radicadas en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM, que el equipo de investigadores dirigidos por el Doctor en Filosofía Esteban Mizrahi, llevó a cabo entre los años 2014 y 2017:

Proyecto A55/212, *Pensar el fenómeno "narco". Un análisis filosófico, semiótico y hermenéutico de las representaciones del narcotráfico en los discursos audiovisuales de los últimos 5 años (2010 a 2015)*, años 2016/2017.

Proyecto A55/182, *Cine y cambio social en la Argentina de la última década (2002-2012) II. Un análisis hermenéutico y semiótico*, años 2014/2015, en el que se analizaron producciones cinematográficas argentinas en las que pueden relevarse la crisis de diferentes instituciones sociales como la Justicia, la Medicina, la Iglesia, la Familia, el Arte.

En cuanto a temáticas más vinculadas al tema de esta investigación, es decir, respecto de la representación de las instituciones educativas y sus prácticas en el discurso cinematográfico, parecen hallarse pocos aportes provenientes del ámbito académico, materializados en artículos de revistas científicas y algunos proyectos de investigación que abordan lateralmente el tema.

Por ejemplo, Pedro Gomez Martinez, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, ha realizado algunas investigaciones acerca de la narrativa audiovisual. En un artículo publicado en la Revista *Comunicación y Hombre*, (2005), se refiere a la representación de la escuela en el cine como una metáfora del Estado en sociedades en crisis. En este artículo, reflexiona acerca de la forma en la que el cine representa las instituciones escolares y el contexto histórico. La selección del corpus cinematográfico sobre el que realizó su investigación reúne dos criterios: 1) el impacto social valorado a través del interés del público en el momento del estreno de los *films* elegidos; 2) la trascendencia histórica de los *films* medida en términos de su aparición en las obras de los historiadores. Los 15 filmes que constituyen el *corpus* discursivo de análisis se encuadran en la cinematografía europea entre los años 1930 y 2000, junto a algunas obras representativas del ámbito norteamericano. Su metodología recurrió a la aplicación del modelo narrativo *actancial* propuesto por Greimas (1983), del cual extrae la relación *sujeto-objeto*. En su análisis, releva las marcas que, a través del lenguaje cinematográfico, refieren a tres parámetros: lo físico, lo psicológico y lo social. Su objetivo consistió en establecer las posibles relaciones de analogía entre los modelos *actanciales* propuestos por cada película y los imperantes en la sociedad en la que se gestó el film. Dicha investigación le permitió hallar ciertos cambios en el protagonismo de uno u otro sujeto (estudiante-profesor) y en la relación entre ambos que se evidencia en los *films* de los años 60, en coincidencia con las transformaciones ideológico-sociales de esa época. En principio, sus conclusiones apuntan a demostrar que los *films* en los que se incluye la temática de las aulas y su problemática reproducen el microcosmos escolar para aludir a inquietudes y problemas sociales. Por otra parte, su trabajo permite suponer que las representaciones del cine acerca de la institución escolar influyen en la sociedad en un doble sentido: 1) algunos *films* parecen anticiparse a acontecimientos históricos posteriores y 2) otros han servido para reflexionar, a posteriori, acerca de esos mismos acontecimientos.

Jorge Eduardo Noro, doctor en Educación y profesor de Filosofía y Pedagogía en diversas universidades argentinas, en una de sus publicaciones se refiere a la crisis de sentido que atraviesa la escuela en la modernidad. En la medida en que la escuela es un producto histórico, una construcción cultural, está sometida a las necesidades y demandas del contexto social. La escuela actual padece las consecuencias de: 1) ausencia de relatos fundantes que legitimen sus acciones educativas, 2) cambio de roles y presencia de un Estado que ha descuidado el interés por la educación escolarizada y 3) la presencia de una matriz que, aunque funcionó en el pasado, sobrevive traicionando los fines para los que fue creada. Entendemos que algunas de las consideraciones desarrolladas por Noro, pueden servirnos de punto de partida para explicar el modo como los films que nos proponemos analizar dan cuenta de dichas transformaciones.

Ernesto Gustavo Edwards en el marco de la Facultad de Desarrollo e Investigaciones Educativas de la Universidad Abierta Interamericana (sede Rosario, Santa Fe) realizó una investigación acerca de la violencia en la escuela, particularmente, la que ejercen los propios educadores. Para ello, abordó el análisis de tres películas cuyos argumentos giran en torno a ella y al intento por evitarla: *La sociedad de los poetas muertos*, EEUU, 1989, Peter Weir; *Lección de honor*, EEUU, 2002, Michael Hoffman y *La sonrisa de la Mona Lisa*, EEUU, 2003, Mike Newell. El objetivo de este investigador es utilizar las producciones cinematográficas que analiza como recursos complementarios de los textos tradicionales en la formación docente.

Finalmente, en el marco del programa UBACyT, 2020, Débora Nakache en el área de la psicología de la educación, ha presentado un proyecto en el que se plantea investigar el cine producido por niños. En esta indagación, busca relevar la mirada acerca de la escuela que aparece en las producciones del programa "Hacélo corto" del GCBA. Si bien la investigadora se centra en el uso del cine en la escuela como herramienta didáctica de creación colectiva, algunas de sus preguntas plantean intereses comunes con nuestra investigación. Por ejemplo, la posibilidad de relevar representaciones sociales de los niños acerca de lo escolar y sus vivencias, provenientes de su propia experiencia de hacer cine en la escuela.

Mucho de lo relevado aborda el cine como recurso didáctico y/o el análisis de películas, como actividad complementaria en la formación docente. Sin embargo, como se dijo, nuestro objetivo es relevar las representaciones sociales acerca de aspectos educativos y sus implicancias, en un recorte cinematográfico y televisivo como parte del discurso social instituyente.

2.7. Problemática a investigar:

En las últimas décadas, las instituciones educativas han enfrentado nuevos desafíos para los que no siempre han podido generar respuestas. Las condiciones socioculturales han ido cambiando y se vieron modificadas las prácticas y necesidades de los individuos de cada comunidad. Estos nuevos escenarios -en permanente transformación- interpelan el *contrato fundacional* de la escuela y demandan nuevos análisis respecto de las tensiones que atraviesan, en la actualidad, las instituciones educativas. En el marco de este proceso, se replantea la función de la institución, del vínculo docente-alumno, la discusión acerca de contenidos y la eficacia de los recursos.

El complejo entramado social actual requiere de una profunda mirada y revisión de las relaciones escolares construidas sobre la base de una nueva red de sentidos y significados basados en una "sociedad plural, abierta e individualista" (Dubet, 2015:16).

El contrato fundacional de la escuela moderna que surge a fines del siglo XIX, fue funcional al proyecto político del estado moderno y se desarrolló sin grandes cuestionamientos por casi un siglo. En la actualidad, numerosos factores contribuyen a que dicho modelo educativo haya entrado en crisis y se haya replanteado la necesidad de un nuevo proyecto.

En esta investigación, nos interesa, particularmente, relevar las representaciones sociales que emergen del discurso social acerca de la tensión entre dos aspectos inherentes a las instituciones educativas: **reproducción** de lo instituido y **transformación** social. Se partirá del análisis de

aspectos tales como la relación entre el docente y el alumno, la relación entre la familia y la escuela, la relación del estudiante y el conocimiento, la inclusión y la exclusión social, y el impacto de estas relaciones en los destinos singulares.

Con este fin, se llevará a cabo un análisis de formas y contenidos de películas de las últimas dos décadas en las que se visibilizan dichas tensiones y temáticas que tienen lugar en instituciones educativas. Una vez relevados los *films*, se configurará un corpus discursivo de carácter audiovisual sobre el que se llevará a cabo el análisis.

2.8. Objetivos:

Objetivo principal:

- Analizar las Representaciones Sociales acerca de la tensión entre reproducción y transformación en las instituciones educativas que aparecen en discursos cinematográficos de las últimas dos décadas.

Objetivos secundarios:

- Releva películas y series televisivas en las que se refiera a las instituciones educativas y sus participantes
- Identificar aspectos que reproducen modelos instituidos y otros que presenten transformaciones y/o cambios.
- Analizar la relación entre los procesos educativos y los procesos de subjetivación.
- Analizar dichas transformaciones y/o reproducciones en relación con el contexto de producción de los *films* seleccionados

2.9. Marco teórico:

Representaciones Sociales

La mente de todo individuo no almacena los estímulos variados y únicos que recibe, sino una imagen de cada una de esas cosas, hechos, acciones o procesos percibidos, de modo que en cada nueva interacción con el mundo, puede calificar su nueva percepción por comparación con la imagen mental preexistente. Así, vamos "conociendo" el mundo, conceptualizándolo, construyendo imágenes sobre lo recibido y conservando el resultado de esa operación. Estas imágenes, que ya no son "el mundo" sino su "representación", constituyen las creencias del sujeto. Los sujetos poseen imágenes mentales acerca del mundo que constituyen estas creencias sobre las que adquiere significado todo nuevo estímulo, relacionado con los aspectos del mundo de los que ellas son la representación. Por su naturaleza social, este sistema de creencias es compartido dentro de la comunidad. Por lo tanto, investigar cuáles son las representaciones sociales de un determinado grupo supone analizar los discursos sostenidos por los miembros de ese grupo y sus efectos de sentido.

Los seres humanos vivimos en comunidad y no podemos dejar de comunicarnos. El lenguaje, no sólo es el medio para comunicarnos, sino un poderoso instrumento cognitivo, con el que el sujeto construye sus representaciones y las transmite entre los miembros de su grupo. Del mismo modo, cada miembro recibe de los otros, en la comunicación, representaciones que constituyen así la concepción del mundo que la comunidad tiene en un momento determinado. Por este mecanismo o actividad comunicativa, las representaciones individuales se convierten en representaciones colectivas.

Desde la perspectiva de la Psicología social, se destaca la *Teoría de las Representaciones sociales* de Moscovici (1983) para quien una representación social es la actividad mental desplegada por los

individuos y los grupos con el fin de establecer su posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Toman formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, aún lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. Hace más de tres décadas, el autor se propuso rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. Dicho conocimiento cotidiano posee una densidad propia derivada de las interacciones sociales, particularmente por las modificaciones que sufre el conocimiento científico al ser transmitido en la comunicación. Así, dichas representaciones son sociales porque son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

La perspectiva adoptada en este trabajo toma en consideración que las *representaciones sociales* constituyen un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen por función establecer un orden que permite a los individuos orientarse y actuar en el mundo social y material. De este modo, los sujetos dan sentido y significatividad a sus acciones y a las de los demás.

Estas representaciones emergen en el discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Estas prácticas, por otra parte, también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones.

Cine y representaciones sociales

Las expresiones audiovisuales y sus formas retóricas, composicionales y enunciativas presentan una comprensión de lo social de carácter agonal y polisémico. Así, las producciones cinematográficas se presentan como fragmentos del discurso social, en la medida en que ponen en escena un modo de pensar lo real.

El discurso en general y el cinematográfico, en particular, es el lugar donde se articulan el sentido y los funcionamientos socio-culturales. A través de sus relatos, el cine se presenta como una de las instituciones responsables de hacer circular e instaurar representaciones con las que habitamos y comprendemos el mundo. Su dimensión temporal y narrativa reúne significación y sentido, pasado y futuro, y se propone como un espacio que permite reflexionar acerca de los significados compartidos y orientarlos a la praxis social (Mizrahi 2011). Así, sólo es posible entender la construcción de lo real a partir de la red constituida por la semiosis en la que se vinculan los distintos discursos que circulan por una sociedad en un momento determinado.

Los puntos de conexión entre los discursos permiten establecer una red discursiva, en la que es posible relevar marcas que dan cuenta de las operaciones con que los sujetos inscriben y articulan lo individual y lo social. Una vez estabilizadas, dichas marcas, se convierten en huellas. De la reconstrucción de huellas de producción y de reconocimiento puede deducirse el proceso por el cual ese conjunto discursivo construye conocimiento y verdad potencial, en el marco de un estado de conciencia compartido (Verón 1981).

La narrativa cinematográfica, resultado de ese proceso de irrealización de lo real que caracteriza a toda puesta en relato (Metz, 2013), actualiza el recurso primitivo de la narración, como modo de ordenar el caos de lo real, dotándolo de significado.

Cada una de las problemáticas que aparecen en los films seleccionados se halla anclada en su contexto de producción y reproduce las transformaciones socioculturales desde una determinada mirada y una captación. Así no sólo los films muestran sino que, además, convocan la mirada y el compromiso del espectador.

Ricoeur (1999) observa que la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, sino que su referencia es productiva, instaura mundos re-describiendo lo que el lenguaje convencional ha descrito previamente. Es una representación de segundo grado pues se trata de una referencia desdoblada. En este sentido, Ricoeur analiza este “como si” propio de la representación y lo define como figura, re-descripción del mundo, un modo particular de decir la verdad. La realidad es,

entonces, resultado de un proceso, *poiesis* o invención por el cual se constituye en objeto. El referente "real" cobra existencia como representación, es decir como capacidad de interpretación y no como acceso inmediato y directo a él.

Genette (1989), distingue en todo relato, tres aspectos: la historia, conjunto de acciones, sucesos, lo que se cuenta; el relato, modo en que se cuenta la historia; y la narración, acto narrativo por el cual un narrador asume la función de narrar esa historia a través de la materialidad del relato. Para el analista del discurso sólo es posible trabajar con la materialidad del relato ya que sólo el relato puede llevarnos a la reconstrucción de la historia y al estudio de su enunciación narrativa. Así, el relato se convierte en significativo en el cual toma cuerpo el significado narrativo (Filinich 1997, 20).

Por otra parte, la ficción en general y el cine de ficción en particular, no sólo refieren, sino que otorga "sentido" a la realidad constituida en relato. Jerome Bruner (2002) considera que a través del relato logramos modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía sino también del mundo real. Así, la narrativa ficcional contribuye a reexaminar lo obvio porque abreva en lo familiar para superarlo y adentrarse en el reino de lo posible. El relato es una forma elusiva de arte que permite conciliar las ambiguas comodidades de la vida familiar con las tentaciones de lo posible.

El corpus de películas que analizamos se constituyen así en relatos significantes que pretenden vehicular significados enmascarados en historias ficcionales. La tarea del analista del discurso consiste en relevar dichos significados y, en este caso particular, dar cuenta de los efectos que el registro narrativo en cuanto a la reformulación y con figuración de representaciones sociales.

Las Instituciones educativas

En el siglo XIX surge el Estado en tanto rector de la enseñanza obligatoria de los futuros ciudadanos. Esta tarea es realizada a través de instituciones específicas, con el objetivo de producir aprendizajes homogéneos en la totalidad, diversa, de los niños. En Argentina, en el año 1884, se establece un sistema de enseñanza laico, gratuito y obligatorio. A partir de la nueva *Ley federal de Educación* esta obligatoriedad se extiende y su comienzo se sitúa en la *sala de cinco años* del Nivel Inicial. Sin abordar un análisis sociológico acerca del cumplimiento o no del mandato fundacional de la Escuela (ver p. e. Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) ni acerca del porqué de su surgimiento (ver p. e. Varela y Alvarez Uría, 1991), podríamos convenir que, entre otras razones, nuestras sociedades se preocupan por asegurar que sus nuevos miembros adquieran las experiencias y conocimientos históricamente acumulados y culturalmente organizados entre los cuales una de sus máximas expresiones es el conocimiento científico. Este conocimiento, a su vez, alcanza en nuestra cultura, uno de los máximos niveles de legitimidad. Para que estas adquisiciones de conocimiento se lleven a cabo, instituciones de enseñanza sistemática - las Escuelas - posibilitan una ayuda intencional que se suma a lo que los niños podrían aprender en el marco de sus interacciones espontáneas con los adultos y pares que los rodean.

Con respecto a la Institución escolar podemos afirmar que su análisis agrega una nueva dimensión que plantea, una vez más, su especificidad y la complejidad de los procesos que transcurren en su interior. Al respecto, Lidia Fernández (1994) sostiene que en las instituciones educativas el *estilo institucional* opera como mediador entre las *condiciones* y los *resultados*. Las condiciones se refieren a los aspectos preexistentes al fenómeno de estudio que establecen con él alguna relación de determinación, mientras que los resultados atañen a los aspectos que aparecen derivados de esas condiciones, tanto en el plano material como simbólico. Estos resultados pasarán a formar parte de las futuras condiciones institucionales. Por *estilo institucional* entiende los aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir y provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico o de mantener ciertas concepciones. Su consolidación en el tiempo se traduce en rasgos del modelo institucional y en

fundamentos del conjunto de concepciones que constituyen la ideología de la institución y que vemos plasmada en frases del tipo “esto no es para esta escuela”.

La Institución, además, no se encuentra aislada sino que está inserta en el entramado del sistema educativo y de las transformaciones y pujas propias del contexto político y económico. Hoy se hace imprescindible en cualquiera de las observaciones y/o intervenciones que se hagan en la escuela tener presente cómo los determinantes de la transformación educativa atraviesan la vida cotidiana escolar.

La enseñanza escolar tiene aspectos explícitos expresados en el curriculum formal pero también aspectos implícitos determinados por otras posibles dimensiones: nos referimos a la caracterización de un curriculum *oculto*, otro *real* y otro *nulo*.

El curriculum oculto (véase Jackson, 1990; Perrenoud, 1990) se refiere a las condiciones y rutinas cotidianas que en el funcionamiento de la clase y del establecimiento escolar originan aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer y que no figuran entre los objetivos oficiales. Hacen que los alumnos generación tras generación, aprendan, por ejemplo, a satisfacer expectativas del docente, ser evaluados o compartir códigos y valores.

El curriculum real (Perrenoud, op. cit.) se refiere a una *transposición pragmática* del curriculum formal. Depende de la ecuación personal del maestro que determina una interpretación del curriculum formal, de la planificación de su clase, pero también de las reacciones e iniciativas que presentan los estudiantes y que hacen que la clase resulte un trabajo *negociado* entre maestros y alumnos.

La consideración de un curriculum nulo (ver Flinders et al., 1986) permitiría, por ejemplo, no sólo tener en cuenta lo que se incluye en un Programa o lo que se enseña sino también aquello que se ha decidido excluir de la enseñanza, las ausencias significativas.

La relación entre contenidos, docentes y alumnos se rige por contratos implícitos que solo se hacen notar cuando son transgredidos y que preexisten a los contratantes. Estos *contratos didácticos* son específicos de cada contenido, están sujetos a renegociaciones y reelaboraciones; regulan las acciones que maestros y alumnos mantienen con el saber y establecen los derechos de unos y otros con respecto a los contenidos (Brousseau, 1993). Muchas de las actividades educativas resultan incomprensibles por fuera de la consideración de los aspectos destacados. Vemos por consiguiente que los conocimientos que se enseñan en la escuela presentan particularidades difícilmente aprehensibles por fuera del marco en el cual cobran sentido. A esto debemos agregar que los conocimientos enseñados luego serán evaluados, lo que agrega aspectos todavía más complejos a los aprendizajes escolares.

Debemos considerar también muchos otros aspectos vinculados a la problemática del docente. La complejidad de su práctica permanece fuera de los cánones de la racionalidad técnica y no encuentra solución con la mera aplicación de teorías científicas ya que esta práctica social presenta *zonas indeterminadas* (Schon, 1992). Para Gimeno Sacristán (1992) las prácticas de enseñanza son de difícil aprehensión ya que resultan ser prácticas sociales que se caracterizan por su *pluridimensionalidad*, las tareas que se deben realizar son variadas y numerosas; la *simultaneidad*, ya que esas tareas generalmente son simultáneas; la *impredictibilidad*, por la diversidad de factores que la condicionan; su *inmediatez*, porque no siempre están previstas; el *carácter histórico* ya que se prolongan en el tiempo y su determinación desborda al individuo aislado; la *implicación personal*, que se crea en un fuerte tejido interpersonal poco controlable desde la formación del profesorado y, por último, las tareas escolares que representan ritos o esquemas que suponen un *marco de conducta* para quien actúa dentro del mismo.

El alumno a través de estas prácticas aprende a ser evaluado y a vivir en un grupo regido por una organización graduada y simultánea. En este contexto original el alumno intentará relacionar sus

saberes previos (muchas veces no tenidos en cuenta por la propuesta educativa) con los nuevos que la escuela le ofrece. Esta forma de aprender implica un esfuerzo de memoria y atención activas, hecho de manera conciente, autoregulada y voluntaria e involucrando procesos eminentemente *metacognitivos*. Los niños aprenden no sólo a dirigir su atención a lo que les atrae, no sólo a hacer cosas sino también a razonar sobre la manera “correcta” de realizarlas, de recordarlas y de comunicarlas a otros. Si la tarea concluye con éxito, la escuela permite el acceso a instrumentos semióticos fundamentales tales como el cálculo y la escritura y se convierte en un espacio privilegiado para que los nuevos integrantes de la sociedad se apropien de la cultura que le legaron sus predecesores y puedan vislumbrar nuevos mundos posibles.

2.10. Hipótesis de trabajo o los supuestos implícitos (según corresponda al diseño metodológico)

Los supuestos implícitos en esta investigación son que las transformaciones sociales en el pasaje del siglo XX al siglo XXI han puesto en crisis el contrato fundacional de la escuela moderna.

Por otra parte, consideramos que en las instituciones educativas es en donde se hace más visible la tensión entre aspectos instituidos e instituyentes. Es inherente a la naturaleza de la escuela, la tensión entre la conservación y reproducción de lo hegemónico y, por otra parte, la transformación social y la inclusión de la diversidad.

Finalmente, consideramos que el discurso cinematográfico, como parte del discurso social, ha dado cuenta a lo largo de la historia, de dicha tensión, a la vez que refiere e instituye los modos en que una sociedad reflexiona acerca de sí misma.

2.11. Metodología:

Este es un estudio *exploratorio* de enfoque *cualitativo*. Comenzará con un análisis bibliográfico que permitirá sistematizar el estado actual del conocimiento. Simultáneamente, se realizará un relevamiento filmico de películas de las últimas dos décadas, del ámbito tanto nacional como internacional, vinculadas a las instituciones educativas. Una vez configurado el corpus audiovisual, se procederá a la constitución de categorías de análisis para el abordaje del material filmico.

Se utilizarán herramientas provenientes del Análisis del Discurso Cinematográfico que busca indagar a partir de las formas del lenguaje filmico, las significaciones que subyacen a dichas formas.

2.12. Bibliografía:

- Brousseau, G. (1993), “Fundamentos y métodos de la enseñanza de las matemáticas”. IMAF. Universidad de Córdoba.
- Bruner, J. (2002), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires.
- Callegaro, A y Zimmerman, M.(2007), "El ingreso a la universidad: análisis lingüístico-discursivo de relatos y argumentos". Revista *Opción*, Universidad de Zulia -Venezuela N° 54, Vol. 23, 2007. 1012-1587 – OPCIÓN
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- Filinich, M. I., 1998, *La enunciación*,_EUDEBA, Bs.As.

- Flinders, D. et al. (1986), "The Null Curriculum its theoretical basis and practical implications". *Curriculum Inquiry*, Vol 16, N° 1.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992), *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Troquel.
- Genette, G., (1989), *Figuras III*, Barcelona, Lumen.
- Gimeno Sacristán, J. (1992), "Profesionalización docente y cambio educativo en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. A. Alliaud y L. Duchansky comps. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Jackson, Ph. (1990), *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Metz, Christian. (2013), *Essais sur la signification au cinéma*, París. Klincksieck
- Mizrahi, Esteban (comp.) (2011), *Cine condicionado por el mundo contemporáneo*, La Crujía, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1983), *Psicología Social*. Buenos Aires Paidós.
- Perrenoud Ph. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Ricoeur, Paul (1999), "¿Qué es un texto?", en: *Historia y narratividad*, Paidos, Barcelona.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires. Paidós.
- Varela J. y Alvarez Uría F. (1991), *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.
- Verón, E, 1981, *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.
- Zimmerman M. y Callegaro, A. (2017), "Representaciones acerca de los estudios universitarios. Un problema poco "familiar". En *Investigaciones argentinas en representaciones sociales. Problemas teóricos y cuestiones empíricas*. Cristina Chardon, Graciela Murekian y Héctor Scaglia comp. Quilmes. UNQUI.

2.14. Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

Se espera materializar los resultados de la investigación en aportes que colaboren con nuevos conocimientos acerca del sistema educativo y sus prácticas. Consideramos que el relevamiento –a través del cine- de las tensiones que tienen lugar en las instituciones educativas puede colaborar con la comprensión de los conflictos que enfrentamos los docentes en nuestro quehacer cotidiano. Además, se constituirá una filmoteca con el material analizado que quedará a disposición del cuerpo docente de la UNLaM para incorporar a sus prácticas.

2.15. Resultados en cuanto a la formación de recursos humanos:

En los últimos años se han comenzado a desarrollar proyectos de investigación y Tesis de posgrado en la Carrera de Educación física de la UNLaM que están favoreciendo la formación de recursos humanos en una Carrera con poca tradición en investigación. Este nuevo proyecto se orienta a sumar experiencias de investigación en el área que continúen con una función formativa para los integrantes del equipo, (algunos ya son tesistas de Posgrado).

Además, la colaboración entre profesores investigadores de la Carrera de Educación Física y de Comunicación Social, del departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM favorece la formación y colaboración interdisciplinaria.

2.16. Resultados en cuanto a la difusión de resultados:

Se espera abrir el debate a otras universidades y participar activamente en Congresos, y Encuentros del ámbito de la Educación, el cine y las aplicaciones de la Semiótica y el Análisis del Discurso. Además, se prevé la producción y publicación de artículos en revistas científicas y de capítulos de libros académicos.

2.17. Resultados en cuanto a transferencia hacia las actividades de docencia y extensión:

Se difundirán los resultados en la totalidad de las Cátedras de la Carrera de Educación física y de Comunicación Social de la UNLaM. En particular, se prevé la incorporación de material bibliográfico derivado de esta investigación, a las cátedras de Psicología Social y Psicología Social e institucional de la Carrera de Educación Física y Trabajo Social, como así también para la Cátedra de Semiótica II, de la Carrera de Comunicación Social.

2.18. Resultados en cuanto a la transferencia de resultados a organismos externos a la UNLaM:

2.19. Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del exterior:

3-Recursos existentes

Descripción / concepto	Cantidad	Observaciones

4-Presupuesto solicitado

	Rubro	Año 1	Año 2	Total
Gastos de capital (equipamiento)	a) Equipamiento (1)			
	a.1)			
	b) Licencias (2)			
	b.1)			
	c) Bibliografía (3)			
	c.1) Adquisición de libros y videos	4000,00		4000,00
	Total Gastos de Capital	\$ 4000,00	\$ 0,00	\$ 4000,00
Gastos corrientes (funcionamiento)	d) Bienes de consumo			
	d.1) Artículos varios de librería y cartuchos de tinta p/ impresora	5000,00	9000,00	14000,00
	e) Viajes y viáticos (4)			
	e.1) Viáticos de traslado y Asistencia a Congresos	5000,00	5000,00	10000,00
	f) Difusión y/o protección de resultados (5)			
	f.1) Inscripción a Congresos	1000,00	1000,00	2000,00
	g) Servicios de terceros (6)			
	g.1) Técnico informático para búsqueda , adecuación de formatos y edición de videos	10000,00	10000,00	20000,00
	h) Otros gastos (7)			
	h.1)			
	Total Gastos Corrientes	\$ 21000,00	\$250000,00	\$ 46000,00
	Total Gastos (Capital + Corrientes)	\$25000,00	\$25000,00	\$50000,00

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

***A55/249 La representación social de la escuela
en los discursos audiovisuales***

INFORME FINAL

Programa de acreditación: PROINCE

Director del proyecto: Mario Zimmerman

Co-Directora del proyecto: Adriana Callegaro

Investigadores UNLaM: Alejandro Añasco; Gloria Campomar; Hernán Martínez Mosquera, Ma. Paz Murad; Verónica Rodríguez.

Becario alumno: Santiago Ahumada

Fecha de inicio: 2020/ 01/ 01

Fecha de finalización: 2022/ 12/ 31

(Estas fechas debieron modificarse y fueron ajustadas por pandemia)

Resumen

En este proyecto, continuamos dos líneas de investigación que, en las últimas décadas, hemos venido desarrollando en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM, en el marco del Programa PROINCE.

Una de ellas deriva de los Proyectos vinculados a la Carrera de Educación Física que han indagado aspectos relacionados con la formación en Educación física y la inserción laboral del docente, las prácticas ligadas al género y las prácticas inclusivas en la enseñanza de la Educación Física. La otra línea, en el marco de la Carrera de Comunicación Social del mismo Departamento, llevó a cabo investigaciones acerca de las Representaciones Sociales que pueden relevarse del análisis de diversos discursos audiovisuales (cine, televisión, publicidad, etc). A partir de esos Proyectos, se ha consolidado un equipo multidisciplinar de investigadores pertenecientes a las Carreras de Educación Física, Trabajo social y Comunicación Social.

El objetivo de la presente investigación fue indagar el modo en que los discursos cinematográficos dan cuenta de las representaciones sociales instituidas en el imaginario colectivo acerca de las prácticas en las instituciones educativas. Se consideran aspectos tales como los vínculos favorecedores y obstaculizadores para la construcción de saberes, las identidades y los destinos de los estudiantes; los modelos de docente y de alumno; las condiciones sociales de pertenencia, los estilos institucionales y otros posibles aspectos vinculados a las situaciones educativas. En este sentido, y a partir del recorte de discursos audiovisuales que hemos establecido, nos proponemos indagar de qué modo el cine da cuenta de las transformaciones que viene atravesando la educación y cómo pueden ser relevadas del discurso social, en la medida en que se instituyen como certezas compartidas.

Para ello, llevamos a cabo un análisis de las formas ícono verbo cinéticas en un *corpus* de películas y series televisivas diversas del ámbito nacional e internacional de las últimas dos décadas. Nos enfocamos en producciones que refieren a las instituciones educativas, sus problemáticas y sus implicancias en el destino de los sujetos educativos. Nos interesa en particular, ahondar en aspectos ligados a las tensiones en cuanto a las *reproducciones* y *transformaciones* vinculadas a las instituciones educativas, a las que se suman nuevas tensiones y conflictos derivados de las transformaciones tecnológicas, sociales, familiares y culturales. Este interés se origina en algunas de las conclusiones de nuestra anterior investigación, acerca de las cuales la presente exploración pretende profundizar (ver apartado “*Otros proyectos con los que se relaciona*”). La constitución del *corpus* discursivo y temporal a analizar

se precisa y/o amplía de acuerdo con la modalidad cualitativa de la investigación y conforme a los hallazgos y/o intereses que surgen en el estudio exploratorio.

Palabras clave:

Representación social, discurso audiovisual, institución educativa, reproducción-transformación.

Otros Proyectos con los que se relaciona:

La mayor parte de los integrantes del equipo venimos desarrollando ininterrumpidamente un Programa de investigación sobre *Representaciones Sociales en Educación* que se inicia en el año 2004, bajo la misma Dirección. En ese Programa, ligado a representaciones y prácticas en Instituciones educativas, se finalizó en el año 2019, el Proyecto A55/220 "*Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza*" del Programa de incentivos a los Docentes-investigadores del Ministerio de Educación (PROINCE, 2018-2019). En esta última investigación, hallamos reiteradas tensiones y conflictos con los que tanto instituciones como docentes debían negociar a la hora de definir y llevar adelante sus prácticas educativas.

Anteriormente, se desarrolló un Proyecto vinculado a las representaciones sociales acerca del género en las prácticas educativas de Educación física: Proyecto A55/199 "*Género y formación docente: Retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM*", en el marco del PROINCE, 2015-2016.

También, en el área de la Educación física, se desarrolló el Proyecto A55/169 "*Problemáticas actuales de la Educación física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios*". PROINCE, 2012-2013.

Previamente a los Proyectos que se focalizan en la Educación física, se han desarrollado investigaciones que comprendieron a todas las Carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias sociales de la UNLaM como el Proyecto C/006-007 "*Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios: trayectoria y estrategias de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza. UNLaM-CyTMA. (2009-2011)*" y en la misma línea, el Proyecto A55/125 "*La construcción del conocimiento en el aula universitaria: prácticas y estrategias en contexto*", PROINCE, 2008-2009 y el Proyecto A/109 "*Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios*". PROINCE, 2006-2007.

Finalmente, la primera investigación de dicho Programa se centró en los alumnos aspirantes a ingresar a la Universidad: Proyecto A55/102, *"Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza"*. PROINCE, 2004-2005.

En síntesis, desde el año 2004 hemos venido desarrollado un programa vinculado a la indagación de representaciones y prácticas en el ámbito de la Educación en distintos aspectos y problemáticas. El objetivo que guía este programa es el de contribuir en el relevamiento y caracterización de problemáticas en educación con el fin de diseñar futuras intervenciones con las que mejorar la calidad y la inclusión educativas.

En el caso de la aplicación del análisis de discursos cinematográficos a los fines de reconocer el modo como la sociedad construye interpretaciones acerca de la realidad en sus diferentes aspectos y problemáticas, deben considerarse dos investigaciones radicadas en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM, que el equipo de investigadores, dirigidos por el Dr Esteban Mizrahi, llevó a cabo entre los años 2014 y 2017:

Proyecto A55/212, *Pensar el fenómeno "narco". Un análisis filosófico, semiótico y hermenéutico de las representaciones del narcotráfico en los discursos audiovisuales de los últimos 5 años (2010 a 2015), años 2016/2017.*

Proyecto A55/182, *Cine y cambio social en la Argentina de la última década (2002-2012) II. Un análisis hermenéutico y semiótico*, años 2014/2015, en el que se analizaron producciones cinematográficas argentinas en las que pueden relevarse la crisis de diferentes instituciones sociales como la Justicia, la Medicina, la Iglesia, la Familia, el Arte.

Anexo 1: Resumen incluido en el Protocolo de presentación del Proyecto (presentación septiembre de 2019).

En este proyecto, nos proponemos continuar dos líneas de investigación que hemos venido desarrollando en el marco del programa PROINCE, en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. Una de ellas proviene de los Proyectos que, vinculados a la Carrera de Educación Física y ha indagado aspectos relacionados con la formación docente, la inserción laboral, las prácticas ligadas al género y la inclusión en la enseñanza de la Educación Física. La otra, en el marco de la Carrera de Comunicación Social, llevó a cabo investigaciones acerca de las Representaciones Sociales que pueden relevarse del análisis de discursos audiovisuales (cine, televisión, publicidad, etc).

A partir de esos Proyectos, se ha conformado un equipo de investigadores pertenecientes a las Carreras de Educación Física y Comunicación Social. El objetivo es indagar el modo como los discursos cinematográficos dan cuenta de las representaciones sociales instituidas en el imaginario colectivo acerca de las prácticas en las instituciones educativas. Se considerarán aspectos tales como los vínculos favorecedores y obstaculizadores para la construcción de saberes, los modelos de docente y alumno, las condiciones sociales de pertenencia, y otros posibles aspectos vinculados a las situaciones educativas.

Para ello, nos proponemos llevar a cabo un análisis de las formas ícono verbo cinéticas en películas y series televisivas del ámbito nacional e internacional que refieren a las instituciones educativas, sus problemáticas y sus implicancias en el destino de los sujetos educativos.

La constitución del *corpus* discursivo y temporal a analizar será precisada y/o ampliada de acuerdo con la modalidad cualitativa de la investigación y conforme a los hallazgos y/o intereses que vayan surgiendo en el estudio exploratorio.

2.2. Palabras clave:

Representación social, discurso audiovisual, institución educativa, reproducción-transformación.

A55/ 249 La representación social de la escuela
en los discursos audiovisuales

INFORME FINAL

1.	Estado de la cuestión y consideraciones teóricas	8
1.1	Estado de la cuestión	8
1.2.	Las Representaciones Sociales	12
1.3.	Cine y representaciones sociales	15
1.4.	La enseñanza y el aprendizaje en las Instituciones educativas	17
1.5.	Convivencia y reproducción social en la escuela	22
1.6.	Lo instituido y lo instituyente	27
2.	Objetivos	33
2.1.	Objetivo principal	33
2.2.	Objetivos secundarios	33
3.	Metodología	33
3.1.	Justificación del método de análisis de filmes	34
3. 1.a.	Ficción y realidad	37
3. 1.b.	Herramientas para el análisis de la enunciación cinematográfica	40
4.	Corpus de películas seleccionadas	43
5.	Análisis de las películas	46
5.1.	Todo comienza hoy	46
5.2.	La lengua de las mariposas	48
5.3	Los Coristas	57
5.4.	Rojo como el cielo	68
5.5.	La Ola	72
5.6.	Entre los muros	80
5.7.	Detrás de las pizarras	91
5.8.	Rita	103

5.9. Beata ignoranza	116
5.10. Tiempo perdido	124
6. Consideraciones finales	135
7. Bibliografía de referencia	141
Anexo 2: Producción científica del equipo vinculada al Proyecto	148
Anexo 3: Protocolo de presentación del Proyecto 2019	150

1. Estado de la cuestión y consideraciones teóricas

1.1. Estado de la cuestión

Como ya se mencionara en el apartado *“Otros Proyectos con los que se relaciona”* (pág.3) la mayoría de los integrantes del equipo venimos desarrollando ininterrumpidamente un Programa de investigación sobre *representaciones en Educación* que se inicia en el año 2004, bajo la misma Dirección. En ese Programa, ligado a representaciones y prácticas en Instituciones educativas, se finalizó recientemente el Proyecto A55/220 *“Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza* del Programa de incentivos a los Docentes-investigadores del Ministerio de Educación (PROINCE, 2018-2019).

Anteriormente, se desarrolló un Proyecto vinculado a las representaciones sociales acerca del género en las prácticas educativas de Educación física: Proyecto A55/199 *“Género y formación docente: Retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM”*, en el marco del PROINCE, 2015-2016.

También, en el área de la Educación física, se desarrolló el Proyecto A55/169 *“Problemáticas actuales de la Educación física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios”*. PROINCE, 2012-2013.

Previamente a los Proyectos que se focalizan en la Educación física, se han desarrollado investigaciones que comprendieron a todas las Carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias sociales de la UNLaM como el Proyecto C/006-007 *“Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios: trayectoria y estrategias de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza. UNLaM-CyTMA. (2009-2011)* y en la misma línea, el Proyecto A55/125 *“La construcción del conocimiento en el aula universitaria: prácticas y estrategias en contexto”*, PROINCE, 2008-2009 y el Proyecto A/109 *“Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios*. PROINCE, 2006-2007.

Finalmente, la primera investigación de dicho Programa se centró en los alumnos aspirantes a ingresar a la Universidad: Proyecto A55/102, *“Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza”*. PROINCE, 2004-2005.

En síntesis, desde el año 2004 hemos venido desarrollado un programa vinculado a la indagación de representaciones y prácticas en el ámbito de la Educación en distintos aspectos y problemáticas. El objetivo que guía este programa es el de contribuir en el relevamiento y caracterización de problemáticas en educación con el fin de diseñar futuras intervenciones con las que mejorar la calidad y la inclusión educativas. Esto cobra aún mayor relevancia en el contexto actual en el que la educación ha venido llevándose a cabo en forma virtual en las Instituciones educativas, más allá del avance de las interacciones virtuales que, a nivel social y familiar, han transformado el escenario tanto privado como público con las consiguientes implicancias en los procesos de subjetivación.

En el caso de la aplicación del análisis de discursos cinematográficos a los fines de reconocer el modo como la sociedad construye interpretaciones acerca de la realidad en sus diferentes aspectos y problemáticas, deben considerarse dos investigaciones radicadas en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM, que el equipo de investigadores dirigidos por Esteban Mizrahi, llevó a cabo entre los años 2014 y 2017:

Proyecto 55A212, *Pensar el fenómeno "narco". Un análisis filosófico, semiótico y hermenéutico de las representaciones del narcotráfico en los discursos audiovisuales de los últimos 5 años (2010 a 2015), años 2016/2017.*

Proyecto A182, *Cine y cambio social en la Argentina de la última década (2002-2012) II. Un análisis hermenéutico y semiótico, años 2014/2015, en el que se analizaron producciones cinematográficas argentinas en las que pueden relevarse la crisis de diferentes instituciones sociales como la Justicia, la Medicina, la Iglesia, la Familia, el Arte.*

En cuanto a temáticas más vinculadas al tema de esta investigación, es decir, respecto de la representación de las instituciones educativas y sus prácticas en el discurso cinematográfico, parecen hallarse pocos aportes provenientes del ámbito académico, materializados en artículos de revistas científicas y algunos proyectos de investigación que abordan lateralmente el tema.

Por ejemplo, Pedro Gomez Martinez, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, ha realizado algunas investigaciones acerca de la narrativa audiovisual. En un artículo publicado en la Revista *Comunicación y Hombre*, (2005), se refiere a la representación de la escuela en el cine como una metáfora del Estado en sociedades en crisis. En este artículo, reflexiona acerca de la forma en la que el

cine representa las instituciones escolares y el contexto histórico. La selección del corpus cinematográfico sobre el que realizó su investigación reúne dos criterios: 1) el impacto social valorado a través del interés del público en el momento del estreno de los *films* elegidos; 2) la trascendencia histórica de los *films* medida en términos de su aparición en las obras de los historiadores. Los 15 filmes que constituyen el *corpus* discursivo de análisis se encuadran en la cinematografía europea entre los años 1930 y 2000, junto a algunas obras representativas del ámbito norteamericano. Su metodología recurrió a la aplicación del modelo narrativo *actancial* propuesto por Greimas (1983), del cual extrae la relación *sujeto-objeto*. En su análisis, releva las marcas que, a través del lenguaje cinematográfico, refieren a tres parámetros: lo físico, lo psicológico y lo social. Su objetivo consistió en establecer las posibles relaciones de analogía entre los modelos *actanciales* propuestos por cada película y los imperantes en la sociedad en la que se gestó el filme. Dicha investigación le permitió hallar ciertos cambios en el protagonismo de uno u otro sujeto (estudiante-profesor) y en la relación entre ambos que se evidencia en los *films* de los años 60, en coincidencia con las transformaciones ideológico-sociales de esa época. En principio, sus conclusiones apuntan a demostrar que los *films*, en los que se incluye la temática de las aulas y su problemática, reproducen el microcosmos escolar para aludir a inquietudes y problemas sociales. Por otra parte, su trabajo permite suponer que las representaciones del cine acerca de la institución escolar influyen en la sociedad en un doble sentido: 1) algunos *films* parecen anticiparse a acontecimientos históricos posteriores y 2) otros han servido para reflexionar, a posteriori, acerca de esos mismos acontecimientos.

Jorge Eduardo Noro, doctor en Educación y profesor de Filosofía y Pedagogía en diversas universidades argentinas, en una de sus publicaciones se refiere a la crisis de sentido que atraviesa la escuela en la modernidad. En la medida en que la escuela es un producto histórico, una construcción cultural, está sometida a las necesidades y demandas del contexto social. La escuela actual padece las consecuencias de: 1) ausencia de relatos fundantes que legitimen sus acciones educativas, 2) cambio de roles y presencia de un Estado que ha descuidado el interés por la educación escolarizada y 3) la presencia de una matriz que, aunque funcionó en el pasado, sobrevive traicionando los fines para los que fue creada. Entendemos que algunas de las consideraciones desarrolladas por Noro, pueden servirnos de punto de partida para explicar el modo como los filmes que nos proponemos analizar dan cuenta de dichas transformaciones.

Ernesto Gustavo Edwards en el marco de la Facultad de Desarrollo e Investigaciones Educativas de la Universidad Abierta Interamericana (sede Rosario, Santa Fe) realizó una investigación acerca de la violencia en la escuela, particularmente, la que ejercen los propios educadores. Para ello, abordó el análisis de tres películas cuyos argumentos giran en torno a ella y al intento por evitarla: *La sociedad de los poetas muertos*, EEUU, 1989, Peter Weir; *Lección de honor*, EEUU, 2002, Michael Hoffman y *La sonrisa de la Mona Lisa*, EEUU, 2003, Mike Newell. El objetivo de este investigador es utilizar las producciones cinematográficas que analiza como recursos complementarios de los textos tradicionales en la formación docente.

Finalmente, en el marco del programa UBACyT, 2020, Débora Nakache, en el área de la psicología de la educación, ha presentado un proyecto en el que se plantea investigar el cine producido por niños. En esta indagación, busca relevar la mirada acerca de la escuela que aparece en las producciones del programa “Hacélo corto” del GCBA. Si bien la investigadora se centra en el uso del cine en la escuela como herramienta didáctica de creación colectiva, algunas de sus preguntas plantean intereses comunes con nuestra investigación. Por ejemplo, la posibilidad de relevar representaciones sociales de los niños acerca de lo escolar y sus vivencias, provenientes de su propia experiencia de hacer cine en la escuela.

Mucho de lo relevado aborda el cine como recurso didáctico y/o el análisis de películas, como actividad complementaria en la formación docente. Sin embargo, como se dijo, nuestro objetivo es relevar las representaciones sociales acerca de aspectos educativos y sus implicancias, en un recorte cinematográfico y televisivo como parte del discurso social instituyente. Consideramos que esta mirada, desde el enfoque de las Representaciones Sociales -que pueden relevarse en el discurso social, del cual los discursos audiovisuales constituyen una parte fundamental- nos permite tomar contacto con ciertas certezas instituidas acerca de la práctica educativa que pueden ser revisadas o desnaturalizadas y tomadas como punto de partida para la elaboración de nuevas propuestas superadoras que enriquezcan a dichas prácticas docentes.

En las últimas décadas, las instituciones educativas han enfrentado nuevos desafíos para los que no siempre han podido generar respuestas. Las condiciones socioculturales han ido cambiando y se vieron modificadas las prácticas y necesidades de los individuos de cada comunidad. Estos nuevos escenarios -en permanente transformación- interpelan el *contrato fundacional* de la escuela y demandan nuevos

análisis respecto de las tensiones que atraviesan, en la actualidad, las instituciones educativas. En el marco de este proceso, se replantea la función de la institución, del vínculo docente-alumno, la discusión acerca de contenidos y la eficacia de los recursos.

El complejo entramado social actual requiere de una profunda mirada y revisión de las relaciones escolares construidas sobre la base de una nueva red de sentidos y significados basados en una "sociedad plural, abierta e individualista" (Dubet, 2015:16).

El contrato fundacional de la escuela moderna que surge a fines del siglo XIX, fue funcional al proyecto político del Estado moderno y se desarrolló sin grandes cuestionamientos, por casi un siglo (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). En la actualidad, numerosos factores contribuyen a que dicho modelo educativo haya entrado en crisis y se haya replanteado la necesidad de un nuevo proyecto. Al respecto, consideramos que el lenguaje audiovisual (cine y series televisivas) ha venido dando cuenta de ciertos conflictos, tensiones, cuestionamientos en el nivel educativo que las ficciones parecieran reflejar.

En esta investigación, nos interesa particularmente, relevar las representaciones sociales que emergen del discurso social acerca de la tensión entre dos aspectos inherentes a las instituciones educativas: **reproducción** de lo instituido, de lo ya aceptado y hegemónico y la **transformación** social, ligada a nuevas utopías o mundos posibles. Se parte del análisis de aspectos tales como la relación entre el docente y el alumno, la relación entre la familia y la escuela, la relación del estudiante y el conocimiento, la inclusión y la exclusión social, y el impacto de estas relaciones en los destinos singulares.

1.2. Las Representaciones Sociales

La mente de todo individuo no almacena los estímulos variados y únicos que recibe, sino una imagen de cada una de esas cosas, hechos, acciones o procesos percibidos, de modo que, en cada nueva interacción con el mundo, puede calificar su nueva percepción por comparación con la imagen mental preexistente. Así, vamos "conociendo" el mundo, conceptualizándolo, construyendo imágenes sobre lo recibido y conservando el resultado de esa operación. Estas imágenes, que ya no son "el mundo" sino su "representación", constituyen las creencias del sujeto. Los sujetos poseen imágenes mentales acerca del mundo que constituyen estas creencias sobre

las que adquiere significado todo nuevo estímulo, relacionado con los aspectos del mundo de los que ellas son la representación. Por su naturaleza social, este sistema de creencias es compartido dentro de la comunidad. Por lo tanto, investigar cuáles son las representaciones sociales de un determinado grupo supone analizar los discursos sostenidos por los miembros de ese grupo y sus efectos de sentido.

Maureen Pope (1991) destaca a G. Kelly como uno de los primeros autores que proponen la metáfora del hombre-científico en tanto que ésta permite iluminar el comportamiento humano respecto del mundo. Kelly (1966) sostiene que un constructo personal es una manera de dar sentido al mundo. Estos constructos pueden variar tanto en el grado de resistencia al cambio como en la extensión de elementos a los cuales se aplica. Todo individuo construye en forma permanente modelos representacionales de su experiencia. Estas construcciones son como cartas de navegación provisionales que ayudan a la gente a dar sentido a su ambiente e influyen en su comportamiento. Conocer esos modelos que las personas mantienen, permite entender su comportamiento, a partir de su percepción del mundo.

Los seres humanos vivimos en comunidad y no podemos dejar de comunicarnos. El lenguaje, no sólo es el medio para comunicarnos, sino un poderoso instrumento cognitivo, con el que el sujeto da cuenta de sus representaciones y las transmite entre los miembros de su grupo. Del mismo modo, cada miembro recibe de los otros, en la comunicación, representaciones que constituyen así la concepción del mundo que la comunidad tiene en un momento determinado. Por este mecanismo o actividad comunicativa, las representaciones individuales se convierten en representaciones colectivas.

Esta particularidad de las representaciones (el hecho de ser sociales más allá de su génesis individual) explicaría por qué no existen idénticas ni infinitas representaciones a partir de los estímulos del mundo. En primer lugar, no todos los individuos viven en los mismos lugares y el paso del tiempo provoca cambios en el entorno. En segundo lugar, no nacemos en el mismo momento, y esto supone que recibimos estímulos lingüísticos diferentes relacionados con imágenes del mundo que otros percibieron antes que nosotros. También percibimos como preexistentes, ideas o representaciones que no existieron para otros con anterioridad a nuestra aparición en el mundo. En tercer lugar, en una sociedad dividida en clases, los intereses, deseos, ambiciones y necesidades no son los mismos para todos sus componentes. Sin embargo, dentro de una comunidad lingüística, las representaciones son suficientemente compartidas como para permitir la comunicación.

Desde la perspectiva de la Psicología social, se destaca la *Teoría de las Representaciones sociales* de Moscovici (1983) para quien una representación social es la actividad mental desplegada por los individuos y los grupos con el fin de establecer su posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Toman formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, aún lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. Hace más de tres décadas, el autor se propuso rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. Dicho conocimiento cotidiano posee una densidad propia derivada de las interacciones sociales, particularmente por las modificaciones que sufre el conocimiento científico al ser transmitido en la comunicación. Así, dichas representaciones son sociales porque son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

Para Jodelet (1983), una representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas en cuanto a la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Desde esta óptica, la representación social no es el duplicado de lo real ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto, sino que constituye el proceso por el cual se establecen estas relaciones. Para esta autora las representaciones sociales, entonces, serían un filtro de lectura del mundo, una guía de acción y un sistema de orientación de las conductas y de las comunicaciones

Markova (1996) plantea que la Teoría de las Representaciones sociales estudia la relación entre los conceptos científicos y los legos: examina el contenido de los conceptos cotidianos, su co-determinación social e individual, su formación, mantenimiento y cambio. La Teoría de las representaciones sociales estudia las maneras en que el conocimiento socialmente compartido detiene al sujeto en las formas de pensamiento existente, impidiéndole el pensamiento libre y forzando una manera de concebir el mundo. La fuerza de las representaciones está en su naturaleza implícita; cuanto menos consciente es el sujeto de éstas, más poderosas son.

Las personas al nacer dan por supuesto su entorno social como lo hacen con el físico y natural, no tienen conciencia de su existencia y perpetúan su *status* ontológico mediante las actividades habituales y automáticas de reciclaje y reproducción. Piaget (1981) demuestra a principios de siglo, que los niños no esperan a que se les enseñe determinada noción para tener una opinión espontánea y construir hipótesis acerca de ella. De igual manera, los adultos en su vida diaria frente a los fenómenos del mundo también tienen supuestos y construyen teorías que les permiten explicar esos fenómenos y tomar decisiones.

La perspectiva adoptada en este trabajo toma en consideración que las *representaciones sociales* constituyen un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen por función establecer un orden que permite a los individuos orientarse y actuar en el mundo social y material. De este modo, los sujetos dan sentido y significatividad a sus acciones y a las de los demás.

Estas representaciones emergen en el discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Estas prácticas, por otra parte, también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones.

1. 3. Cine y representaciones sociales

Las expresiones audiovisuales y sus formas retóricas, composicionales y enunciativas presentan una comprensión de lo social de carácter agonal y polisémico. Así, las producciones cinematográficas se presentan como fragmentos del discurso social, en la medida en que ponen en escena un modo de pensar lo real.

El discurso en general y el cinematográfico, en particular, es el lugar donde se articulan el sentido y los funcionamientos socioculturales. A través de sus relatos, el cine se presenta como una de las instituciones responsables de hacer circular e instaurar representaciones con las que habitamos y comprendemos el mundo. Su dimensión temporal y narrativa reúne significación y sentido, pasado y futuro, y se propone como un espacio que permite reflexionar acerca de los significados compartidos y orientarlos a la praxis social (Mizrahi 2011). Así, sólo es posible entender la construcción de lo real a partir de la red constituida por la semiosis en la que se vinculan los distintos discursos que circulan por una sociedad en un momento determinado.

Los puntos de conexión entre los discursos permiten establecer una red discursiva, en la que es posible relevar marcas que dan cuenta de las operaciones con que los sujetos inscriben y articulan lo individual y lo social. Una vez estabilizadas, dichas marcas, se convierten en huellas. De la reconstrucción de huellas de producción y de reconocimiento puede deducirse el proceso por el cual ese conjunto discursivo construye conocimiento y verdad potencial, en el marco de un estado de conciencia compartido (Verón 1981).

La narrativa cinematográfica, resultado de ese proceso de irrealización de lo real que caracteriza a toda puesta en relato (Metz, 2013), actualiza el recurso primitivo de la narración, como modo de ordenar el caos de lo real, dotándolo de significado.

Cada una de las problemáticas que aparecen en los filmes seleccionados se halla anclada en su contexto de producción y reproduce las transformaciones socioculturales desde una determinada mirada y una captación. Así no sólo los filmes muestran, sino que, además, convocan la mirada y el compromiso del espectador.

Ricoeur (1999) observa que la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, sino que su referencia es productiva, instauro mundos redescubriendo lo que el lenguaje convencional ha descrito previamente. Es una representación de segundo grado pues se trata de una referencia desdoblada. En este sentido, Ricoeur analiza este “como si” propio de la representación y lo define como figura, redescubrimiento del mundo, un modo particular de decir la verdad. La realidad es, entonces, resultado de un proceso, *poiesis* o invención por el cual se constituye en objeto. El referente “real” cobra existencia como representación, es decir como capacidad de interpretación y no como acceso inmediato y directo a él.

Genette (1989), distingue en todo relato, tres aspectos: la historia, conjunto de acciones, sucesos, lo que se cuenta; el relato, modo en que se cuenta la historia; y la narración, acto narrativo por el cual un narrador asume la función de narrar esa historia a través de la materialidad del relato. Para el analista del discurso sólo es posible trabajar con la materialidad del relato ya que sólo el relato puede llevarnos a la reconstrucción de la historia y al estudio de su enunciación narrativa. Así, el relato se convierte en significativo en el cual toma cuerpo el significado narrativo (Filinich 1997, 20).

Por otra parte, la ficción en general y el cine de ficción en particular, no sólo refieren, sino que otorga “sentido” a la realidad constituida en relato. Jerome Bruner (2002) considera que a través del relato logramos modelar la experiencia no sólo de los

mundos retratados por la fantasía sino también del mundo real. Así, la narrativa ficcional contribuye a reexaminar lo obvio porque abreva en lo familiar para superarlo y adentrarse en el reino de lo posible. El relato es una forma elusiva de arte que permite conciliar las ambiguas comodidades de la vida familiar con las tentaciones de lo posible.

El cine es un artefacto cultural que *muestra* – como la pintura- y que *habla* -como la literatura- (Grüner, 2001:100-103). Por ello es por lo que establece vínculos, a veces conflictivos, con la lengua, los textos, los discursos, la cultura, de una sociedad dada. Pero, toda sociedad se va constituyendo todo el tiempo, entre otras cosas, mediante las imágenes y las palabras que produce para otorgarse su propio sentido. Aún cuando no sea estrictamente posible establecer analogías “ontológicas” entre lo real y el filme, al menos constituye un dispositivo de discurso de enormes sugerencias (Grüner, 2001, 103). Así como se abandona la teoría especular por la cual el lenguaje se limita a “reflejar” una realidad exterior dada, en favor de una conciencia de lo narrativo como construcción y artificio, de igual modo, el cine fascinó desde sus orígenes (antes de que fuera hegemonizado por la industria cultural *hollywoodense*) porque redefinió la relación palabra/imagen y permitió *mostrar* de modo constructivo desautomatizando la percepción. Justamente, porque el cine es capaz de construir las formas más verosímiles de representación de lo real que es también capaz de denunciar más profundamente las ilusiones ideológicas del “representacionalismo”.

El corpus de películas que analizamos se constituye así en un conjunto de relatos significantes que pretenden vehiculizar significados enmascarados en historias ficcionales. La tarea del analista del discurso consiste en relevar dichos significados y, en este caso particular, dar cuenta de los efectos que el registro narrativo en cuanto a la reformulación y con figuración de representaciones sociales.

1.4. La enseñanza y el aprendizaje en las Instituciones educativas

En el siglo XIX surgió el Estado en tanto rector de la enseñanza obligatoria de los futuros ciudadanos. Esta tarea es realizada a través de instituciones específicas, con el objetivo de producir aprendizajes homogéneos en la totalidad diversa, de los niños y niñas. En Argentina, en el año 1884, se establece un sistema de enseñanza laico, gratuito y obligatorio. A partir de la *Ley federal de Educación* esta obligatoriedad se extiende y su comienzo se sitúa en la *sala de cinco años* del Nivel Inicial. Sin abordar un análisis sociológico acerca del cumplimiento o no del mandato fundacional de la

Escuela (ver p. e. Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) ni acerca del porqué de su surgimiento (ver p. e. Varela y Alvarez Uría, 1991), podríamos convenir que, entre otras razones, nuestras sociedades se preocupan por asegurar que sus nuevos miembros adquieran las experiencias y conocimientos históricamente acumulados y culturalmente organizados entre los cuales una de sus máximas expresiones es el conocimiento científico. Este conocimiento, a su vez, alcanza en nuestra cultura, uno de los máximos niveles de legitimidad. Para que estas adquisiciones de conocimiento se lleven a cabo, instituciones de enseñanza sistemática -las Escuelas- posibilitan una ayuda intencional que se suma a lo que los niños podrían aprender en el marco de sus interacciones espontáneas con los adultos y pares que los rodean.

En este sentido, la escuela masiva fue creada para cubrir las supuestas deficiencias de los procesos de socialización en las células primarias de convivencia: la familia, los grupos de pares y los grupos de trabajo. Fue configurada para garantizar la reproducción social y cultural como requisito indispensable para la supervivencia misma de la sociedad con una fuerte impronta conservadora (Pérez Gómez, 2000).

Desde su constitución y hasta la actualidad la escuela no es la única institución que cumple con una función reproductora, también lo hacen los medios de comunicación, la familia, diversos grupos sociales y otras instituciones que influyen directamente en la conservación de una organización social pensada y construida por los grupos dominantes.

Según Freire: *“La educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que esta es un acto político en sí misma”* (1978:2).

En línea con esta afirmación sobre el carácter político de la educación, la escuela va induciendo progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. Asimismo, contribuye a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad de manera que la sociedad industrial pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol (Pérez Gómez, 2000). Por lo expresado se infiere que el sistema educativo refleja los intereses de quienes detentan el poder *“La educación en cuanto estructura está directamente relacionada con las transformaciones radicales que se den, la infraestructura y ligada íntimamente al problema del poder. No puede pedirse a quienes tienen el poder que dejen de tenerlo. Hasta hoy, la clase dominante no cometió ningún suicidio”* (Freire, 1978)

Sin embargo, es a partir del siglo XVIII que "se han intentado racionalizar los problemas que planteaban a la práctica gubernamental fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población" (Foucault 1999, p. 209), Biopolítica, de hecho, es una expresión reacuñada y usada por Foucault para describir aquel tratamiento de práctica social que conjuga bíos y política: para Foucault, en efecto, la época moderna es la época de la *biopolítica* (Esposito, 2004). La escuela, es una de las primeras instituciones concebidas bajo esta premisa, donde la disciplina, pensada como un mecanismo de poder sobre la población, controla el cuerpo social de seres vivos atravesados, mandados y regidos por procesos y leyes biológicas.

En decir, "en la tecnología del poder han tenido lugar dos grandes revoluciones: el descubrimiento de la disciplina y el descubrimiento de la regulación y el perfeccionamiento de una anatomopolítica y el de una biopolítica" (Foucault 1999, pp. 245-246). Por tanto, estos dos procesos de la modernidad podrían ser pensados bajo el mismo aspecto: racionalización o disciplinamiento de lo vivo, siempre con el fin de alcanzar su rentabilización política. En efecto, para Foucault, "con la época clásica [es decir, siglo XVII-XVIII], el viejo derecho de vida y muerte [característico del poder soberano] se transforma a principios del siglo XIX en una tecnología de poder disciplinario, articulado en las disciplinas y en el control biológico sobre las poblaciones: se trata, ahora, de un «poder sobre la vida»" (Foucault 1999:190).

Con respecto a la Institución escolar podemos afirmar que su análisis agrega una nueva dimensión que plantea, una vez más, su especificidad y la complejidad de los procesos que transcurren en su interior. Al respecto, Lidia Fernández (1994) sostiene que en las instituciones educativas el *estilo institucional* opera como mediador entre las *condiciones* y los *resultados*. Las condiciones se refieren a los aspectos preexistentes al fenómeno de estudio que establecen con él alguna relación de determinación, mientras que los resultados atañen a los aspectos que aparecen derivados de esas condiciones, tanto en el plano material como simbólico. Estos resultados pasarán a formar parte de las futuras condiciones institucionales. Por *estilo institucional* entiende los aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir y provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico o de mantener ciertas concepciones. Su consolidación en el tiempo se traduce en rasgos del modelo institucional y en fundamentos del conjunto de concepciones que constituyen la ideología de la institución y que vemos plasmada en frases del tipo "esto no es para esta escuela".

La autora, diferencia dos estilos institucionales extremos: las modalidades *regresivas* y las *progresivas*. Las primeras muestran la incapacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y originar líneas exploratorias de solución. Prepondera el prejuicio sobre el análisis de los hechos, las conductas impulsivas, el progresivo aislamiento del contexto, la idealización de situaciones pasadas que adquieren valor mítico, el incremento de las fantasías sobre las comunicaciones instrumentales que permiten la discriminación y facilitan el contacto con la realidad.

En la otra arista, las modalidades *progresivas* permiten enfrentar y controlar los aspectos irracionales y dan lugar a la posibilidad de cuestionar y modificar lo instituido. Los actores se comprometen con la Institución, se muestran disponibles, curiosos y con voluntad de ensayar distintas estrategias para enfrentar los problemas. De este modo, los problemas dejan de ser ignorados o evitados y si bien no siempre se pueden solucionar porque exceden el contexto escolar y las posibilidades institucionales, al menos, se pueden resignificar y aprender a lidiar y convivir con ellos. (Frigerio y otras, 1992).

La Institución, además, no se encuentra aislada, sino que está inserta en el entramado del sistema educativo y de las transformaciones y pujas propias del contexto político y económico. Hoy se hace imprescindible en cualquiera de las observaciones y/o intervenciones que se hagan en la escuela tener presente cómo los determinantes de la transformación educativa atraviesan la vida cotidiana escolar.

Si bien los sistemas educativos se han transformado y han intentado adaptarse a las transformaciones sociales, políticas y culturales, en las sociedades industriales avanzadas y democráticas aún están presentes la desigualdad y la injusticia. La escuela actual no puede anular tal discriminación, pero si paliar sus efectos para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad. En este sentido, debería sustituirse la lógica de la homogeneidad imperante por la lógica de la diversidad o heterogeneidad.

Un curriculum común para la formación de todos los ciudadanos no puede imponer la homogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias para todos y cada uno de los alumnos y alumnas. El acceso a la escuela de cada uno de ellos está marcado por la diversidad, reflejando un desarrollo, cognitivo, afectivo, motriz y social evidentemente desigual, por lo tanto, el tratamiento uniforme en la dinámica escolar no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social. La lógica del curriculum uniforme reflejada en aprendizajes, métodos y conductas favorece a aquellos grupos que, precisamente no necesitan la escuela para el desarrollo de las

destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual, por el contrario, para aquellos grupos cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consagrar la discriminación de hecho (Pérez Gómez, 1994). En este sentido, el autor propone la función compensatoria de la escuela ya que el acceso al conocimiento es una poderosa herramienta que quiebra el proceso reproductor. Pero al mismo tiempo, se debe considerar también la diversidad de conocimientos previos, la validez de éstos y las diferentes posibilidades de acceso al curriculum formal.

En línea con esto Dubet y Martucelli (1998) plantean que el sistema escolar no puede ser solamente definido por sus gradaciones y jerarquías de éxitos y fracasos, también es marco y organizador de experiencias de los alumnos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. Por tanto, la escuela no solo es desigual, sino que produce diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela y otros a pesar o en contra de ella.

La enseñanza escolar tiene aspectos explícitos expresados en el curriculum formal pero también aspectos implícitos determinados por otras posibles dimensiones: nos referimos a la caracterización de un curriculum *oculto*, otro *real* y otro *nulo*.

El curriculum *oculto* (véase Jackson, 1990; Perrenoud, 1990) se refiere a las condiciones y rutinas cotidianas que en el funcionamiento de la clase y del establecimiento escolar originan aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer y que no figuran entre los objetivos oficiales. Hacen que los alumnos generación tras generación, aprendan, por ejemplo, a satisfacer expectativas del docente, ser evaluados o compartir códigos y valores.

El curriculum *real* (Perrenoud, op. cit.) se refiere a una *transposición pragmática* del curriculum formal. Depende de la ecuación personal del maestro que determina una interpretación del curriculum formal, de la planificación de su clase, pero también de las reacciones e iniciativas que presentan los estudiantes y que hacen que la clase resulte un trabajo *negociado* entre maestros y alumnos.

La consideración de un curriculum *nulo* (ver Flinders et al., 1986) permitiría, por ejemplo, no sólo tener en cuenta lo que se incluye en un Programa o lo que se enseña sino también aquello que se ha decidido excluir de la enseñanza, las ausencias significativas.

La relación entre contenidos, docentes y alumnos se rige por contratos implícitos que solo se hacen notar cuando son transgredidos y que preexisten a los contratantes.

Estos *contratos didácticos* son específicos de cada contenido, están sujetos a renegociaciones y reelaboraciones; regulan las acciones que maestros y alumnos mantienen con el saber y establecen los derechos de unos y otros con respecto a los contenidos (Brousseau, 1993). Muchas de las actividades educativas resultan incomprensibles por fuera de la consideración de los aspectos destacados. Vemos por consiguiente que los conocimientos que se enseñan en la escuela presentan particularidades difícilmente aprehensibles por fuera del marco en el cual cobran sentido. A esto debemos agregar que los conocimientos enseñados luego serán evaluados, lo que agrega aspectos todavía más complejos a los aprendizajes escolares.

Con respecto a las trayectorias de los alumnos, el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Sin embargo, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con, o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo.

Debemos considerar también muchos otros aspectos vinculados a la problemática del docente. La complejidad de su práctica permanece fuera de los cánones de la racionalidad técnica y no encuentra solución con la mera aplicación de teorías científicas ya que esta práctica social presenta *zonas indeterminadas* (Schon, 1992). Para Gimeno Sacristán (1992) las prácticas de enseñanza son de difícil aprehensión ya que resultan ser prácticas sociales que se caracterizan por su *pluridimensionalidad*, las tareas que se deben realizar son variadas y numerosas; la *simultaneidad*, ya que esas tareas generalmente son simultáneas; la *impredictibilidad*, por la diversidad de factores que la condicionan; su *inmediatez*, porque no siempre están previstas; el *carácter histórico* ya que se prolongan en el tiempo y su determinación desborda al individuo aislado; la *implicación personal*, que se crea en un fuerte tejido interpersonal poco controlable desde la formación del profesorado y, por último, las tareas escolares

que representan ritos o esquemas que suponen un *marco de conducta* para quien actúa dentro del mismo.

El alumno a través de estas prácticas aprende a ser evaluado y a vivir en un grupo regido por una organización graduada y simultánea. En este contexto original el alumno intentará relacionar sus saberes previos (muchas veces no tenidos en cuenta por la propuesta educativa) con los nuevos que la escuela le ofrece. Esta forma de aprender implica un esfuerzo de memoria y atención activas, hecho de manera conciente, autoregulada y voluntaria e involucrando procesos eminentemente *metacognitivos*. Los niños aprenden no sólo a dirigir su atención a lo que les atrae, no sólo a hacer cosas sino también a razonar sobre la manera “correcta” de realizarlas, de recordarlas y de comunicarlas a otros. Si la tarea concluye con éxito, la escuela permite el acceso a instrumentos semióticos fundamentales tales como el cálculo y la escritura y se convierte en un espacio privilegiado para que los nuevos integrantes de la sociedad se apropien de la cultura que le legaron sus predecesores y puedan vislumbrar nuevos mundos posibles.

Desde los aportes psicológicos que consideran que la escuela cumple un papel central en el desarrollo humano se destacan los aportes de Lev Vigotsky. Para el psicólogo ruso, el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño: el aprendizaje no equivale a desarrollo, no obstante *el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen de aquél*. El aprendizaje, entonces, es un objeto universal y necesario del proceso de desarrollo, culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (Vigotsky, 1979).

Es importante explicitar aquí qué se entiende por el concepto de *zona de desarrollo próximo* ya que éste explicaría cómo el aprendizaje, se convierte en desarrollo: el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. Para Vigotsky la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Se trata de un concepto sumamente interesante para pensar las relaciones de

enseñanza y aprendizaje en el contexto áulico, ya que postula fuertemente que la colaboración con otros en la resolución de problemas complejos y descontextualizados, como los escolares, es favorecedora del aprendizaje y por ende, del desarrollo individual.

Justamente y en relación con lo dicho, la *ley de doble formación* plantea que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas, *interpsicológico* y después en el interior del propio niño, *intrapsicológico* (Vigotsky, op. cit.). De este modo, todas las funciones superiores como la memoria y la atención, voluntarias; el lenguaje oral o escrito, la posibilidad de pensar conceptos o hipótesis, entre otras; se originan como relaciones entre seres humanos. Para este autor, por lo tanto, la interacción social en la escuela es central para que se logren los aprendizajes más complejos, éstos no son una actividad individual y solitaria sino producto de relaciones sociales ligadas a prácticas de enseñanza intencionales. Es decir que los procesos psicológicos superiores más complejos como por ejemplo la lectoescritura, el cálculo y el pensamiento científico en general; se adquieren por la participación en situaciones o contextos de enseñanza intencional. De este modo, la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de estos complejos procesos humanos.

A partir de la perspectiva vigotskiana –compartida en un sentido amplio por diversos autores denominados *contextualistas o culturalistas* (p. ej. M. Cole, J. Bruner, B. Rogoff) podemos afirmar que la actividad con sentido cultural se internaliza a través de prácticas cotidianas. Esto se relaciona con la concepción de “procedimientos”, “funciones psíquicas superiores” de origen social-cultural o actividades logradas a partir de ciertos “scripts”, guiones o algoritmos cognitivos del tipo de los formatos de interacción. En la medida que se conceptualicen estas actividades o funciones como distribuidas entre los participantes de un sistema de actividad, es que tiene sentido pensar estas concepciones o representaciones culturales como una “apropiación participativa” (Rogoff, 1993, 1997). Este “ser ahí” podría plantearse en términos de un cuerpo “entramado” en un escenario o contexto inseparable del mismo (Cole, 1999). De este modo, no se considera al sujeto como “rodeado” del medio o contexto – definiendo una separación- sino más bien, debería considerarse que la trama social, con sus representaciones y actividades culturales específicas, estarían configuradas en la constitución de ese cuerpo “cultural” o “semiótico”, distribuido en el contexto. Se puede pensar la relación desde la idea de un *motivo* cultural dentro de una actividad que le da un sentido específico. Desde esta perspectiva las funciones sociales de la que se apropiaría el alumno estarían distribuidas en el sistema de actividad escolar. El

aula o la Escuela no serían, desde esta perspectiva, lo que *rodea* al alumno sino lo que *atraviesa y entrelaza* a un sujeto inseparable de la situación.

Finalmente, desde otra perspectiva psicológica, el propio Freud (1979) plantea una tensión vinculada a lo que denomina la “psicología del colegial”. Si bien lo escolar no fue un tema central para este autor, ya en 1914 consideraba que el estudiante se encuentra frente a sus maestros con la misma ambivalencia que siente frente a su padre. En tanto sustituto de su padre, el maestro y por extensión la Institución escolar, se presenta para el alumno como objeto de veneración y, al mismo tiempo, de rechazo y crítica. Para el estudiante, entonces, la Institución educativa representa aquello con lo que se identifica pero también aquello que es necesario subvertir para, de este modo, recortar su propia individualidad.

En un texto posterior (2010) nos plantea una nueva tensión pero referida, esta vez, al educador. A partir de la *Odisea* de Homero Freud intenta describir la tensión que todo docente atraviesa entre permitir y alentar o reprimir y sancionar. Afirma que los docentes navegamos entre el (peñasco de) *Escila* del “dejar hacer” y el (peñasco de) *Caribdis* de reprimir y frustrar al alumno. El docente, entonces –al igual que Ulises cuando atraviesa ese peligroso estrecho de Sicilia- debe encontrar el punto medio de equilibrio que le posibilite no sucumbir entre esos dos míticos peñascos y llevar adelante su tarea.

1.5. Convivencia y reproducción en la escuela

Karina Kaplan, (2015) a partir de un proyecto de investigación¹, sostiene que se debe realizar un viraje desde la pedagogía del castigo que permita el autocontrol de las emociones a partir del respeto hacia el otro en la convivencia social. La conflictividad y la violencia en el ámbito escolar han sido tema de agenda pública en la mayoría de los países de Latinoamérica, y esta tensión, según Kaplan, se observa en las prácticas educativas a través de expresiones de xenofobia y racismo.

Algunas de estas dinámicas sociales se ven reflejadas en las distintas películas seleccionadas en este Proyecto. Creemos necesario conocer este aspecto para que el acto educativo habilite experiencias menos traumáticas dejando como legado una actitud ética para con el otro.

¹ Proyecto UBACYT N° 20020130100596BA: “Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias”

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación sancionó en el año 2013 la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley 26892). Entre sus objetivos, se propuso garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica, así como orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación y fomenten la cultura de la paz y la ausencia de todo tipo de maltrato. En el año 2014 el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación diseñó un artículo específico en el que queda expuesto que se prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, los malos tratos y cualquier hecho que lesione o menoscabe física o psíquicamente a los niños o adolescentes.

Aun cuando la normativa acompaña las instituciones escolares es importante generar un cambio cultural en sus actores modificando la pedagogía en la que prima el castigo por otra que de la posibilidad del autocontrol de las emociones a partir de una convivencia respetuosa con el otro.

Así menciona Kaplan 2015:121 “Esto presupone revisar prácticas arraigadas del sistema educativo, que se conformaron basándose en premios y castigos, a un sistema de recompensas y sanciones en el que los cuerpos de los niños eran considerados como objetos y tenencia de los adultos. De allí que se toleraba el castigo físico hacia las infancias por parte de las figuras de autoridad (padres de familia, maestros).”

La autora hace pone el énfasis en analizar el sistema educativo para comprender las formas simbólicas en la producción y reproducción de las desigualdades sociales. Así, menciona el libro “Autoanálisis de un sociólogo” de Bourdieu, quien evoca su experiencia en el internado francés entre los años 1941 y 1947. Esta narración es una advertencia en el sentido de lo que denominaría en su obra como *violencia simbólica*, por la que los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación. El poder simbólico no emplea la violencia física, sino la violencia simbólica. Es un poder legitimador que suscita adhesión tácita, tanto de los dominadores como de los dominados; un poder que construye realidad en cuanto supone la capacidad de imponer la visión legítima del mundo social y de sus divisiones.

El orden simbólico escolar se asienta sobre mecanismos objetivos y estructuras subjetivas que tienden a reproducirse a la vez que se transforman. El poder simbólico del docente torna más eficaz sus nominaciones sobre los estudiantes. Aunque, como toda forma de ejercicio de poder, genera una fuerza contraria que se podría traducir en prácticas de resistencia o de contrapoder.

Las formas de interdependencia en las que se encuentran los sujetos son moldes para aquellos sentimientos y prácticas deseables o indeseables. Es un largo proceso de aprendizaje el descifrar qué emociones es legítimo sentir y exteriorizar y cuáles no gozan de esa legitimidad social en ciertos contextos institucionales. Las luchas cotidianas que cada estudiante debe desplegar a cada instante para resistir humillaciones o potenciales efectos de estigmatización no son más que efectos del realismo social que le toca vivir a cada uno; “para obtener lo suyo, conservar su sitio, defender su parte (sobre todo, en la gran mesa de ocho, durante las comidas), llegar a tiempo, hacerse respetar, siempre preparado para pegar el puñetazo, para sobrevivir, en una palabra” (Bourdieu, en Kaplan 2015).

Kaplan también menciona que el mismo deprecio por su origen en el internado, Bourdieu lo continuó sintiendo en sus estudios superiores y que así lo refleja junto a Passeron (2009). Las razones prácticas explican por qué los estudiantes de las diversas clases y fracciones de clase están desigualmente representados en los diferentes niveles educativos y pone en evidencia la correlación existente entre las probabilidades del éxito/fracaso escolar y el origen social de los agentes. Los autores concluyen que la institución escolar, bajo el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos, transmuta la herencia social de las clases privilegiadas en méritos/ talentos/ inteligencias dadas e individuales. La institución escolar funciona así como homogeneizadora, pero a la vez seleccionadora, si está atravesada por una matriz excluyente y la ideología del *don* que le es funcional. La escuela, en su función ideológica, ejerce una violencia simbólica al legitimar valores y prácticas culturales de las clases dominantes y desestimar aquellos propios de los sectores subalternos. (Kaplan, 2015)

La autora delinea una serie de supuestos que colaboran con los docentes para romper etiquetas y ampliar el abanico de expectativas que se producen entre los estudiantes, tratando de contribuir con los alumnos para que puedan imaginar un futuro distinto a su condición de origen:

- Dice que las formas específicas de violencia en las instituciones escolares si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, no pueden abordarse independientemente de estos.
- Retomando ideas de Elias sostiene que son las sociedades las que tornan violentas a las personas y no su naturaleza individual; esto quiere decir que sociedades más integradas y justas tenderán a fabricar individuos más atemperados.

- Se elige el uso del plural para referirse a las violencias, dadas sus múltiples manifestaciones y significados.
- Se entiende que violencia no es ni una propiedad intrínseca de algunos individuos o grupos, sino una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción material, simbólica e institucional.
- A medida que se considera que no existe un gen de la violencia, se produce un distanciamiento de toda visión esencialista sobre la vinculación entre los individuos y los actos de violencia.

En conclusión, Kaplan sostiene que no hay alumnos violentos, sino una trama relacional, un contexto histórico.

Por eso es necesario establecer qué tipo de prácticas de socialización y qué formas de subjetivación se producen en las escuelas. Kaplan plantea acerca de las prácticas de humillación que vivencian los estudiantes que la humillación remite a experiencias emotivas dolorosas de los estudiantes que se expresan no solamente en lo que dicen o silencian (actos del lenguaje), sino también en los signos corporales producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. El lenguaje posee un poder simbólico estructurante del mundo social y las palabras nombran constituyendo aquello que describen. Los insultos y las burlas no son actos de lenguaje inocente o neutral, sino que poseen una eficacia simbólica al denigrar o rebajar al otro.

En estas prácticas de humillación también entran en escena el cuerpo así se puede retomar los estudios sobre los significados del cuerpo humano para las diversas culturas, ya que el cuerpo es portador de significados sociales tácitamente acordados. El cuerpo, en tanto relación social, se presenta como espejo de lo social, se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social. (Le Breton, 2008).

Así pues, se puede afirmar que las marcas del cuerpo (la figura, la tez, el rostro, la postura, el porte, la autopresentación, los modales) funcionan como metáforas sociales que mediatizan los procesos de inclusión y exclusión. En la dinámica de estigmatización, la “portación de rostro” (a través de signos tales como el color de la piel o los rasgos fenotípicos, por ejemplo) opera con fuerza de distinción social. Muchas veces esas marcas corporales operan desacreditando a personas y grupos en un proceso de discriminación que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de vincularse.

Las relaciones de humillación en la escuela secundaria lo constituyen la portación de determinadas características físicas o corporales (gordo, gorda, bajo, feo), que se erigen como objeto de burla. Se asume, entonces, el supuesto de que las formas de nominación se inscriben en las autoimágenes de sí mismos que fabrican los estudiantes (la autoestima) y en el tratamiento del cuerpo (expresiones del rostro y gestos). Las palabras y las marcas corporales, es decir, los lenguajes verbal y emocional, funcionan como elementos estructurantes de los procesos de (auto) exclusión, segregación y discriminación en la vida escolar.

Así surgen generaciones que portan trayectorias sociales atravesadas por procesos de exclusión, expresiones de xenofobia y racismo, dinámicas sociales de estigmatización, todos ellos son fenómenos que caracterizan esta época.

Así Kaplan insiste que la educación requiere de nuevos modelos que posibiliten formar sujetos con habilidades para navegar en aguas turbulentas, que “no hay reglas de comportamiento social estables ni predeterminadas en esta versión privatizada de la era moderna. Cuando lo público ya no existe como sólido, el peso de la edificación de pautas y la responsabilidad del fracaso recaen fatalmente sobre el individuo. Este es el responsable de dónde termina ubicado en un mundo social encasillado en forma binaria entre vencedores y vencidos, ganadores y perdedores, incluidos y excluidos.” (2015:123). En las relaciones humanas, sean cuales fueren, el poder está siempre presente y se encuentra en distintos niveles, bajo formas distintas. Es decir, son relaciones de poder, cambiantes, reversibles e inestables, lo cual significa que pueden modificarse; no se dan de una vez y para siempre. El poder no es malo; no es un mal, sino que se trata de juegos estratégicos. En todo caso, la cuestión consiste en preguntarse por “los efectos de dominación que harán al sujeto niño someterse a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o pondrán a un estudiante bajo el poder de un profesor abusivamente autoritario” (Foucault en Kaplan, 2015:126).

Convivir en la vida escolar representa un proceso de aprendizaje en el vivir juntos desde la condición humana que iguala a las personas y bajo la pluralidad que los caracteriza. Significa, así, educar sin humillar. Esto es aceptar que existen relaciones de poder, pero eso no implica pensarlas como atributos de inferioridad o superioridad intrínseca de ciertos sujetos o grupos.

La cuestión nodal consiste en el planteo respecto a cómo vivir juntos sin naturalizar las prácticas y relaciones violentas que, si bien han retrocedido, no han desaparecido del todo. La reparación simbólica es un acto educativo que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética con el otro.

Frigerio (2004) en este sentido, agrega que la Escuela no debe transformar diferencias en desigualdades. Que la igualdad -al decir de Rancière- no es un horizonte sino un punto de partida: nadie debe quedar imposibilitado ni inhabilitado en el territorio de lo común, para formar parte y tener su parte. La autora plantea que la Escuela debe distribuir y repartir la herencia como un *don* y, por lo tanto, no conlleva ninguna deuda para quien la recibe. Este es un aspecto muy interesante y transformador de las Instituciones educativas ya que éstas posibilitan la distribución del *capital cultural*, en términos de Bourdieu, o el acceso al *tesoro común* según Arendt, para todos por el sólo hecho de asistir, en franca oposición a las miradas meritocráticas.

1.6. Lo instituido y lo instituyente

Si tomamos la noción de institución en sentido amplio, entre los diferentes aportes de los distintos autores, se destacan las concepciones de Cornelius Castoriadis acerca del “imaginario social radical” o instituyente y la del “imaginario social efectivo” (instituido) presentadas por primera vez en su obra “La institución imaginaria de la sociedad” (1975).

Esta perspectiva acerca del imaginario, en este caso, debe distinguirse de aquella propia del psicoanálisis que lo presenta como algo ilusorio. Aquí más bien convendría destacar su carácter de creación, es decir, concebirlo como capacidad de creación imaginante.

Así, el imaginario social se trataría de aquella producción incesante de significaciones colectivas propia de una sociedad. De todos modos, aquel sesgo de transformación social no es el único, sino que existiría, con respecto a este imaginario, una dimensión que tiende hacia la conservación de aquello que ya se encuentra establecido en el plano de las significaciones colectivas.

Castoriadis destaca así una tendencia conservadora que en última instancia preserva la unidad de la sociedad y una tendencia de transformación de los sistemas de significación establecidos.

De este modo, el imaginario social efectivo viene a responder la pregunta de “¿qué es lo que mantiene unida a una sociedad?” y, el imaginario social radical o instituyente responde “¿cómo se producen nuevos sistemas de significación colectiva?”.

Así, en relación al Imaginario efectivo Castoriadis afirma “*lo que mantiene unida a una sociedad es el mantenimiento conjunto de su mundo de significaciones. Lo que*

permite pensarla {...} como esta sociedad y no otra, es la particularidad o especificidad de su mundo de significaciones en tanto institución de ese magma de significaciones imaginarias sociales, organizado precisamente así y no de otra manera” (Castoriadis, 1975: 313).

Que lo que mantenga unida a una sociedad sea su institución no solo apunta a la suma total de sus instituciones particulares sino a la institución en su sentido más amplio, es decir: *normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos para tratar con las cosas y hacer cosas* (Castoriadis, 1986), y, también como aquello que moldea o crea una subjetividad determinada. Así, desde esta perspectiva, *normas, valores y lenguaje*, no son solo herramientas para hacer las cosas sino más bien son los instrumentos para hacer las cosas, en particular para hacer individuos (Fernández, 1993).

Dado que el imaginario social posee esa doble dimensión, su capacidad de conservar lo instituido, pero también su potencialidad instituyente de transformación, Ana María Fernández -siguiendo a Enrique Marí- plantea que la cuestión del imaginario social es inseparable de la problemática del poder (op.cit). Así, dicha problemática no solo atañe a la organización de una sociedad y sus instituciones, sino que también se inscribe en la subjetividad de las personas que forman parte de ella.

Asimismo, según Fernández, existen tres dispositivos básicos que permiten que el poder funcione: *la fuerza o violencia*, *el discurso del orden* y *el imaginario social*.

Con respecto a *la fuerza o violencia*, aquellas serían productoras de poder de manera directa en ausencia de otros dispositivos de legitimación. En cambio, el imaginario social y el discurso del orden son instrumentos que garantizan la continuidad del poder conquistado e instituido mediante mecanismos discursivos y extra-discursivos.

El *discurso del orden*, en este sentido, es el espacio de racionalidad que intenta legitimar significaciones a través del conocimiento especializado. Se incluyen en este dominio no solo el discurso jurídico sino también la ciencia, la filosofía política, la moral y la religión entre otras disciplinas.

Por su parte, el *imaginario social* se hace presente en soportes mitológicos, emblemas, rituales que hacen presente pasiones y en última instancia apuntan a que los individuos enlacen y adecuen sus deseos al poder. De este modo, el imaginario social apela a los sentimientos, emociones y voluntades.

Ahora bien, según se trate del imaginario *radical* –instituyente- o del *efectivo* -instituido-, existen distintos organizadores de sentidos: las utopías y los mitos.

En el caso del imaginario radical serían las *utopías* quienes darían cuenta de deseos que no se anudan al poder. Son las utopías las que desordenan las prácticas, desdisciplinan los cuerpos y deslegitiman sus instituciones. Se promueve, de este modo, una transformación que en algún momento puede instituir una nueva sociedad.

Por otro lado, son los *mitos* aquellas cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentidos en el accionar, sentir y pensar de personas que conforman la sociedad al sustentar y dar legitimidad a sus instituciones. Estos organizadores apelan a las pasiones, a comportamientos impulsados por emociones y en última instancia también son ellos las formas en que los deseos se anudan a los poderes.

A partir de los criterios generales planteados por Castoriadis, Ana María Fernández intenta puntualizar algunos mecanismos a través de los cuales los mitos sociales logran su eficacia en el disciplinamiento social y en consecuencia en la legitimación y el orden de las instituciones que involucran.

El primero de ellos se trata de una repetición incesante de narrativas que, a través de formas reticulares y difusas, desde múltiples focos, producen discursos que sostienen al infinito la misma trama argumental.

En segundo lugar, se instituyen universos de significación de carácter totalizante que operan como violencia simbólica. Se trata de aquella que invisibiliza las diferencias y homogeniza los distintos posicionamientos.

Por otro lado, también se invisibiliza el proceso socio histórico que da lugar a su construcción. De este modo, presenta realidades eternas e inmodificables que se muestran como naturales u objetivas.

Asimismo, también presentan deslizamientos de sentido que vuelven equivalentes cuestiones en realidad muy distintas.

Finalmente, otros mecanismos instituyen exaltaciones y negaciones articuladas en donde sus narrativas enaltecen ciertos aspectos de una realidad y minimizan otros que así pasan de manera inadvertida.

2. Objetivos

2.1. Objetivo principal:

- Analizar las Representaciones Sociales acerca de la tensión entre reproducción y transformación en las instituciones educativas que aparecen en discursos cinematográficos de las últimas dos décadas.

2.2. Objetivos secundarios:

- Relevar películas y series televisivas en las que se refiera a las instituciones educativas y sus participantes.
- Identificar aspectos que reproducen modelos instituidos y otros que presenten transformaciones y/o cambios.
- Analizar la relación entre los procesos educativos y los procesos de subjetivación.
- Analizar las transformaciones y/o reproducciones en relación con el contexto en que transcurren los *filmes* seleccionados.

3. Metodología

Este es un estudio *exploratorio* de enfoque *cualitativo*. Se comenzó con un relevamiento fílmico de películas de las últimas dos décadas, del ámbito tanto nacional como internacional, vinculadas a las instituciones educativas. Una vez configurado el corpus audiovisual, se procede a la constitución de categorías de análisis para el abordaje del material fílmico.

Se utilizan herramientas provenientes del Análisis del Discurso Cinematográfico que busca indagar a partir de las formas del lenguaje fílmico, las significaciones que subyacen a dichas formas.

Nos proponemos relevar en los discursos cinematográficos seleccionados, aspectos tales como:

- La escuela como espacio de convivencia y socialización con especial énfasis en vínculos tales como profesor-alumno, alumno-alumno, personal no docente-alumnos, familia-escuela; los procesos de subjetivación en la escuela; discriminación en la escuela; tensiones entre la inclusión y la exclusión; entre otros aspectos que resulten relevantes a partir del análisis de los procesos de *reproducción* y *transformación* tal y como se explicitan en los *objetivos* planteados.

3.1. Justificación del método de análisis de filmes

El cine a través de sus relatos se presenta como una de las instituciones responsables de hacer circular e instaurar representaciones con las que habitamos y comprendemos el mundo. Su dimensión temporal y narrativa reúne significación y sentido, pasado y futuro, se propone como un espacio en el que repensar los significados compartidos y orientarlos en determinada dirección. Así, las representaciones se hacen sociales y movilizan la praxis social. Como se dice en uno de los artículos, a propósito del film francés *EL SR. IBRAHIM Y LAS FLORES DEL CORÁN* (Dupeyron, Francia, 2004): “Si la modernidad ha sido caracterizada como la época de los grandes relatos, o de las grandes narrativas, ha sido porque en su seno se han ido generando tramas discursivas que, aunque divergentes en su significación, coincidían en un modo particular de entender el tiempo mediante el acceso pleno al reino del lenguaje [...]” (15-29). Esta noción de modernidad resulta fundamental en la presente investigación,

sobre todo para pensar los conflictos y las crisis que viene atravesando la educación, tema de nuestro estudio.

Por otra parte, pueden encontrarse innumerables artículos académicos que se han producidos a partir del análisis de filmes como herramientas para abordar distintas problemáticas sociales, culturales y políticas como el artículo “La representación cinematográfica: una aproximación al análisis sociohistórico”, de J. Carlos Rueda Lafond y María del Mar Chichano Merayo, encuadrada en un proyecto de investigación titulado *Ir al cine en España (1896-1939). La organización del entretenimiento como factor de modernización*, financiado por el Ministerio de Ciencia y Técnica. En este artículo, los investigadores estudian algunas representaciones del pasado y de la actualidad en el cine, contrastando el análisis fílmico con la interpretación sociohistórica. Para ello, toman dos films *Novecento* (Bertolucci, 1976) e *Historias de Kronen* (Armendariz, 1994). Usaron una metodología de tipo sociológica e historiográfica para enmarcar ambos relatos y su adecuación a los márgenes impuestos por la narrativa audiovisual. El artículo busca interrogarse acerca de la construcción de arquetipos, situaciones e interpretaciones sociales e históricas que proveen los filmes².

Para profundizar el análisis en torno a la naturaleza de la imagen audiovisual, también deben mencionarse los trabajos de David Oubiña (2009) y Raymond Bellour (2009). Éstos permiten pensar las relaciones entre la imagen cinematográfica con sus antecedentes y su sucesor. En el trabajo de Oubiña puede hallarse una reflexión en torno al movimiento de las imágenes desde la prehistoria del cine (las investigaciones de Muybridge y Marey, por ejemplo) hasta el videoarte; mientras que Raymond Bellour investiga sobre todo la confrontación entre cine, fotografía y video en términos de un pensamiento acerca de la duración y la memoria.

Por otro lado, para una profundización de esta perspectiva resulta útil confrontar los conceptos que Alain Badiou (2005) forjó en torno a la imagen cinematográfica pensada como articulación de tres movimientos falsos: el movimiento global que marca el pasaje de una Idea a través de las imágenes, el movimiento local de los objetos dentro de la imagen y, por último, el movimiento impuro como circulación paradójica de todas las artes en la imagen cinematográfica. El cine, según este autor, es el arte que pone en cuestión la vieja idea del arte como encarnación de la Idea. El arte de las imágenes en movimiento sería más bien un arte del pasado en el que la Idea visita la imagen, pero que sólo puede ser sentida en tanto que está perpetuamente pasando, sin que la

² Revista Ámbitos, Nº 11-12, 2004; 427-450

imagen logre dotarla de ninguna estabilidad. En ese sentido, es un arte del pasado perpetuo. Y si los tres movimientos son falsos, lo son en tanto que no hay común medida entre la Idea y la imagen (movimiento global), del mismo modo en que no hay un verdadero movimiento entre las artes (movimiento impuro), mientras que el movimiento de los cuerpos no es más que un efecto de movimiento (movimiento local). Pero si el cine de pensamiento es un perpetuo pasaje de la Idea (por ejemplo, la idea con respecto a un cambio social dado), eso significa que es el arte más apropiado para pensar el tiempo.

El análisis social no puede concebirse sino como un campo de correspondencias interdisciplinarias que reafirman la convicción de que el único modo de acceso al conocimiento no es el concepto, sino el abordaje a la multiplicidad de sentidos que derivan también de la lectura de discursos logo icónicos, es decir, donde imagen y texto verbal componen dicha polisemia. Este conjunto de discursos es también un modo como las sociedades elaboran sus representaciones, como expresión simbólica de sus conflictos, problemáticas e intereses (Bronislaw Baczko; 1991). Las expresiones audiovisuales y sus rasgos retóricos, composicionales y enunciativos habilitan una comprensión de lo social que contempla el carácter agonal y polívoco que presenta una realidad en constante transformación.

El cine, como otros fragmentos del discurso social, pone en escena un modo de pensar lo real. Sin embargo, la noción misma de “realidad” es inseparable de su producción en el interior de la *semiosis*. Este concepto, que proviene de Peirce, debe entenderse como el proceso por el cual la realidad social funciona como punto de partida para la producción de un sentido posible acerca de lo “existente” según los valores que una cultura le asigna y que, al mismo tiempo, permiten y ordenan su funcionamiento. De esta manera, el discurso es el lugar donde se articulan el sentido y los funcionamientos socioculturales.

Al respecto, la ficción cinematográfica se muestra doblemente eficaz para instituir representaciones ya que, puede mostrar, además, lo que parece inaccesible pues su materia, hecha de luces, sombras y sonidos, favorece la identificación emocional. De ese modo, colabora con la elaboración conceptual, pero involucrándonos de manera sensible en situaciones e historias colectivas que movilizan el proceso de semiosis.

A través de sus relatos, el cine se presenta como una de las instituciones responsables de hacer circular e instaurar representaciones con las que habitamos y comprendemos el mundo. Su dimensión temporal y narrativa reúne significación y

sentido, pasado y futuro, y se propone como un espacio que permite reflexionar acerca de los significados compartidos y orientarlos a la praxis social (Mizrahi 2011: 15 ss).

Así, sólo es posible entender la construcción de lo real a partir de la red constituida por la *semiosis* en la que se vinculan los distintos discursos que circulan por una sociedad en un momento determinado. Desde este punto de vista, la *teoría de los discursos sociales* se define como un “conjunto de hipótesis acerca de los modos de funcionamiento de la *semiosis* social” (Verón 1981), dimensión significativa de los fenómenos sociales, en tanto que procesos de producción de sentido. Los puntos de conexión entre los discursos permiten establecer una red discursiva, en la que es posible relevar *marcas* que dan cuenta de las operaciones con que los sujetos inscriben y articulan lo individual y lo social. Una vez estabilizadas, dichas marcas, se convierten en *huellas*. De la reconstrucción de *huellas* de producción y de reconocimiento puede deducirse el proceso por el cual ese conjunto discursivo construye conocimiento y verdad potencial, en el marco de un estado de conciencia compartido (Verón 1981).

3. 1.a. Ficción y realidad

La narrativa cinematográfica, resultado de ese proceso de irrealización de lo real que caracteriza a toda puesta en relato (Metz 1968), actualiza el recurso primitivo de la narración, como modo de ordenar el caos de lo real, dotándolo de significado. Las ficciones cinematográficas se presentan como fuentes y expresiones del momento histórico social que reproducen, como agentes de transformaciones sociales que a través del registro discursivo adquieren entidad y movilizan acciones, y como producto de una industria dirigida a un público que consume nuevas formas culturales que le permiten entender su tiempo (Ferro 2000). Las imágenes se mostraron desde siempre como herramientas favorecedoras de la memoria, a la vez que se manifiestan más aptas para la construcción simbólica que pone en juego algo que todavía no ha sido codificado (Eco 1995).

Cada una de las problemáticas que aparecen en los filmes seleccionados se halla anclada en nuestro tiempo y reproduce las transformaciones socioculturales desde una determinada mirada y una captación. Así no sólo los filmes muestran, sino que, además, convocan la mirada y el compromiso del espectador.

Ricoeur (1999) observa que la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, sino que su referencia es productiva, instaura mundos redescubriendo lo

que el lenguaje convencional ha descrito previamente. Es una representación de segundo grado pues se trata de una referencia desdoblada.

En este sentido, Ricoeur analiza este “como si” propio de la representación y lo define como figura, redescrición del mundo, un modo particular de decir la verdad. La figura como descripción del mundo desemboca en el concepto de representación. Dicha redescrición del mundo es la representación de una ausencia que se vuelve presente mediante la imagen. La representación de lo ausente consiste en operaciones que permiten leer algo del orden de lo mismo, de la alteridad y de la analogía. El sujeto que realiza estas operaciones es el lector. La realidad es, entonces, resultado de un proceso, poiesis o invención por el cual se constituye en objeto. El referente “real” cobra existencia como representación, es decir como capacidad de interpretación y no como acceso inmediato y directo a él. Para Ricoeur el concepto de representación es reformulado en tanto es considerado en el orden de lo simbólico: la triada supone un nivel inicial de actividad mimética (prefiguración), la configuración en un relato y la operación final de refiguración que realiza el lector sobre la configuración y el saber compartido. A este último momento de la mimesis corresponde el sentido, producto de la actividad interpretativa. Pues la mimesis no reduplica la realidad, sino que la reactiva como metáfora, la presenta en acción, hace presente algo que está ausente.

Puesto que el sujeto está imposibilitado de acceder al conocimiento de sí mismo, el ejercicio ficcional es la operación por la cual materializar lo ausente haciéndolo presente. Así el sujeto puede verse a sí mismo, como otro.

Por otra parte, la condición de ser del hombre en el mundo es su dimensión histórica. El hombre habita un mundo ligado a la noción de tiempo, el que, a su vez, resulta difícil de asir y definir. El discurso narrativo es el instrumento por el cual dicha historicidad de la vida humana puede hacerse comprensible al hombre. El relato habilita la coexistencia entre lo real y lo posible, pues nos muestra a nosotros mismos como seres inaccesibles, y nos hace existentes en forma de simulacro, de invención³.

La ficción, entonces, no debe ser pensada como opuesta a la realidad sino como condición que hace posible la producción de mundos de cuya realidad no puede dudarse.

³*“Este mundo, que podemos considerar imaginario, es presentificado por la escritura, en el mismo lugar en el que era presentado por el habla. Pero este mundo imaginario es, en sí mismo, una creación de la literatura, un imaginario literario.”* RICOEUR, Paul, “Que es un texto”, en *Historia y narratividad*. Paidós, Barcelona, 1999.

Por eso, es posible afirmar que la diferenciación entre dos órdenes de relato que apuntábamos al comienzo parece desvanecerse, ya que tanto el relato histórico, con ambiciones de objetividad y cientificismo, como el relato ficcional, son en sí mismos acontecimientos que ponen en primer término el acto de contar. Mediante el relato, pensamos nuestra vida, la elaboramos como totalidad organizada en función de una teleología. Hacer historia supone rescatar y conservar en la memoria aquellos valores que deben ser conservados, y por lo tanto relevar las posibilidades del presente. La ficción, en tanto mimesis, convoca a la puesta en escena de lo esencial, del núcleo efectivo de la acción.

Narrar implica, tanto en la representación literaria ficcional como en la histórica, ordenar los acontecimientos de acuerdo con un comienzo, medio y fin. Es este final como teleología o clausura el que imparte significado al todo coherente y unificado en torno a un centro totalizador.

La operación misma del relato está ligada al concepto de experiencia vivida, abierta a los lectores quienes, indefectiblemente, activan el texto imprimiéndole sentido. Dicho sentido está, además, anclado en la propia historicidad de la lectura que hace familiar un hecho distante, por el hecho de inscribirlo en los archivos de la memoria colectiva (siempre leemos intertextualmente). Todo relato se relaciona con una tradición, es el resultado de la acumulación de significaciones sedimentadas. Así, para que la ficción no sea entendida como engaño, debe estar inmersa en un marco pragmático adecuado: dicha intención ficcional debe ser compartida, acuerdo intersubjetivo en la situación comunicacional específica. Dicho acuerdo deriva de una competencia cultural aprendida asociada a la práctica de la ficción, como forma diferenciada de otros modos de representación mimética.

Para que el contenido factual – o real – se convierta en relato, deben realizarse una serie de procesos de transformación que reduzcan la infinitud de lo real en un sintagma narrativo delimitado por un principio y un fin. Dicha reducción resulta de una serie de selecciones que toma a su cargo un enunciador (narrador) desde cuya mirada y saber se relatan los hechos y se presentan los actores y su contexto de acción.

Por ello, en todo texto narrativo pueden distinguirse tres aspectos (Genette, 1972): la historia, conjunto de acciones, sucesos, lo que se cuenta; el relato, modo en que se cuenta la historia; y la narración, acto narrativo por el cual un narrador asume la función de narrar esa historia a través de la materialidad del relato.

Para el analista del discurso sólo es posible trabajar con la materialidad del relato ya que sólo el relato puede llevarnos a la reconstrucción de la historia y al estudio de su enunciación narrativa. Así, el relato se convierte en significativo en el cual toma cuerpo el significado narrativo (Filinich, 1997: 20).

Por otra parte, la ficción en general y el cine de ficción en particular, no sólo refieren, sino que otorga “sentido” a la realidad constituida en relato. Jerome Bruner (2002) considera que a través del relato logramos modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía sino también del mundo real. Así, la narrativa ficcional contribuye a reexaminar lo obvio porque abreva en lo familiar para superarlo y adentrarse en el reino de lo posible. El relato es una forma elusiva de arte que permite conciliar las ambiguas comodidades de la vida familiar con las tentaciones de lo posible. Y es que la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, sino que su referencia es productiva, instaura mundos redescubriendo lo que el lenguaje convencional ha descrito previamente.

3. 1.b. Herramientas para el análisis de la enunciación cinematográfica

Los filmes tomados como objeto de análisis constituyen una serie de “interpretantes” que nos acercan a la concepción de la realidad tal como los sujetos la habitan y son habitados por ella. En tal sentido, partimos del presupuesto de que la enunciación es el acto con el cual los individuos dan cuenta de esas percepciones, es decir, acto de intermediación en la que el cuerpo del sujeto que enuncia se erige en centro de referencia. Elige una “mirada” (dirige su atención de manera intensiva) y una “captación” (pone en relación dicha selección intensiva con un sistema de valores extensional). Reconocer las huellas de dichas operaciones que el sujeto deja en la superficie del discurso (enunciado cinematográfico) es el trabajo que el analista del discurso se propone a los efectos de reconstruir las intenciones de sentido (mirada) que subyacen a las formas y que se vinculan con el sentido compartido (captación) en una sociedad y en un momento dado de su historia.

En el filme, como afirma Metz (1968), la narración se hace enunciación pues las posiciones de la cámara (enunciador) tienen función narrativa y, a la vez, delatan al enunciador y su punto de vista. Mostrar y narrar en el cine son dos movimientos complementarios que se dan en el *continuum* cinematográfico. Así, toda la superficie discursiva del filme se presenta como el espacio de la enunciación, para Metz. El punto de vista es el lugar donde se ubica la cámara. En este sentido coincide con el ojo del emisor y con el lugar en que se coloca el espectador para seguir el filme. Por lo

tanto, dicha focalización reúne la “mirada” elegida por el enunciador para dar a ver dicha imagen y con la “captación” que espera obtener de su receptor.

Dicho punto de vista o focalización cinematográfica, por otra parte, permite vehiculizar tres niveles de significados:

- a- lo que se ve (significado literal a través de los ojos del enunciador)
- b- lo que se sabe (significado figurado y seleccionado por el enunciador)
- c- lo que se cree (significado metafórico según determinada toma de posición)

En el cine, la imagen se manifiesta en primer lugar como una percepción visual (lo que se ve). Pero dado que dicha imagen muestra o da a ver algunas cosas y esconde otras, proporciona ciertas informaciones que pone en evidencia (lo que se sabe). Dicha selección también es una toma de posición ideológica, en la medida en que expresa valores, convicciones (lo que se cree). Así, el análisis del discurso cinematográfico debe atender a las formas bajo las cuales subyacen dichas concepciones acerca de la realidad desde una determinada mirada para una determinada captación en un momento y en una sociedad determinada que comparten creencias y co-construyen dichas representaciones acerca de lo real.

En primer lugar, se pondrá atención en los modos de aparición de los sujetos de la enunciación en el discurso y que suponen un determinado “*décalage*” (Aumont, 1985) entre narración y enunciación. En este sentido, deben distinguirse los conceptos de relato (material del filme), historia (universo narrativo creado) y narración (huellas dejadas en el filme por la instancia enunciativa). Según Todorov (1980) la narración es la responsable de las relaciones entre historia y relato, las que sistematiza, para el relato literario, como relaciones de orden (anacronías entre el tiempo de la historia y del relato, que, en el caso del cine, se evidencian mediante el *flash back*, *flash forward*), duración (reducción, dilatación o coincidencia del tiempo de la historia y el tiempo del relato, mediante la elipsis o el ralenti) y de modo (focalización o punto de vista). Dichos parámetros permiten develar las elecciones que guiaron al enunciador cinematográfico a la hora de convertir una historia en relato. Dicha operación supone decisiones de sentido que se benefician de la doble función cognitiva inherente al relato ficcional: la historia que se narra satisface el deseo voyeurista, al tiempo que el relato (discurso) instala la impresión de realidad, funcional a la identificación del espectador y necesaria para instituir representaciones (Bettetini, 1969).

Por otra parte, deben tenerse en cuenta las iconografías elegidas en tanto portadoras de valor simbólico y de indicios de pertenencia genérica. La recurrencia a fórmulas de género convencionalmente reconocidas no sólo establece una cadena de expectativas

entre la instancia de producción y de recepción, sino que, además, el género en el cine ha sido un modo de vehicular una cosmovisión del mundo con el que instituir ideología (Costa, 1988). De manera global, el filme puede leerse como un sintagma en el que la instancia enunciativa ha seleccionado y combinado mediante el montaje una serie de planos con el fin de construir un universo que, aunque verosímil, convoca a ser mirado e interpretado.

En este sentido, serán pertinentes las observaciones de los distintos elementos del plano y sus implicancias de sentido (Gubern, 1992), como así también la sintaxis en la que se hallan incluidos, a los efectos de relevar las marcas que el enunciador deja en la diégesis.

Para el análisis semiótico de los films seleccionados se partió, en primer lugar, del marco conceptual elaborado por Jost. Para Jost (1987) la perspectiva o punto de vista se relaciona con lo que el film da a “ver”, “oír” y “saber”. Dichas informaciones se establecen en procesos de “ocularización”, “auricularización” y “focalización” que pueden ser relevados en la superficie discursiva del film. La ocularización se determina por la posición de la cámara que representa un punto de vista “óptico”, emplazamiento del que mira, que puede ser interna o externa a la diégesis. La auricularización corresponde a la información auditiva que puede provenir de lo que oyen los personajes o no. De igual modo, en el primer caso se consideran los sonidos intradieгéticos tanto objetivos como subjetivos, y en el segundo caso, los sonidos extradieгéticos seleccionados por el meganarrador como orientación de impresiones y expectativas. La focalización corresponde al punto de vista “cognitivo”, es decir, se relaciona con el grado de saber que comparten personaje y espectador. Jost considera una focalización interna, cuando el espectador sabe lo mismo que el personaje (voz off, cámara subjetiva); externa, cuando el espectador sabe menos que el personaje, y por lo tanto es funcional para crear enigma y curiosidad y la espectral, cuando el espectador sabe más que el personaje y puede anticipar lo que va a pasar, suscitando suspenso.

4. Corpus de películas seleccionadas

Se ha relevado un corpus de 10 filmes en los que los protagonistas atraviesan situaciones de conflicto vinculadas al escenario de lo educativo.

A continuación, ordenamos cronológicamente las películas que hemos seleccionado. En el proyecto, presentado en 2019, se hacía referencia a películas “de las últimas dos décadas” para centrarnos en producciones de fines del siglo XX y –sobre todo– comienzos del siglo actual. Se buscó entonces, homogeneidad en cuanto a la época de producción pero intencionalmente, existe diversidad en cuanto al momento histórico en que transcurren y al país de procedencia. Es así que las 10 películas seleccionadas corresponden a 8 países de origen -Alemania, Argentina, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Italia, y Suiza- y las historias transcurren en un rango de casi 100 años, desde las primeras décadas del siglo veinte hasta la actualidad.

TODO COMIENZA HOY

Drama

Año: 1999

País: Francia

Director: Bertrand Tavernier

Transcurre a fines de la década de los ´90 del siglo XX

LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS

Drama

Año: 1999

País: España

Director: José Luis Cuerda

Transcurre en 1936

LOS CORISTAS

Drama

Año: 2004

País: Francia/ Suiza

Director: Christophe Barratier

Transcurre en 1949.

ROJO COMO EL CIELO

Drama

Año: 2006

País: Italia

Director: Cristiano Bortone

Transcurre en 1971

LA OLA

Drama

Año: 2008

País: Alemania

Director: Dennis Gansel

Transcurre en el siglo XXI

ENTRE LOS MUROS

Drama

Año: 2009

País: Francia

Director: Laurent Cantet

Transcurre en el siglo XXI

DETRÁS DE LAS PIZARRAS

Drama

Año: 2011

País: Estados Unidos

Director: Jeff Bleckner

Transcurre en 1987

RITA

Drama. Serie de Netflix

Año: 2012

Origen: Dinamarca

Director: Christian Torpe

Transcurre en el siglo XXI

BEATA IGNORANCIA

Drama

Año: 2017

País: Italia

Director: Massimiliano Bruno.

Transcurre en el siglo XXI

TIEMPO PERDIDO

Drama

Año: 2019

País: Argentina

Directores: Francisco Novick y Natalio Pagés

Transcurre en el siglo XXI

5- Análisis de las películas

5.1. Todo comienza hoy

La escuela de Educación inicial “Leo Lagrange” está situada en el pequeño pueblo de Valenciennes, al norte de Francia. Recibe una población de alumnos cuya mayoría pertenece a familias de pocos recursos económicos. Muchas de esas familias han sido afectadas por una crisis en el sector minero que redundó en un 35% de desocupación con respecto a la población total del pueblo.

De este modo, la escuela recibe los niños de esos hogares y se ve obligada a lidiar no solo con los efectos de la falta de recursos económicos de las familias sino también con la falta de recursos institucionales como resultado de un cambio en las políticas públicas que pasaron de mantener una actitud proteccionista a ajustarse a las leyes del libre mercado. Recordemos que la película transcurre hacia fines de la década del 90.

Específicamente, con respecto a los efectos de la falta de recursos de las familias, afronta problemáticas relativas a la negligencia en los cuidados parentales como producto del fracaso del proyecto vital y el consecuente empobrecimiento de su calidad de vida. En concreto, muchos niños poseen dificultades relativas a la socialización primaria: dificultades comunicacionales, concurren en malas condiciones de higiene, desalineados y hasta con marcas en el cuerpo debido a golpes. También, se presentan situaciones de ausentismo escolar, impuntualidad en el ingreso y en el egreso, o directamente padres que abandonan a sus hijos en el establecimiento. Este último es el caso de la Sra Henry, madre de un bebé y una niña de 5 años, que se ve desbordada por su crisis económica producida por deudas, el consecuente embargo del sueldo de su marido y un consumo problemático de alcohol.

Ante estos hechos, el director del establecimiento, Daniel Lefebre, protagonista principal de la película, quien también ejerce el rol de maestro, se siente obligado lidiar de manera directa con la situación de los niños e intenta resolverla trabajando activamente con las familias más vulnerables. Así, alienta que ellas puedan ser atendidas desde la Intendencia o bien promueve la participación de las familias en actividades escolares y los estimula para que envíen sus hijos a la escuela.

Con respecto a las dificultades relativas a la falta de recursos institucionales, Lefebre tiene que lidiar no solo con malos recursos edilicios (cerraduras, canillas) sino también,

con problemáticas relativas a los efectores de políticas públicas del estado como los Servicios Sociales. Estos, a su vez, se muestran negligentes, mostrando impotencia ante la falta de sus propios recursos y su consecuente imposibilidad de dar respuesta a los objetivos y problemáticas que les competen.

Sumado a ello, los recursos económicos estatales escasean hacia la escuela y por ejemplo el comedor escolar termina por restringirse a ser un servicio pago, provocando que algunos niños se queden sin la posibilidad de una de sus comidas diarias. Es esto último lo que impulsa a Lefebre a confrontar la situación con el intendente quien, como respuesta, aduce falta de recursos enviados desde el estado nacional y plantea que la responsabilidad debe recaer no en la institución educativa si no en los padres de los alumnos. Dicha respuesta, está enmarcada en el ya mencionado proceso político que involucra el abandono por parte del estado de políticas proteccionistas para la implementación de las lógicas propias del libre mercado. Se pone en cuestión que es la escuela inicial quien debe paliar los efectos de problemáticas económico-sociales la escuela misma pertenece al Estado pero ya no es el Estado benefactor sino que es uno que escatima los recursos.

Es así que en el personaje del director Lefebre se plasma la tensión entre dos corrientes opuestas. Por un lado, la función reproductora de lo instituido, de un determinado orden social económico, de lo ya aceptado y hegemónico y por el otro la asunción de una posición que implica impulsar cambios contrarios al orden establecido desde el rol de cada uno de los actores involucrados, la transformación social, ligada a nuevas utopías o mundos posibles.

De este modo, el film muestra la crisis del contrato fundacional de la escuela cuyo modelo educativo se encuentra en cuestión y decanta en la necesidad de un replanteo del proyecto educativo. La escuela no puede dar respuesta con el modelo decimonónico en un contexto de desocupación, y bajo presupuesto en los ámbitos de la salud y la educación y no cumple con su mandato. El vínculo familia-escuela también entra en crisis y debe ser revisado.

Esta situación conflictiva pone en cuestión, el cumplimiento del mandato social de la escuela, en este caso particular, en cuanto a su rol socializador y de transmisión de valores (enseñanza de recursos comunicacionales, de normas de convivencia, de buenas costumbres etc.). Pero el Director del Jardín de infantes, claramente posicionado en una modalidad institucional *progresiva* (ver L. Fernández, 1994) impulsa que las propias maestras de la institución pertenezcan a los gremios y apoya la posibilidad de elevar un reclamo a la intendencia con el objetivo de declarar a la

escuela como integrando un sector de emergencia educacional e intentar promover que funcionarios y autoridades brinden los recursos necesarios.

También, vemos esa modalidad progresiva ante la muerte de la pequeña Leticia (hija de la Sra. Henry). La niña que asistía a la escuela y su hermanito bebé, mueren en manos de su madre quien luego se suicida ante la desesperación por la falta de empleo y de dinero y la indiferencia de las autoridades locales. Lefevre, quien hasta entonces había intentado ayudarla, organiza un gran evento, abre la Institución a la comunidad, invita a las fuerzas vivas del pueblo, a los padres y madres a que aporten la riqueza de su diversidad cultural (como la mamá de origen árabe que hace comida típica). También apela a la creación artística, la música, la pintura y la escultura como herramientas ligadas a la vida y a la transformación. Promueve de este modo la participación, como instrumento de resolución de conflictos sociales y de elaboración del duelo por la muerte de la pequeña Leticia.

Ya en el plano individual de los niños, vemos que Lefebre interviene reproduciendo un orden y un modelo social: regula sus cuerpos y las conductas de sus pequeños alumnos; desde cómo deben saludar hasta cómo deben atarse los cordones o sentarse. Transmite conocimientos hegemónicos en la cultura como el uso canónico del lenguaje, canciones o poesías. Pero de este modo, pone también a disposición de los niños, el “tesoro de la cultura”. Es decir, el Contrato lleva las marcas de sus orígenes, incluso en el Nivel inicial. Al regular las conductas también favorece el desarrollo cognitivo de cada niño en un proceso intersubjetivo que progresivamente facilita la internalización intrasubjetiva de esos procesos de escala social (Vigotsky, 1979). Plantea a las familias de los niños que un mejor desempeño de los alumnos los favorecerá posteriormente en siguiente nivel educativo y -en última instancia- los va favorecer la adquisición de recursos para la inclusión y movilidad social.

5.2. La lengua de las mariposas

Introducción:

La película es una adaptación al cine de la obra de Manuel Rivas basada en su libro de cuentos ¿Qué me quieres amor? Publicado en 1995. Unos años más tarde, bajo la dirección de José Luis Cuerda, se filma la película denominada “La Lengua de las Mariposas”.

Repasar los contextos sociales y políticos de la época en que transcurre el film es un punto importante para su análisis. Como ya se ha mencionado en este trabajo, las producciones cinematográficas son un dispositivo válido para comprender los discursos y prácticas, un modo de visibilizar cómo se representa cada momento histórico. En este caso, el film transcurre durante el traspaso de un gobierno democrático a la dictadura ocurrida en España en la década del 30´.

Así, en el año 1931, se instaura en ese país la II República como gobierno y con ella se suceden una serie de cambios y avances en el campo educativo tales como: apertura de nuevas escuelas, creación de miles de puestos de trabajos para los maestros que recibieron importantes aumentos de sueldo. También, se promovieron misiones pedagógicas a zonas rurales para combatir el alfabetismo y se proclamó, en la Constitución, promulgada el 9 de diciembre de 1931, el “Sistema Educativo de la República”. El mismo, establecía la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. Es decir, la educación y la cultura fueron a partir de ese momento, responsabilidad del Estado, terminando con el monopolio de la iglesia en ese campo.

Uno de los objetivos principales de la película es recuperar y poner en discusión una parte de la historia del sistema educativo español en el cual, maestros republicanos son perseguidos, encarcelados o condenados al exilio. Se trata de reflejar los progresos del gobierno republicano en materia de educación, y la consiguiente represión en manos de los fascistas durante la guerra civil española, que continuará durante cuarenta años con la dictadura Franquista. (Olaizola, 2010)

El análisis de este film pone foco sobre huellas materiales o culturales de un determinado momento histórico en España para poder comprender el origen, los sentidos y el devenir de una problemática educativa. Se proponen categorías de análisis para realizar el análisis, en algunos casos presentados como tensiones.

Educación/política:

Es ineludible la relación existente entre educación y política. Los proyectos educativos, el devenir curricular, la regulación de la vida institucional, dentro y fuera del aula están directamente relacionados con el poder y sus imposiciones construidos desde la política. En este sentido, la educación es:

Un asunto que involucra mesas y cavernas: mesas reales o metafóricas sobre las que nos congregamos para trabajar, haciendo de ese trabajo con el conocimiento un asunto público, y cavernas que organizan un “espacio otro” para la educación, una suspensión relativamente al

margen de la vida cotidiana. Es interesante notar que las cavernas son espacios importantes en la historia de la educación no solamente por el mito de Platón sino también, y quizás de manera más fundamental, por las pinturas rupestres que pueden considerarse los primeros registros hechos explícitamente para la transmisión de la cultura humana. Metafóricamente, señalan un lugar de protección, de almacenamiento y resguardo, de archivo y transmisión, de imaginación y producción de inscripciones y registros. ¿Qué sería de lo educativo sin esos lugares? (Masschelein, 2014 en Dussel, 2019: 35)

Este lugar de transmisión asignado a la escuela se posiciona en un complejo entramado en el cual intervienen cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales que van definiendo lo que sucede en los espacios educativos. Por lo tanto, si bien en apariencia, la historia que nos cuenta esta película pretende describir la relación que establece un niño con su maestro en una sucesión de situaciones de enseñanza y de aprendizaje, éstas aparecen ceñidas por un contexto en el que se puede observar la tensión política que se vivía en la sociedad española en esos tiempos.

De su análisis podemos inferir que existe una clara diferenciación de las posturas políticas representadas en los personajes de esta historia. Por un lado, los valores tradicionales asociados a la religión típicos del gobierno conservador nacionalista, representados en la madre de Moncho y algunos personajes que reflejan estamentos sociales de ese modelo como el obispo, la guardia civil o Avelino.

Por otra parte, los principios de la propuesta republicana se ven encarnados en papeles como el padre de Moncho, quien posee un firme posicionamiento sobre el inicio del film pero que al final termina volviéndose en contra de sus propios valores y convicciones como consecuencia de la persecución política a miembros de su partido. En el discurso previo a su retiro, don Gregorio hace alusión a su posición ideológica mediante una metáfora: “El lobo nunca dormirá en la misma cama que el cordero...” “...si conseguimos que una generación crezca libre en España ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad” (1:09:11 a 1:10:30). Aquí, el director utiliza el recurso de plano y contra plano para enfrentar ambos posicionamientos.

En este mismo sentido y hacia el final de la película la madre de Moncho también toma una posición más dura y se muestra más represiva que al comienzo del conflicto político. En relación con esto, Anna Arendt plantea que:

Tras la muerte de Sócrates, Platón empezó a considerar que la persuasión era insuficiente para guiar a los hombres y para buscar algo que los comprometiera sin necesidad de usar medios exteriores de violencia. En su búsqueda, pronto habrá descubierto que la verdad,

es decir, las verdades que llamamos evidentes constriñen la mente y que esa coacción, aunque no necesita violencia para hacerse efectiva, es más fuerte que la persuasión y las razones. (1972:118)

Siguiendo a esta autora, la película confirma el fenómeno totalitario de la utilización sistemática de la mentira en la vida pública. Mientras que la mentira corriente quiere mezclarse con los datos duros de la realidad, esforzándose en ser verosímil, la mentira totalitaria busca ajustar los datos a ella, o desaparecerlos. Para tal fin, se destruye expedientes, sustituyen registros, eliminan personas, se reemplazan datos auténticos. Este film, demuestra estas duras acciones en el comienzo del conflicto bélico. Allí se ocultan los libros, se queman banderas o propagandas del partido Republicano, opuesto al gobierno de facto, cuestión que como se viene planteando impacta directamente en el sistema educativo.

Este método ha servido en distintas sociedades que han logrado ejercer control y poder, ajustando sujetos a normas y valores propios de quienes los dominan. Para ello, se han creado instituciones como la escuela, que en ocasiones vigilan y aplican castigos a quienes se salen de esas normas. Foucault (1976) desarrolla una tesis central para entender las formas de encauzamiento y control social por medios de estos dispositivos de poder propios de la sociedad moderna. Por tanto, toda acción educativa es política y esta película es atravesada en todo su recorrido por esta perspectiva, evidenciando las representaciones sociales, los vínculos y conflictos que allí se juegan.

Conservación / Transformación

En relación a esta tensión que encontramos en todo momento en las instituciones educativas, el discurso pedagógico utilizado por los distintos actores es determinante para poder comprender el marco ideológico del hecho educativo. Bernstein(1998) lo define como: *“reglas y condiciones de producción, distribución, adquisición, y recontextualización del conocimiento, involucrando transmisión de poder, y de relaciones de control que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica” (p.18)*

En la historia “la lengua de las mariposas” puede observarse una especie de tratado pedagógico que viene a revolucionar la forma de educar en esa época. En este sentido, el autor propone una constante valoración respecto de los aspectos positivos y renovadores que trae el Gobierno republicano, sobre todo en materia de educación; diferenciándolos de aquellos que buscan sostenerse en los discursos más tradicionales.

La película muestra características que trascienden a la época y parece común a toda la historia del sistema educativo en occidente, como es el caso de la falta de recursos que sufren los docentes y la poca celeridad por parte de los organismos institucionales educativos para resolverlo. Se ponen de manifiesto situaciones que evidencian representaciones sociales y acciones propias de lo instituido, tanto en el campo educativo como en la vida cotidiana de los personajes. Por ejemplo, en la película se evidencia el castigo físico impartido por los maestros hacia los niños y niñas y la marcada división entre varones y mujeres, escenarios que se repiten a lo largo de toda esta historia. En relación a la problemática vinculada con la perspectiva de género en el sistema educativo, Lamas (en Scharagrodsky y Aisenstein 2006:297) plantea que:

“Lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad, se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. El entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y lo reproductivo. Por lo tanto, los hombres y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural”

Tal como hemos expresado en investigaciones anteriores⁴, se sabe que en el transcurso del siglo XIV, surgen en Europa las primeras escuelas para los varones de la alta burguesía. Ya en el siglo XVI, la sociedad estaba compuesta por grupos familiares asociados, dedicados a la procreación, primeros cuidados y educación de los niños, producción y consumo. Para estas mujeres campesinas su primer deber social era atender las necesidades de su marido y asegurar la procreación; aunque en muchos casos la maternidad estorbaba, provisionalmente para el cumplimiento del rol de esposa.

Es a partir de la Revolución Industrial, entre la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, que desaparece la familia como asociación de trabajo. Sin embargo, no se producen cambios en el status social de las mujeres. Es aquí, que el rol de la mujer queda claramente acotado: madre- esposa y ama de casa, símbolos de moralidad familiar. En este período, las mujeres transcurren la revolución sin tomar parte en sus aspectos innovadores, inventivos y aventureros. Y es aquí, que la

⁴ Proyecto A55/220 “Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza del. Programa de incentivos a los Docentes-investigadores del Ministerio de Educación (PROINCE, 2018-2019).

educación para niñas y mujeres será concedida con mucho retraso en comparación con los niños y hombres. Comienza a diferenciarse la crianza de la educación de los niños y surge una conciencia social acerca de los niños como grupo diferente, con sus propias necesidades. Los estereotipos de género contruidos y reproducidos socialmente tienen un impacto directo sobre las prácticas escolares organizando los destinos de lo posible para varones y mujeres.

En el film, el lugar de la mujer es representado a través de la niña que Moncho y su hermano conocen en un viaje. Este personaje es utilizado para reflejar el trato represivo y violento sobre las jóvenes por parte de los hombres a cargo. Su mirada es dirigida al piso constantemente, no omite palabra alguna y accede a todos los pedidos de su cuidador, incluso mostrar parte de su cuerpo a los visitantes.

El caso de Carmiña, hija extramatrimonial del padre de Moncho a quién se le niega pertenencia parental debido a su vida promiscua contraria a las costumbres religiosas de la familia, es otro ejemplo de la forma desigual en que se atribuyen valores, espacios, oportunidades y derechos demostrando, como un rasgo cultural, la subordinación de las mujeres o, en otros términos, la dominación masculina.

El tratamiento que se le da al cuerpo en las sociedades contemporáneas en relación a su disciplinamiento es un rasgo común de las sociedades contemporáneas materializado en prácticas institucionalizadas. Hay muchos aspectos que se le exigen al cuerpo, desde el ideal físico, hasta la explotación de sus máximas capacidades en busca de la eficiencia.

En la medida en las que las sociedades evolucionaron, el control y disciplinamiento sobre los cuerpos evolucionó en mecanismos más sofisticados, menos violentos. En este proceso, todos somos observados y reprimidos “por lo general inconscientemente”, y también observamos, vigilamos y sancionamos, es decir:

(...) se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre los individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también de abajo arriba y lateralmente (Foucault; 1976: 182)

Durante la película, la presión que se ejerce de manera explícita sobre el maestro por parte actores sociales con mayor poder adquisitivo o status social es ejemplo de un sistema que se apoya unos sobre otros: vigilantes, perpetuamente vigilados: “*Palo señor...palo... Hay que meterle las cuentas en la cabeza como sea...*” (0:12:36). Esta escena evidencia como, de parte de la familia, no solamente se aprobaba, sino que también se incentivaba el castigo corporal.

En definitiva, a pesar de contar con una autoridad específica representada en la figura de Don Gregorio, el aula se concibe como un sistema dentro del cual el poder se produce y se redistribuye sobre los sujetos en forma permanente y continua, volviéndose impredecible, ya que está en cualquier sitio y siempre alerta.

Hasta aquí podríamos decir que la *generización* de los cuerpos, así como el manejo del poder, son rasgos que caracterizaron la educación desde sus orígenes.

Sin embargo, en la figura de Don Gregorio encontramos una ruptura con lo instituido y un cambio de rumbo con ideas renovadoras de cara al futuro. Es decir, el profesor encarna lo instituyente, o sea, una nueva manera de concebir la educación de manera más democrática, con estrategias pedagógicas innovadoras para la época, tales como lecciones al aire libre. Es entusiasta al transmitir saberes y contempla las inquietudes de sus estudiantes pudiendo reencauzar su propósito a partir de los emergentes que surgen de las experiencias con los alumnos. Sus enseñanzas y discursos resultan tan fascinantes que su silencio parece ser el peor castigo: *“hoy nos tendría que haber pegado el maestro, estábamos gritando y no le hacíamos caso entonces en lugar de pegarnos se ha callado él”* (diálogo de Moncho con su hermano en 0:28:42 a 0:28:51).

Educación laica / educación religiosa

La enseñanza religiosa es un tema recurrente en varias escenas de la película. En ocasiones se da por entendido que el maestro debe ser religioso y es misión de la escuela transmitir conocimientos de este tipo, en las clases.

La tensión que aquí se presenta puede ser analizada cuando se plantea el predominio de la educación religiosa en detrimento de la educación laica, en el diálogo que mantienen Don Gregorio y el obispo en el cual éste último alega: *“empezar a ir a la escuela y torcerse el interés, todo en uno”*. Rosa, la madre de Moncho juega un papel fundamental en la reproducción de los valores religiosos. El director propone imágenes que simbolizan la efervescencia que producen los choques entre actores con posiciones enfrentadas. En una de las escenas puede notarse a Rosa exponiendo un discurso negacionista frente al niño respecto del ateísmo de su marido, momento en el que se capta la imagen de una olla en ebullición como graficando el temple de su madre ante aquel planteo.

En sentido contrario, tanto Ramón, el padre de Moncho como Don Gregorio proponen una mirada diferente respecto de la religión. Por un lado, Ramón, expone su postura negativa respecto de la incidencia de la iglesia en las cuestiones de Estado. El maestro, por su parte, expresa su opinión sobre algunos de los conceptos que el niño

tiene sobre la vida y la muerte fundados en su aprendizaje católico. En secreto, Don Gregorio le asegura a Moncho que “*Ese infierno del más allá no existe, a veces el infierno somos nosotros mismos*”.

Miedo/ alegría

Las sensaciones de miedo y satisfacción se reproducen constantemente en esta obra y ambas se proyectan tanto en la dimensión política como en educativa. En la primera escena de la película se muestra el miedo que transita Moncho quien no consigue dormir la noche previa al primer día de escuela. Esta primera imagen podría asociarse con la representación social que en esos tiempos se tenía de la escuela, sus métodos disciplinarios asociados a los castigos físicos y su estrecha relación con el ámbito religioso. La educación rígida otorgaba un cierto control sobre los estudiantes que se ejerce de manera directa por parte de sus maestros y que se reproduce y legitima en el seno familiar.

Durante todo el film se observan relaciones de interdependencia a las que son sometidos los sujetos en su vida cotidiana, que operan como modelo para aquellos sentimientos y prácticas esperables o inadmisibles. Estas representaciones sociales forman parte del proceso de aprendizaje a modo de un *Currículum oculto*, es decir, descifrar cuáles emociones son legítimas sentir o exteriorizar, y cuáles no tienen esa legitimidad social en ciertos contextos institucionales. Estas luchas cotidianas a las que se enfrenta cada estudiante para resistir estigmatizaciones y castigos no son más que efecto de la realidad social que les toca vivir.

La película se organiza en relación a las estaciones del año, como un intento de simbolizar las distintas emociones y situaciones que atraviesan los personajes. El primer momento, en el que pretende generarse una sensación de incertidumbre con respecto a la iniciación escolar y cargada de temores por parte del niño, se corresponde con la estación invernal. Para ello, se utilizan espacios cerrados y con poca luminosidad, tal como la escuela o el interior de las casas.

En un segundo momento, se observa el comienzo de una relación más positiva entre el maestro y el protagonista. Allí es cuando surgen los aprendizajes más significativos y dónde puede observarse el entusiasmo por parte del docente al transmitir sus conocimientos, así como también, la receptividad de los alumnos y su entusiasmo al reproducirlos fuera del ámbito escolar. Se pueden observar aquí, escenas en ámbitos abiertos tales como el campo, el río o el patio de la escuela. La luz primaveral y la música acompañan estas situaciones más agradables.

Finalmente, en un tercer momento, el miedo vuelve a ser protagonista, pero esta vez se evidencia en la tensión social, producto de la guerra civil que comienza. Nuevamente, representada en escenas de un frío invierno, en lugares cerrados como la taberna, donde el sonido de la radio transmitiendo las noticias de los primeros conflictos, anuncia un cambio tanto en la estética de las escenas como también en las actitudes de los protagonistas.

Conclusiones

La película gira en torno a dos aspectos centrales: La guerra civil española y la educación. El conflicto social se traduce perfectamente en la guerra fratricida entre Caín y Abel del poema de Machado, que se recita en el aula y es representado por las figuras del padre y la madre de Moncho. Ambos personajes se ofrecen como las caras opuestas de los sectores políticos y sociales que se enfrentan en ese momento.

La dimensión pedagógica se encuentra simbolizada en la explicación de Don Gregorio, el profesor republicano, en relación a la *lengua de las mariposas*. De allí surge la analogía que compara al proceso de aprendizaje como el esfuerzo y la búsqueda que realizan las mariposas al desarrollar su lengua. Ellas, motivadas por el néctar, son capaces de llegar a una gran profundidad en la flor para alcanzarlo, es decir, muestra la manera en que se produce el conocimiento y el placer de bucear en las profundidades para obtener el dulce néctar del saber.

Hacia el final de la película ambas dimensiones se entrecruzan, causando una escena donde prevalece el caos y la confusión. Las personas detenidas van a ser trasladados en medio de una manifestación en la que se encuentra Moncho y su familia. Su madre, incita a gritar tanto al niño como a su padre. Sumándose a la turba que se genera, Moncho grita insultos, pero estos agravios de pronto se transforman en conceptos que ha aprendido: lo que finalmente queda en él son las enseñanzas que su maestro dejó.

Se enfrentan los intentos normalizadores de la educación tradicional, que procura homogeneizar, con enfoques que valoran las diferencias o particularidades sin dejar de tener en cuenta el fin colectivo, social. Es decir, formar niños y niñas que puedan participar y contribuir a la sociedad en un marco de respeto y cuidado. Para este fin, el protagonista de la película plantea un espacio de experiencias diversas e impredecibles donde se pongan a prueba los sentidos y se recurra a las vivencias, expectativas y estrategias de los sujetos.

5.3. Los coristas



Sinopsis:

Los Coristas está basada en otra película llamada “La jaula de los ruiseñores” (*La Cage aux Rossignols*) de Jean Dréville (1945), que Barratier vio en la televisión cuando era un niño. Según comenta el director, esta película lo emocionó hasta tal punto que decidió conservar dos aspectos importantes de “*La Cage aux Rossignols*”: la emoción que despiertan las voces de los niños y el personaje del profesor, un músico fracasado que, a pesar de todo, se esfuerza por cambiar el mundo de los que le rodean.

El contexto en el que se enmarca la película es en Francia en 1949, después de la II Guerra Mundial. Esta situación provocó una gran pérdida de civiles, exilios de familias enteras como de individuos, problemas económicos y sociales, falta de estabilidad política, falta de alimento y de trabajo. Muchos niños menores quedaron desamparados sin ninguna opción de cuidado o respaldo familiar. Por ello, muchos se vieron obligados a vivir en internados, como es el caso de los niños de la película.

La película inicia con dos de los protagonistas, uno llamado Pierre Morhange quien dirige una orquesta y regresa a su casa porque su madre ha fallecido. Después del entierro, recibe la visita de Pépinot, un compañero del internado de reeducación para niños con problemas. Él le enseña una foto donde estaba con otros niños y un diario, lo que les permite recordar las vivencias que tuvieron en el instituto.

La historia narra en forma de *flashback* por medio del diario de Clément Mathieu, el devenir de un músico fracasado que, en 1949, empieza a trabajar como celador en un

internado de reeducación de menores, muchos de ellos huérfanos a causa de la II Guerra Mundial.

Este internado para chicos con “problemas de conducta” llamado *Fond de l'Étang* (Fondo del Estanque) es un lugar en el que rigen los malos tratos y castigos, como norma, de modo que se espera que los niños aprendan a través de una golpiza o no aprendan absolutamente nada. Está dirigido por el Señor Rachin, cuyo sistema represivo apenas logra mantener la autoridad y la “rectificación” sobre los alumnos más difíciles a través del método de la *acción* -negativa por parte del niño- y la *reacción* -castigo y por consiguiente, condicionamiento- por parte del docente.

El mismo Mathieu siente una íntima rebeldía ante los métodos de Rachin y una mezcla de desconcierto y compasión por los chicos. En sus esfuerzos por acercarse a ellos, descubre que la música atrae poderosamente el interés de los alumnos y decide familiarizarlos con la magia del canto. De ese modo, va transformando sus vidas para siempre.

Análisis discursivo

En este filme se pueden ver algunas tensiones que tienen lugar en el internado donde se desarrolla la película.

Libertad/ opresión

Clément Mathieu tiene la necesidad de trabajar para sostenerse económicamente y acepta cubrir una vacante como preceptor. Desde el inicio de la película vemos las características de esta escuela que es especialmente represiva. El profesor de música, llega al internado que se llama *Fond de l'Étang* (Fondo del Estanque). Este nombre ya nos está insinuando algo con respecto a la caracterización de los niños que allí se educan: esos niños están en el fondo ya que son lo más bajo e irrecuperable de la sociedad.. Al arribar al lugar se encuentra junto a las rejas de la entrada con un niño pequeño, Pépinot, quien siempre estaba allí esperando que llegue el sábado para poder “salir”, ser libre y encontrarse con su padre.

Ingresar al internado significa pasar un portón de hierro lleno de candados, esta primera imagen que se observa en el filme nos presenta la tensión entre la opresión y la libertad dejando en claro que el internado es lo que Goffman (1971) denomina como una *institución total de encierro* más que un espacio de “reinserción” para niños. Estas Instituciones se caracterizan por absorber la totalidad del tiempo y la actividad del interno y por poseer rejas, muros o fosas que la aíslan del mundo exterior. También

por tener personal dedicado a la vigilancia y casi ningún momento o espacio de intimidad ya que todo se hace públicamente.

Tras la 2ª guerra mundial, muchas familias deben dejar allí niños o adolescentes para que los eduquen, etiquetados como con problemas sociales, de conducta o simplemente, huérfanos. La Francia de posguerra se encuentra llena de problemáticas sociales, familias en paupérrimas condiciones económicas, formas antagónicas de ver la realidad y, además, el surgimiento de dos visiones de la enseñanza que permiten evidenciar la contraposición del dialogo educativo sobre la imposición del castigo y la autonomía del niño.

Finalizando la película también identificamos esta tensión entre la libertad y la opresión que el director impone, cuando los 60 niños y dos de sus tutores se van al bosque sin autorización y luego el internado se prende fuego.

Él les reclama que han violado e incumplido el reglamento al salir y dejar la institución sin cuidado alguno; sin duda sólo tienen validez sus métodos disciplinados basados en la fuerza, opresión y el poder. No tiene en cuenta que el sacar a los niños del internado, fue lo que les salvo la vida del incendio.

Disciplinamiento/expresión

Por lo que se observa durante el filme, la relación entre los niños y director es similar a un sistema carcelario donde la palabra está legitimada por unos pocos, siendo siempre imperativa y la única manera de vincularse es a través de una forma violenta, en cuanto a lo físico y verbal.

La expresión del cuerpo es otra de las tensiones que podemos identificar. Sobre todo, en los minutos iniciales este disciplinamiento del cuerpo se observa en las formas de moverse al salir para formarse, hacer ejercicio en la clase de educación física o el jugar en el patio.

En la Francia de esta época, la disciplina es parte fundamental de la educación . Esto se ve claramente en las clases de educación física cuando los hacen realizar “ejercicios físicos” y marchan de modo militar para formarse o desplazarse dentro del internado.

Incluso el mismo Mathieu cuando se forman en el patio para encontrar al culpable que golpeo a Maxense no sabe qué postura tomar, deja los brazos al costado, luego los cruza, los lleva hacia atrás...hasta qué director y profesores se paran en una actitud desafiante con los brazos atrás de la cintura, manteniendo una postura erguida que demostraba que ellos eran la autoridad.

Cuando comienzan a formar parte del coro los niños pueden expresar sus emociones con el cuerpo, pasaron de ocupar el lugar de receptores a transmitir con sus gestos, postura, sonrisa y comunicar con su voz lo que esa letra y proyecto significaba para ellos.

Castigos/ potencialidades

En otra de las imágenes identificamos una segunda tensión cuando Mathieu conoce al conserje, el “viejo Maxense”. Al ver a uno de los internos limpiando el piso le pregunta que está haciendo y sólo responden que el Señor Rachin, el director, lo ha castigado y es parte del trabajo de interés general. La puntualidad y aprenderse el reglamento interno son, según el director, valores fundamentales para poder trabajar en el internado.

El castigo físico es parte de la enseñanza, los golpes por parte del director o tutores eran moneda corriente reflejando una época marcada por el castigo corporal y el disciplinamiento como parte de la educación.

Culpar a cualquier interno de causar problemas y encerrarlo en el calabozo hasta seis horas para que confiese quién cometió el “delito”, era una práctica común en el internado. Así como menciona Kaplan (2018) en el espacio escolar la convivencia de grupos heterogéneos de jóvenes que se ven obligados a compartir largas jornadas en compañía (o bajo una sensación de soledad) traen aparejadas conflictividades latentes, es así que durante el filme vemos que los conflictos sobre todo en el primer parte, se resuelven con el castigo.

Cuando llega Mathieu, los alumnos ven en él una figura en la que pueden confiar, porque éste los defiende de los castigos violentos aplicados por el reformatorio y si bien les aplica sus propios castigos, lo que sobresale no es la brutalidad o la violencia, sino un mensaje de aprendizaje. Como por ejemplo cuando uno de los niños es castigado injustamente por hacer una maldad a quien cuidaba de ellos. El verdadero culpable es descubierto por Mathieu, y en vez de decirle al director, le pide que le haga tres favores, el primero que levante el castigo colectivo, no deben pagar todos

por lo que hizo uno, el segundo, que él castigará al culpable, el tercero que lo hará, pero mantendrá su nombre en secreto.

El verdadero culpable (Lequerre) fue enviado por Mathieu a ayudar al cuidador herido a la enfermería todos los días por haberlo golpeado, cambiando sus gasas y ayudándolo en lo que necesite. Así lo hizo aprender las consecuencias de sus actos, y permitió al niño, la posibilidad de *reparación* por el daño causado.

Bourdieu (1999) interpreta la vivencia de la inferioridad en la postura corporal o en el sentimiento de vergüenza. Argumenta que es una forma de violencia simbólica mediada por la cuestión del poder y que funciona como bisagra en la dinámica de las relaciones de inferioridad/superioridad.

Clément Mathieu es un personaje que muy bien representa los matices de la educación en búsqueda de descubrir potencialidades, con un incasable respeto por sus alumnos en pos de descubrir cómo puede motivarlos, por eso se pregunta: “¿qué se puede hacer por estos chicos? Nunca digas jamás, siempre hay algo que intentar”. El profesor hace hincapié en la frase que dice “No cantan bien, pero cantan”. Es en ese momento del largometraje es cuando él empieza a ver en ellos una esperanza que aún nadie ve. Estos niños de los que nadie se acuerda y de los que nadie espera nada, pueden ofrecer mucho más. Y es justamente este mecanismo de *prolepsis* el que permite ver lo que todavía no está, ver la potencialidad más que el déficit en los niños. Mathieu considera que el canto se puede educar al igual que la actitud, el comportamiento, la inteligencia. Como podemos ver, a través de la motivación, consigue poco a poco entonar y modular las voces de los niños. La dedicación del profesor, su apuesta a estos niños, hace que cada día progresen más en la música, en su educación y en desarrollo pleno.

Aprendizaje activo / pasivo

El aprendizaje juega un papel muy importante en la película ya que nos muestra dos visiones antagonistas. Mathieu representa el “diálogo educativo” y el director Rachin, el autoritarismo, ya que gobierna el centro educativo con estrictas reglas, castigos y utiliza la fuerza física si es necesario; él se impone a través del miedo, los niños le temen pero no lo respetan.

En la película se puede observar claramente tensión entre dos corrientes psicológicas: una considera al aprendizaje como un proceso activo del alumno, y la otra, mayoritaria

en esa Escuela, que considera al alumno como un sujeto pasivo que responde al condicionamiento (*acción-reacción*, en palabras del Director). Es así que el director y los demás profesores proporcionan métodos de enseñanza y aprendizaje memorísticos y reproductivos que no les permiten a los niños usar su imaginación. Los enfoques que se logran percibir en la trama sobre todo en el inicio responden a considerar que la conducta humana es aprendida por condicionamiento y resulta como producto de las condiciones ambientales. Por ejemplo, en un momento de la película, un niño debe decir de qué manera murió un prócer y como el niño se equivoca, el profesor le dice “incorrecto, eres inútil, debes escribir 100 veces cómo murió”. Sin embargo, en este enfoque de la acción-reacción ó estímulo-respuesta, no se trata de premiar al estudiante cuando éste hace algo bueno sino sólo lo contrario, si el niño hace algo negativo, es severamente castigado, ya que para esta institución, los alumnos sólo aprenden a golpes. Los resultados observados, sin embargo, son que la represión, el castigo y la violencia no conllevan a ningún resultado de aprendizaje sino que logran sembrar rencor, resentimiento y odio.

El ejemplo más claro es el de Mondein, un niño que ingresa a la institución, calificado como *imbécil*, en palabras textuales del director del orfanato. Un niño que es maltratado y castigado con palizas y cachetadas por todo el cuerpo por supuestamente haberle robado plata al director. Sin pruebas, es acusado del delito y expulsado del reformatorio. Monden reaparece meses más tarde merodeando el reformatorio, en un plano hacia el final de la película se ve de fondo el internado incendiándose y él fumando un cigarrillo, interesante plano que nos muestra quizás su odio, venganza y el rencor que le produjeron en sus días ahí adentro.

En cambio, el recién llegado Mathieu se centra en un enfoque diferente, busca el crecimiento personal, rescata la originalidad, creatividad, y la valoración positiva hacia el conocimiento y las propias vivencias. Con sus actitudes y palabras crea un clima diferente al que los alumnos estaban acostumbrados.

Una noche Mathieu encuentra a sus alumnos cantando una canción ofensiva, pero en vez de castigarlos, los incentiva a seguir cantando, y a partir de ese hecho, forma un coro. Comienza seleccionando y clasificando las voces y acomodándolas para que queden los graves por un lado y los agudos por el otro y así sus clases comienzan a convertirse en un aula taller, en algo que no es un mero espacio físico, sino una estrategia pedagógica. El aula actúa como un “lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (Roselli, 1999, p.14) y donde se aprende haciendo.

El Profesor toma en cuenta los conocimientos previos de los niños –por ejemplo que canciones conocen- y a partir de esos saberes previos, actúa como facilitador para guiar la construcción del conocimiento. El profesor ayuda durante el proceso, pero el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje es el alumno. Esta teoría pedagógica afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental idiosincrático y que desde el nacimiento dependerá de una complejidad de factores biológicos, sociales históricos y culturales.

Enfoque colaborativo/ enfoque individualista

Mathieu emplea el trabajo colaborativo para enseñar. Encontramos aquí otra tensión de la historia ¿Cómo educamos? La observación de las características positivas de cada individuo conectadas con las de otros generan un producto distinto y que potencia los esfuerzos de una comunidad; de esta manera nuestro maestro de escuela llega a su primer logro y es el de enseñar usando un camino distinto que en este caso fue la música. Este camino le permite, a partir de la diversidad del aula, despertar emociones, sentimientos, reconocimiento personal, cooperación e interés.

Las intervenciones de Mathieu apuntan a la inclusión de todos en el grupo, como es el caso de los niños internos Pépinot y Corbin quienes por más que no tienen la habilidad para el canto cumplen otra función dentro del proyecto en el cual trabaja. Se los incluye y reconoce como colaboradores lo cual los motiva a seguir adelante cumpliendo un rol importante dentro de la organización musical. La premisa del Profesor es incluir desde la diversidad grupal.

En otra escena, cuando unos niños gritan obscenidades, el Director lo atribuye a la nueva enseñanza, “El canto les desarrolla la mente, Mathieu”, inculcando a Mathieu de ser causal de la rebeldía. “Llevan semanas sin agua caliente”, contesta Mathieu, insinuando que la conducta de los niños es una consecuencia atribuible a la creación del coro sino a otras razones: Rachin había impuesto las duchas frías como castigo por el robo de dinero. Rachin insiste en sus castigos y sostiene que “el agua fría les activa la circulación”, para “justificar” la represalia, y además contraataca: “Por cierto, Mathieu, olvídense del coro”. En efecto, suprime el coro, frustrando así un trabajo que, desde otra perspectiva, iba logrando resultados positivos. En suma, con su prepotencia y torpeza, Rachin provoca círculos viciosos, convirtiendo las dificultades en conflictos, y reforzando las consecuencias que la propia gestión provocaba

Al comienzo los niños mantienen relaciones conflictivas y competitivas; sin embargo, la propuesta del Coro favorece cooperar en el logro de metas compartidas. Esta nueva

perspectiva se replica en el nivel institucional. Por ejemplo, otro de los profesores (Prof. Chaver) colabora dándoles leña para que no se bañen con agua fría. Leña que era para uso personal del director, y ayuda a mantener en clandestinidad los ensayos del coro. En los últimos minutos se representa una escena acompañada del relato de Mathieu, contando que los niños y el personal del centro logran unirse para oponerse al director, quien finalmente es despedido.



Construcción de la Identidad/Etiquetamiento

En su primer encuentro el profesor Mathieu les pide a los niños que escriban en un papel su nombre y sus sueños, les dice: “quiero conocerlos” y de este modo reconoce su existencia, su singularidad e identidad. Pasan a ser alguien en el anonimato del reformatorio y no un niño más. Por otra parte, el mismo interroga la certeza expresada por el director Rachin de que esos niños son causas perdidas ¿acaso lo son?

En otra escena Mathieu ayuda al supuesto “niño problemático” a descubrir todo lo que puede dar y no ser etiquetado como el niño “conflictivo” que le describió el Profesor que dejó el puesto de Vigilante. Mathieu aún no lo conocía bien, pero recordaba la advertencia de Régent: “Morhange parece ángel, pero actúa como diablo”.

Gradualmente -anota en su diario-, mientras mi coro cobra forma, saco a mi cantante nuevo (Morhange) de su caparazón”. Más adelante se lo dice directamente: “Morhange, aunque parezca raro, las cosas que haces no se parecen a ti: huir, pelear, fingir ser un matón”. Es decir, lo llama a deponer el falso ‘sí mismo’ y explorar una nueva identidad.

Durante el filme hay escenas que nos permite elaborar reflexiones profundas respecto a la manera como clasificamos en el contexto educativo, a los niños y a las formas de

intervención con aquellos estudiantes que presentan dificultades en el medio escolar o que están por fuera del estándar de las competencias establecidas.

Como plantea Wieviorka (2001:340) “las expresiones como “no servir para nada”, “no sentirse apoyado”, “sentir la burla constante”, remiten a “un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados”.

Nuevamente retomamos la escena donde traen a al adolescente Mondain de otro reformatorio según dice el Médico psiquiatra “para estudiar su capacidad de adaptación a un universo más liberal. Mencionan que fue clasificado con un test que tiene 7 categorías: *normales, suficientes, limites, débiles leves, medios, profundos e imbéciles*. El tienen el “perfil de un perverso, con tendencia a la crueldad, al parasitismo, destrucción y mitomanía” cuando salen de esa sala Rachin les dice a los tutores: “recuerden acción-Reacción”. Continuamente es vapuleado con brutalidad por Rachin, Afirma que jamás cambiará, y es acusado, desde este prejuicio, por un robo no cometido. Nunca logra ser tocado por la magia del coro de Mathieu porque su vida en el correccional transcurre en defenderse del odio de Rachin, de los golpes y maltratos aunque, pese a ello, siente simpatía por Mathieu.

En el “no poder relacionarse con nadie” o “sentir un permanente rechazo” se vislumbra un dolor social que se tramita a través de formas particulares de violencias que se ejercen contra sí mismos. Las agresiones contra el propio cuerpo traducen una disposición para sentir que se activa en una trama vincular intersubjetiva en figuraciones en proceso (Kaplan, 2016). De acuerdo con Le Breton (2011) las y los jóvenes llevan a cabo acciones que los ponen en riesgo como una manera de ritualizar el mal de vivir ante un medio social que no les concede reconocimiento. En el filme cuando ya se cumple el tiempo del castigo en el calabozo, Mondan no quiere salir de allí, y con esa actitud se aísla de todos. Mediante estos comportamientos se convierten en protagonistas de su propio dolor y dejan de ser, durante un tiempo, “víctimas de las oleadas de sufrimiento que [los] asaltan” (Le Breton, 2017:71)

Gestión autoritaria/ colaborativa

En el contexto de la película encontramos un modelo de gestión, que no se basa en el trabajo en equipo, sino en un estilo de autoridad vertical donde la palabra del directivo es la única que se cumple, lo que él dice es lo que se ejecuta, sin contradicciones. Esta posición de autoritaria anula por completo otras posibilidades de expresión y de

realización en la dirección de una institución. El Director solo busca su interés personal, llegando a mentir, ignorando el bienestar de la comunidad educativa.

Por ejemplo, cuando dice a Chabert que Mondain ha confesado el robo (confesión que jamás ocurrió, ni siquiera como modo de suspender el castigo físico que le aplicaba el director). También cuando -ante la baronesa -y en presencia del propio Mathieu, se adjudica la idea de crear el coro; finalmente, oculta al comité de benefactores el maltrato que inflige a los niños.

Otro de los conflictos que se presentan es entre el director Rachin y el Profesor Mathieu, desde que el día de su ingreso al internado, tuvieron diferencias acerca de los métodos de enseñanza, en las normas y castigos que se aplicaban. Así lo demuestra la discusión, hacia el final de la película, cuando plantea despedir al Profesor Mathieu, por incumplir el reglamento:

- Mathieu “Señor director antes de retirarme quiero decirle algo que pienso de UD: es incompetente y cruel y profundamente malo.
- Director Rachin: ¿y ellos?
- Mathieu: Los niños no eligieron estar aquí.
- Director Rachin: yo tampoco, nunca quise ser educador. ¿No me diga que UD. soñaba con enterrarse aquí? ¿tendrá ambiciones como yo?
- Mathieu: no debería descargar su fracaso con los chicos.
- Director Rachin: ¿cree que disfruto jugando a dirigir una prisión? UD es un músico fracasado, un vigilante, un pequeño vigilante.

La dirección de un establecimiento educativo es una construcción colectiva. El éxito o fracaso, entonces, tiene que ver también con las formas de ejercer autoridad y administración o gestión con la cual se dirige una institución. También con la manera de lidiar con los problemas: negarlos, eludirlos, afrontarlos, redefinirlos, resolverlos total o parcialmente ¿qué actores se están considerando? ¿cómo se piensa el contexto? ¿cómo lo que rodea de modo externo? ¿o cómo lo que atraviesa y entrelaza?

Mathieu cada día disfruta más de lo que hace y encuentra un equilibrio entre la vocación docente y la música “Estos niños me inspiran...sabría que algún día se interpretaría mi música. Me llamo Clement Mathieu soy músico y todas las noches compongo para ellos”. Resulta muy ilustrativo lo que el protagonista anota en su diario tras cinco meses de trabajo: “Cada semana que pasa consigo victorias nuevas. Quizás sea una ilusión, pero hasta nuestro director parece cambiado”. Y es cierto: ocasionalmente, el mismísimo Rachin muestra mejor humor: por ejemplo, al recibir en

la cara un pelotazo casual, ya no castiga al “culpable”, sino que se suma al juego convirtiendo un gol sorpresivo; más tarde lo vemos haciendo y lanzando avioncitos de papel, como un niño más. Comienza a cambiar algunas actitudes al verse sorprendido en la ausencia de hechos que generen la violencia.

Vínculo familia-escuela

La situación de posguerra (la película transcurre en 1949) provocó una gran pérdida de civiles y militares, exilios tanto de familias enteras como de individuos, problemas económicos y sociales, falta de estabilidad política, falta de alimento y de trabajo. Esto provocó que muchas familias quedaran desestructuradas y muchos niños huérfanos. Todo esto dejaba a niños menores desamparados, sin ninguna opción de cuidado o respaldo familiar. Por ello muchos se vieron obligados a vivir en internados, como es el caso de los niños de la película.

Algunos de los familiares se acercaban al internado a visitar a sus niños pero no hay gran intervención de la familia sobre las metodologías que impone el director del internado. No se observa durante el filme un accionar que genere vínculos saludables entre la familia y la institución ya que las familias aparecen como espectadoras pasivas de lo que allí sucede, sin tener demasiada participación. Sí aparece un interés en la madre de Pierre Morhange que va al internado a visitar a su hijo, pero él se rehusa a verla. De hecho, Morhange no conoce a su padre, y las visitas de su madre no parecen consolarlo.

Hay un intercambio de opiniones entre Mathieu y la mamá de Morhange cuando él la acompaña y le menciona que Pierre tiene mucho talento para la música que debería anotarlo para que siga estudiando y perfeccionándose. De este modo el Profesor cumpliría la *función del campo social* que complementa las denominadas funciones *materna y paterna*. Mathieu sugiere que ella acompañe a su hijo en esa elección, que la escuela no puede sustituir la función de la familia. Pero por otra parte, la escuela muestra al niño un tesoro cultural (la música, en este caso) que la familia no ofrecía. En otra escena, Mathieu reconoce a la mamá de Morhangue (Violette) que no tiene hijos, pero se corrige mencionando, “En realidad, tengo sesenta niños”. Logra así ocupar en el internado una función que los niños no tenían presente, ser una figura sustituta para muchos de los estudiantes: por ejemplo, una noche lo vemos abrigando a un niño que se destapo mientras dormía. Su implicación fue tal con estos niños que de ser una figura sustituta con el niño Pépinot, pasó a brindarle una familia más allá del internado, pasando los límites de la institución a la vida fuera del establecimiento.

5.4. Rojo como el cielo.

Sinopsis:

La película se inspira en la verdadera historia de Mirco Mencacci, uno de los más destacados editores de sonido del mundo. Está ambientada en un pequeño pueblo de la Toscana, en 1971. Mirco es un brillante y alegre niño de 10 años, amante del cine, especialmente los westerns y películas de aventuras. Su vida cambia cuando, jugando con un viejo rifle, es herido de bala en la cabeza. Sobrevive al accidente pero pierde la vista. En ese momento, la legislación italiana consideraba a los ciegos como personas discapacitadas y no les permitía asistir a la escuela pública. Por lo tanto, los jóvenes padres de Mirco se ven obligados a llevar a su hijo a un internado, el instituto David Chiossone, en Génova. En el comienzo, Mirco no acepta su nueva condición, pero su vida dará un giro cuando encuentra una vieja grabadora de cinta y descubre que, por el corte y empalme de cinta, puede crear cuentos de hadas, solo con sonidos.

Tensiones o ejes para analizar

Con el fin de realizar el análisis de esta película, proponemos una serie de ejes que pueden pensarse como tensiones que aparecen recurrentemente en el desarrollo y que dan cuenta de problemáticas educativas que aportan a los objetivos del presente trabajo:

1. El derecho a la educación y su relación con la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo.

Luego del accidente, los padres de Mirco deben enviarlo a una escuela especial. Se trata de una escuela de oficios en la cual se indica al chico lo que “puede” hacer con su vida y a lo que se puede dedicar a partir del momento que ingresa presentando una discapacidad como es la ceguera.

Esta cuestión profundiza el debate y el análisis sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad y su inserción plena en la vida social. En la película se evidencia un modelo educativo de separación de los chicos con discapacidad que son sacados de sus escuelas de origen y por tratarse de una discapacidad permanente enviados a otra institución que da servicio educativo a personas con discapacidad.

Actualmente, la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo se plantea como la posibilidad de brindarle a todos los sujetos una educación que les permita desarrollarse y formar parte en su entorno, de acuerdo con sus capacidades y expectativas. Es un proceso que intenta responder a la diversidad de las personas,

incrementando su participación y reduciendo su exclusión o marginación dentro y desde la educación (Copola, 2021).

Si tenemos en cuenta que la película está basada en un caso real que tiene lugar en Italia a comienzos de la década del 70, es interesante revisar la normativa en el plano internacional, ya que la educación como derecho ha quedado manifestada a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948, en cuyo Artículo 26° se determina que “toda persona tiene derecho a la educación” (...) y, a partir de esta Declaración, numerosa cantidad de instrumentos internacionales han ido consolidando la promoción de este derecho hasta nuestros días.

Sin embargo, recién en el año 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su primer Artículo asevera que: “El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”.

La inclusión educativa y el derecho a la educación han ido evolucionando a lo largo de los años en distintos países de acuerdo con sus realidades y características, Pagano y Finnegan (2007:126), explican que “las modalidades con las cuales se lleva a cabo el cumplimiento de los derechos no poseen parámetros estáticos ni unívocos, sino que, por el contrario, se hallan en un proceso de permanente disputa, expansión y construcción social”. En este sentido, los derechos, como el derecho a la salud y la educación, se encuentran en permanente evolución.

En línea con esto Dubet y Martucelli (1998) plantean que el sistema escolar no puede ser solamente definido por sus gradaciones y jerarquías de éxitos y fracasos, también es marco y organizador de experiencias de los alumnos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. Por lo tanto, la escuela no solo es desigual, sino que produce diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela y otros, a pesar o en contra de ella.

2. La institución educativa, entre lo instituido y lo instituyente, la tensión entre conservar y transformar.

A medida que avanza la película, Mirco comienza a integrarse con sus compañeros y buscar la manera de aprender y vincularse con el mundo que lo rodea. Ante esta situación sale a la luz el carácter conservador de la escuela en cuestión y su resistencia a los cambios propuestos a lo conocido hasta el momento.

Cuando Mirco descubre una grabadora y comienza a producir sus cuentos en complicidad con sus compañeros del curso y la niña del barrio en el que estaba la escuela, inmediatamente sus propuestas son resistidas por el director -que también era una persona no vidente- argumentando que, en esa institución, las cosas siempre se habían hecho de una manera y no iban a cambiar. Castoriadis (1975) plantea que las significaciones colectivas que se dan en el imaginario social tienden a ser conservadoras de aquello que ya se encuentra establecido o instituido. Mirco plantea alternativas que abren puertas y posibilidades pero éstas son resistidas por lo ya instituido en esa escuela.

En un pasaje de la película, Mirco se hace amigo de Francesca, hija de la portera de la escuela y se van a pasear en bicicleta hasta el pueblo. En su recorrido se encuentran en medio de una manifestación donde conocen a Héctor, un joven ciego que había asistido a la misma escuela y la había dejado a los 16 años para estudiar y trabajar en los hornos del pueblo. Héctor se muestra crítico hacia la escuela y la gestión del director y colabora con Mirco para la grabación de sonidos que se necesitaban para la obra de teatro que estaban armando en la escuela.

En este sentido y en cuanto a la transformación (instituyente) como mecanismo de innovación de las instituciones en general, y de las escuelas en particular, está íntimamente ligado a la conservación del poder hegemónico (Fernandez, 1993), cuestión que se manifiesta en la película cuando el director de la escuela intenta aplicar de manera desigual diferentes dispositivos de control para poder continuar con la institución tal cual estaba antes de la llegada de Mirco.

El director de la escuela al descubrir las acciones “disruptivas” del niño intenta expulsarlo de la escuela. Ante esta situación Francesca le avisa a Héctor y se genera una manifestación de todo el pueblo hacia la escuela en protesta de las acciones del director y pidiendo su destitución, cuestión que si no sucede apagarían el horno de fundición que era gran parte de la fuerza de trabajo del pueblo.

Pérez Gómez (1994) plantea que en cualquier formación social existe una tensión dialéctica entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas, y las corrientes transformadoras que impulsan al cambio, el progreso y la transformación como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana. Este proceso social tiene un lugar específico y singular en la escuela y se evidencia en el filme nuevamente, ante la innovación pedagógica planteada por Mirco y la movilización social.

La protesta genera que las autoridades del pueblo ante la posibilidad del cierre del horno, presionen a la junta educativa para que el director sea separado del cargo. Esta demanda se concreta y hacia el final de la película se menciona que en 1975 se instituye en Italia el cambio de la normativa. Esta transformación de lo instituido permite que las personas ciegas puedan estudiar en escuelas públicas.

3. La importancia del docente en el proceso de inclusión de personas con discapacidad en la escuela y las configuraciones de apoyo necesarias para la enseñanza con personas con discapacidad.

Resulta fundamental analizar aquí la actuación y rol que tiene el cuerpo docente en las propuestas educativas en escuelas que incluyen personas con discapacidad. La importancia de los docentes puede observarse en la postura y el desempeño de uno de los docentes de Mirco, que resulta fundamental en el desarrollo y concreción de su proyecto, apoyándolo y proveyéndolo de nuevos materiales para que pueda continuar.

A partir de esto, se debe hacer foco en la formación de los docentes que se encuentran enseñando en las escuelas para que desarrollen una mirada profundamente inclusiva. Su formación profesional implica la necesidad de generar estrategias de formación al profesorado que sean idóneas y adecuadas para una inclusión efectiva. Esto supone que cuando se forma, se educa. Por lo tanto, pensar en la formación de un profesor requiere no solo el abordaje de los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas que guían su práctica, sino también la comprensión de los procesos de reflexión que faciliten la construcción de los elementos integradores entre los saberes, su gestión y su política. En este sentido, Campomar (2015), explica que la educación, concebida como la encargada de la transferencia de la cultura en la humanidad, en la actualidad, requiere de una constante reflexión acerca de temas tales como: la equidad, la inclusión y la calidad, basados en la democratización de los procesos educativos, considerados indicadores de progreso social.

El docente mencionado que ve en Mirco la posibilidad de que los estudiantes de esa escuela se desarrollen plenamente, que se comuniquen de otra manera y puedan realizar producciones interesantes, desafía la postura del director y logra que se concrete la obra de teatro basada en sonidos producida por Mirco y sus compañeros. Las puertas de la escuela se abren para que asistan los padres de los chicos y la comunidad en una clara acción democratizadora de las actividades que se realizan en la institución.

En línea con esto, los obstáculos cotidianos que enfrentan las personas con discapacidad pueden ser superados en la medida que se logre mejorar las prácticas relacionadas a la educación, logrando favorecer la cooperación integrada de toda la sociedad (Nicoletti y García, 2015). Por lo tanto, este problema ya no se enfoca sobre el alumnado con discapacidad sino en la formación de aquellos que deberán reformular los espacios, los métodos, los materiales y todo aquello que permitan, a los alumnos con discapacidad, participar en sus clases con acceso igualitario a sus posibilidades educativas.

Actualmente la inclusión de personas con discapacidad requiere de un profundo despliegue de prácticas educativas que contemplen configuraciones de apoyo, estas conllevan un conjunto de andamiajes que se encuentran organizados, coordinados y planificados desde el sistema educativo para lograr el acceso al ámbito educativo. Estas configuraciones se deciden tras el análisis global y la evaluación de los diferentes requerimientos en relación con el contexto y las barreras detectadas (Copola, 2021).

Por lo tanto, es importante destacar que los programas educativos demandan la innovación de manera constante de su fundamentación, los objetivos estructurales, las unidades didácticas, la metodología de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del proceso y la bibliografía que respalda el accionar de todas las prácticas desarrolladas por el programa.

Durante la película se observa la gran resistencia a este tipo de cambios o innovaciones educativas que se presentan tanto en la dinámica institucional como en las acciones de algunas personas encargadas de la enseñanza, cuestión que necesita ser superada en las instituciones educativas para orientar sus prácticas hacia una verdadera inclusión educativa.

5.5 La ola

Datos de interés: Basada en la novela “*La Ola*” de Todd Strasser (1981) que a su vez se basa el controversial experimento social “tercera *ola*” del profesor Ron Jones en la *Cubberley High School*, de Palo Alto, California, durante la primera semana de abril de 1967.

Sinopsis:

El profesor Wenger, al frente de una clase Historia, debe dictar un proyecto especial que lleva por tema *la autocracia*. Durante el transcurso del proyecto, destaca sus efectos sociales y deja expuesta la posibilidad que tiene un régimen totalitario de reaparecer, incluso en democracia.

Durante toda una semana, a través de la sugestión que posibilita ocupar el rol docente, el profesor va logrando generar las condiciones para promover distintos fenómenos de masa que redundan en cambios significativos en cada uno de los individuos a medida que comienzan a formar parte de un colectivo organizado. Paulatinamente el profesor pierde el control del experimento. Ello no solo afectará a los alumnos sino también a su propia vida personal.

El experimento original: “La Tercera Ola”

En el año 1967, Ron Jones, profesor de la materia Historia contemporánea llevó a delante la experiencia denominada “*Third Wave*” con sus alumnos de la *Ellwood P. Cubberley High School* de la ciudad de Palo Alto, California. Dicha experiencia intentaba dejar expuesta la hipótesis de que incluso en nuestra sociedad contemporánea, la cual dista de estar estructurada como un sistema totalitario, es posible que ideologías similares al nazismo puedan presentarse como seductoras para los jóvenes.

Así el experimento no solo da indicios de cómo es posible que ciudadanos comunes justifiquen e incluso puedan llegar a ser cómplices de crímenes de lesa humanidad, si no también, demuestra que existe la posibilidad de que fenómenos sociales similares al nazismo o el fascismo puedan volver a producirse hoy en día.

Desde una lectura freudiana podemos pensar que, en definitiva, la pregunta que subyace es: ¿cómo es posible que en nombre de determinados ideales se puedan violar derechos humanos esenciales? Por otra parte, el experimento en cuestión, justamente en nombre de otros ideales, los de enseñanza formal, hizo participar a jóvenes alumnos sin la explicitación de los objetivos ni su consentimiento, de una experiencia que los hizo atravesar situaciones de profunda angustia.

Este tipo de cuestionamiento también fue realizado a Stanley Milgram por una investigación llevada a cabo en la Universidad de Yale y descrita en un artículo publicado en 1963 en la revista *Journal of Abnormal and Social Psychology* bajo el

título "*Behavioral Study of Obedience*" (Estudio conductual de la obediencia) y resumida en 1974 en su libro *Obedience to authority. An experimental view* (Obediencia a la autoridad. La perspectiva experimental). El objetivo de la prueba era medir la disposición de un participante para obedecer las órdenes de una autoridad, aun cuando éstas pudieran entrar en conflicto con su conciencia personal.

Esa experiencia dio lugar a controversias acerca de los límites éticos de la investigación científica puesto que los participantes fueron expuestos sin su consentimiento a situaciones que en muchos casos ocasionaron importantes montos de angustia en ellos. En la actualidad, debido a este tipo de cuestionamientos, las personas deben prestar un consentimiento informado acerca de la investigación en la que participan.

En la película de 2008, el profesor Rainer Wenger, está forzado a dictar un proyecto especial de una semana que lleva por tema la *autocracia*, un sistema de gobierno totalitario que concentra el poder en una sola persona cuyas decisiones no están sujetas ni a restricciones legales externas, ni a mecanismos en los que participe un control popular. Otro grupo, con otro Profesor, desarrolla simultáneamente el tema de la *democracia*.

El hecho de que la película transcurra en Alemania no es inocente: cuando el profesor les da la palabra a los alumnos para explorar los saberes previos, y en especial les pregunta por dictadores que puedan cambiar la ley a su conveniencia, surge la figura del tercer Reich. Algunos dejan en claro su rechazo como quien no quiere no traer al presente viejos demonios. "No podemos sentirnos culpables por lo que no hemos hecho" dice un alumno. Otra corrige: "no se trata de culpa sino de responsabilidad histórica". Subyace entonces la pregunta ¿es posible que nuevamente surja en Alemania ese tipo de gobierno?

Paulatinamente, el profesor va a ir presentando determinados argumentos a favor de muchos de los ideales que sostenían esos sistemas de gobierno: la disciplina, el auto control, reglas claras y estrictas a las que acatar. Comenzar de este modo no es indistinto, ya que se puede apreciar cómo se va gestando un fenómeno particular que pone en primer plano la sugestión por parte de una figura investida de un lazo particular.

En la secuencia que se va desplegando a lo largo de la película, se deja apreciar que el profesor ocupa un lugar específico en relación al lazo particular con que sus alumnos lo invisten. El maniobra intencionalmente para ocupar el lugar de líder y

reproducir -a modo de “laboratorio”- el fenómeno de masas de la Alemania nazi. Nos preguntamos entonces, hasta qué punto los fines pedagógicos justifican la manipulación. ¿Cuál es el lugar del docente en la coordinación grupal y cuáles son sus límites? Desde una “racionalidad técnica” Wegner intenta justificar sus métodos para un mejor aprendizaje pero se nos plantea el límite de la posición ética de la docencia y de su posición de poder asimétrica con los estudiantes.

Desde este lugar de *líder* se puede ejercer de una manera sugestiva el cuestionamiento a determinados ideales y destacar las bondades de otros. De este modo el personaje del Profesor va destacando los beneficios de la disciplina, el orden, el autocontrol, la necesidad de expresarse clara y asertivamente. También comienza a regular los cuerpos y movimientos de sus estudiantes: cómo deben sentarse, cómo saludar, como respirar, hablar o pararse. Este disciplinamiento del cuerpo está ligado a los orígenes mismos de la escolarización como regulación de la conducta. En el caso del fenómeno de masas, también facilita la identificación (todos se mueven igual) y el control.

Como resultado del nuevo fenómeno, la *sugestión* produjo una mejora en el rendimiento de cada uno de los alumnos que integraron el proyecto y ello, junto al sentimiento de satisfacción que predominaba en el grupo, generó un efecto de atracción que promovió que otros alumnos de otras clases quisieran integrarlo. De este modo, descriptivamente, se podría conjeturar que se produce un efecto de contagio. El experimento tomó vida propia y creció hasta llegar a dimensiones insospechadas. El propio Profesor queda también fascinado y pasó a ser también *conejiillo de indias* de su propio experimento.

Así, ocurre que, desde este mismo rol sugestivo, se promueve la *identificación* de los individuos entre sí. Por ejemplo, el profesor va proponiendo entonces bautizar al grupo con un nombre, la utilización de un uniforme, un logo y de un saludo característico. También al ubicar a los alumnos en una nueva disposición en el aula y separar a aquellos que mantenían afinidades previas, regula y promueve nuevos vínculos que marchen al unísono con los nuevos valores inculcados.

Se deja apreciar así, la importancia de este otro lazo particular entre los integrantes del proyecto que termina de promover la *cohesión grupal* y el *sentimiento de pertenencia* vinculado a la identificación entre los miembros del grupo. Se juega entonces, una tensión propia de las instituciones en general y de las educativas en particular: la tensión entre lo singular y lo colectivo. ¿en qué medida el alumnos se

“integra” a lo instituido? En este caso, entenderíamos a la integración como una renuncia a la particularidad para adoptar la homogeneidad grupal. Desde otras perspectivas, también se podría pensar en procesos de inclusión a partir de la diversidad y la construcción de algo *común* a partir de esta diversidad. En el caso de La ola, el que no se sometía, quedaba excluido o en el extremo, sometido a violencia simbólica y física.

La conceptualización freudiana acerca de los fenómenos de masa.

Podemos conjeturar entonces, que el profesor trata así de promover dos lazos afectivos distintos: la idealización y la identificación. Se trata de un lazo doble que Freud termina por conceptualizar en una fórmula que a su vez explica la cohesión del colectivo humano en los fenómenos de masas. Se deja entrever cómo aquel factor cohesivo por excelencia en una formación de estas características se desarrolla en el plano de la afectividad; aspecto descriptivamente observable por los primeros investigadores que estudiaron el fenómeno.

Tal es el caso de investigadores como William McDougall y Gustave Le Bon, quienes estudiaron el fenómeno desde diversos aspectos. Ya McDougall destaca que *“en una masa el individuo experimenta por influencia de ella una alteración a menudo profunda de su actividad anímica. Su afectividad se acrecienta extraordinariamente, su rendimiento intelectual sufre una notable merma”* (McDougall, 1920).

Por otro lado, Le Bon acentúa un rasgo notable: *“cualesquiera que sean los individuos que la componen y por diversos y semejantes que puedan ser su modo de vida, sus ocupaciones, su carácter o su inteligencia, el mero hecho de hallarse transformados en una masa los dota de una especie de alma colectiva en virtud de la cual, sienten, piensan y actúan...”* (Le Bon, 1920).

En el año 1921, en sintonía con una preocupación de la época por los crecientes fenómenos de masas y tomando como punto de partida las investigaciones anteriormente mencionadas, Freud se interesa en estudiar el fenómeno desde una lectura psicoanalítica.

En principio, hace foco en aquellas masas que poseen un alto grado de organización, que duran en el tiempo y que por su modo de formación pueden denominarse como artificiales. No obstante todas estas características, particular le van a interesar sobre todo aquellas masas que poseen conductor. Así, toma como ejemplo paradigmático a la iglesia y al ejército. Le interesa destacar este rasgo plenamente observable, la

estructura subyacente que él denomina doble ligazón libidinal. De este modo conceptualiza estos dos lazos afectivos, cada uno con características diferentes que constituyen una fórmula que explica la cohesión en la masa. Se trata de dos lazos distintos, Idealización e identificación, pero que no operan en el mismo nivel. Habría uno de los dos que terminaría promoviendo el otro.

Para hablar de la idealización, entre otras cuestiones Freud destaca distintos fenómenos, algunos de los cuales son apreciables desde la vida cotidiana. Por ejemplo, destaca que en todo enamoramiento hay presente una cuota de idealización que sesga el modo en que se aprecia al objeto amado. Así, se presenta la ilusión de que el objeto amado es elegido en virtud de sus propias características. Sin embargo, Freud destaca que no son decisivas las características del objeto en sí, ni son aquellas las que determinan el lazo, sino que es el lazo el que determina el juicio acerca del objeto.

Freud explica este fenómeno indicando que justamente el juicio está afectado porque el objeto es ubicado en el lugar del *ideal del yo*, instancia que, justamente, tiene por función ejercer un juicio de valor en relación con los ideales. Así, lo que en muchos casos es un observable, la elección amorosa está más bien sesgada por aquellas características que al yo le gustaría poseer para sí. Se ama en virtud de las perfecciones a las que el Yo le hubiera gustado alcanzar. El objeto, así, sirve para satisfacer de manera narcisista al Yo debido a un ideal que no ha alcanzado.

Otro fenómeno que introduce Freud para explicar la idealización se trata de antiguo método perteneciente a la prehistoria del psicoanálisis: la hipnosis. En dicho fenómeno es observable la misma falta de crítica, la misma sumisión y obediencia por parte del individuo que integra la masa. De hecho, también en un caso de enamoramiento extremo podrían observarse las mismas características. El hecho, entonces de que el individuo ubique al conductor en el lugar de su ideal del yo explica entonces el poder sugestivo que ejerce hacia el sujeto.

La explicación freudiana también esclarece la merma en la racionalidad del individuo que integra la masa. Podríamos decir que el líder piensa por el individuo. Asimismo, las características de este tipo de vínculo también explican que el individuo se permita pensar, sentir y actuar de un modo diferente al que lo haría de manera individual. Justamente el individuo se ahorra hacer un juicio de sus actos puesto que el objeto líder ocuparía el lugar de la instancia encargada de ejercer dicho juicio y todo lo que este proponga, entonces, será tomado como ideal a seguir.

De este modo, la idealización explica uno de los dos lazos. Queda por explicar el otro lazo: la identificación.

Conceptualizada por el psicoanálisis como la más temprana ligazón afectiva, Freud da distintos ejemplos tomados de la patología. Sin embargo, presenta como la propia de una formación de masa aquella identificación parcial que nace a partir de ubicar un determinado rasgo en común con el otro. Es decir, raíz de cualquier comunidad significativa con el otro.

Freud arriba a la fórmula constitutiva de un fenómeno de masas como *una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo* (Freud, 1921).

Queda explícito entonces que la identificación es una consecuencia de la idealización al conductor y que si este lazo se cortase por consecuencia cortarían la identificación. El resultado final sería la disolución de la masa.

Un fenómeno particularmente nítido que no solo da cuenta de la estructura de la cohesión de la masa sino también de los cambios individuales en la forma de pensar, sentir y actuar de los integrantes es el caso del pánico o la angustia de masas. Este fenómeno también se da en la película cuando el profesor concluye el proyecto al dar por terminada "La Ola". Allí se observa claramente como todas las expectativas puestas en el conductor y con respecto al resto de los integrantes, en términos freudianos la *libido*, queda ahora a la deriva.

Este fenómeno es plenamente observable en la vida escolar donde quedar excluido del grupo tiene un peso fundamental. En el caso de la película se ve claramente en uno de los integrantes, justamente aquel que había depositado una enorme cantidad de expectativas en el grupo. Se trata de Tim, personaje en el cual las formas de sentir y actuar quedan trastocadas profundamente. Hijo único de un matrimonio de buen pasar que le presta poca atención, busca vivamente encontrar reconocimiento entre sus compañeros de escuela. Gracias al fenómeno que se produce al gestarse "La ola" aquellos se permiten dejar de lado el desprecio inicial para protegerlo: ahora, suspendido el *bullying*, lo defienden de los estudiantes que pertenecen a otro curso. Cuando finalmente Tim se siente reconocido por sus pares e integrado al grupo, la desaparición de La ola implicaría agudizar su fragilidad yoica.

Freud plantea que la angustia no es la causa de la disolución de la masa, sino que la angustia es el efecto de dicha ruptura. Para Freud la angustia se genera por la ruptura

del lazo libidinal con el conductor a consecuencia de lo cual se rompe la identificación con el resto de los individuos. Así, Freud ejemplifica: cuando el ejército pierde su comandante este se dispersa y cada cual ahora vela por sí mismo. La angustia aflora por la ruptura del lazo con el líder a consecuencia de lo cual se cortan los lazos identificatorios entre los individuos.

El profesor toma conciencia que su experimento queda fuera de control. Los ideales del grupo se empiezan a imponer por sobre las restricciones sociales (por ejemplo cuando los alumnos pintan *grafitis* en la vía pública) - y cuando los lazos con el grupo comienzan a interferir en los vínculos afectivos por fuera de La ola (por ejemplo, la ruptura amorosa de Marco con su novia Karo o los conflictos conyugales del propio profesor). Es así que Wegner decide dar por terminado el proyecto.

Para al hacerlo convoca a los estudiantes a una reunión extraescolar luego de terminada la semana el día sábado. En ese encuentro, comienza por leer partes de ensayos escritos por los estudiantes que destacaban como La Ola había afectado sus vidas. Así, muchos destacaban la sensación de unidad, los valores, los ideales por los que luchar que les había dado el grupo. Una vez finalizada la lectura, le propone a los jóvenes continuar con el proyecto más allá del ámbito escolar y transformarlo en algo así como un movimiento político.

Mientras arenga los integrantes y despotrica contra las falsedades y las desigualdades del sistema entre integrantes Marco se levanta para descalificar la palabra de Wegner. Lo acusa de estar manipulando a sus alumnos. Frente a ello, Wegner ordena a los jóvenes que a esa altura ya oficiaban de algo así como una custodia, que lo acerque al escenario donde el estaba. Y arenga: ¿qué debemos hacer con él? La ola grita: “¡tirarlo por la ventana!”. De este modo deja expuesto en acto lo que ocurre. Ya con un tono de voz más calmo, les muestra que eso es lo que sucede en el fascismo: un grupo de personas se cree mejor que el resto e impone sus ideales o excluye a quienes no están de acuerdo mediante la violencia.

La reacción general es tratar de volver a conformar el grupo. Así muchos no se resignan a dar por terminada La Ola: “no todo era tan malo”, “seguro se puede corregir algo”. Entonces, mientras cada cual se levanta de su asiento y cada uno va a su casa, Tim desenfunda un arma y ordena que nadie se mueva de su lugar. El joven al que llaman Bomber intenta detenerlo al tiempo que aclara que se trata de una pistola de aire comprimido. Para sorpresa de todos, termina por recibir un disparo.

Ahora Tim apunta al profesor quien se acerca paulatinamente con el objetivo de quitarle el arma. Cuando Tim le advierte que si da un paso más le vuela la cabeza, el profesor responde que si lo mata ya no habrá Sr. Wegner para dirigir *La ola*. Acto seguido Tim acaba con su vida pegándose un tiro en la cabeza.

Se deja en claro, entonces que para Tim la pérdida del líder implicaría una angustia enorme que no estaría en condiciones de soportar. Tanto es así que prefiere terminar con su propia vida. Se muestra entonces al líder ocupando el lugar del *ideal del yo* de cada cual a consecuencia de lo cual los integrantes se identifican entre si dando cohesión al grupo en un todo que es más que la suma de sus integrantes o de las características individuales.

Finalmente, y muy vinculado a las tensiones escolares, en la película se visualiza claramente cómo la Escuela se plantea una formación orientada hacia la construcción de ciudadanía. La escuela *moderna*, desde sus mismos orígenes en el siglo XIX, se plantea la formación para la inserción laboral, la identidad nacional y también para la formación de ciudadanos capaces de respetar y sostener el Estado. Pero este objetivo que se presenta como universal desde su concepción, se tensiona con una construcción que no es lineal sino más bien compleja. Si bien aspira a universales, la Escuela se encuentra atravesada por las tensiones sociales entre la homogeneidad y la heterogeneidad. También se nos presenta la tensión entre lo singular y lo colectivo y las tensiones entre lo individual y lo grupal en los grupos escolares. En esas agitadas aguas, se debaten los docentes como ocurre con el Sr Wegner (en la ficción) y con el Profesor Ron Jones, en la experiencia real que dio origen a la película.

5.6. Entre los muros

Introducción

Propongo mirar y leer esta película despojándola de su contextualización específica, es decir, una institución francesa en la que se evidencia la multiplicidad racial y la heterogeneidad de culturas producto del proceso de la migración que desde hace décadas se viene dando en el ámbito europeo.

Lo que me interesa es tomar de esta institución, de esta “clase” de Lengua, de esta ficción con intención documentalista, los aspectos que nos permitan aplicar a la

descripción del hecho educativo en cualquier institución, de cualquier otra “clase” y de todas aquellas situaciones que hemos venido registrando (en la investigación anterior) en nuestra región y en nuestras instituciones educativas. Este ejercicio, creo, podrá hacernos confirmar esas “tensiones” que constituyen la esencia misma que definen el acto educativo, las instituciones educativas, la práctica profesional y, por extensión, el proceso infinito de formar sujetos para un futuro incierto, a partir de un presente siempre tironeado por la duda, el conflicto y que avanza a tientas y a prueba y error.

En este sentido, y al igual que lo que ocurre en el filme analizado, ninguna conclusión definitiva puede esperarse, y sería temerario hacerlo, por otro lado.

Laurent Cantet, conocido cineasta que en 1999 ganó en el Primer Festival de Cine independiente en Buenos Aires, el premio mayor por su filme *Recursos Humanos*, aborda en *Entre los muros* (2008), el tema de la educación cuando conoce a Francois Bégaudeau, profesor de francés, cuya novela lo convertirá en guionista y actor del filme de Cantet. En su anterior filme premiado en Buenos Aires, también aparece el tema del poder y el conflicto en la lucha sindical en una fábrica y el enfrentamiento entre un padre y su hijo (operario y jefe de RRHH respectivamente).

No sólo el profesor es un profesor en la vida real, los alumnos no son actores sino alumnos reales, sino que, además, el espacio en el que se rodó es el mismo instituto en el que Bégaudeau trabajaba como docente. Seguramente, a Cantet le atrajo esta historia que, como en *Recursos Humanos*, se caracteriza por su interesante enfoque social, su esencial conflictividad, su constante enfrentamiento entre profesor y alumnos, profesores y profesores, profesores y directivos.

Análisis discursivo

Libertad/coerción

El filme parece recurrir a ciertos recursos del documental pero estos son detenidamente pensados y usados con la intención de articular forma y fondo de manera que nunca abandona el clima de opresión sobre todos y cada uno de los personajes que intervienen en la historia. No es casual que desde el comienzo (5:20) el uso del primer plano muy cercano sobre el frente y sobre la nuca del profesor Francois Marin parece invadir y oprimir al protagonista. Luego, iconografías como rejas, escaleras con barandas, también verticales y la cámara envolviéndolo desde atrás y luego adelante, vuelve a transmitir el encierro de manera recurrente.

Una perforadora con forma de revolver, en primer plano descentrado (que lleva un empleado de mantenimiento de la institución), lejos de remitir a la reconstrucción parece acentuar la sensación de violencia que será un clima permanente a lo largo del filme, escenificado, en su totalidad, “entre los muros” del colegio.

Estos elementos del lenguaje ícono cinético ya presentan una tensión o paradoja: la escuela como espacio de libertad y seguridad para los alumnos en el que desarrollar su capacidad, y configurar su identidad se presenta como un lugar de “encierro” y donde la “seguridad” aparece relativizada y hasta “amenazada” por elementos y un clima que la desmiente.

Quienes parecen disfrutar de menos libertad son los profesores presionados por protocolos, informes, supervisora, directora, padres y los propios alumnos.

Se abre con una reunión de profesores que se presentan de manera bastante neutra. Muchos ya han “trabajado en los suburbios de París”. Y están felices de estar en la “ciudad”. Paradójicamente, en este colegio hallarán un muestreo de alumnos de diversas nacionalidades, muchos marginales por inmigrantes o por condiciones sociales y económicas adversas. Nueva paradoja relacionada con el mito de que la antinomia ciudad-conurbano resulta proporcional a la oposición orden-desorden, disciplina-caos, civilización-barbarie.

El clima del film es opresivo, restrictivo. La forma es consecuente con el fondo: la cámara siempre se cierne sobre la escuela, como si sólo importara mostrar la vida de estos personajes dentro de las paredes (los muros) de este espacio.

Comunicar/dividir

La entrada a clase de Francois, repite el primer plano sobre su perfil y a los alumnos, que van entrando, se los escucha saludar, pero parece no haber comunicación ni intercambio genuino entre el profesor y el grupo. El profesor sonrío, esperando un retorno gestual, pero no lo consigue.

Las imágenes sobre el grupo en el aula, sostienen el mismo desorden que en la sala de profesores, muchos rostros sin identificación, murmullos, diálogos que no se escuchan, abundancia de palabras vacías, se comunican, pero no hay contenido en esas conversaciones que sólo aportan ruido.

Esta primera aproximación a la clase inaugura un tema que atraviesa el filme: el tema de la lengua y por extensión de la comunicación. No sólo el profesor enseña la lengua

francesa, sino que en su clase, no sólo la lengua está en cuestión sino también el concepto mismo de comunicación.

Comunicar es poner en “común” y eso es lo que justamente no ocurre. Cada uno parece hablar de sí mismo y hacer caso omiso de lo que el otro dice, sobre todo si se trata de un profesor, desde cuyo saber, pretende enseñar, aclarar, delimitar significados que, por otra parte, los alumnos desconocen.

El lenguaje es, por otra parte, el instrumento que nos define como sujetos, la lengua que hablamos nos da identidad cultural, es, a partir de ella, como nos identificamos con cierto modo de ser y de pensar. El tema de la identidad es otro de las funciones de la escuela y de todo proyecto educativo: configurar identidad nacional, integrar, incluir al otro en un proyecto de país. Remito a la función que tuvo la escuela en nuestro país a partir de la ley 1420 de 1884, que, objetivamente, permitió el acceso de los hijos de inmigrantes a la educación y los integró como ciudadanos de la república. En este filme, también la identidad aparece de manera conflictiva dado que la escuela parece contribuir a profundizar la confusión y el aislamiento, y no logra integrar las diferencias en la construcción de algo común.

En otro de los trayectos del filme (6:00-7:48), el profesor se dedica a aclarar términos y expresiones que desconocen los alumnos. Para ello el filme recurre al montaje de plano /contraplano para reproducir un diálogo. En el cine clásico, este recurso permite ir desarrollando una conversación mostrando a cada uno de los participantes de acuerdo con su turno en la toma de la palabra. Pero, en este caso, aun cuando el profesor intenta explicar lo que ellos no saben, cada uno de los alumnos desvía, con su intervención, la explicación a otro tipo de comentarios (uno comenta que “las hamburguesas apestan”, cuando trata de explicar el significado de la palabra “suculentas”). De modo que el montaje sólo acentúa el desentendimiento, el caos y la disolución del significado.

De igual modo ocurre cuando el uso de un ejemplo por parte del profesor, deriva en una discusión acerca de usar nombres más originales en los ejemplos (la idea es que usen nombres que identifiquen las distintas etnias de los alumnos). La pregunta es si esta discusión es un intento de distraer el objetivo del ejemplo o una nueva manera de revalorizar su propia identidad. Esta última intención parece estar reforzada por el modo como cada uno de ellos “decora” el cartel con el que muestran su nombre para que el resto los identifique. Así, el plano/contraplano no organiza la conversación, la desarticula y aumenta la imposibilidad de comunicarse y, por lo tanto, de enseñar.

La otra cuestión que aparece en la clase de Francois y que está relacionada con el ámbito de saber que el profesor viene a compartir con sus alumnos es el debate acerca del léxico y sus implicancias de sentido, sobre todo en tanto los signos lingüísticos cobran sentido cuando son usados en contexto más allá del significado compartido. En este aspecto, ese significado compartido parece estar constantemente invalidado y desconocido por el grupo, problemática que es reforzada por la presencia de un diccionario “Le Robert” (diccionario de la lengua francesa) que aparece en el fondo del plano y dado vueltas en un estante de la clase, al que nadie acude, como un elemento inservible (26:34 y vuelve a aparecer en 34.05).

En esta línea, se desarrollan también los episodios en los que Francois intenta enseñar francés a un grupo de alumnos heterogéneo y con saberes también muy dispares respecto de la lengua francesa, como instrumento de nivelación e integración.

Entre los minutos 16:20 a 19:30, se desata otro conflicto respecto del uso de un tiempo verbal. Por un lado, los alumnos, que no saben conjugar el modo subjuntivo en contextos específicos de utilización, le dan órdenes al profesor que termina pidiéndoles permiso para explicarles su uso y formación. Una inversión de roles que resulta más que paradójica y que termina con un segundo aspecto: los alumnos cuestionan la “utilidad” de esas formas verbales que no son usadas en la vida cotidiana por nadie.

Una vez más, emerge la tensión acerca de lo que debe enseñar la escuela y sobre su necesaria adecuación a la realidad extramuros. Este aspecto será tratado unos párrafos más adelante.

Hay un tema recurrente en esta clase del profesor de Lengua francesa que pretende enseñarles a hablar, aclararles el significado de las palabras que, usualmente y en general, desconocen, y aun así hay una discusión constante acerca del significado de las palabras que se desborda con la escena climática en que el profesor “insulta” a dos alumnas (pétasses).

En esa escena clave que desemboca en el final de la historia, el profesor lucha denodadamente por establecer diferencia entre los términos. Primero le aclara a Souleyman que “vengarse” no es lo mismo que “advertirle” y que “descargarse” no es lo mismo que “insultar”, que terminará con la diferencia entre “prostituta” y “zorra” frente a los ataques de Esmeralda y sus compañeras.

Este desborde en la conducta es proporcional al desborde de la significación que el profesor tenazmente intenta delimitar y contener. Es interesante prestar atención a la sonoridad (aliteración de “p”) de la palabra **pétasse** (influencia de “**pute**”, “**putaine**”, “**poufiasse**”, “**pétard**”) todas repeticiones sonoras que remiten a la explosión que da origen a la expulsión de Souleyman y a la casi expulsión de Francois.

Cantidad/calidad

En el tramo del minuto 5.49 al 7.48, el profesor, al comenzar su clase, se queja del tiempo que los alumnos pierden para poder dar comienzo a la clase. Calcula el aprendizaje en términos de cantidad, minutos perdidos y lo mismo se impacienta cuando tardan en escribir sus nombres para identificarlos. Se produce una discusión sobre si la clase tiene 55 o 60 minutos. Lo cierto es que esta tensión entre calidad y cantidad no es lejana sino sigue vigente en cada uno de los conflictos sobre educación que retornan al ámbito social y político.

Por otra parte, aun cuando los alumnos reniegan de dicha cantidad y la desacreditan, la cámara se encarga de tomar a cada uno de ellos a partir de fragmentos que remiten a iconografías de objetos materiales como lapiceras, zapatillas, celulares escondidos.

Así como parece absurda la discusión entre la calidad y la cantidad del aprendizaje, como si la educación pudiera medirse en escala numérica, los individuos (alumnos) están caracterizados por objetos cuantificables por su materialidad al tiempo que aparecen fragmentados y no como seres complejos dotados no sólo de cuerpo sino también de espíritu e intelecto.

Afuera/ adentro

Cuando me refiero a esta dicotomía, intento reunir todas las antinomias que derivan de lo que está adentro de la institución escolar y lo que está afuera, y de lo que está dentro del aula y lo que se desarrolla por fuera de ella.

Así, en dos oportunidades la cámara recorre por encima de Francois que está dentro de la clase esperando que los alumnos realicen una práctica de producción, y toma en picado (siguiendo la mirada de Francois a través de las rejas de la ventana) la clase de Educación física que el profesor está llevando a cabo en el patio. Allí, los alumnos, en orden y respetando la consigna del profesor, llevan a cabo su práctica (13:51 a 15:10).

Por el contrario, la misma toma desde arriba sobre el patio en un espacio de recreo, evidencia una escena totalmente diferente: desorden, peleas, se sacan fotos, se

golpean, están divididos en grupos pequeños, se percibe la discordia, y no la unidad. Ese espacio tampoco parece ser un lugar de libertad ni de orden, por el contrario, la toma semeja la mirada vigilante del patio de una cárcel, que controla a los reclusos en un momento de “esparcimiento”. (23:40 a 24:13)

Otro aspecto que también pone en juego la diferencia entre el adentro y el afuera es la oposición entre lo institucional y lo familiar, es decir, entre los objetivos de la escuela y lo que los padres esperan de ella. Sólo a partir de estas entrevistas y de algunos comentarios de los propios alumnos respecto de alguno de sus compañeros, es como la vida familiar de alguno de ellos entra en la escuela o, al menos, en la historia que el film cuenta.

Así la secuencia de las entrevistas con los padres (no olvidemos que el profesor de francés es, además, tutor del grupo), no da información sobre su historia familiar, sino que viene a redundar en la tensión mencionada.

Padres de Wuei, el joven oriental, quienes, por falta de dominio del idioma, manifiestan con sonrisas su complacencia por la buena conducta de su hijo, y su deseo de exigencia sobre él.

Otro padre quiere y exige que a su hijo le vaya bien. Algunas de las madres también buscan lo mejor o más exigente, a veces, insistiendo en que se mantenga la diferencia entre los que rinden más respecto de los que quedan rezagados, hasta, inclusive, la entrevista con la madre de Souleiman (que debe ser traducida por su hijo), pero cuyo gesto adusto y serio junto a la obediencia silenciosa de sus hijos evidencia la autoridad que tiene sobre ellos y la exigencia con la que los educa.

Estas entrevistas ponen en escena la tensión entre ambos mundos, el privado y el público o institucional, y, sobre todo, la discrepancia entre lo que la institución se propone y lo que debe hacer, entre regirse por reglamentos internos o incluir la participación y opinión de agentes externos a ella: la familia.

De hecho, cuando en la reunión de profesores se debate acerca del sistema de sanciones disciplinarias, se repite esta tensión **institución/familia**. El colegio no puede considerar factores sociales ni familiares sino sólo institucionales. La función docente no puede sustituir la función de la familia.

En el minuto 1.23:29, se da una reunión de profesores para decidir cómo calificar a los alumnos en la que están “presentes” dos representantes de los alumnos, Luisa y

Esmeralda. Hablan entre ellas, se ríen, parecen no interesarse por la reunión. Sin embargo, ellas resultan estar más interesadas por lo que los profesores argumentan acerca del nivel intelectual de los compañeros que de su conducta. Sobre lo conductual, se ríen hasta la naturalización de ciertas conductas improcedentes para la Institución, pero, cuando Francois asevera que en el caso de Souleyman no habría un problema de conducta sino simplemente de "limitación intelectual", se ofenden y se encargan de divulgar dicho comentario en el grupo.

Esto desatará el climax: situación en la que Souleiman se va violentamente de la clase y lastima sin intención a Koumba, lo que decidirá su expulsión, pero también pondrá contra la pared (contra los muros) a Francois por haber sido delatado por las alumnas a las que comparó con zorras (*pétasses*) por haberse reído en la reunión de profesores.

El profesor intenta seguir la conversación a la que lo llevan los estudiantes en lugar de cortar la discusión y seguir con los contenidos (la poesía). Esta situación vuelve a poner en escena la tensión que enfrentan la escuela y los docentes respecto de la formación en cuanto a los contenidos o la formación de conductas que favorezcan la inserción social. Esta tensión debe ser considerada como otra variante de la antinomia entre lo interior a los muros de la institución y lo que está fuera de ella, extramuros, o sea, la sociedad para cuyo funcionamiento, la que la escuela prepara a sus alumnos.

De igual manera, las dos reuniones de profesores que aparecen descriptas en el filme, se organizan, cada una de ellas, sobre la antinomia entre el tema de los alumnos y su problemática educativa y familiar y el tema privado, individual al interior del cuerpo de profesores.

La primera se centra en el diseño de un protocolo de sanciones disciplinarias que intenta articular la disciplina con el desempeño intelectual y termina derivando en el problema de la cafetera en la sala de profesores (ninguno de los temas se resuelve). La discusión sobre el sistema disciplinario también renueva otra tensión entre el castigar, el premiar o el considerar las diferencias.

En una segunda reunión, todo comienza con la triste noticia de la detención de la madre de Wuei por inmigrante ilegal y la propuesta de realizar una acción colectiva para colaborar con su liberación que termina con el brindis por el anuncio de embarazo de una de las profesoras. Nuevamente, este episodio deja sin resolver el tema del alumno oriental.

Ambas reuniones, como queda dicho, discurren entre lo institucional y lo individual sin resolver ni uno ni lo otro.

Lo privado/ lo público

El profesor realiza una actividad de producción de relatos autobiográficos, que le permite evaluar la capacidad expresiva de sus alumnos a la vez que los habilita a hacerse conocer un poco más entre ellos.

Aparece el tema de la vergüenza a hablar de sí mismos, a la vez, que necesitan ser conocidos y exhibidos. Las autobiografías los exhiben, exponen sus diferencias de origen, su privacidad. Quieren y no quieren dejarse conocer.

Souleyman termina mostrándose a través de fotografías familiares. Karl no deja ver lo que está escribiendo en la computadora. Pero luego, se expone frente a la cámara mientras lee su autobiografía. Arthur (con vestimenta *dark, gótica*) expone su biografía defendiendo su aspecto y su "diferencia". Esto genera una intervención del profesor acerca de ser como los demás o diferenciarse y preguntarse si eso no termina también identificarnos con un colectivo. La identidad en todo caso no es otra cosa que eso. En las paredes de la clase, se exhiben numerosas imágenes de rostros, cabezas, perfiles, trabajos creados por los mismos alumnos.

Nazim, Boubbakar, Karl discuten sobre equipos de fútbol, único momento en que hay intercambio de opiniones. El fútbol, el juego los reúne y los diferencia. Se pelean, discuten, pero están hablando de un tema en común y se contestan. El partido de fútbol final de profesores vs alumnos parece confirmar esta posibilidad: en un juego, todos juntos, pueden compartir un espacio en el que el lenguaje del cuerpo (no hay palabras ni diálogo) resulta el lenguaje común. En contraposición, el plano del aula vacía sobre el cual se escuchan en off los gritos, risas, de todos los integrantes de la institución que, a lo largo del filme, no han podido resolver casi ninguno de los temas mediante el lenguaje verbal.

Ese montaje final en paralelo, vuelve a reducir la historia a un único espacio compartido, el patio de la escuela, y a una única práctica compartida, el juego. Pero, en este caso, el fútbol, que representa también una lucha entre dos contendientes (equipo de profesores vs equipo de alumnos).

Las tensiones no se resuelven. Ahogan a los personajes, a algunos no les dan solución ni salida.

En el plano del minuto 1.37.34, plano de la supervisora y Francois hablando del “rumor” sobre el insulto de Francois a dos alumnas, aparecen, en el fondo del plano, el patio en picado, en el que los alumnos van y vienen sin identificación. Interesante plano que muestra la presencia opresiva que desde los alumnos (el afuera) se ejerce sobre los profesores.

El rumor de los alumnos es un marco de alta presión e incidencia en la institución. Aun cuando se pretenda preservar al cuerpo docente, la presión termina expulsando a Souleiman, no hay contención ni inclusión. No hay posibilidad de convivencia.

Un párrafo aparte merece la mención a la diferencia siempre presente entre el personal docente y el personal no docente de mantenimiento, de limpieza de la escuela.

47:25: episodio con las mujeres de limpieza. Ellas, que están en un momento de descanso, se levantan y se van cuando llega Francois hasta su taquilla. Aun cuando Francois les dice que no necesitan retirarse, ellas “respetan” la jerarquía y se van. Hacia el final, (1.42:00) Francois está fumando mientras una empleada está limpiando la sala de profesores, y ella le advierte que no se puede fumar, él contesta que creyó que podía fumar “porque estaba solo”.

Situaciones que reiteran la ambigüedad respecto de los roles y jerarquías en el cuerpo de empleados de una institución educativa. Por otra parte, la cocinera está en la primera reunión de personal que abre la película. Si bien no son funcionales a la narración, estas escenas han sido incorporadas pues agregan, al menos descriptivamente, nuevas tensiones respecto de roles, identidades, jerarquías que se dan cabida en los espacios educativos.

Las culturas juveniles / la cultura del mundo del adulto

Los permanentes conflictos observados en el transcurso del film entre los estudiantes y el profesor tanto dentro del aula como en el entramado institucional ponen de manifiesto las dificultades de la escuela y los docentes para adaptarse a la diversidad cultural de los estudiantes que son poseedores de una identidad distinta a la académica que proponen las instituciones educativas modernas para sus aulas.

A su vez, la película deja en evidencia como las diferencias subjetivas entre los alumnos son puntos de apoyo para asegurar y fortalecer a algunos y debilitar a quienes no pueden adaptarse al complejo entramado institucional. En este punto, la película demuestra en reiterados pasajes la tensión entre sustituir la lógica de la *homogeneidad* por la de la *diversidad y heterogeneidad* en las aulas, en la cual se identifique y atiendan las diferencias entre los estudiantes y se realicen propuestas pedagógicas didácticas en consecuencia.

Otra de las tensiones que puede analizarse aquí se relaciona con los vínculos entre escuela y la familia en el proceso de socialización, principalmente evidenciada en la reunión de profesores en la que se debate acerca del sistema de sanciones disciplinarias. Las funciones tradicionales de la socialización primaria que se dan en el seno de la familia, como la carga afectiva con la cual se transmiten sus contenidos y la identificación absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos, parecen estar distanciadas en el tradicional binomio escuela – familia, como ese equipo que una vez asentada la escuela, comenzó a compartir proceso de socialización del niño y adolescente. Al presentarse con mucha fuerza la internalización del mundo y sus significantes que aparecen en la socialización primaria (familia) con una carga simbólica alejada de las representaciones de la escuela, es esperable que se acrecienten los conflictos entre un sector de la sociedad generalmente vinculado a sectores populares menos favorecidos o de hijos de inmigrantes y las instituciones educativas como se observa en la película (ver Tedesco, 1995).

A lo largo del film queda en evidencia las distancias entre lo “esperado” por los adultos que habitan la escuela representados principalmente por docentes y directivos en cuanto al desempeño de los estudiantes que asisten a clase, y lo que sucede dentro del aula donde parece haber un “choque” cultural. En este punto el conflicto puede pensarse desde las diferencias entre la cultura escolar y la cultura social, que en esta última al estar presentes chicos de clases sociales diversas parece acrecentarse en relación con los estudiantes de clases sociales más acomodadas o hegemónicas, trayendo innumerables conflictos en la vida escolar.

En este sentido, se observa un problema o crisis de identidad que se despliegan en la función socializadora de la escuela. Las barreras culturales y las dificultades para integrar en un proyecto *común* a los estudiantes evidencian una pérdida de sentido de lo que se está haciendo en la escuela. Esto se ve claramente en el caso de Henriette: sobre el final esta alumna se acerca al Profesor para confesarle –ante la incredulidad del docente- que ella no había aprendido nada en todo el año, en ninguna materia de la Escuela. Esta estudiante, angustiada y retraída, nos muestra el extremo de la

exclusión ya que no solamente no logró aprender nada sino que ella parece no terminar de entender de qué se trata el formato de la actividad escolar, no sabe qué está haciendo allí y no quiere continuar estudiando.

Al romperse las identidades tradicionales que coincidían en la escuela, tanto de docentes como alumnos, se pierde la “continuidad histórica”, cuestión que trae como consecuencia que los educadores queden sin puntos de referencia para sus clases, y que persista la necesidad de construir identidad en el proceso educativo (Tedesco, 1995).

A la pregunta recurrente de los adolescentes de “¿Por qué hay que ir a la escuela?”, si la respuesta no se encuentra fácilmente, lo analizado anteriormente como “pérdida de sentido” se hace fuerte y presente, y aquellos tienen pocas razones para persistir en la vida escolar. Las posibles y habituales respuestas que circulan en los espacios escolares y familiares de clases medias y acomodadas, pero en chicos de sectores sociales más desfavorecidos parecen no encontrar un lugar fértil son: 1) Porque es obligatorio hacerlo, 2) Porque va a servir en un futuro (razón instrumental) y 3) Por amor al conocimiento (Tenti Fanfani, 2010).

La crisis de identidad y la pérdida de sentido que se manifiesta en la escuela, se refuerza en los vínculos entre el profesor y sus alumnos durante la película. La construcción de la noción de autoridad está en crisis a nivel general, y se evidencia en la relación docente-alumno para poder concretar la transmisión cultural en las instituciones educativas

5.7. Detrás de las Pizarras

Sinopsis

El filme narra la historia de la profesora Stacey Bess que escribió el libro *Nobody Don't Love Nobody (Nadie no ama a nadie)*, en el que ella cuenta sus experiencias, de manera autobiográfica.

Stacey Bess (interpretada por Emily Van Camp), era una joven esposa y madre de dos hijos que acepta, por primera vez, un puesto de enseñanza, después de graduarse en la universidad a finales de 1987. Con un año escolar ya iniciado y con pocas opciones de trabajo, acepta un puesto en "una escuela sin nombre" improvisada en un refugio para personas sin techo, en Salt Lake City. Allí se encuentra con niños sin hogar de

primero a sexto grado en la misma aula, en un barrio donde funciona un refugio transitorio destinado a personas sin trabajo y sin vivienda fija.

Stacey acepta y con seriedad y profesionalismo se prepara para su primer día. Sin embargo, su sueño se transforma en una pesadilla al ver que su aula era un galpón sucio, con un par de libros, un escritorio, varias sillas rotas y la guarida de una rata.

A pesar de todo lo adverso, Stacey sigue adelante con el apoyo de su esposo y decide convertirse en defensora de los niños. Ella misma limpia, pinta y decora el aula con ayuda de sus alumnos y la gente que la rodea. Después busca y encuentra un aliado, el superintendente del distrito escolar, quien la ayuda a conseguir los pupitres, libros que los estudiantes necesitan e incluso un piano. Es una historia que demuestra la tenacidad de los docentes por impartir sus clases y dejar huellas en sus estudiantes.

Análisis discursivo

En esta película se pueden identificar las siguientes tensiones

Expectativa/ realidad

El filme inicia con el relato de Stacey que siempre quiso ser profesora y describe las expectativas que le generaba la escuela desde niña, como por ejemplo escribir su nombre en la parte superior de la hoja como si fuera alguien importante.

Para ella la escuela era un lugar seguro, allí empezaba a saber quién quería ser, era el espacio para alejarse de los gritos y las discusiones familiares. A los 16 años, interrumpe sus estudios porque queda embarazada pero, unos años más tarde, logra retomar y graduarse como maestra.

Ya recibida decide postularse para trabajar en las escuelas de su distrito. Es el Sr. Ross quien repara en las buenas calificaciones que ella había obtenido y le sorprende que hubiera tardado tanto en graduarse. Le consulta si realmente está preparada para dar clases porque necesitaba a alguien que le gustara enseñar y fuera entusiasta, para reemplazar a la Sra. Trambelde de manera inmediata, ya que el curso estaba iniciado. Ella respondió que se había preparado desde la infancia y que su compromiso con la escuela sería incondicional.

Se le asigna una escuela en las afueras de la ciudad, ocupada como un albergue para personas en condición de calle y sin trabajo. La escuela carece de nombre porque es un nuevo programa para niños sin hogar. El Inspector le da las correspondientes

indicaciones para su inicio y ella acepta trabajar en el puesto, dictando clases a niños de primero a sexto grado, todos juntos en un mismo espacio.

Ese mismo día prepara sus cosas, elige la ropa que se pondrá y lustra sus zapatos. Ilusionada con su inicio, escribe sus clases y las planifica; cuando llega su esposo le regala un portapapeles para que se organice, sin imaginar lo que era aquello que le esperaba.

El filme muestra a Stacey en una zona empobrecida de la ciudad cercana a las vías del tren. Al llegar al lugar indicado por el Inspector del Distrito, se sorprende porque era muy marginal con personas viviendo en la calle, envueltas en frazadas para soportar el frío, policías deteniendo individuos y varias familias tratando de acceder al refugio para poder dormir.

Un hombre le golpea la ventana y le pregunta si se perdió, ella muy sorprendida y temerosa, no baja la ventanilla y avanza con su auto hasta que se encuentra con algunas mujeres en la puerta que estaban fumando y le indican que esa era la dirección que buscaba. En la entrada le comentan que la ven muy joven para ser maestra. Ellas se sorprenden al escuchar que es su primer trabajo como docente y exclaman “por lo menos es sincera”.

Joe, el mismo hombre que la había asustado por su aspecto cuando le golpeó la ventana, le abre paso entre las personas que buscaban asistencia anunciando su llegada: “llegó la maestra”. Allí pisa un pozo lleno de lodo, se ensucia los zapatos que con tanta ilusión había preparado. Joe le presenta a Johnny, la persona encargada del refugio.

En ese momento, aparece una nueva pareja, a quienes les advierte que, sin intención de estigmatizar a nadie por su apariencia, no pueden consumir drogas o alcohol en el refugio, con la posible consecuencia de ser echados, si lo hicieran.

Mientras espera, Stacey observa que hay muchas personas compartiendo el mismo espacio, una sala oscura, sucia: algunos sentados mirando televisión otros cambiando pañales sobre la mesa, bebés llorando, ropa colgada, señores cortándose el pelo y la barba, etc. Sin dudas, no era el lugar propicio para enseñar.

La Señorita Bessle le pregunta a Johnny si es el responsable de ese lugar, a lo que él le responde: “No sé si puede llamarme el responsable, soy un poco de todo”. Le pide usar el teléfono para llamar al Sr. Ross, Director del distrito, a los fines de quejarse por las condiciones en las que debe trabajar, pero sólo la atiende la secretaria..

Ante la impotencia, Stacey acepta el reto, pero se da cuenta de que la realidad es más complicada de lo que imaginaba, al comprobar que el lugar llamado “aula” no es más que un almacén sucio y destartado, con un par de libros, un escritorio en mal estado, sillas rotas y la cueva de una rata.

Surge el abatimiento ya en el primer día de nuestra protagonista: "Ha sido terrible. Era una señora simulando ser una maestra. Los niños vieron a través de mí". Y la confesión a su marido: "No es lo que esperaba. Si voy nuevamente mañana, es por una sola razón: no quiero que nuestros hijos me vean flaquear". Y así, regresa a enfrentarse a aquellos niños desnutridos, sucios, maleducados, que viven hacinados en esa comuna junto a padres, con más aficiones al alcohol y drogas que al trabajo, que intentan luchar para salir de la miseria pero que, a la vez, se sienten frustrados.

Todo esto muestra una realidad para la joven maestra: la distancia que hay entre la escuela que soñó y la realidad que tiene en frente.

Escuela/ “deposito”

El refugio en el que le toca trabajar es muy diferente a la institución escolar que la Señorita Bess esperaba encontrar.

Al inicio del filme, la maestra sustituta Sra. Trambel, que hacía varias semanas esperaba un reemplazo, la acompaña al aula, abre la puerta y le muestra el espacio donde trabajaría: un lugar lúgubre, desordenado, con colores oscuros y vidrios sucios, las sillas rotas y amontonadas sobre las mesas como si fuera un depósito. Estaba vacío porque los niños estaban en el patio de afuera.

Lo cierto es que lo que visualmente se presenta como un depósito de cosas y objetos desechables, termina siéndolo también con relación a otro contenido: los niños que van a aprender.

Stacey queda asombrada del espacio destinado para sus clases, la maestra anterior insiste en que tome las llaves del aula, como si eso sólo le diera el control de los niños. Le detalla las tareas administrativas que debe realizar “cada mañana se hace un recuento, luego llamas a este número y pides las comidas, suelen llegar tarde, y tira lo que sobre, los de asuntos sociales no quieren que las familias se aprovechen del programa de comidas”. También la maestra anterior a la Señorita Bess había padecido su estadía en el refugio: “Vine como sustituta de un día y han sido 2 semanas de infierno, no hay apoyo de los padres y los niños se comportan como animales, soy maestra, pero esto no es enseñar es cuidar a niños que acabarán en reformatorios”

Se piensa el refugio “escuela” como depósito de niños a los que se contabiliza como piezas dentro de ese sistema. Se apuesta poco a la educación y se trata a los niños como una simple cifra, el sistema funciona como un engranaje netamente administrativo.

Stacey preocupada por el modo de impartir contenidos diferenciados entre tan diversa población de niños, consulta sobre los libros de texto que utilizan, y percibe la indiferencia y molestia de la maestra Trambel que insiste en que se deben contar los niños, conseguirles comida, y luego sacarlos a la calle. Le advierte que ella también es maestra pero que allí, no se trata de enseñar, sino de cuidar a los niños en camino al reformatorio. “Así que, en fin, suerte...”.

En el refugio, no existe una organización jerárquica como puede presentarse en una institución escolar tradicional porque la señorita Bess cumple funciones de Directivo, Maestra, Conserje, ordenanza, etc.

Lo confirma la maestra saliente: “aquí no hay director ni psicólogo así que la disciplina es cosa tuya.” Toda la autoridad recae en Stacey, sin poder contar con el apoyo de un superior que pueda compartir la responsabilidad que conlleva educar.

A partir de la llegada de la Señorita Bess, ella decide establecer nuevas normas que le permitan mantener la convivencia entre las familias y los estudiantes, ya que muchas de ellas comparten el mismo espacio y estaban acostumbrados a interrumpir e ingresar para hablar con sus hijos, darles alguna tarea o pedirles que les ayuden a trabajar, sin ningún respeto por la figura docente.

En un momento del filme, Stacey les toma una prueba para saber cuál es el nivel que tienen los chicos, dos de los padres ingresaron al aula sin pedir permiso. Barbie la mamá de Grace y Becca interrumpe y les pide que salgan porque tienen tareas para realizar, una de las niñas le explica que están en examen, incluso Stacey le explica: “Disculpe pero sus hijas están haciendo un examen, están en la escuela”, “y UD. ¿Quién es? replica Barbie, Stacey se presenta como la nueva maestra de la “escuela”. Barbie se muestra algo ruda y testaruda “y yo soy su madre Barbie, he dicho que nos vamos, agarren los abrigos. ¡Vamos, vamos tengo que hacer!” De ese modo, no sólo desautoriza a Bess sino que impide que sus hijas aprendan. Dicho desprecio por el saber, el conocimiento, la escuela, es un obstáculo que debe vencer para poder llevar adelante una tarea, que parece cada vez más imposible.

Patricia la enfermera del refugio, al presenciar el episodio, le ofrece vacunarse contra la “*maleducacionitis*”.

Así surge la primera reunión con los padres y asistentes al refugio para establecer ciertas pautas de conducta.

Castigos/límites

Muchos de los niños que asisten al refugio estaban acostumbrados que ante un mal comportamiento se los castigue o encierre. Podemos observar un ejemplo el primer día que Stacey llega a la “escuela” y una mujer se asoma por la ventana del automóvil y al ver una estructura de hierro del lado del acompañante, comenta ¿Qué es esa jaula de metal? Allí no cabe mi hijo. Stacey le responde que es para guardar papeles.

Los niños estaban acostumbrados a recibir gritos y maltratos, a que se escribiera su nombre en el pizarrón sí se habían portado mal incluso a que interviniera la policía, si la maestra no podía controlar la situación. Es así como la maestra que recibe a Stacey, le recomienda, que cuando se desmadren o tengan mala conducta, les ponga una película y apague la luz y que si se pone feo llame, a la policía.

Insiste en darle las llaves del salón ya que siempre debe estar la puerta cerrada.

Para Stacey la disciplina no era exponerlos en un pizarrón como los peores de la clase, por eso, antes de que ingresen al salón, borra los nombres de los niños, dejando el castigo de lado. Ellos estaban en el patio jugando, fumando, sucios, charlando, cuando son llamados por Stacey que les empieza a cantar para captar su atención. Uno de los niños se burla de ella, diciendo que antes tenían a una bruja y ahora a una “payasa”. Stacey lo obliga a apagar el cigarrillo, que ingresen al aula y se sienten. En ese mismo momento, ingresa una niña llamada María quien expresa que acaba de llegar al refugio al igual que Stacey.

Michel Foucault afirma que la disciplina procede, ante todo, de la distribución de los individuos en el espacio (1989). Su objetivo es la creación de vínculos basados en la obediencia; una relación de dominio que se inscribe en los cuerpos. Cualesquiera sean los contenidos de la enseñanza –matemáticos, sociales o historia argentina–, lo que se repite en todas y en cada una de las clases es que los alumnos aprenden a estar en su lugar.

Pasa el tren y todo lo que estaba colgado comienza a caerse y temblar, eso hizo que una rata saliera de su cueva y todos los niños gritaran espantados, suponían que la maestra los reprendiera por su conducta, pero sólo toma el papelerero de metal que le había regalado su marido y empuja la rata hacia la puerta para dejarla en libertad,

Dani y su compañero murmuran “nunca nos gritó”, en vez de castigarlos Stacey trato de calmarlos y controlar la situación.

Los padres del refugio día a día aprendían de las enseñanzas de la Señorita Bess sobre todo en cómo debían educar a sus hijos, marcar límites y brindarles disciplina para su vida. En una escena, la señorita sale del aula para hablar con una mamá y los chicos empezaron a tirar los exámenes y a gritar, al regresar le llamo la atención a Danny levantando la voz para que se sentara y dejara de burlarse de ella y sus compañeros. Al día siguiente la mamá de Danny la esperaba para hablar: “sé que mi hijo es un chico listo y también sé que puede aprender muchas cosas y lo que yo pienso es que necesita una maestra que le mantenga bien a rayar así que tú sigue domándolo. Eso es todo”.

Ambos se piden disculpas por lo ocurrido y de esta forma la maestra gana la confianza de Danny y le asigna el orden grupal.

Burocracia/resolución

En el filme, uno de los aspectos a destacar es la insistencia por parte de la protagonista en intentar resolver algunos de los problemas que surgen en la “escuela sin nombre”, que se relacionan con mejorar la tarea educativa, la enseñanza de contenidos.

En varias oportunidades, la Señorita Bess intenta contactar al director general, “para solicitarle pupitres y libros de estudio”, sin obtener ninguna respuesta más que escuchar el contestador de manera incansable. Un día decide acercarse para hablar en persona y le da una lista básica de libros, luces, pupitres y otra, secundaria, con elementos para el estudio de las ciencias, mapas, material artístico, etc., como recursos indispensables para llevar a cabo la función esencial de la escuela: enseñar.

Sin embargo, el Sr. Ross le contesta que, como director de personal, su función es contratar profesores para todo el Distrito, y que no puede conseguir lo que le pide, pero que puede dirigir su pedido al Sr. Luis. Stacey le hace saber que, para hacerlo, necesita la autorización del director y que esta “escuela” carece de director. De igual modo, carece de “conserje” que es quien puede informar sobre la falta de pupitres, luces, y otros elementos de la infraestructura.

La indicación es seguir un Protocolo para solicitar lo que necesita, y que, el mientras tanto, iba a pedirle a la administración que tuviera en cuenta su caso. Stacey confirma que el director nunca había estado en la escuela, dado que su tarea se limitaba a

cubrir los puestos de maestro en su distrito. Otro punto es la advertencia del mismo Sr. Ross acerca de que estos chicos sólo están de paso y que ella, debe atender una escolarización de emergencia dado que su paso por este refugio también será fugaz.

No obstante, ella hará todo lo que esté a su alcance, inclusive con recursos propios, para hacer de ese lugar, un espacio confortable para que los niños crezcan y se eduquen dignamente, y contrarrestar la marginación o exclusión que padecen por su estrato social.

Afortunadamente, dentro de este sistema, también existen algunas personas que se hacen cargo de los problemas sociales como el Sr. Warren, quien opta por hacer algo al respecto y colabora con la situación. Se muestran sentimientos de preocupación y compasión de su parte. El Sr. Warren es el superintendente del sistema educativo. Si bien comenta ante los pedidos de la maestra Bess que los mismos no corresponden a su departamento, sino a Servicios Sociales, muestra, a diferencia del Sr. Ross, una actitud solidaria y comprensiva de la situación en la que se hallan los niños del refugio. En este sentido, colabora con los materiales necesarios para brindar una correcta educación dentro del programa. Conociendo la escuela y sensibilizado por el relato que hace Stacey, se compromete con ayuda para los chicos.

Estigmatización/ reconocimiento

La estigmatización se puede ver en varias escenas de la película. Por ejemplo, cuando Stacey, sin conocer a los estudiantes y previamente a su ingreso en el aula, borra los nombres de quienes tenían mala conducta. Con este gesto, apunta a rever estas metodologías de castigo que sólo favorecían el prejuicio y estigmatización. También a reemplazar la modalidad de castigos por la de sostener límites.

Como sostiene Grignon (1993: 2) “la mayor parte de los estigmas sociales que descalifican a su portador son la ausencia de los signos positivos que expresan la pertenencia a las clases superiores”.

El primer prejuicio es por parte del Estado que no reconoce el refugio como una escuela, como dice el Director esos niños sólo “están de paso” y, por lo tanto, sólo hay que darles una “solución de emergencia”. Sin embargo, cada vez son más las familias en situación de marginalidad, excluyendo a los niños de la posibilidad de aprender hábitos, valores, disciplina, responsabilidad que les permita superar esa realidad de modo tal de favorecer la inclusión social.

Cansada de las peleas y de la indisciplina, Stacey le dice a su marido que va a tener que tomar el consejo de la maestra anterior “cuando se desmadra les pones una película y apagas las luces para contener su gran rebeldía”. Por eso, al día siguiente, lleva películas para que miren. Cuando va al aula no encuentra la televisión, alguien se la había robado y nadie sabía quién fue.

Muy enojada, la señorita Bess sale a la puerta a buscarlos para acusarlos con Johnny, el encargado del refugio. Danny la acompaña y le explica que allí no acusan a nadie, “así lo hacemos aquí, pero tiene que calmarse. Usted no los conoce, no van a volver por aquí, la tele ha desaparecido y ellos también, ya la habrán cambiado por drogas, así son las cosas, no les importa esta escuela, no somos sus hijos. Stacey se da cuenta de la exclusión que siente Danny y la marginalidad de las familias del refugio.

Patricia, la enfermera del refugio, le cuenta que, cuando empezó a trabajar, también se sentía frustrada porque veía que no podía cambiar su realidad, y juzgarlos tampoco solucionaba nada, ella se muestra siempre atenta con el prójimo. Ella les llama la atención por sus malos hábitos con el cigarrillo, alcohol etc. y remarca que haber nacido en un país pobre no es un impedimento para poder alcanzar sus objetivos, y quienes viven en el refugio también tienen esa oportunidad, sólo deben encontrarla.

Stacey convencida de que sus estudiantes deben tener una segunda oportunidad, va al refugio y comienza a limpiar. Una de las personas que vive allí, la ayuda con los vidrios mientras ella pinta las paredes. Era Joe, el abuelo de Danny que ve un dibujo en una hoja y le dice a Stacey ¿eso es un perro? ...no una vaca. Trae a Nelson para que dibuje una vaca y descubre en él un talento muy valioso para compartir con sus alumnos. Esto señala una faceta interesante de la escuela como posibilitadora de desarrollo subjetivo. Así como en las diferentes películas planteamos que la escuela impone límites –y llegado al extremo, castigos simbólicos o corporales- también puede ser agente de inclusión social y enriquecer las posibilidades de desarrollo humano.

Pese a todo y a todos, la maestra consigue enseñar a los niños palabras con valores que pega en la pizarra: la primera fue "respetuoso" y la segunda "valiente", y llegaron muchas más. Cuando comienzan a debatir durante una clase sobre los valores que debe tener una persona, los alumnos se sueltan con ella y cuentan sus historias personales. Así cada uno de ellos fue relacionando la palabra y contando cómo se sentían con esa palabra.

Para Danny la vestimenta y su forma de hablar también los estigmatiza, cuenta que su mamá fue molestada por la policía solo por vivir en el refugio “anoche fuimos a la

tienda mi madre no hacía nada y los polis se metieron con ella la echaron de allí como si fueran a robar”. Sentí que los policías no fueron respetuosos con ella.

Distinta fue la experiencia de otra de las nenas quien conoció a un policía amable cuando los ayudo a ella y su hermano a escapar del sótano donde la madre los había encerrado “el sótano estaba oscuro y un policía nos encontró y nos llevó en brazos porque no podíamos caminar, no teníamos nada que comer y por eso ya no vemos a nuestra madre”

La maestra también les enseña música y les pone la "Oda a la alegría" de Beethoven y otras melodías que hacen que ese refugio vaya adquiriendo el calor a escuela. Una de las nenas pregunta ¿Por qué quiere que prendamos esto? “Porque cuando lo conoces ya es tuyo. ”Una máxima del filósofo y pedagogo, a propósito de la liberación y de la relación del otro, es: “Nadie libera a nadie, pero nadie se libera solo” (Freire, 2005: 37).

Y a partir de aquí vivimos momentos muy sensibles como la llegada de pupitres y libros nuevos al aula, cuando pintan las paredes y dibujan en ella una vaca y una gallina; Al fin llego el reconocimiento por parte del Inspector del Distrito Sr. Worren llevándoles mobiliario nuevo, libros de textos, materiales para que trabajen en clases etc. Stacey le agradece por todo, y él expresa “tendríamos que haber venido mucho antes, técnicamente no es parte de mi trabajo, pero a partir de ahora me puede considerar su director y también su conserje, para lo que necesite”.

Vínculo familias, comunidad/ escuela

Todos los niños del refugio tenían en común las condiciones socioeconómicas, asociadas a la pobreza, la drogadicción, la falta de empleo y de un hogar donde vivir. Algunos de ellos eran huérfanos y otras víctimas de violencia doméstica. Entre estos alumnos podemos encontrar: a María, Becca, Grace, Danny, Sam, Alex, Angel y Dana.

Para iniciar la clase la maestra muestra un álbum de fotos de su familia en sus vacaciones y de acuerdo a su modelo de familia presenta a su marido Gregg y sus hijos Nicole y Brandon. A continuación pregunta si alguien quiere contar qué hicieron en las vacaciones y una niña levanta la mano y comenta que fue a ver al papa. Frente a la pregunta de qué cosas hiciste de divertidas con él, responde que comieron todos en la cárcel, respuesta no esperada de acuerdo al clásico modelo escolar.

Stacey se apoya en un viejo profesor de arte que estaba en el refugio así como con la mujer que sabía algo de música. El Sr. Parker es un hombre de avanzada edad, que, si bien presenta una condición pobre y algunos problemas de salud, es alguien amable

y alegre. Tiene una gran habilidad para el dibujo, de modo que asume el rol de profesor de artes plásticas desinteresadamente. El abuelo de Danny, colabora limpiando el aula y los vidrios del refugio. Se trata de una persona generosa, siempre a disposición del otro y con ganas de ayudar.

Uno de los momentos más difíciles que le toca pasar a Stacey en el refugio es cuando echan al papa de María por haber llegado alcoholizado, en consecuencia, también María debería irse del refugio. Ella intenta hablar con Johnny el encargado del refugio para que le dé otra oportunidad ya que la más perjudicada sería la niña, pero no consigue convencerlo.

La maestra Bess habla con el papa de María, suplicándole que no se lleve a María porque sabe que no tienen destino a donde ir, más que la calle y le dice que ese no es lugar para una niña de 12 años, sugiriéndole que puede quedarse con ella, en su casa hasta que tenga donde ir, consiga trabajo y este recuperado de su enfermedad. Le avisa a su Esposo Gregg que María va a vivir con ellos “nos ha tocado, me ha pasado en mi clase y no podría quedarme con los brazos cruzados”.

El padre de María regresa y se la lleva a otro país. La señorita Bess sufre su ausencia ya que se había encariñado mucho y habla con Johnny. “La gente se va, es un refugio temporal solo se queda aquí hasta que se recupera y después deciden irse a otra parte, no tenemos control sobre lo que pasa, pero continuamos trabajando, continúa trabajando.”

Al final de la película dos momentos importantes son los que marcan el vínculo entre la “escuela” y la familia: la llamada en la distancia de María: "Voy a ser maestra, como usted... y prométame que nunca nos diremos adiós". Y la carta de recomendación de Stacey a la joven alumna que cambia de colegio: "Para la nueva maestra de Dana: Dana es una delicia, es inteligente, perspicaz y tiene una aptitud especial para las ciencias. Dana es amable, protectora y tiene un gran carácter. Estoy segura de que disfrutará al tenerla en su clase. Saludos. Stacey Bess. Escuela del Refugio".

Cuando la maestra tiene a su bebé, Mackenzie, y descubre que no sólo se hallan en la sala de espera sus familiares sino también los niños del refugio justo a sus padres y dicen que son hijos de ella. Le llevan regalos para recibir a la niña como una gran familia.

Enseñar / contener

En referencia al aprendizaje aparece una tensión entre que “están de paso” y de algún modo hay que contener a esos niños y lo que se propone la Señorita Bess que es enseñar a los niños, aun en esas las condiciones institucionales sin el apoyo y sobre todo sin los recursos necesarios.

El compromiso por la enseñanza genera que la maestra Bess transforme el lugar a partir de recursos propios y se vaya metiendo poco a poco en el corazón de sus nuevos alumnos y de los residentes del refugio. Estos últimos, al mismo tiempo, estaban muy sorprendidos y maravillados por la actitud que había asumido la maestra y, gracias a ella, comienzan a ver la importancia de su propia participación en la vida de sus hijos y, sobre todo, de su acompañamiento en el proceso de aprendizaje de cada uno de estos.

Aquí vemos que en su segundo día de clase la maestra preparó una evaluación diagnóstica para poder determinar el nivel académico de sus estudiantes.

Se motiva pensando en qué se puede hacer para arreglar el aula del refugio. Y sentirse bien venidos a su nueva clase. Les muestra como quedó el aula luego de la jornada de limpieza y pintura. También colgó los carteles para decorar el aula que dibujo el Sr. Nelson

Con el tiempo separa a los niños en grupo dentro del aula y hace una progresión de actividades mientras algunos trabajan literatura otros lo hacen con plástica. Cambia su metodología de enseñanza pensada para formatos tradicionales, plantea reglas de convivencia y dinámicas flexibles.

Poco a poco fue afianzando su trabajo docente y solicitando a las familias mayor colaboración y compromiso con la “escuela”, insiste en que respeten los tiempos y espacios escolares, plantea a las familias que esa es una “escuela y apela a las representaciones sociales acerca de la Institución educativa: quiero decirles algo, puede ser que esta escuela esté en un refugio, pero continúa siendo una escuela así que no habrá interrupciones cuando hayan empezado las clases y por favor asegúrense de que sus hijos lleguen puntuales”

Al tiempo convoca la primera reunión de familias explicándoles que a partir de ahora tendrán deberes, como lo hacen niños de otras escuelas “quiero que sus hijos aprovechen todo lo que les podamos dar” necesito de uds. sólo 15 minutos al día después de clase o cena para preguntarles qué han aprendido y lo segundo es votar para convertir la sala de televisión en sala de estudios cuatro tardes a la semana y que durante 2 horas se apague el televisor, así los niños tendrán un sitio tranquilo donde

estudiar”, los padres votan para que esto sea posible y comienzan a involucrarse en el proceso de enseñanza de sus hijos, limpiando y acondicionando el lugar. Inclusive propone enseñar a leer a una madre, Candy, cuando se entera que necesita completar una solicitud de trabajo y saca a una de sus hijas de la clase para que la ayude con el formulario. Le plantea que si está dispuesta a aprender, ella está dispuesta a enseñarle y que eso ayudará a sus hijas.

Cuando llegamos al final, se ha planteado entonces y más allá de las limitaciones de enfoque o recursos de la maestra de esta historia real, la idea de una escuela inclusiva, que si bien presenta flexibilidad con respecto a algunos aspectos del formato escolar tradicional, plantea el derecho de todos a su acceso contemplando la diversidad del alumnado.

5.8. Rita

Introducción

Esta serie de Netflix trata sobre la vida de una controversial maestra de primaria y secundaria de la escuela Islevgard. La actriz protagonista es Mille Dinesen, quien compone el personaje de Rita Madsen, una peculiar profesora que da clases de enseñanza primaria y media en un instituto público danés⁵.

Rita Madsen es una docente compleja, con varios enfoques para observar y analizar. Maestra inteligente, libre, sarcástica, temperamental y, sobre todo, políticamente incorrecta. Se presenta como una maestra aparentemente alejada de los niños/as y jóvenes en sus aulas, pero, al mismo tiempo, los protege de todo aquello que los lastime o perjudique. Para ello, confronta a toda la comunidad educativa: a los padres, a los alumnos (al niño rico pedante, al irrespetuoso, al sabelotodo, etc.), a sus compañeros maestros, al director de la escuela (con quien sostiene una relación amorosa que tiene su quiebre pero que, finalmente, se proyecta a futuro), al sistema educativo, a sus propios hijos (Ricco, Jeppe y Molly), a su madre, a sus amantes. La serie alterna su vida como docente en la escuela y su vida privada. Vive en una casa al lado de la escuela y accede a ella a través de un agujero que dejan los árboles del

⁵ El sistema educativo danés consta de enseñanza primaria, secundaria y superior. La **educación** es obligatoria entre los siete hasta los dieciséis años. La **educación** obligatoria se compone de nueve años de **educación** primaria y secundaria, con la posibilidad de un diezmo año facultativo. En esos nueve años los alumnos comparten el grupo de compañeros.

cercos vivos que rodean su casa. Incluso este modo de salir de su casa/entrar a la escuela es otro modo de subvertir los hábitos usuales de entrar y salir por una puerta. Rita siempre transgrede, rompe con los usos y costumbres, busca provocar. Su modo de vestirse y su caminar casi prepotente dan cuenta de una actitud que busca romper con lo instituido y lo aceptado.

Ya en el segundo capítulo Rita, con total firmeza aclara que "se hizo profesora para salvar a los niños de sus padres". Esta expresión marca desde el comienzo su rol como docente. De hecho, esa razón es la que va a determinar su regreso a la docencia cuando ya creía haber terminado su tarea en la educación. Es así como, a pesar de su aparente desinterés por la comunidad educativa, siempre está atenta a lo que ocurre con sus alumnos/as, y en forma general, se comporta en contraposición con los lineamientos y reglas de la escuela. Es más, en algunos casos, da "asilo" a algún alumno que necesita tomar distancia con sus padres, o acompaña fuera de horario a un alumno con una madre psicótica, para protegerlo y ayudarlo. Esta situación que se demuestra a lo largo de todos los capítulos de la serie construye una primera idea que atraviesa todas las acciones y relatos, una tensión entre aquello que el currículum o las políticas educativas regulan y aquello que ocurre en las realidades educativas en acuerdo con los contextos, las historias de vidas, y las épocas. Por otra parte, este objetivo como docente de "salvar a los alumnos de sus padres" se relaciona con su propia historia de vida, su entorno familiar, sus experiencias en relación con lo familiar y con sus padres en particular. La serie articula en forma constante esas dos dimensiones: la privada y la institucional. Esto ocurre no sólo en relación con la protagonista sino también en cuanto a cada uno de los alumnos cuyos casos se constituyen en tema de los diferentes capítulos.

Ahora bien, siguiendo a Alain Badiou (2005) el cine de pensamiento es un perpetuo pasaje de la Idea (por ejemplo, la idea con respecto a un cambio social dado). En este sentido, esta serie expresa claramente a través de sus imágenes y narrativas una ruptura en la historia de la educación, confirmando que las producciones artísticas se convierten en el dispositivo más apropiado para pensar el tiempo y sus representaciones sociales.

Asimismo, estudiar la renovación de los estudios en historia de la educación en los últimos veinte años, nos propone indagar acerca de los *giros sensibles, materiales o culturales*, en detrimento de las tradicionales formas generalistas de concebir los procesos de formación:

Es fundamental, entonces, reconocer el débito de los estudios sobre la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades con aquellos relacionados con la historia de la educación de los cuerpos, la historia de la cultura material, la historia de las prácticas escolares, los estudios de la memoria, etcétera. (Taborda, 2019 :195)

Por tanto, el análisis de esta serie nos propone a través de sus relatos e imágenes, desde su inicio, reconocer las representaciones sociales, los posibles giros en los sentidos y sensibilidades que la educación está atravesando desde las últimas décadas, enmarcadas dentro de las transformaciones sociales, culturales y políticas de esta caótica posmodernidad que nos toca vivir.

Lo instituido y Rita

La palabra poder tiene un doble sentido. El primero de ellos se refiere a la posesión del poder sobre alguien, a la capacidad de dominarlo; el otro significado se refiere al poder de hacer algo, de ser potente. Este último sentido no tiene nada que ver con el hecho de la dominación; expresa dominio en el sentido de capacidad. Cuando hablamos de impotencia nos referimos a este significado; no queremos indicar al que no puede dominar a los demás, sino a la persona que es impotente para hacer lo que quiere. Así, el término poder puede significar una de estas dos cosas: dominación o potencia. Lejos de ser idénticas, las dos cualidades son mutuamente exclusivas. (Fromm, 1998, p. 195)

A partir de esta afirmación de Fromm, se puede inferir que no es lo mismo la idea de *poder para* que *poder sobre*, esto es, entre la potencia generativa, expansiva, es decir *instituyente*, creadora y lo *instituido*. Construir lo nuevo, lo distinto, transformar, modificar, romper con lo instituido, los límites y barreras establecidas por la cultura, las creencias. En definitiva, lo instituyente transgrede, lucha para llegar a ser lo que más tarde se institucionalizará.

En cambio, cuando hablamos de lo instituido nos referimos al *poder sobre otros*, muchas veces enmascarado con argumentos de contención o protección que determinan y obligan a ser de una determinada manera. La educación, las políticas educativas, la escuela, los currículos y sus lineamientos expresan claramente este poder.

Foucault (1999), utiliza la expresión de biopolítica para describir la "forma en que, a partir del siglo XVIII, se han intentado racionalizar los problemas que planteaban a la práctica gubernamental fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población" (Foucault 1999, p. 29). Para Foucault la "disciplina" es el mecanismo

de poder, una especie de anatomía política, y la escuela es el lugar donde se juega este poder.

En la serie Rita, se puede observar esta forma de poder en las marcadas normas, reglas de lo instituido en el formato de escuela, al que Rita siempre intenta romper. Por ejemplo, en el capítulo dos, en el minuto 21:38, espera al director de la escuela en su despacho con las piernas sobre el escritorio demostrando su deseo de tener sexo con él. Además, en casi todas las tomas, en las que no está en el aula, fuma cigarrillos dejando las colillas en el piso, sin importarle donde caen. Toda su actitud es desafiante, la cual por momentos es claramente positiva, creadora y otras, destructiva. La serie oscila entre una representación condenable de la protagonista y una más piadosa que nos convoca a la identificación, es decir, entre el rechazo y la aprobación a sus modos de gestionar la docencia y la relación con los otros. El conflicto ante el cual la serie pone al espectador a reflexionar es, en este caso, entre las formas y el fondo. Y la pregunta es si las “formas” son necesarias para poder llegar al alma de un alumno/a y ayudarlo/a a crecer y formarse.

En el mismo capítulo, se opone a las políticas de cuidado de la salud de un padre que no permite comer azúcar a su hijo. Se enfrenta a ellos y a los docentes que acuerdan con dicha idea, inclusive a la junta de la escuela que dispone acciones a favor del padre que intenta formar parte de la escuela y sus enseñanzas. Rita demuestra su disconformidad, transgrede la norma y trae dulces a sus alumnos. Si bien lo que Rita lleva a cabo es un claro acto de reacción a la educación para la salud a través de instituir hábitos saludables de alimentación, el episodio termina evidenciando que muchos de esos hábitos que se defienden no son más que modas o figuraciones. A esto es a lo que ella se opone, pero no podemos dejar de reconocer que su vida, y dentro de ella, sus propios hábitos de alimentación son irregulares, desordenados y poco atentos al cuidado de su salud y la de su entorno. Más allá de sus propios hábitos que resultan, sin duda, reprobables (ella misma se autodefine como un “caos” al finalizar la serie), lo importante es que sus métodos y observaciones recurrentemente dejan al descubierto lo absurdo y banal de algunas actitudes que se instalan como una moda y reciben la aprobación de la sociedad cuando por detrás de ellas no hay sino figuración, y otros intereses aún más espurios.

En este sentido, el capítulo sobre los padres veganos que obligan a su hijo a comer y cocinar con ingredientes extraídos de la tierra y que deriva en que termina intoxicándose Rita por probar una comida realizada por el niño con hongos que dice haber cosechado de su jardín, evidencia las peligrosas consecuencias de dicha actitud. De igual modo, el episodio en que una niña es obligada por los padres a hacer

huelga para que la escuela incorpore métodos de cuidado del medio ambiente como paneles solares, y que Rita descubre que actuaba presionada por sus padres para ganar notoriedad en los medios de comunicación masiva.

Estos hechos ponen en evidencia la hipocresía de algunas conductas y Rita es la encargada de desenmascararlas.

Su vestimenta desde el comienzo de la serie es siempre la misma: pantalones jean ajustados al cuerpo, camisas a cuadros y una campera de cuero pequeña que utiliza con sus manos en los bolsillos. No le importa los escenarios diferentes para presentarse, siempre está vestida igual. Así, la imagen en el minuto 4:18 del capítulo uno de la segunda temporada, en una reunión de comienzo de ciclo lectivo, la cámara hace una toma frontal del cuerpo docente. Allí, se expresa claramente estas diferencias en los vestuarios y formas de pararse entre los profesores. Una mirada sensible a su actitud corporal nos permite reconocer las distancias entre ellos y sus posibles roles.

Aquí, hay un claro ejemplo de las representaciones sociales que suponen, debería ser un maestro en el contexto escolar actual, atados a una forma *de ser y hacer* en el mundo. Es decir, lo instituido y la necesidad en Rita de transformar dichos sentidos y configuraciones.

El rol docente y Rita

Sin duda en la actualidad, la formación de un docente no está pensada como un mero trasmisor de conocimiento, sino como un trabajador de la cultura, que gestiona los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de manera significativa, enmarcada en una educación humana y social que valora la importancia del educando como persona, una educación "liberadora o transformadora", como lo propone Paulo Freire (1967), una educación orientada a la humanización del hombre, a su concientización, a su formación de esencia social. Sin duda Freire, a mediados del siglo pasado, basado en la idea de una mejora de la educación, a través de una adecuada *democratización de la educación*, le otorga al conocimiento el concepto de construcción social, en clara oposición al positivismo pedagógico.

Propuso una pedagogía de liberación no-autoritaria y directivita como un desafío abierto a los modelos pedagógicos existentes que él consideraba como educación bancaria la que trataba el conocimiento como hechos aislados, a históricos que debían ser simplemente depositados en las mentes de los estudiantes, del mismo modo en que un banquero deposita fondos en su cuenta (Torres, 1995. p. 37).

Varios son los capítulos en los que Rita demuestra sus acciones como una docente comprometida con las relaciones y vínculos entre y con sus alumnos. Bajo este concepto de construcciones sociales, y detrás de una aparentada despreocupación por las vidas y educación de sus alumnos, ella trasvasa los límites y se compromete en cada situación privada que le preocupa de sus estudiantes. De hecho, muchas son las imágenes que muestra el afecto que los niños sienten por ella en la entrada o salida del colegio. Los primeros planos de Rita riendo o abrazando a sus alumnos, dejan ver esta apreciación.

Por ejemplo, en el capítulo tres, Rita se hace cargo de un niño que tiene una mamá con trastornos de bipolaridad, y lo hace por fuera del protocolo instituido que ordena elevar el caso para que su madre sea internada y liberar al niño de su cuidado. En el capítulo cuatro, también defiende a un niño al que todos consideraban un destructor, ella observa otras cosas en él y comienza a averiguar la causa de estas actitudes. En otro capítulo, en la temporada 2, una alumna queda embarazada y ella la ayuda, conversando y reflexionando juntas acerca de la decisión de continuar o no con el embarazo. En la cuarta temporada, con mucho esfuerzo crea un espacio particular en el colegio para contener a los niños/as con dificultades académicas o de socialización. En muchos casos se trata de niños/as provenientes de familias de inmigrantes con problemas de adaptación.

Existen a lo largo de la serie, varios capítulos con esta misma idea *de ser* docente, demostrando una preocupación por transmitir no solamente los contenidos, sino, una forma de *ser docente*, con actitud *reflexiva* y *liberadora* de los problemas que encuentra en sus alumnos. Su rol como maestra ocupa un lugar más allá de los muros de la escuela, e intenta colaborar en la educación de los niños y la superación de sus dificultades.

En muchos de estos casos, Rita debe transgredir lo reglamentado para poder conseguir alguna ayuda para sus alumnos. Nueva tensión que, en el caso de la serie, se “resuelve” por fuera de la norma: la tensión entre lo instituido y lo necesario, entendiendo lo “instituido” como aquello que pretende alcanzar la totalidad de los estudiantes y lo “necesario” como aquello que proviene de la necesidad individual y de cada caso e individuo particular. La pregunta es si lo reglamentado e institucionalizado puede resolver y atender absolutamente todos los casos particulares.

Sin embargo, Rita presenta serios problemas de comunicación con sus pares, con la autoridad, inclusive con sus propios hijos y pareja. Aquí, es donde los relatos comienzan a estar cada vez más relacionados con la vida de Rita, y sus miedos.

El educador es educado

En el capítulo siete, la madre de Rita fallece, y ella parece no estar muy afectada por la pérdida. Esta reacción de Rita encuentra la respuesta en una propuesta de ella al tener que realizar un acto de princesas con los alumnos/as de 2º grado. Ahí, en el aula junto a ellos, construye una obra basada en su propia vida, la mala relación con su padre, el abandono de su madre y la dificultad para entablar relaciones con sus parejas, sus formas duras de expresión, y sus desconfianzas para establecer vínculos.

Continuado con la idea de Freire,

El maestro es al mismo tiempo estudiante, el estudiante es simultáneamente maestro; la naturaleza de sus conocimientos es lo que difiere. Sin embargo, la educación involucra el acto de conocer y no la mera transmisión de datos. De esta manera maestros y estudiantes comparten un mismo status, construido conjuntamente en un diálogo pedagógico que se caracteriza por la horizontalidad de sus relaciones. (Torres, 1995 p. 16)

Esta afirmación explica la actitud de Rita como educadora y demuestra como una educadora, a través de sus actos reflexivos, dialoguistas, puede resultar también en una instancia de educación para el educador. Esta organización crítica que se identifica con su propia conciencia puede, en dialogo con el educando, favorecer o liberar también al educador.

Rita encuentra en la actividad docente que diseña con sus alumnos y alumnas una herramienta que termina transformando su propia vida y entendiendo sus propios conflictos.

Esta misma situación reflexiva y crítica de su propia vida, es expresada en otros pasajes de la obra, lo cual demuestra que si bien Rita es dura con sus palabras, directa y transgresora, a la vez profesa una educación liberadora que intenta transformar la vida de sus alumnos, a la vez que va transformando la propia.

El juego y la competencia

En el Capítulo cuatro de la segunda temporada, plantean el tema de las diferentes miradas que puede tener un encuentro deportivo. A través de la narrativa y las imágenes, este capítulo, plantea varias problemáticas respecto del uso de los cuerpos y las subjetividades.

En una primera escena, más allá de la imagen desvalorizada de la profesora en Educación física que solo tiene un plano en todo el capítulo y unas pocas palabras para decir, los profesores interpelan la lógica que pretende imponer Heller, la

psicopedagoga de la escuela, quien, con la intención de proponer un juego más democrático que no genere sentimientos de derrota en los perdedores, cambia las reglas del deporte y plantea una competencia en la que aquel equipo que gane por más de 4 puntos se transforma en perdedor. Si bien la intención es no desalentar a los que tienen menos habilidades deportivas, se trata de una decisión que invalida la esencia misma de actividad deportiva basada en un juego que consiste en competir. Rita, en disconformidad con la propuesta, en el minuto 12:50 expresa:

"Entonces quiero una regla que diga que los que escriben bien también tiene que escribir mal... es por compasión a los que escriben mal"

Para comprender estas diferentes lógicas, retomaremos las conclusiones y reflexiones que hemos realizado en un trabajo de investigación anterior⁶.

De una de nuestras conclusiones se sabe que:

Los profesores de Educación física se encuentran constantemente inmersos en un escenario de tensiones en el que deben encontrar cierto equilibrio entre la validación de una actividad con fines formativos en el marco de la educación escolar, y la aceptación por parte del grupo con fines de entretenimiento, en el marco de un espacio de diversión.

En relación con esta tensión, la problemática a la que se enfrenta el profesor de EF es la de definir su función frente al grupo: ¿debe convertirse en un conductor de juegos? ¿Debe participar con los alumnos como uno más? ¿o debe priorizar la enseñanza sobre el entretenimiento? La clase de Educación física ¿es un momento de aprendizaje o es un momento de juego?

La pregunta es entonces, ¿cuál es la intención de esta propuesta de juego deportivo? ¿es con fines formativos, competitivos, recreativos de socialización? Estas cuestiones de la inclusión del deporte en la escuela vienen siendo pensadas, resistidas y planteadas desde el mismo momento de la creación de la disciplina⁷. A pesar de su evolución, especialmente a partir de estas últimas décadas, esta tensión se encuentra, en el campo de la formación de profesores, aun en discusión⁸. Rita propone a su equipo de jugadores que se destacan en ese deporte que apunten a perder o sea que

⁶Proyecto A55/220 *"Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza* del Programa de incentivos a los Docentes-investigadores del Ministerio de Educación (PROINCE, 2018-2019).

⁷Enrique Romero Brest (1837-1958), fundador de la enseñanza de la educación física en la República Argentina. Considerado el padre de la educación física, creó la carrera de profesorado para dicha materia. Fundó el primer Instituto Superior de Educación Física en el país, que actualmente lleva su nombre.

⁸Para más información respecto de esta problemática ir a Galak, 2020, Scharagrodsky, 2004.

hagan la mayor cantidad de puntos para convertirse en “dignos” perdedores. Es interesante la manera en que Rita logra adaptarse a las reglas establecidas, invirtiendo el concepto. Así, deja instalada la reflexión acerca de esa tensión que hemos observado y que no ha sido ni parecería necesario resolver dado que mientras unos (los menos habilidosos) pudieran resultar ganadores, otros (los que se destacan en el deporte como Hassan que tiene dificultades en todas las actividades cognitivas) necesitan encontrar su lugar en aquello en lo que se destacan.

Ante la reprobación de la directora, Rita le dirá: *"lo siento, Hassan nunca olvidará este día..y eso es más importante que tu imagen"*.

Este simple diálogo pone a la luz las tensiones y problemáticas que hemos planteado hasta aquí respecto de las representaciones que cada sociedad ha construido, y como se ponen en juego a la hora de educar. Y sobre todo, viene a poner en escena la esencia misma del deporte como juego y por lo tanto, aquello que supone ganadores y perdedores. Por otra parte, la idea de “perder” pero haciendo la mayor cantidad de goles, se convierte en el mayor de los trofeos para quienes pueden destacarse en las habilidades deportivas y el haber ganado de los otros, los que no las tienen, termina convirtiéndose en derrota. Por lo tanto: la idea de modificar la esencia misma del juego deportivo “para no desalentar a quienes no tienen habilidades físicas” termina redundando en dicha frustración.

Rita se propone demostrar que la escuela debe ser un abanico de escenarios y posibilidades para que todos y cada uno de los estudiantes puedan demostrar y desarrollar aquello en lo que se sienten mejores.

La mirada del cuerpo

“el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo”.

Bourdieu, (2002:41),

Pensado desde la teoría social del cuerpo, la sociedad moderna organizó y construyó una forma de ser, un orden corporal productor de nuevos sentidos como material simbólico de poder sobre los cuerpos. Estos temas ya abordados en profundidad en otras investigaciones que hemos realizado⁹, dan cuenta de estas afirmaciones.

Por tanto, esta producción fílmica presenta en varios momentos este concepto, que indudablemente, está atravesado por la perspectiva de género.

Hjordis, profesora más joven y allegada a Rita, en una primera imagen en el minuto 5:15 expresa su desagradable experiencia respecto de su paso por las clases de

⁹Las referencias de estas investigaciones están en la introducción de este informe.

Educación física, en su trayecto de escuela secundaria. Ella deja claro su preocupación por no tener un cuerpo ajustado a las formas *atléticas* esperadas para esa edad y que aún siente como un trauma mostrarse desnuda frente a la mirada de sus pares. Esta situación la llevó a no sentir gusto por ninguna práctica corporal.

Al mismo tiempo, Rita mira a Hassan, el niño que a pesar de las dificultades en el aprendizaje juega muy bien al fútbol, y valora su habilidad. Esta apreciación en los relatos explicaría el lugar del hombre frente a una práctica deportiva, en desmedro de una niña que no es hábil o no tiene ese cuerpo esperado. Desde esta misma perspectiva de género, Jeppe el hijo de Rita que es gay, durante el partido de fútbol su mamá le pregunta si quiere jugar, a lo cual Jeppe responde: *a eso... nooo*.

Es decir, “*Tal como señala Dunnig (1993), en sus orígenes, el deporte se construyó como un espacio reservado para varones desde el cual se proclamó la hegemonía y superioridad masculina*” (Scharagrodsky, 2004: 2).

El término “femenina”, “para *niñas*” o “para mujeres” resultaba una clasificación necesaria para determinar los nuevos campos de saber, actividades, o prácticas que hasta el momento eran exclusivamente para varones. En principio, es importante destacar que esta denominación de *femenino* responde a un orden social establecido a través de los años y que consideramos aun hoy, encontramos sus huellas. Por ejemplo, en una práctica deportiva actual realizada por mujeres requiere la calificación de femenino: “fútbol femenino”, “básquet femenino” etc.

Creemos que esta situación de desigualdad y de dominio fue y en algunos casos aun es, la razón en la valorización de unas prácticas más masculinas y deportivas, respecto de otras, más femeninas asociadas a la gimnasia expresiva o a la danza. Es decir, el mismo filme no logra apartarse de esta valoración, lo cual confirma las representaciones sociales en término de género, que atraviesa la educación.

De hecho, en este capítulo nunca muestran la práctica o el juego femenino, ellas tienen otra preocupación: *la imagen de su cuerpo y cómo me ven los demás*. En el minuto 21:30 hay una escena que muestra un diálogo entre Hjordis y el grupo de las alumnas que refleja estas representaciones y demuestra la preocupación de las niñas solo por su estética, la vergüenza que sienten por sus cuerpos que solo pueden arreglar con una cirugía estética.

Varias son las imágenes en primer plano que muestran el cuerpo de Rita, o de otras mujeres que allí se encuentran. Por ejemplo, en este mismo capítulo, en el minuto 15:16, en una charla que mantiene Hjordis con un profesor, tratando de ayudar a superar la vergüenza que sienten las niñas en el momento de exponerse en una ducha

con su cuerpo desnudo, sentimiento que ella aun percibe, la cámara toma la mirada del profesor enfocada en los glúteos de una mujer que pasaba por allí.

Según Butler, (2002:10) "los cuerpos no sólo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismos; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos "son"". Estas tensiones son planteadas por el campo de la educación y creemos que aún se encuentra en discusión. Es decir, la mirada sobre el cuerpo y lo que es capaz de hacer presenta distintas perspectivas que esta serie pone de manifiesto en casi todos sus capítulos.

Entre lo pasado y lo presente

En la temporada 4 Rita debe volver a trabajar a su pequeña escuela donde transcurrieron sus estudios medios en el año 1985. Son interesantes las comparaciones en las narrativas y las imágenes que abordan porque demuestra los giros sensibles, culturales y materiales que se han dado en la educación, especialmente en las últimas décadas.

En la actualidad, la educación en Dinamarca es gratuita para todos los ciudadanos y es considerada de muy alta calidad. El sistema educativo danés se caracteriza por una serie de principios: hay nueve años de enseñanza obligatoria, pero no existe la escolarización obligatoria; la enseñanza se considera un instrumento de formación que promueve la democracia y la igualdad, de manera que la escuela pública es una escuela unitaria en la que no se separa a los alumnos en función de, por ejemplo, sus aptitudes o su procedencia social. Las clases no solamente se centran en los conocimientos académicos, sino que procuran que los alumnos desarrollen una capacidad de diálogo y colaboración. Desde el preescolar se les enseña a trabajar en grupos y a solucionar problemas de forma pacífica y dialogada.

Ahora bien, parecería que, para aquellos años, mediados de los 80, las pedagogías conductistas basadas en el positivismo pedagógico, estaban aún presentes en el escenario escolar. En el capítulo 2, Rita recuerda algunos acontecimientos de exclusión que marcaron su vida. Por ejemplo, en el minuto 7:20 hay una escena que la muestran a Rita comiendo algo no muy sano, esto es porque al ser abandonada por su madre no tenía quien le preparara su almuerzo. La actitud de la docente sonriendo por lo mal que se alimentaba hace que Rita reaccione yéndose del aula. En una charla que mantienen luego, se observa cómo la maestra refuerza la idea de que los padres deberían estar atentos a lo que comen sus hijos, ignorando que puede haber otras situaciones diferentes en las familias.

Volviendo a su pasado y continuando con la perspectiva de género, en el minuto 17, Rita recuerda a un profesor de edad avanzada con quien sale a buscar hongos en las afueras de la escuela con todo el alumnado. Al momento de juntar los hongos, el profesor ordena que las chicas solo recojan hojas y adornos, mientras que los chicos cualquier ser vivo. Rita, acorde a su constante rebeldía lo interpela y pregunta porqué ellas no pueden hacer lo mismo. La respuesta burlona del profesor, cómplice con los varones, fue aún más ofensiva: *"no querrás tener cosas feas entre tus dedos... o sí?"* En otra escena, a continuación, se observa una discusión entre ella y sus compañeras, algunas defendían la idea del profesor de que las niñas no debían tocar cosas asquerosas. Mientras tanto, el profesor disfruta con los niños la recolección de insectos y otros seres vivos.

Otra escena muy interesante es cuando el mismo profesor hablando del respeto a la constitución de su país como base de derecho y cimiento de la democracia, hace una pregunta al aula, levantan las manos las niñas, pero él solo escucha la respuesta de los niños. Rita nuevamente lo interpela y dice:

Rita: *"tenemos la mano levantada, nos ignora, solo escucha a los hombres, y está hablando de democracia... eso no tiene sentido..."*

Profesor: *"por supuesto que lleva tiempo acostumbrarse, pero por aquí no nos comportamos así"*

Rita: *"Por aquí se refiere a la edad media"*

Profesor: *" tal vez tengas una sugerencia de como dirigir mi clase"*

Rita: *"Yo dejaría el traje de confirmación (El tiene puesto un traje con pajarita en el cuello) y no se peine con pate de hígado"*

Profesor: *"Fuera"*

Paralelamente, muestran como en la escuela actual los casos con dificultades, familiares o de relación, entran en diálogo con ellos y son integrados a los grupos. Es decir, hoy la educación debe incluir y no excluir, y el docente es un actor fundamental para que esto ocurra¹⁰.

En Rita, las imágenes de su lenguaje corporal, sus gestos y formas de vida, la relación con los alumnos y la comunidad educativa demuestran que el modelo educativo de la

¹⁰Más información respecto a la inclusión educativa han sido desarrolladas en la investigación que hemos realizado anteriormente: A55/220 Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza. (2018-2019)

escuela moderna de principios de siglo, ha caducado, y que el lenguaje audiovisual a través de esta serie, plantea ciertos conflictos, tensiones, cuestionamientos en el nivel educativo con un complejo entramado social que se refleja en las representaciones analizadas.

Se sabe que distintos factores contribuyeron a que dicho modelo educativo haya entrado en crisis y se haya replanteado la necesidad de un nuevo proyecto. Al respecto, consideramos que el lenguaje audiovisual (cine y series televisivas) ha venido dando cuenta de estos procesos y, en Rita, estos giros y transformaciones son revelados a través de sus episodios.

El conflicto entre lo que se quiere y lo que se puede hacer

El tema del presupuesto educativo es abordado en algunos capítulos de la serie desde distintas instituciones educativas. Como se ha dicho, en Dinamarca, el sistema educativo es gratuito financiado exclusivamente por el Estado. De modo que, es quien ejerce el control acerca de la viabilidad de su inversión. Por eso, un colegio puede cerrar o deberá fusionarse si no resulta rentable o si permite mejor aprovechamiento de recursos del Estado. Frecuentemente, el director/a deberá enfrentarse a la escasez de medios y la imposibilidad de obtener mayores recursos financieros para resolver problemas en el colegio.

Cuando Rita propone utilizar el sótano para armar un espacio donde los alumnos que necesitan más concentración y ayuda puedan hacer su tarea, o donde un alumno que necesita el aislamiento, pueda encontrar el ambiente adecuado para aprender, debe luchar contra la escasez de medios y recurrir a la creatividad y ayuda de los alumnos que crean su espacio.

Lo mismo le ocurre al director de la escuela de su pueblo que debe entregar el colegio a un emprendimiento inmobiliario, lejos de obtener mayor financiación para su colegio que es considerado demasiado grande para la cantidad de alumnos que alberga.

La misma Rita y Hjordis, auto designada directora del colegio, deben luchar constantemente con las demandas de padres y alumnos pues no cuentan con recursos para implementar todo aquello que reclaman.

De manera que, aun cuando el sistema educativo se jacte de su excelencia y de su posibilidad de acceso masivo gracias a la subvención total por parte del Estado,

también emerge la tensión entre aquello que es necesario hacer o es conveniente hacer para beneficiar a más alumnos y los recursos económicos que se necesitan para llevarlo a cabo, es decir, entre lo que se quiere hacer y lo que se puede hacer con el

presupuesto que el Estado otorga. Y cuando no se puede llevar a cabo, la falta de recursos termina en frustración o simplemente el cierre de la escuela.

Nuevamente, toda escuela que se precie de serlo al servicio de la población deberá tomar decisiones en el marco del presupuesto que tiene asignado y, ya hemos visto en investigaciones anteriores, que en ciertas zonas más desfavorecidas, las instituciones escolares replican la escasez que cada alumno experimenta en su vida familiar y privada, al punto tal de no poder dar alternativas viables a muchos jóvenes para quienes la escuela debería ser un camino de salida.

En este sentido, es interesante el juego visual que la serie propone con el uso de las puertas que, si bien se abren dando un lugar de contención y pertenencia a los alumnos hacia adentro, finalmente parecen no poder abrir un camino hacia afuera. De hecho, el final de la serie muestra una reunión en la que todos los personajes, tanto de la vida privada como de la vida escolar de Rita, se juntan para celebrar el final de un año escolar y Rita cierra la puerta dejando apenas una parte de su rostro sonriendo entre los bordes y cerrando a toda la comunidad educativa y familiar adentro de la escuela/hogar en la que ella misma habita y trabaja. El trabajo educativo grupal en el que todos como equipo colaboraron y colaboran queda en esas paredes, como un esfuerzo social pero bastante solitario y sobre todo, acotado al escenario escolar. Puertas afuera está la vida para la que no nos queda claro si los personajes de la serie tienen herramientas con las que desenvolverse.

5.9 .Beata ignoranza

Tradición o ruptura

La historia

Esta comedia italiana presenta un oxímoron desde su título, además de retomar una frase proveniente de la doxa o saber colectivo. Como ocurre a lo largo de la película muchos ignoran y esa ignorancia, lejos de ser un disvalor, les trae beneficios. Por otra parte, el propio sintagma que constituye este título advierte sobre una tensión entre valores que el sentido común contrapone. Es decir, la ignorancia debe ser evitada y justamente, por oposición, el saber, el conocimiento constituyen un bien a alcanzar, bendecido por todos.

Dos amigos, a la vez enfrentados desde la adolescencia por el amor a la misma mujer, se encuentran en la escuela en la que uno, Ernesto Galli (Marco Giallini) enseña literatura y el otro, Filippo (Alessandro Gassman) enseñará matemáticas. La primera tensión que presentan es a nivel didáctico: uno, Ernesto se aferra a métodos tradicionales, el libro, la lectura, la concentración alejados del mundo digital, las redes, los teléfonos celulares y el otro, Filippo, por el contrario, incita a los alumnos a buscar todas las soluciones en internet. Él mismo no puede razonar un problema o ecuación matemática ni encuentra necesario hacerlo, dado que la respuesta puede encontrarse en la web.

Ernesto es decimonónico: nunca ha utilizado móviles ni ordenadores, abomina todo adelanto tecnológico y tiene hábitos y prejuicios conservadores respecto del amor, la droga, el sexo, la pareja. Filippo, en cambio, vive pendiente de su último modelo de Smartphone, vive (convive) con una joven adicta, y aloja a personajes bizarros en su departamento alquilado, además de tener relaciones casuales y fugaces con colegas y jóvenes.

En una discusión acalorada delante de los alumnos que los están filmando con sus celulares, se retan a cambiar de situación por una semana: uno deberá incursionar y participar en la red y el otro no podrá usar su celular.

Aun cuando este es el motivo inicial que veremos cuáles serán sus resultados, existen subtramas que desvían la tensión inicial respecto de la tecnología y sus aplicaciones didácticas, hacia una aspectos sentimentales y privados. Los dos estuvieron enamorados de la misma mujer, Mariana, de cuya relación con uno de ellos nació una hija, Nina. Ernesto se enamora de una profesora de la escuela, y las redes, en manos de alumnos y/o colegas, descubrirán otros *enredos*.

El filme tiene como punto de partida el debate que caracteriza al siglo XXI: mundo analógico versus mundo digital, tecnófobos y tecnófilos. Y en esta confrontación, se ponen en cuestión sus implicancias tanto a nivel educativo como en el nivel privado y sentimental.

Esta tensión será ilustrada por el film tanto en el nivel formal como en el de contenido. En primer lugar, los protagonistas despliegan situaciones ocurrentes y muy entretenidas (propias de la disparatada comedia italiana) que enfrentan, incluso en planos en los que ambos se miran desde un punto de vista exterior, al extrovertido, seductor, alegre y liberal, enganchado a las redes sociales (Filippo) versus el educado,

erudito y cascarrabias, que desprecia las nuevas tecnologías en todas sus formas (Ernesto).



La irrupción de Nina (Carolina Crescentini), una aspirante a documentalista, que resulta ser la hija del antiguo amor que compartieron Ernesto y Filippo, hace que el argumento se encamine hacia otros temas más familiares e íntimos. Ernesto se separó de Mariana cuando se entera de que Nina no es su hija sino que había sido fruto de una relación de Mariana con Filippo. Aun así, Ernesto ha funcionado como el verdadero padre de Nina, mientras que Filippo había desaparecido de la vida y crianza de la hija biológica.



Ruptura de la lógica cinematográfica o cine dentro del cine

Desde el comienzo, los personajes hablan a la cámara, es decir, en un tipo de configuración enunciativa que Casetti (1986) llama “configuración de mensaje”, el “Yo” se dirige al “tú” del espectador para confesarle sus experiencias respecto de las redes, su actividad y participación en ellas, y confiesan, en la mayoría de los casos, una relación adictiva marcada por la mentira, la hipocresía, el aburrimiento, y la reducción de todo intercambio al de imágenes, dibujos vacíos de contenido y alejados de su verdadera identidad. Luego nos enteraremos de que se trata de un grupo de “dependientes del celular” que están haciendo un tratamiento de reclusión para poder superar tal dependencia o adicción, y que están siendo filmados.

De igual modo, Filippo y Ernesto, frecuentemente, miran a la cámara, actúan su discusión, exponen sus diferencias, uno habla de la historia del otro evidenciando el desprecio y la distancia que existe entre ellos. Ocurre que están siendo filmados por un equipo de trabajo al que pertenece su hija Nina, quien les pide a ambos filmar un documental sobre esta problemática que enfrenta dos modos de pensar la modernidad, las relaciones, la cotidianidad. Lo cierto es que este recurso nos coloca a nosotros, espectadores, en el lugar de destinatario y, a la vez, en el de productor, en la mirada de quienes están llevando a cabo el documental basado en la disputa de ambos personajes, a partir de estos videos que replican el contenido y tema del filme.

De manera que la película desarrolla, fragmentariamente y por tomas que luego se van uniendo, el modo como Nina y su equipo producen un documental que registra las vivencias de Ernesto y Filippo cuando intercambian lugares: tomas de Ernesto interactuando con la computadora y sus aplicaciones y de Filippo vivenciando con un

grupo de “dependientes del celular” experiencias que lo alejan de la tecnología y lo incitan a reencontrarse consigo mismo. Ernesto sale de su ostracismo y soledad y empieza a vincularse por internet, en principio, con su colega a quien sólo se anima a hablarle bajo el *nickname* Bob Joyce que internet le permite fabricarse. Paradójicamente, dice que “hablando bajo este nuevo nombre, se siente más cerca de él mismo”. Por otra parte, Filippo a lo largo de estas nuevas “terapias” de abandono del celular y las tecnologías, empieza a leer, y a descubrirse más cerca de sus emociones y de sí mismo.

Respecto de este juego de la representación dentro de la representación, es interesante destacar que también aparece la representación teatral. Ernesto y Filippo se habían enamorado de Mariana cuando los tres participaban en un taller de teatro en el cual representaron los tres roles principales de la tragedia de Shakespeare, *Otelo*, cuyo eje temático son los celos y la envidia. Y Filippo, como resultado de los talleres para dependientes de la tecnología, decide volver al taller de teatro de su adolescencia.

Estas escenas teatrales también repiten (duplican en clave de ficción dentro de la ficción) algunas de las situaciones de la trama del filme, desdibujando los límites y las barreras entre ficción y realidad. Como dato adicional, mencionemos que el nombre de Nina, lo decide Mariana, cuando le dice a Ernesto que lo elige en memoria de la protagonista de *La gaviota*, de Antón Chejov.

Lo viejo-lo nuevo

Ernesto, en medio de su nueva adaptación a la tecnología digital, sufre un accidente por el que explota el techo de su casa y debe mudarse a la casa que alquila Filippo. Se ve, de pronto, inmerso en un ambiente desconocido para él, con hábitos que no entiende ni comparte. Aprende a naturalizar ciertas costumbres y a convivir con quienes no tiene nada en común.

En determinado momento, Filippo lo descubre jugando a un juego por internet con uno de sus alumnos, Brunetti, un joven repetidor, sin muchas luces pero que maneja a la perfección la tecnología en este tipo de juegos y con el que ahora Ernesto juega de igual a igual. Paradójicamente, como estudiante tiene resultados pésimos.

Lo cierto es que Ernesto pasa momentos muy agradables, se distiende, puede volver a disfrutar y a hablar de sexo, después de 10 años desde que se ha separado de la

madre de Nina. Dicho cambio de roles y el uso de la tecnología le sirvió para salir de su encierro, de su apego al pasado y a las formas, y vivir de manera más natural el amor físico y disfrutar de salidas con su colega. Mientras tanto, Filippo pudo detener el ritmo desenfrenado con el cual vivía relaciones de manera fugaz y sin sentido, y recluirse en su interioridad y descubrirse a sí mismo. Inclusive, Filippo llega a tener una relación con la madre de una alumna, a la que el mismo Ernesto encuentra en la casa donde está alojado, lo que lo descoloca y, aunque intenta reconstruir su imagen y la situación de comunicación recomponiendo su lugar de profesor, la situación resulta bizarra (la madre de la alumna está semidesnuda luego de haber tenido relaciones con Filippo).

Al mismo tiempo, Nina está tratando de entender. Sabe que su padre biológico es Filippo pero ama a Ernesto quien es el padre que realmente la cuidó y al que ella sigue recurriendo. Con Filippo comparte una tarde como si lo hiciera con un amigo. Nina está embarazada y su novio, Lorenzo, está en Alemania. Cansada de presenciar constantes peleas entre sus dos padres, y sobre todo cuando los escucha discutiendo sobre ella, decide abandonar el proyecto del documental. Su equipo, en particular su jefe Mayer, les dicen a Ernesto y Filippo que sólo faltan tres días para entregar ese proyecto y que necesitan terminarlo.

Los dos se unen y acuerdan hacerlo para ayudar a Nina, que también representa en sí misma la tensión entre la pasión física que unió a su madre con Filippo y la responsabilidad y el amor verdadero que sintió por Ernesto, el apego a la seguridad de la tradición y la pulsión por la ruptura y la transgresión.

Cuando terminan de filmar el documental, Nina aparece y sobre los cuerpos de cada uno de los protagonistas se proyecta la palabra "FINE". Es el fin del documental, pero aún continúa la historia de la película.



Nina tiene a su beba, una niña a la que Lorenzo acuna, mientras ambos ahora “abuelos”, se van caminando por la calle mientras Filippo le explica que la niña no es hija de Lorenzo sino de una relación casual que Nina tuvo con su jefe Mayer, antes de conocer a Lorenzo. Y que Lorenzo sabe que esto ocurrió antes de conocerlo y acepto y decidió quedarse con Nina y con su hija.

Conclusiones

La película comienza con un conflicto que tiene lugar en una institución educativa en la que dos profesores no sólo de diferentes asignaturas (literatura-matemática) sino de diferente edad y estilo, defienden dos metodologías que parecen oponerse. La lectura de los clásicos, el abandono de los teléfonos celulares (Ernesto los obliga a dejar los celulares sobre su escritorio y se ampara en una ley del Ministerio de Educación que así lo habilita), y los métodos tradicionales que defiende Ernesto, en contraposición con el estilo de Filippo que alienta a los alumnos a usar para todo el celular, se saca fotos, mantiene un grupo con ellos en el que intercambia fotos y mensajes.

El peor alumno de la clase se encuentra cómodo en la clase de Filippo dado que no tiene que razonar ni resolver consignas sino recurriendo a internet. En este sentido, Filippo es un profesor más querido por sus alumnos, e, inclusive por las madres de sus alumnos a las que Filippo siempre les dice lo que quieren oír, es decir, jamás detecta problemas de ningún tipo, sino que vive en la fantasía hipócrita de las imágenes en las redes, donde todo es como cada uno quiere ser. La tecnología plantea a lo largo de diferentes momentos del filme el problema de la identidad, del ser. Los *nicknames* con los que Ernesto juega con Brunetti le permiten vestir una identidad distinta de la que requiere la institución educativa y su rol de profesor.

Filippo, en cambio, rompe todo límite, no reconoce roles específicos para lo privado y lo público o profesional. Pero tampoco sabe muy bien quién es, quién quiere ser, y hasta se avergüenza cuando debe confesar su Nick: *Macholatino68*. Esto también abre otra pregunta que el filme no desarrolla, pero instala, acerca de lo público y lo privado y del modo cómo las redes creen hacer público lo que, en realidad, es una construcción de lo privado a medida de lo que cada uno espera o desea mostrar. De igual modo, hacen entrar en la institución escolar, lo que pertenece a otro ámbito y, lejos de integrarlo en beneficio del aprendizaje, entorpece e invade la intimidad de muchos en una reconfiguración de roles que aún está por discutirse. De hecho, el director de la escuela se ofrece a las cámaras y los micrófonos para referir con orgullo la informatización de la escuela y aclara que ya no se lo debe nombrar como “director” sino como “dirigente escolar”. Esta denominación como otros términos que recorren el filme ligadas a la escenografía de la tecnología digital (*clikear, tweetear, postear, stalkear, mail, etc*), construyen un nuevo escenario en el que los agentes educativos parece tener que reconfigurar sus roles. La película no profundiza en las implicancias de los aprendizajes que esta invasión supone.

Este aspecto que aparece fuertemente desarrollado en el filme relacionado con el uso que impone la tecnología y que desde la misma institución se promueve, vino a hacerse presente y necesario durante los recientes años de pandemia. En este contexto, el recurrir a esas herramientas ya no fue discutible, sino que se impuso como necesidad para poder continuar con la formación de niños, adolescentes y adultos.

Sin duda, todavía están por evaluarse las implicancias de este cambio de modalidad que, por cuestiones sanitarias, introdujeron a docentes y alumnos en un escenario virtual que pretendió sustituir o, al menos, emular la presencialidad. Lo cierto que, al igual que Ernesto, toda la comunidad educativa debió aceptar, aprender, y utilizar las herramientas de la tecnología e, incluso, conocer su nueva lógica, lo que impacta en nuevos modos de enseñar y de aprender. Hoy, una vez superada la pandemia y la reclusión a la que nos sometió, ambas modalidades parecen querer convivir y, de ese modo, obtener lo mejor y más efectivo de cada una de ellas. Estos efectos, y sus implicaciones, probablemente, se irán esclareciendo y resignificando en un futuro próximo.

De hecho, en el filme, los diferentes planos, los diálogos, las situaciones amorosas y familiares que discurren paralelamente a la vida escolar de los protagonistas muestran la convivencia de opuestos, la unión y resolución de tensiones en la coexistencia y la aceptación. En relación con la hipótesis que guía esta investigación, este filme parece

hablarnos de las muchas tensiones que los cambios de paradigmas de la modernidad han venido a naturalizar y a instalar tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana y familiar, en el ámbito de lo público como en el de lo privado.

5.10. Tiempo perdido

El filme narra el regreso de Agustín Levy, convertido en académico de la Universidad de Noruega, a Buenos Aires, cuando es invitado a dar una conferencia en unas jornadas de literatura nórdica organizadas por la Embajada de Noruega.

En este retorno en el que se siente extranjero de todo, se aísla, siente y se comporta con una evidente soberbia respecto de los demás, sólo le interesa reencontrarse con un viejo profesor de literatura de la escuela secundaria quien fue su mentor y por el cual decidió estudiar Letras y especializarse en Ibsen. Este autor cuya lectura fue sugerida por dicho profesor, marcó los pasos que Agustín fuera dando en su vida..

Luego de ese ansiado encuentro que ocupa el tramo final de la película, a modo de anagnórisis, luego de un recorrido que representa, de modo inconsciente para el protagonista, una búsqueda de sí mismo y la resolución de sus tensiones, la imagen idealizada que tenía del profesor se derrumbará y las certezas de Agustín entrarán en conflicto.

Nos interesa analizar para esta investigación lo que esta película plantea en relación con el trayecto educativo formal y su incidencia en el destino/futuro de un individuo, como así también los procesos de subjetivación que se desarrollan en cada sujeto a partir de dichos trayectos de formación. Esta historia y este relato cinematográfico es especialmente ilustrativo de las tensiones que analizamos en el ámbito de la educación y que no son ajenas a la vida, las elecciones, y la realidad misma.

Tensión adentro- afuera

El filme comienza con un plano oscuro sobre el que se escucha una voz *over* que poco a poco se identifica con la de una azafata comunicando en noruego y luego en inglés, la llegada del vuelo a Buenos Aires. Luego la imagen nos muestra en un primer plano cercano el interior del avión del que los pasajeros van descendiendo. Uno de ellos es Agustín, joven de gesto serio, vestido con colores grises, oscuros. Luego lo encontramos dentro de un vehículo que lo lleva a su hotel, concentrado en su lectura

mientras la ciudad va pasando en un barrido rápido sin que el protagonista le preste demasiada atención, excepto para indicarle al chofer un recorrido que no reconoce. Su actitud que pretende ser la de quien conoce la ciudad, se enfrenta a la del chofer, verdaderamente local y quien conoce el movimiento del tránsito ya olvidado o desconocido por Agustín.

El próximo plano es el interior de la habitación del hotel, donde Agustín recibe una llamada telefónica y habla en noruego.

En este primer tramo del filme, nos encontramos a un personaje que, como diría Augé (1992), se traslada por espacios que llama “no lugares”. El aeropuerto, el hotel no definen ninguna identidad, son lugares de pasaje¹¹. En el comienzo, sale del interior del avión al afuera. La ciudad de Buenos Aires queda por fuera del auto que lo traslada, pasa inadvertida por él, y se introduce en la habitación del hotel que lo separa del afuera, del contacto con otros y con el lugar de su infancia y, a la vez, lo vuelve a ubicar en un “no lugar” en el que no es más que un viajero o visitante provisorio. De hecho, Agustín siempre está “yéndose”, tiene poco tiempo, pero tampoco regresa a “su lugar” de pertenencia porque en Noruega es también un extranjero.

Al respecto, es relevante mencionar lo que el mismo autor francés refiere acerca del espacio del viajero como el arquetipo del no lugar:

El movimiento agrega a la coexistencia de los mundos y a la experiencia combinada del lugar antropológico y de aquello que ya no es más él [...], la experiencia particular de una forma de soledad y, en sentido literal, de una ‘toma de posición’: la experiencia del aquel que, ante el paisaje que se promete contemplar y que no puede contemplar, ‘se pone en pose’ y obtiene a partir de la conciencia de esa actitud un placer raro y a veces melancólico. No es sorprendente, pues, que sea entre los viajeros solitarios [...] donde encontremos la evocación profética de espacios donde ni la identidad ni la relación ni la historia tienen verdadero sentido [...], donde sólo el movimiento de las imágenes deja entrever borrosamente por momentos, a aquel que las mira desaparecer, la hipótesis de un pasado y la posibilidad de un porvenir. (Augé, op.cit: 91-92).

¹¹Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. (Augé, M., 1992: 83)

Agustín, clava su mirada en los textos sobre los que está trabajando en el taxi, y las imágenes de la ciudad focalizadas desde su lugar dentro del vehículo pasan como imponiéndoseles, pero sólo son registradas por él cuando decide indicarle un recorrido distinto y sólo recibe de una voz en off, el argumento del chofer que le hace ver que el recorrido elegido es más fluido, es decir, Agustín habla desde una memoria que no se corresponde con el presente de esta ciudad, que ya le es ajena.

Luego de una primera exposición de un colega en la Biblioteca Nacional, a la que Agustín casi no presta atención, (la voz del expositor y la imagen se presentan desdibujadas, difuminadas, en segundo plano), sale con sus tres colegas, pero siempre fuera del grupo, y no acepta sumarse a una salida con ellos. Se encierra nuevamente en el salón de lectura de la biblioteca, mientras el perfil de la ciudad se despliega como desvaneciéndose, en el fondo del plano.



También se queda afuera del grupo, en el brindis en la embajada de Noruega, y es interpelado por una de sus colegas a la que Agustín había criticado duramente en uno de sus artículos, por “puro sentimentalismo vacío”. Esta nueva separación del grupo de profesionales lo lleva a recordar la última clase de su profesor de literatura cuando era adolescente.

Sobre este *flashback* que se analizará en el próximo apartado, es importante mencionar otro movimiento que elige la focalización de la cámara. Cuando que el

profesor le da el libro con dos obras de Ibsen a Agustín, que atesorará hasta el presente en un sobre de cuero, la cámara toma desde la mirada de Agustín, el recorrido de Carlos (el profesor) de espaldas alejándose por el pasillo del colegio. Ya Agustín no volverá a verlo, el profesor se aleja al tiempo que Agustín también se irá del colegio secundario y se enfrentará a otro “afuera”, su decisión de seguir estudiando Letras, motivado por la imagen de este profesor que dejara esa marca para su futuro profesional.

Pero Agustín se ha convertido ahora en un importante académico sobre literatura nórdica en la Universidad de Oslo, donde está cursando su pos-doctorado, pero sólo ha podido brillar en su vida intelectual y profesional. Uno de los directores del filme, Francisco Novick en un diálogo para una revista especializada (“A pantalla revuelta”), comenta:

Sin dudas, Agustín, nuestro protagonista, es un hombre joven que ha ganado reputación internacional dentro de su campo. Vive viajando por el mundo, obsesionado con juegos mentales y casi aislado del mundo real. Como el personaje está solo, está preocupado por las ideas, vive una vida igualmente abstracta, donde las necesidades humanas básicas tales como comer, dormir y amar son invisibles.

De hecho, lo vemos comer en un banco de la terraza de la Biblioteca Nacional, cuando Marina lo va a buscar porque se entera, “de casualidad”, que está en Buenos Aires, o se queda dormido mientras lee en la cama y come algo que no termina. Tampoco aceptará comer en casa de Marina quien lo invita a cocinar algo y con quien sólo comparte una caminata por la plaza porque “sólo se quedará unos días”.



Ese espacio exterior se contrapone con los espacios cerrados en los que Agustín se siente más seguro. Son lugares que lo exponen, probablemente a sus deseos y

sentimientos más escondidos, a su pasado. Al respecto, también se expiden los directores:

...queríamos destacar la relevancia del espacio urbano que, poco a poco, irá venciendo esa resistencia. Los planos de Buenos Aires al comienzo de la película tienen una carga anticipatoria del conflicto interno, que aún no es consciente para Agustín. Por eso buscamos que la ciudad tenga presencia visual pero no desde su punto de vista. En el resto de la película, encaramos dos tipos de espacios. Por un lado, aquellos asociados a su rutina laboral, que son cerrados, aislados y mayormente genéricos. Y en contraposición, exteriores con mayor carga de naturaleza o caos urbano, propios de Buenos Aires, en los que el personaje se siente menos a gusto, porque sus paisajes y sonidos despiertan reminiscencias de su pasado. [...] También hay sutiles diferencias formales en la planificación visual para esos espacios (tamaño de encuadres y movimientos de cámara). [...] Era importante para la película que ese tipo de tensión interna, reflejada en los espacios, se comprendiera desde el comienzo: el personaje no regresa a Buenos Aires con melancolía o nostalgia, sino con una distancia apática, con una negación de su vínculo con la ciudad. (28-11-2020)

Tensión antes y el ahora

La historia de la corta visita de Agustín a Buenos Aires se estructura sobre dos flashbacks en los que se combinan dos recuerdos del protagonista en torno al profesor Carlos que le sirvió de guía y motivo para seguir su carrera profesional y a Marina, quien, a pesar de que Agustín parece no darse cuenta al principio, representó un amor adolescente que nunca se atrevió a hacer consciente.

De hecho, Agustín parece tener como objetivo (secundario a la participación en las jornadas como expositor, que, por otra parte, asume con responsabilidad y exigencia) el saldar una deuda con su profesor y al mismo tiempo, reencontrarse con él para poder discutir, de igual a igual, sobre la obra de Ibsen. La deuda, devolverle el libro que le prestó y que atesora como un trofeo, será uno de los momentos que Agustín espera con ansias, sobre todo, por la reacción que imagina en su ex profesor. Ambos objetivos ocurren de manera totalmente contraria a sus expectativas.

En este presente de Agustín, el pasado lo desborda. Su apego a esos recuerdos lo hace ignorar las transformaciones que el tiempo ha ejercido en personas, lugares, relaciones. El encierro en sí mismo y sus responsabilidades, su negación del afuera,

de los otros, de las necesidades vinculadas con la vida social lo paralizó en un momento que probablemente nunca quiso olvidar ni perder.

En el *flashback* aquel en el que recupera el último día de clase con su profesor de Literatura, la nostalgia por perder, no ver más al profesor que despertó su vocación y su admiración es aliviada por el libro con dos obras de Ibsen que el profesor le ha dado y que, de alguna manera, le compensa la pérdida de esos momentos que añorará. De hecho, en el diálogo en casa de Marina, mientras ella dice que no ve la hora de terminar para hacer/estudiar lo que quiere, Agustín, en cambio, le confiesa que “va a extrañar el colegio” y que “va a seguir Letras”, como indudable prolongación de ese vínculo que había creado con Carlos y su pasión por Ibsen.

La historia va del presente al pasado con la irrupción, desde la memoria de Agustín, de esos dos *flashbacks*, ligados al mismo momento: el final del secundario en sus dos aspectos: la desvinculación con su profesor y el intento de vinculación social a través de su relación con Marina. Dividido en dos tramos de la memoria, aparecen los recuerdos vinculados a su futuro profesional y al amor, lo personal, los afectos que no puede manifestar ni reconocer.

En ese segundo tramo de los recuerdos, el *flashback* que lo reencuentra en la casa de Marina, en la previa a una fiesta de fin de curso, ese momento privado con ella revela sus distintas experiencias respecto de lo educativo, de los procesos de subjetivación que en uno y otro remiten a configuraciones diferentes. Ella tiene muchos intereses, inclusive aparentemente inconciliables: quiere estudiar arqueología y entrar al conservatorio de música. Él está decidido a estudiar Letras y cree que va a extrañar “ir a clases”, a pesar de que, como ella le dice, “está siempre borrado de todo”. Tampoco en ella el profesor ha tenido el mismo influjo ni le ha quedado de él la misma representación que Agustín. No obstante, uno y otro se reencuentran con sus historias, aunque el tiempo parece no haber cambiado para Agustín: la misma Marina le hace notar que sigue siendo el mismo chico autoexigente y responsable que ella ha conocido en la escuela secundaria.

El tiempo para Agustín es pensado por él como una superabundancia de acontecimientos y acciones que no le permiten otorgar sentido al presente sino en función de un pasado al que quedó anclado. Augé caracteriza la “sobremodernidad” a partir del exceso del espacio y del tiempo: *Esta necesidad de dar un sentido al presente, si no al pasado, es el rescate de la superabundancia de acontecimientos que*

corresponde a una situación que podríamos llamar de “sobremodernidad” para dar cuenta de su modalidad esencial: el exceso. (Augé, op.cit.: 36).

Con su pareja, no tienen tiempo de hablar porque cada uno está muy ocupado con su trabajo así que, le cuenta a Marina, piensan ir a pasar unos días a París para poder hablar. Resulta absurdo e incoherente que deban cambiar de espacio, salir de su ámbito privado y compartido para poder reencontrarse con el otro.

Es interesante que su relación con Buenos Aires es conflictiva y no tanto por el desprecio o subestimación que tiene sino porque el regreso lo enfrenta a sus miedos con lo que esta ciudad, ligada al pasado, pudiera depararle. Esa recuperación del antes en el ahora lo somete a Agustín a una nueva tensión que pretende negar: a pesar de su nuevo rol frente al profesor de literatura, Agustín sigue siendo el mismo mientras las personas, los lugares, las relaciones han cambiado.

El legado del profesor al alumno

“Es un alivio saber que a pesar de todo un acto deliberado de coraje todavía es posible en este mundo”. Hedda Gabler, Henrik Ibsen

La película culmina con ese encuentro/cena en el restaurant Dorá, clásico restaurant de Buenos Aires, en el bajo porteño. Agustín lo espera parado en la puerta (otro espacio liminar entre el adentro y el afuera), y el plano nos muestra, siempre desde la focalización de Agustín, la llegada del Carlos, que, a la inversa de la última vez que lo vio, aparece de frente acercándose y no alejándose a Agustín. Ambos planos también están pensados en paralelo, pero en situaciones que han cambiado: hoy no son más un profesor y su alumno, sino un exprofesor ahora retirado y un ex alumno convertido en académico al que este viejo profesor admira.

La cena discurre de manera de evidenciar dichos cambios y la resistencia de Agustín a aceptarlos. Mientras habla de Literatura, de Ibsen, de ideas, en un discurso alejado de las emociones y los sentimientos, Carlos le cuenta de su vida, del exilio, de un amor perdido y de una nueva relación afectiva. Le hace ver a Agustín que hay temas más importantes a los que prestar atención: la tecnología, la destrucción del planeta, la pobreza, las desigualdades. El contrapunto es constante, entre un joven encerrado en sí mismo y en sus veleidades intelectuales y un viejo profesor que ha cambiado y ha

elegido vivir de otro modo, más vinculado a la sensibilidad y los afectos. Paradójicamente, Agustín que vive ensimismado y alejado de los otros, argumenta que el profesor debería seguir escribiendo para los “demás”.



Finalmente, el profesor volverá a recurrir a Ibsen y será justamente un pasaje de Hedda Gabler que cita a Agustín el que volverá a resolver este diálogo de sordos:

“Es un alivio saber que a pesar de todo un acto deliberado de coraje todavía es posible en este mundo”.

Agustín se retira nuevamente apurado porque al día siguiente regresa a Oslo. Las imágenes de retorno al aeropuerto repiten los no lugares por los que circula este joven que parece no saber a dónde pertenece. En el aeropuerto, una serie de planos recorren la mirada de Agustín mientras espera para embarcar: personas que se abrazan, que sostienen un bebé, dos jóvenes que comparten la misma música desde los auriculares de un celular, y una joven hermosa sola que dormita y lo mira.

Recibe una llamada que no contesta y luego retoma: era Marina que lo había llamado para despedirse y Agustín le promete que volverá pronto para verla y compartir más momentos y charlas. Cuando entra a la cabina del avión (movimiento inverso a la llegada del avión que inicia el relato fílmico) abre el libro de Ibsen cuya devolución Carlos no aceptó y le regaló definitivamente. Aparece la cita de Hedda Gabler

subrayada por Carlos. Agustín resignifica el texto que ahora le “dice” algo que él no había leído antes.

Conclusiones

El filme, como se ha visto, se estructura sobre una serie de tensiones y contrastes que buscan referir una serie de conflictos inherentes a la vida posmoderna. No obstante, nos parece relevante señalar aquellas que derivan de la experiencia educativa del protagonista que, por otra parte, constituyen el motivo fundamental sobre el que se edifica la historia de ficción.

Hemos visto que la figura del profesor, sus clases de literatura y su pasión por la obra de Ibsen ejercen una fuerte impronta en el joven que encamina sus decisiones profesionales hacia un objetivo que aparece como “marcado” por la huella de esa relación. Ciertamente, dicha “marca” no ha sido la misma que el profesor dejó en el resto y cada uno de sus alumnos. De hecho, hemos visto que Marina lo recuerda de diferente manera, y no resulta haber sido afectada del mismo modo por las clases de Carlos, lo que explica los diferentes procesos de subjetivación por los que un individuo transcurre a lo largo de su experiencia educativa. Es imposible predecir y determinar, “a priori”, qué efectos tendrán las intervenciones docentes o qué huellas dejarán en la subjetividad de cada uno de los alumnos.

Lo cierto es que Agustín, que ya ha recorrido su camino profesional hasta llegar a Buenos Aires convertido en un académico que cursa su posdoctorado sobre literatura nórdica en Oslo, reclama a su profesor Carlos un lugar y una actitud que se corresponde con una representación que Agustín había conservado y alimentado de su antiguo profesor. Dicho sujeto, el profesor, ha ido transformando su mirada y su actitud frente al mundo y a sí mismo a lo largo de los años, ha logrado vincularse de otro modo con el entorno y esta transformación no coincide con las expectativas de Agustín, cuya trayectoria no ha seguido más que un recorrido lineal desde aquel entonces. No obstante, Carlos, a lo largo de la comunicación franca que sostiene con Agustín en la cena, vuelve a encontrar en sus palabras (y en las de Ibsen) la manera de transmitirle a Agustín lo que Agustín necesita para encontrarse a sí mismo.

Sobre este proceso de lograr la *ascesis*, que entre los griegos suponía la unión entre el sujeto y la verdad, *Foucault* (1982) define el concepto de *parresía*:

Justamente en el corazón de esta cuestión es donde encontramos la noción de 'parresía'. Este término se refiere a la vez, a mi juicio, a la cualidad moral (la actitud, el ethos) y al procedimiento indispensable para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él para constituirse en soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto de sí mismo. Para que el discípulo pueda efectivamente recibir el discurso verdadero como es necesario, cuando es necesario, en las condiciones oportunas, es preciso que este discurso sea pronunciado por el maestro en la forma general de 'parresía'. 'Parresía' etimológicamente significa decirlo todo [...] no significa exactamente decirlo todo sino más bien la franqueza, la libertad, la apertura que se haga que se diga lo que hay que decir, cómo se quiere decir, cuándo se quiere decir y bajo la forma que se considera necesaria. (Foucault, M., 1996:88)

Al respecto, es importante mencionar la diferencia que el mismo autor establece entre la 'parresía' y la 'retórica', dado que la última pretende influir, actuar sobre otro mientras que la 'parresía' ubica al locutor en otro lugar: se abre al otro a partir de la generosidad, no pretende persuadir, es la transferencia que caracteriza la relación entre el maestro y el discípulo.

Y de este concepto deriva, en la misma lección, el concepto de *psicagogía*, que define como la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, capacidades, saberes que antes no poseía y que le permiten transformarse como sujeto:

En consecuencia, se podría denominar 'psicagogía' a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto. (op.cit.: 90).

Es en este sentido, como actúa el discurso de Carlos sobre Agustín, tanto en ese 'antes' en que era su alumno en la escuela secundaria como en este 'ahora', en el que se encuentran en una nueva relación de paridad aparente y, sin embargo, el antiguo profesor vuelve a funcionar como el revelador de la verdad que necesita Agustín para encontrarse con su propia identidad, con sus deseos y saber quién es.

Finalmente, y en relación con las inquietantes tensiones con las que lidia la tarea docente de manera permanente, nos parece que este filme viene a reafirmarlas como esenciales y permanentes a todo proceso educativo y de formación de los sujetos.

Este proceso que atraviesa toda la vida de los sujetos y que lo enfrenta a constantes contradicciones, revisiones y reversiones, y para las cuales la comunicación con el

otro resulta muchas veces reveladora. En este sentido, el rol del docente como detentador de discursos verdaderos hacia quienes deben recibirlos y utilizarlos como equipamiento para la vida, lo revincula con los principios señeros de la doble función docente: formar al alumno en el desarrollo de capacidades intelectuales y en el desarrollo integral de la persona, sus derechos y libertades.

De allí, la difícil tarea de deslindar una de la otra, y de entender la proyección a futuro que tienen los procesos desatados por la educación en la subjetividad de cada alumno. Quizás Carlos haya comprendido que el docente pone la *Cultura* a disposición de sus alumnos, pero que son éstos los que la reconstruirán desde sus propios esquemas, posibilidades y deseos.

6- Consideraciones finales

En los inicios del ciclo lectivo 2020 nuestro país y el mundo se vieron sumidos en la pandemia del COVID 19. Los primeros meses de clases obligaron a replantear radicalmente, y de forma muy apresurada, nuestras prácticas docentes. La asistencia planificada a Jornadas y Congresos debió suspenderse y la producción académica se vio restringida. Las Universidades priorizaron –en la urgencia del inicio de clases– suspender la enseñanza presencial y reemplazarla por modalidades virtuales que fue necesario construir a medida que se iniciaba el cuatrimestre.

Por lo expuesto y considerando que la totalidad del equipo de investigación desempeña tareas docentes en diversas Cátedras de la Universidad, el inicio del trabajo de investigación se vio demorado. También por ese motivo, algunas de las integrantes del equipo, sobrepasadas por la labor docente y las demandas domésticas, debieron abandonar el Proyecto. A esto se sumó la situación familiar de algunos integrantes del equipo vinculada a enfermedades e internaciones a causa del COVID 19. Creemos necesario explicitar el contexto de producción para comprender algunos ajustes en la planificación del proceso de investigación y en la asistencia a eventos científicos.

A pesar de lo dicho, paulatinamente se pudo ir retomando el trabajo mediante la modalidad de reuniones virtuales y búsquedas bibliográficas y de piezas cinematográficas en Internet u otras fuentes virtuales. Quizás entonces, debiéramos agregar también para el análisis de futuras películas una nueva tensión entre *presencialidad* y *virtualidad* a las ya muchas que tiene la Escuela y que se desarrollan en este trabajo (la mencionada tensión sólo se aborda en el film “Beata ignoranza”, de 2017).

En las narrativas audiovisuales seleccionadas, el tema de la educación se ve atravesado por múltiples tensiones pero hay una central, aparentemente paradójica, que puede definirse en torno a la cuestión “reproducción / transformación”. Con esto, nos referimos a que toda vez que un sujeto es convocado a someterse a un proceso educativo, se enfrenta a una doble expectativa: por un lado, la educación aparece como garantía y herramienta de continuidad e integración, es decir, sus métodos, prácticas y contenidos colaboran con la reproducción de valores sociales y culturales que favorecen la persistencia de la sociedad mediante la incorporación de los sujetos a sus normas, mitos, *habitus* y prácticas discursivas instituidas. Esta incorporación del sujeto aparece por momentos, en forma sutil y persuasiva mientras que en otros se

hace de manera coercitiva y mediante violencia simbólica o en su extremo, mediante violencia física.

Por otra parte, todo proceso educativo supone también un cambio en el sujeto, un descubrimiento de sus posibilidades, capacidades y deseos, en fin, un proceso en el que el sujeto se crea y recrea en un proceso *subjetivante* a través de la participación en el mundo social, más allá del ámbito endogámico familiar. De este modo, la Institución educativa aparecería, simultáneamente, como posibilitadora del desarrollo personal en general, ya sea en tanto desarrollo cognitivo como en la constitución de la propia identidad. También, la Institución educativa se presentaría como agente de inclusión, pertenencia y ascenso social.

Hemos visto, en el filme *Tiempo perdido* (2019, Novick-Pagés), de qué modo se produce entre el alumno y el profesor un proceso de *parresía* (Foucault, 1982) que caracteriza el discurso de alguien (el profesor) en tanto instala en el otro (el alumno) la libertad de constituirse en soberano de sí mismo y lo dota de tales capacidades que pueden modificar su modo de ser. Al respecto, la lectura de autores en las clases de literatura le posibilita la *autoría* en su propia vida. Además, con relación a dichos procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario mencionar las transformaciones que también se producen en quienes educan que también son “marcados” en tanto sujetos participantes de un proceso comunicativo que no escapa a dicha retroalimentación. Un episodio de *Rita* (2012) analiza y da cuenta del modo como la docente encuentra en la actividad que propone, un modo de encontrarse a sí misma y transformar su propia vida. Del mismo modo la maestra de “Detrás de las pizarras” debe replantearse las metodologías aprendidas en su formación docente así como sus representaciones previas acerca de lo que es una Escuela, una familia o un alumno.

Este conflicto, por lo tanto, no sería tal, ni una oposición dicotómica: más bien, es una tensión que resultaría inherente a la definición misma de las Instituciones educativas. Parecería que no puede pensarse ningún proceso educativo si no es en ese escenario en el que una y otra tendencia se dan en un movimiento simultáneo y complementario. Como ya se mencionó, a partir de la *Odisea* de Homero Freud (2010) intenta describir la tensión que todo docente atraviesa cuando afirma que se navega entre (el peñasco de) *Escila* y (el peñasco de) *Caribdis* y que –al igual que Ulises cuando atraviesa ese peligroso estrecho de Sicilia- se debe encontrar el punto medio de equilibrio que evite el naufragio entre esos dos míticos peñascos y permita al docente llevar adelante su tarea. Hemos analizado el momento en que el profesor de Lengua en *Entre los muros* (2008), intenta explicar diferencias léxicas y semánticas y que desborda en una

situación en que el docente termina siendo acusado por haber pretendido ponerle límites al significado de los términos. De igual modo, *Rita* (2012) redonda en situaciones en que la docente transgrede límites y se producen desequilibrios que obstaculizan y hasta anulan el proceso educativo.

Lo cierto es que el intento de resolución de los conflictos se presenta en diversos aspectos de la relación que un sujeto, ya sea como docente o como alumno, entabla con el conocimiento, con la institución, con el grupo de pares o con las familias. Así, muchas de las historias relevadas en el corpus audiovisual que propusimos, presentan diversos núcleos temáticos en los que se instala el sujeto educativo en su conflictiva formación y realización personal en un contexto –el educativo- que podríamos caracterizar como *complejo* (ver E. Morin, 2003 y R. García, 2006) y como contexto *específico* (ver p. ej. R. Baquero y F. Terigi, 1996).

Esta *complejidad epistemológica* y su *especificidad institucional* hacen necesaria, entonces, una caracterización en particular y a su vez, convoca a una mirada interdisciplinaria –ó cuanto menos multidisciplinar- sobre la Institución educativa en tanto una Institución específica que, si bien comparte con otras muchos de sus rasgos, también presenta aspectos originales e idiosincráticos. Ninguna disciplina científica – *per se*- alcanzaría para explicar su complejidad ni la multideterminación de las prácticas y de las situaciones que tienen lugar en ella. Por otra parte, los aprendizajes escolares son siempre aprendizajes *situados* en contextos específicos y con actores particulares. Es esta situación particular la que produce ciertos acontecimientos específicos en el vínculo entre docentes y estudiantes. Allí se entrecruzan determinaciones familiares, institucionales, pedagógicas, didácticas y subjetivas que hacen imposible una generalización universal a cada alumno o alumna o a cada maestro o maestra de cada escuela. Los alumnos y sus historias contadas en *Rita* (2012), *Entre los muros* (2008) *Detrás de las pizarras* (2011) entre otras, presentan problemáticas personales, familiares y de pertenencia cultural y étnica que inciden en la diversidad y, por consiguiente, en la complejidad con que una institución educativa debe abordar y repensar sus métodos, sus tradiciones, sus normativas.

Una diferencia que encontramos entre las películas que tienen lugar en el siglo XX y las que transcurren en la actualidad es el lugar que ocupa el *pasado histórico*. En las primeras, el pasado es algo compartido por las sucesivas generaciones, mientras que en las del siglo XXI, ese pasado pierde sentido. Los nuevos problemas del tercer milenio nos muestran al pasado como algo que se interrumpe, algo que “*ya fue*” y se plantea un abismo y un desencuentro entre las nuevas generaciones y las

generaciones anteriores. El diálogo entre profesores y estudiantes se transforma en una *torre de Babel* en la que es muy difícil construir significaciones compartidas. Por otra parte, el futuro se presenta como algo incierto y poco promisorio –ya sea por lo económico, por un desastre ecológico o bélico o por la situación familiar- o como algo que “ya llegó” y que lo ha hecho de un modo inexorable. Este diálogo intergeneracional “imposible” se visualiza en un constante malentendido y en las reiteradas interrupciones que se producen entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, podemos apreciarlo en la película *Entre los muros* (2009) entre el profesor de literatura y sus alumnos, muchos de ellos inmigrantes de ex colonias francesas; como así también los desencuentros en la película *La Ola* (2008) con respecto al pasado de la Alemania nazi que los jóvenes estudiantes niegan o no quieren abordar. En *Todo comienza hoy* (1999) el hijastro del Director de la escuela rompe materiales y roba en esa misma Institución escolar, algo inconcebible unas décadas atrás. En *Beata ignoranza* (2017) si bien los profesores son de la misma generación, el conflicto se produce por la aceptación y uso o la negación de las nuevas tecnologías de la comunicación, generando un nuevo desencuentro y conflicto entre tecnófilos del siglo XXI y tecnófobos del siglo XX.

Por el contrario, en las películas analizadas que transcurren en la primera mitad del siglo XX, por ejemplo en *La lengua de las mariposas* (1999) -que tiene lugar en 1936- y en *Los coristas* (2004) que transcurre en 1949, se presentan y pueden producirse también múltiples conflictos de orden político, sentimental, familiar o de alumnos con “mala conducta” pero de ningún modo se produce un desencuentro *epocal* entre las generaciones de docentes y padres y la de sus alumnos quienes comparten un universo simbólico similar.

Los docentes –sobre todo a partir de fines del siglo XX- quedan desubicados en un presente absoluto. El docente fue preparado para trabajar con el pasado –es decir, la acumulación de conocimientos culturales históricamente construidos- con el propósito de transmitirlo a las nuevas generaciones. Este legado aseguraría, desde la visión fundante de la Escuela, un venturoso y promisorio futuro, pleno de sentido cívico y laboral. Al perderse el pasado y difuminarse el futuro; al quedar sólo el duro presente, se hace muy difícil el encuentro en el aula, se hace muy difícil construir sentidos compartidos y por lo tanto encontrar sentido tanto a la tarea docente como al aprendizaje de los alumnos.

Algunas de las películas remarcan aspectos de la Escuela ligados al castigo corporal, al control del cuerpo y de la mente, a la obediencia en general y el respeto por las

normas. Hemos visto de qué modo las iconografías relacionadas con el encierro y/o la cárcel redundan en *Entre los muros* (2008) en las que los límites entre lugares cerrados y abiertos, entre arriba y abajo, a partir de recurrentes imágenes de escaleras por las que suben y bajan docentes y alumnos, instalan ese relativo juego de roles y problematizan el lugar de unos y otros. En el caso de *Los coristas* (2004) que transcurre en la posguerra de la 2ª guerra mundial, se llega al extremo de golpear y encerrar hasta seis horas en aislamiento, a los alumnos que se “portan mal”. Bajo el lema de “acción-reacción”, a la acción indisciplinada del alumno se debe responder con una reacción de castigo violento y si esto no funciona, se procede a la expulsión del alumno del establecimiento. Esta “solución” que consiste en expulsar al estudiante que en realidad más ayuda necesita, se visualiza también con el estudiante africano echado de la escuela parisina de *Entre los muros* (2009).

Otras películas, en cambio, ponen el acento en la transmisión de los saberes y de la cultura, la inclusión social y el reconocimiento personal que posibilita procesos saludables de subjetivación. En *Tiempo perdido* (2019) Agustín ha quedado particularmente marcado por la adquisición y transmisión de saberes y este aspecto, más aún que cualquier otro, ha movilizad su desarrollo profesional. Además, fue la travesía posterior de su vida y el encuentro con su antiguo profesor lo que le permitió completar ese proceso de subjetivación y de reconocimiento de sí mismo. En el caso de *Rojo como el cielo* (2006) el protagonista descubre en el espacio escolar la posibilidad de la creación a través del sonido. Este film narra la historia real de Mirco Mencacci quien siendo no vidente, llegó a convertirse –gracias a su escolarización- en uno de los editores de sonido más importantes del cine italiano.

Pero lo que siempre vemos -con mayor o menor énfasis en los aspectos instituidos o en los instituyentes- es que esta tensión aparece en los sujetos y en las prácticas educativas y que se encuentran presentes desde sus orígenes en el Contrato fundacional de las Instituciones escolares. Aparecen en todas las películas, independientemente del año en que transcurran (nuestro estudio abarcó momentos históricos desde 1936 a la actualidad). En este sentido, quizás sea relevante recordar el concepto socrático de *mayéutica* por el cual, etimológicamente, el maestro debe, como buena partera, ayudar al estudiante a “dar a luz” la verdad. El método dialéctico de Sócrates proponía esencialmente enfrentar al alumno a respuestas antagónicas frente a un tema determinado. Y, más aún, muchos de sus diálogos dejaron más de una respuesta como válida, lo que confirma que la verdad no es otra cosa que navegar entre opuestos, como lo hizo Ulises. El diálogo educativo es justamente eso: un ida y

vuelta entre conceptos, situaciones, roles y ámbitos que se diferencian y se complementan. Nos ayuda también otra etimología –aunque esta vez latina- y es la del “alumno” que se alimenta –*alugere* y de allí *alumni*- y se nutre del maestro para convertirse, así, en un sujeto autónomo.

Finalmente, la “igualdad” que plantea la Escuela, como afirma Rancière (2016), no es un horizonte, sino el punto de partida para sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado en el territorio de *lo común*. Los alumnos, los docentes, los grupos, las familias tienen algo que comparten pero que también los diferencia. Y es desde la diversidad misma del aula que se producen los procesos intersubjetivos de subjetivación que pueden abonar a una mayor equidad y un reconocimiento y crecimiento personal como así también, pero no de manera inexorable, a una marginación que produce desigualdad social y sufrimiento psíquico. Lo “común”, que la Institución educativa dice representar, más que un punto de partida universal que la escuela por sí misma define, parecería ser un punto de llegada que permanentemente se transforma y enriquece (ver también Dicker, 2008).

Consideramos que entender cómo se organiza el mundo de las prácticas educativas en un determinado momento histórico, sus rupturas y sus continuidades, es una propuesta para elucidar las inscripciones, registros y huellas que se encuentran en los vericuetos de la educación, tal como fue planteado al comienzo de este análisis. La cinematografía, a través de películas como las seleccionadas, entre muchas más, lo pone de manifiesto por medio de sus imágenes y relatos. Más allá de que sean piezas fílmicas que transcurren en la actualidad o hace un siglo; en la Argentina o en otras latitudes, en las películas las tensiones se hacen visibles, se muestran y describen y nos pueden hacer un poco más comprensibles los complejos procesos de las prácticas escolares.

7 Bibliografía de referencia

AISENSTEIN, A. y SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo: Buenos Aires.

ÁLVAREZ URÍA, F. y VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta: Madrid.

ARENDDT, H. (1972). *"Verdad y política", en entre el pasado y el futuro*. Piper. Munich.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris.

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.

AUGÉ, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa: Barcelona.

AUMONT, J. ET AL. (1985). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós: Barcelona.

BACZKO, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva visión: Buenos Aires.

BADIOU, A. (2005). *Imágenes y palabras. Escritos sobre cine y teatro*. Manantial: Buenos Aires.

BADIOU, A. (2005). *El siglo*. Manantial: Buenos Aires.

BELLOUR, R. (2009). *Entre imágenes. Foto. Cine. Video*. Colihue: Buenos Aires.

BETTETINI, G. (1969). *Cine: lenguaje y escritura*. FCE: Buenos Aires.

BERSTEIN, B. y MANZANO, P. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Morata: Madrid.

BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama: Barcelona.

BOURDIEU, P. (2002). *Lección sobre la acción*. Anagrama: Barcelona.

BOURDIEU, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama: Barcelona

BROUSSEAU, G. (1993). *Fundamentos y métodos de la enseñanza de las matemáticas*. IMAF: Universidad de Córdoba.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor: Madrid.

- BRUNER, J. (2002). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós: Buenos Aires.
- BUGANOFF, J. (2020). *Tiempo perdido: una búsqueda del origen de la soledad*. <https://indiehoj.com/cine/tiempo-perdido-una-busqueda-del-origen-de-la-soledad/>
- CAMPOMAR, G. (2015). *Evaluación del Profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria*. Espacio: Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1975): *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets: Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1986). *El Campo de lo social histórico*. <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/004/000169665.pdf>.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata: Madrid.
- COPOLA, G. (2021). *La formación de profesorado universitario en Educación Física para la inclusión educativa de personas con lesión medular traumática*. UNLaM: Tesis de Maestría.
- COSTA, A. (1988). *Saber ver cine*. Paidós: Barcelona.
- DIAZ, R. y BALMACEDA, C. (2010). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique: Buenos Aires.
- DIKER, G. (2008). *¿Cómo se establece qué es lo común?* En Frigerio, G. y DIKER, G. (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante: Buenos Aires.
- DONNELLY, P. y COAKLEY, J (2002). *The Role of recreation in promoting Social Inclusion*. Laidlaw Foundation: Toronto.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada: Madrid.
- DUBET, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar Espacios en Blanco. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Educación*, vol. 19, junio, 2009, pp. 197-214
- DUBET, F. (2010). *Crisis de la transmisión y declive de la Institución*. *Revista Política y sociedad*, 47 (2), 5-25.
- DUSSEL, I. (2019). *Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos*. En Arata, N. y Pineau, P (Coord.) *Latinoamérica: la educación y su historia Nuevos enfoques para su*

debate y enseñanza. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

ECO, H. (1995). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen: Barcelona.

FERNANDEZ, A. (1993.). *Tiempo Histórico y campo grupal*. Nueva Visión: Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós: Buenos Aires

FERRO, M. (2000). *Historia contemporánea y cine*. Ariel: Barcelona.

FILINICH, M. (1997). *La voz y la mirada (teoría y análisis de la enunciación literaria)*. Plaza y Yanez. Universidad autónoma de Puebla: México

FLINDERS, D. (1986). *The Null Curriculum its theoretical basis and practical implications*. Curriculum Inquiry, Vol 16, N° 1.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI: México.

FOUCAULT, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Altamira: Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1999). *Escritos esenciales. Estética, ética, hermenéutica*. Paidós: Barcelona.

FOUCAULT, M. (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca Editora: Buenos Aires.

FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva: Montevideo.

FREIRE, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido. 30ª edición*. Siglo Veintiuno Editores: México.

FREUD, S. (1979). *La psicología del colegial*. En *Obras completas*. Biblioteca Nueva: Madrid.

FREUD, S. (2010). *Nuevas conferencias de Introducción al Psicoanálisis*. Amorrortu: Buenos Aires.

FREUD, S. (2018). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Amorrortu: Buenos Aires.

FRIGERIO, G. POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Troquel: Buenos aires.

FRIGERIO, G (2004). *La (no) inexorable desigualdad*. Revista Ciudadanos: Buenos Aires.

FROMM, E. (1998). *El miedo a la libertad*. Paidós: Madrid.

GALAK, E. (2020). *Educar los cuerpos latinos, políticas eugenésicas y cultura física en Argentina y Brasil(1920-1940)* CONICET. La Plata. Recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115789>

GENETTE, G. (1972). *Figuras III*. Lumen: Barcelona.

GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus: Madrid.

GIORDAN, A. Y DE VECCHI, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada: Sevilla.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo" en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. A. Alliaud y L. Duchansky comps. Miño y Dávila: Buenos Aires.

GOFFMAN, E. (1971) *Internados*. Amorrortu: Buenos Aires.

GRIGNON, C. (1993). *Racismo y etnocentrismo de clase. Archipiélago*. Cuadernos de crítica de la cultura (12), 23-34.

GRÜNER, E. (2001). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Norma: Buenos Aires.

GREIMAS, A. (1983). *Del sentido II*. Gredos: Madrid.

GUBERN, R. (1992). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili: Barcelona.

JACKSON, P. (1990). *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.

JOST, F. (1987). *El ojo cámara. Entre film y novela*. Catálogos: Buenos Aires.

JODELET, D. (1983). *La representación social: fenómeno. concepto y teoría*. En *Psicología Social*. S. Moscovici, compilador. Paidós: Buenos Aires.

JODELET, D. (2007). *Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención*. En *Representaciones sociales: Teoría e investigación*, T. Rodríguez Salazar y M^a de Lourdes García Curiel, Coords. CUCSH-U de Guadalajara.

FERNANDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós: Buenos Aires.

KAPLAN, C. (2009). *La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento"*. In *Ponencia presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Recife, Brasil* (Vol. 10).

KAPLAN, C. (2015). *Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión*. *Pensamiento Psicológico*, Vol 14, No 1, 2016, pp. 119-130. Publicación preliminar en línea 23/12/2015.

KAPLAN, C. (2016). *El racismo de la violencia Aportes desde la sociología figuracional*. En C. V. Kaplan y M. Sarat (Eds.), *Educación y procesos de civilización* (pp. 99- 110). FFyL-UBA: Buenos Aires.

KAPLAN, C. (2018). *Meditaciones sobre la desigualdad desde la sociología de la Educación*. En V. Walker, S. Alzamora y G. Rosales (Coord.), *Encuentro de cátedras de Sociología de la Educación* (pp. 33-43). Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

KAPLAN, C. y AREVALOS, D. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. *Voces de la Educación*, 4(7), 1-10. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/178>

KELLY, G. (1996): *Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales*. Troquel: Buenos Aires.

LE BRETON, D. (2008). *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión: Buenos Aires.

LE BRETON, D. (2011). *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Topia: Buenos Aires.

MARKOVA, I (1996). *En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. En D. Páez y A. Blanco: *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas* (n°26892). Recuperado de:

http://leyesar.com/ley_para_la_promocionde_la_convivencia_y_el_abordaje_de_la_conflictividad_social_en_las_instituciones_educativas/download.htm

MIZRAHI, E. (comp.) (2011). *Cine condicionado por el mundo contemporáneo*. La Crujía: Buenos Aires.

METZ, CH. (1968). *Essais sur la signification au cinéma*. Paidós: París.

MOSCOVICI, S. (1983). *Psicología Social*. Paidós: Buenos Aires.

NICOLETTI, J. y GARCIA, G. (2015). *El derecho humano a la educación física adaptada*. *E más F*. Año 6, N°. 35.

NOVICK, F. (2019). *Tiempo perdido. Entrevistado por Mauro Lukasiewicz*. Revista Caligari. Buenos Aires.

NOVICK, F. (2020). *Tiempo perdido. Entrevistado por Rolando Gallego*. Revista Escribiendo cine. Buenos Aires.

OLAIZOLA, A. (2010). *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en:

http://www.ucm.es/info/especulo/numero46/leng_marip.html.

ONU – Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. A/ RES/ 61/ 106. Naciones Unidas.

OUVIÑA, D (2009): *Una juguetería filosófica*. Manantial. Buenos Aires. PERRENOUD, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata: Madrid.

PAGANO, A. y FINNEGAN, F. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas: Buenos Aires.

PEREZ GOMEZ, A. y GIMENO SACRIRISTAN, J. (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.

PERRENOUD, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata: Madrid.

PIAGET, J. (1974). *A dónde va la educación*. Morata: Barcelona.

PIAGET, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Morata: Barcelona.

POPE, M. (1991). *Investigando sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal*. En *Learning and Instrucción*. Carretero M. Pope. M. Simons. R. y Pozo. J. Pergamon Press. Oxford. Mimeo. Traducción castellana: Mario Carretero.

RANCIERE, J. (2016): *El maestro ignorante*. Libros del zorzal: Buenos Aires.

RICOEUR, P. (1999). "Que es un texto". *Historia y narrativa*. Paidós: Barcelona.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós: Barcelona

ROGOFF, B. (1997). *Cognition as a collaborative process*. Handbook of child psychology, John Wiley & Sons. N.Y. Chapter 14. pp 679-744.

ROSELLI, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. IRICE: Rosario.

SCHARAGRODSKY, P. (2004). *La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad*. Recuperado en

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122004000100003

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Buenos Aires.

SCHÖN, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de los profesionales*. Paidós: Madrid.

TEDESCO, J. C. (2007). *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía*. Santillana: Buenos Aires

TENTI FANFANI, E. (2010) *Culturas Juveniles y cultura escolar. Introducción en nuevas infancias y nuevas juventudes*. Donini A.M. (Coord.). UNSaM: San Martín.

TODOROV, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. FCE: México.

TORRES, C. (1995). *Estudios Freireanos*. Libros del Quirquincho. Coquena Grupo Editor S.R.L: Buenos Aires.

VERÓN, E. (1981). *La semiosis social*. Gedisa: Barcelona.

VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica: Barcelona.

WEINFELD, L. (1991) *Remembering the 3rd Wave*. Recuperado de:

<<https://web.archive.org/web/20110719004549/http://www.ronjoneswriter.com/wave.html>>.

WIEVIORKA, M. (2001). *La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. Espacio abierto*. Vol. 10, núm. 3. pp. 337-347. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12210301>.

ANEXO 2: Producción científica del equipo vinculada al Proyecto

- -“Vos no... en esa posición, sí o sí, un hombre”. Representaciones acerca del género e intervención docente en la formación. Artículo con referato internacional publicado en Revista Tempos e Espaços em Educação, Universidade Federal de Sergipe – UFS. Marzo 2020.
- Curso extensión-Posgrado "Las prácticas corporales rítmicas y expresivas en la educación del cuerpo". Universidad Nacional de Córdoba del 9 al 24 de octubre de 2020.
- Presentación en el XVIII Encuentro Nacional, XIII Internacional de Investigadores Educación Física, IV Encuentro Nacional de Extensión en Educación Física "Educación Física: entre Prácticas y Políticas" Universidad de la República, Uruguay. 21 al 23 de Octubre de 2020.
- Presentación "Educación física y cultura de movimiento. Prácticas y desafíos en tiempos de aislamiento y vuelta a clases". Universidad Católica Argentina. Martes 3 de Noviembre de 2020
- Presentación "La Educación Física en la excepcionalidad pedagógica: Aportes de la REIPEFE". Encuentro académico Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. 6 de Noviembre de 2020.
- Participación en los Intercambios de investigación en *Psicología Cultural* con el Dr Michael Cole, University of California, San Diego, 26 de octubre y 23 de noviembre de 2020.
- “X Jornada Internacional de Investigación, Transferencia y Extensión. Estrategias e Intervención de la Investigación y la Extensión en las Humanidades y Ciencias Sociales en tiempos del COVID-19”, organizada por la Secretaría de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y el Centro de Estudios Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CEAHCIS) de la misma Unidad Académica. 22 de diciembre de 2020.
- Jornada de intercambio de investigación “Las emociones en la escuela” con la Dra. Carina Kaplan, Organizadas por la Cátedra I de Psicología educacional (Facultad de Psicología-UBA). 10 de mayo de 2021.

- Jornada de intercambio de investigación “Los conflictos de género en el Nivel medio” con la Dra. Débora Tajer, organizadas de la Cátedra I de Psicología educacional (Facultad de Psicología-UBA). 27 de septiembre de 2021.
- XI Jornada Internacional de Investigación, Transferencia y Extensión: “Aportes e intercambios multidisciplinares con perspectiva internacional en el marco de la pandemia COVID-19. UNLaM. 25 de noviembre de 2021.
- *Cine y Educación*. Material de uso interno de las Cátedras de Semiótica I y II. Lic. en Comunicación. Publicaciones del CC UNLaM, San Justo, agosto de 2022.
- *Las Instituciones educativas*. Material de uso interno de las Cátedras de Psicología social - Lic. en Educación física y de Psicología social e Institucional –Lic. en Trabajo social. Publicaciones del CC UNLaM, San Justo, agosto de 2022.
- *¿A qué educación física volvimos? Sus nuevos sentidos y prácticas*. Trabajo presentado en el V Congreso patagónico, II Congreso nacional y I Jornada latinoamericana de Educación física y formación docente. UNC Bariloche, 5 al 7 de Octubre, 2022.
- *Las prácticas expresivas en la formación del Profesorado desde una perspectiva de género*. Trabajo presentado en el V Congreso patagónico, II Congreso nacional y I Jornada latinoamericana de Educación física y formación docente. UNC. Bariloche, 5 al 7 de Octubre, 2022.
- Obtención del Premio *Programa Transferir UNLaM 2022* por el artículo (citado al inicio) “Vos no... en esa posición, sí o sí, un hombre”. Representaciones acerca del género e intervención docente en la formación”. Publicado en la Revista *Tempos e Espaços em Educação*, Universidade Federal de Sergipe. Diciembre de 2022.

ANEXO 3

Protocolo de presentación de Proyecto

(Presentación original de septiembre de 2019, posteriormente ajustada en 2021)

Unidad Ejecutora: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Programa de acreditación: PRINCE

Título del proyecto de investigación:

La representación social de la escuela en los discursos audiovisuales

PIDC:

PII

Secretaría De Ciencia Y Tecnología

Humanidades y Ciencias Sociales

Director del proyecto: Dr. Mario Zimmerman

Co-Directora del proyecto: Mg. Adriana Callegaro

Integrantes del equipo:

Lic. Alvarado, Andrea

Mg. Añasco, Alejandro

Mg. Campomar, Gloria

Lic. Forniz, Silvina

Lic. Fulugonio, Julia

Lic. Martínez Mosquera, Hernán

Lic. Murad, María Paz

Lic. Rodríguez, Verónica

Fecha de inicio:

01-01-2020

Fecha de finalización:

31-12-2021

1-Cuadro resumen de horas semanales dedicadas al proyecto por parte de director e integrantes del equipo de investigación:

Rol del integrante	Nombre y Apellido	Cantidad de horas semanales dedicadas al proyecto
Director	Dr. Mario Zimmerman	20
Co-director	Mg. Adriana Callegaro	20
Director de Programa		
Docente-investigador UNLaM	Lic. Andrea Alvarado	6
	Mg Alejandro Añasco	20
	Mg.Gloria Campomar	20
	Lic. Silvina Forniz	6
	Lic. Julia Fulugonio	12
	Lic. Hernán Martínez Mosquera	2
	Lic. Maria Paz Murad	6
	Lic. Verónica Rodríguez	6

Investigador externo		
Asesor-Especialista externo		
Graduado de la UNLaM		
Estudiante de carreras de posgrado (UNLaM)		
Alumno de carreras de grado (UNLaM)		
Personal de apoyo técnico administrativo		

2-Plan de investigación

2.1. Resumen del Proyecto:

En este proyecto, nos proponemos continuar dos líneas de investigación que hemos venido desarrollando en el marco del programa PROINCE, en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. Una de ellas proviene de los Proyectos que, vinculados a la Carrera de Educación Física y ha indagado aspectos relacionados con la formación docente, la inserción laboral, las prácticas ligadas al género y la inclusión en la enseñanza de la Educación Física. La otra, en el marco de la Carrera de Comunicación Social, llevó a cabo investigaciones acerca de las Representaciones Sociales que pueden relevarse del análisis de discursos audiovisuales (cine, televisión, publicidad, etc).

A partir de esos Proyectos, se ha conformado un equipo de investigadores pertenecientes a las Carreras de Educación Física y Comunicación Social. El objetivo es indagar el modo como los discursos cinematográficos dan cuenta de las representaciones sociales instituidas en el imaginario colectivo acerca de las prácticas en las instituciones educativas. Se considerarán aspectos tales como los vínculos favorecedores y obstaculizadores para la construcción de saberes, los modelos de docente y alumno, las condiciones sociales de pertenencia, y otros posibles aspectos vinculados a las situaciones educativas.

Para ello, nos proponemos llevar a cabo un análisis de las formas ícono verbo cinéticas en películas y series televisivas del ámbito nacional e internacional que refieren a las instituciones educativas, sus problemáticas y sus implicancias en el destino de los sujetos educativos.

La constitución del *corpus* discursivo y temporal a analizar será precisada y/o ampliada de acuerdo con la modalidad cualitativa de la investigación y conforme a los hallazgos y/o intereses que vayan surgiendo en el estudio exploratorio.

2.2. Palabras clave:

Representación social, discurso audiovisual, institución educativa, reproducción-transformación.

2.3. Tipo de investigación:

2.3.1. Básica:

2.3.2. Aplicada: X

2.3.3. Desarrollo Experimental:

2.4. Área de disciplina (código numérico y nombre): 5653 Educación-Psicología de la Educación. 6202 Lingüística descriptiva.

2.5. Campo de aplicación (código numérico y nombre): 1000 Ciencia y Cultura

2.6. Estado actual del conocimiento:

La mayoría de los integrantes del equipo venimos desarrollando ininterrumpidamente un Programa de investigación sobre *representaciones en Educación* que se inicia en el año 2004, bajo la misma Dirección. En ese Programa, ligado a representaciones y prácticas en Instituciones educativas, actualmente se está cerrando el Proyecto A55/220 "Prácticas

inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza del. Programa de incentivos a los Docentes-investigadores del Ministerio de Educación (PROINCE, 2018-2019).

Anteriormente, se desarrolló un Proyecto vinculado a las representaciones sociales acerca del género en las prácticas educativas de Educación física: Proyecto A55/199 "*Género y formación docente: Retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM*", en el marco del PROINCE, 2015-2016.

También, en el área de la Educación física, se desarrolló el Proyecto A55/169 "*Problemáticas actuales de la Educación física: estudio exploratorio sobre la formación e inserción profesional de los egresados universitarios*". PROINCE, 2012-2013.

Previamente a los Proyectos que se focalizan en la Educación física, se han desarrollado investigaciones que comprendieron a todas las Carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias sociales de la UNLaM como el Proyecto C/ 006-007 "*Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios: trayectoria y estrategias de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza*. UNLaM- CyTMA. (2009-2011) y en la misma línea, el Proyecto A55/125 "*La construcción del conocimiento en el aula universitaria: prácticas y estrategias en contexto*", PROINCE, 2008-2009 y el Proyecto A/109 "*Representaciones y prácticas acerca de los estudios universitarios*. PROINCE, 2006-2007.

Finalmente, la primera investigación de dicho Programa se centró en los alumnos aspirantes a ingresar a la Universidad: Proyecto A55/102, "*Representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a la Universidad de La Matanza*". PROINCE, 2004-2005.

En síntesis, desde el año 2004 hemos venido desarrollado un programa vinculado a la indagación de representaciones y prácticas en el ámbito de la Educación en distintos aspectos y problemáticas.

En el caso de la aplicación del análisis de discursos cinematográficos a los fines de reconocer el modo como la sociedad construye interpretaciones acerca de la realidad en sus diferentes aspectos y problemáticas, deben considerarse dos investigaciones radicadas en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM, que el equipo de investigadores dirigidos por el Doctor en Filosofía Esteban Mizrahi, llevó a cabo entre los años 2014 y 2017:

Proyecto A55/212, *Pensar el fenómeno "narco". Un análisis filosófico, semiótico y hermenéutico de las representaciones del narcotráfico en los discursos audiovisuales de los últimos 5 años (2010 a 2015)*, años 2016/2017.

Proyecto A55/182, *Cine y cambio social en la Argentina de la última década (2002-2012) II. Un análisis hermenéutico y semiótico*, años 2014/2015, en el que se analizaron producciones cinematográficas argentinas en las que pueden relevarse la crisis de diferentes instituciones sociales como la Justicia, la Medicina, la Iglesia, la Familia, el Arte.

En cuanto a temáticas más vinculadas al tema de esta investigación, es decir, respecto de la representación de las instituciones educativas y sus prácticas en el discurso cinematográfico, parecen hallarse pocos aportes provenientes del ámbito académico, materializados en artículos de revistas científicas y algunos proyectos de investigación que abordan lateralmente el tema.

Por ejemplo, Pedro Gomez Martinez, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, ha realizado algunas investigaciones acerca de la narrativa audiovisual. En un artículo publicado en la Revista *Comunicación y Hombre*, (2005), se refiere a la representación de la escuela en el cine como una metáfora del Estado en sociedades en crisis. En este artículo, reflexiona acerca de la forma en la que el cine representa las instituciones escolares y el contexto histórico. La selección del corpus cinematográfico sobre el que realizó su investigación reúne dos criterios: 1) el impacto social valorado a través del interés del público en el momento del estreno de los *films* elegidos; 2) la trascendencia histórica de los *films* medida en términos de su aparición en las obras de los historiadores. Los 15 filmes que constituyen el *corpus* discursivo de análisis se encuadran en la cinematografía europea entre los años 1930 y 2000, junto a algunas obras representativas del ámbito

norteamericano. Su metodología recurrió a la aplicación del modelo narrativo *actancial* propuesto por Greimas (1983), del cual extrae la relación *sujeto-objeto*. En su análisis, releva las marcas que, a través del lenguaje cinematográfico, refieren a tres parámetros: lo físico, lo psicológico y lo social. Su objetivo consistió en establecer las posibles relaciones de analogía entre los modelos *actanciales* propuestos por cada película y los imperantes en la sociedad en la que se gestó el film. Dicha investigación le permitió hallar ciertos cambios en el protagonismo de uno u otro sujeto (estudiante-profesor) y en la relación entre ambos que se evidencia en los *films* de los años 60, en coincidencia con las transformaciones ideológico-sociales de esa época. En principio, sus conclusiones apuntan a demostrar que los *films* en los que se incluye la temática de las aulas y su problemática reproducen el microcosmos escolar para aludir a inquietudes y problemas sociales. Por otra parte, su trabajo permite suponer que las representaciones del cine acerca de la institución escolar influyen en la sociedad en un doble sentido: 1) algunos *films* parecen anticiparse a acontecimientos históricos posteriores y 2) otros han servido para reflexionar, a posteriori, acerca de esos mismos acontecimientos.

Jorge Eduardo Noro, doctor en Educación y profesor de Filosofía y Pedagogía en diversas universidades argentinas, en una de sus publicaciones se refiere a la crisis de sentido que atraviesa la escuela en la modernidad. En la medida en que la escuela es un producto histórico, una construcción cultural, está sometida a las necesidades y demandas del contexto social. La escuela actual padece las consecuencias de: 1) ausencia de relatos fundantes que legitimen sus acciones educativas, 2) cambio de roles y presencia de un Estado que ha descuidado el interés por la educación escolarizada y 3) la presencia de una matriz que, aunque funcionó en el pasado, sobrevive traicionando los fines para los que fue creada. Entendemos que algunas de las consideraciones desarrolladas por Noro, pueden servirnos de punto de partida para explicar el modo como los films que nos proponemos analizar dan cuenta de dichas transformaciones.

Ernesto Gustavo Edwards en el marco de la Facultad de Desarrollo e Investigaciones Educativas de la Universidad Abierta Interamericana (sede Rosario, Santa Fe) realizó una investigación acerca de la violencia en la escuela, particularmente, la que ejercen los propios educadores. Para ello, abordó el análisis de tres películas cuyos argumentos giran en torno a ella y al intento por evitarla: *La sociedad de los poetas muertos*, EEUU, 1989, Peter Weir; *Lección de honor*, EEUU, 2002, Michael Hoffman y *La sonrisa de la Mona Lisa*, EEUU, 2003, Mike Newell. El objetivo de este investigador es utilizar las producciones cinematográficas que analiza como recursos complementarios de los textos tradicionales en la formación docente.

Finalmente, en el marco del programa UBACyT, 2020, Débora Nakache en el área de la psicología de la educación, ha presentado un proyecto en el que se plantea investigar el cine producido por niños. En esta indagación, busca relevar la mirada acerca de la escuela que aparece en las producciones del programa "Hacélo corto" del GCBA. Si bien la investigadora se centra en el uso del cine en la escuela como herramienta didáctica de creación colectiva, algunas de sus preguntas plantean intereses comunes con nuestra investigación. Por ejemplo, la posibilidad de relevar representaciones sociales de los niños acerca de lo escolar y sus vivencias, provenientes de su propia experiencia de hacer cine en la escuela.

Mucho de lo relevado aborda el cine como recurso didáctico y/o el análisis de películas, como actividad complementaria en la formación docente. Sin embargo, como se dijo, nuestro objetivo es relevar las representaciones sociales acerca de aspectos educativos y sus implicancias, en un recorte cinematográfico y televisivo como parte del discurso social instituyente.

2.7. Problemática a investigar:

En las últimas décadas, las instituciones educativas han enfrentado nuevos desafíos para los que no siempre han podido generar respuestas. Las condiciones socioculturales han ido

cambiando y se vieron modificadas las prácticas y necesidades de los individuos de cada comunidad. Estos nuevos escenarios -en permanente transformación- interpelan el *contrato fundacional* de la escuela y demandan nuevos análisis respecto de las tensiones que atraviesan, en la actualidad, las instituciones educativas. En el marco de este proceso, se replantea la función de la institución, del vínculo docente-alumno, la discusión acerca de contenidos y la eficacia de los recursos.

El complejo entramado social actual requiere de una profunda mirada y revisión de las relaciones escolares construidas sobre la base de una nueva red de sentidos y significados basados en una "sociedad plural, abierta e individualista" (Dubet, 2015:16).

El contrato fundacional de la escuela moderna que surge a fines del siglo XIX, fue funcional al proyecto político del estado moderno y se desarrolló sin grandes cuestionamientos por casi un siglo. En la actualidad, numerosos factores contribuyen a que dicho modelo educativo haya entrado en crisis y se haya replanteado la necesidad de un nuevo proyecto.

En esta investigación, nos interesa, particularmente, relevar las representaciones sociales que emergen del discurso social acerca de la tensión entre dos aspectos inherentes a las instituciones educativas: **reproducción** de lo instituido y **transformación** social. Se partirá del análisis de aspectos tales como la relación entre el docente y el alumno, la relación entre la familia y la escuela, la relación del estudiante y el conocimiento, la inclusión y la exclusión social, y el impacto de estas relaciones en los destinos singulares.

Con este fin, se llevará a cabo un análisis de formas y contenidos de películas de las últimas dos décadas en las que se visibilizan dichas tensiones y temáticas que tienen lugar en instituciones educativas. Una vez relevados los *films*, se configurará un corpus discursivo de carácter audiovisual sobre el que se llevará a cabo el análisis.

2.8. Objetivos:

Objetivo principal:

- Analizar las Representaciones Sociales acerca de la tensión entre reproducción y transformación en las instituciones educativas que aparecen en discursos cinematográficos de las últimas dos décadas.

Objetivos secundarios:

- Relevar películas y series televisivas en las que se refiera a las instituciones educativas y sus participantes
- Identificar aspectos que reproducen modelos instituidos y otros que presenten transformaciones y/o cambios.
- Analizar la relación entre los procesos educativos y los procesos de subjetivación.
- Analizar dichas transformaciones y/o reproducciones en relación con el contexto de producción de los *films* seleccionados

2.9. Marco teórico:

1. *Representaciones Sociales*

La mente de todo individuo no almacena los estímulos variados y únicos que recibe, sino una imagen de cada una de esas cosas, hechos, acciones o procesos percibidos, de modo que en cada nueva interacción con el mundo, puede calificar su nueva percepción por comparación con la imagen mental preexistente. Así, vamos "conociendo" el mundo, conceptualizándolo, construyendo imágenes sobre lo recibido y conservando el resultado de esa operación. Estas imágenes, que ya no son "el mundo" sino su "representación", constituyen las creencias del sujeto. Los sujetos poseen imágenes mentales acerca del mundo que constituyen estas creencias sobre las que adquiere significado todo nuevo estímulo, relacionado con los aspectos del mundo de los que ellas son la representación. Por su naturaleza social, este sistema de creencias es compartido dentro de la comunidad. Por lo tanto, investigar cuáles son las representaciones sociales de un determinado grupo supone analizar los discursos sostenidos por los miembros de ese grupo y sus efectos de sentido.

Los seres humanos vivimos en comunidad y no podemos dejar de comunicarnos. El lenguaje, no sólo es el medio para comunicarnos, sino un poderoso instrumento cognitivo, con el que el

sujeto construye sus representaciones y las transmite entre los miembros de su grupo. Del mismo modo, cada miembro recibe de los otros, en la comunicación, representaciones que constituyen así la concepción del mundo que la comunidad tiene en un momento determinado. Por este mecanismo o actividad comunicativa, las representaciones individuales se convierten en representaciones colectivas.

Desde la perspectiva de la Psicología social, se destaca la *Teoría de las Representaciones sociales* de Moscovici (1983) para quien una representación social es la actividad mental desplegada por los individuos y los grupos con el fin de establecer su posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Toman formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, aún lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. Hace más de tres décadas, el autor se propuso rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. Dicho conocimiento cotidiano posee una densidad propia derivada de las interacciones sociales, particularmente por las modificaciones que sufre el conocimiento científico al ser transmitido en la comunicación. Así, dichas representaciones son sociales porque son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

La perspectiva adoptada en este trabajo toma en consideración que las *representaciones sociales* constituyen un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen por función establecer un orden que permite a los individuos orientarse y actuar en el mundo social y material. De este modo, los sujetos dan sentido y significatividad a sus acciones y a las de los demás.

Estas representaciones emergen en el discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Estas prácticas, por otra parte, también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones.

Cine y representaciones sociales

Las expresiones audiovisuales y sus formas retóricas, composicionales y enunciativas presentan una comprensión de lo social de carácter agonal y polisémico. Así, las producciones cinematográficas se presentan como fragmentos del discurso social, en la medida en que ponen en escena un modo de pensar lo real.

El discurso en general y el cinematográfico, en particular, es el lugar donde se articulan el sentido y los funcionamientos socio-culturales. A través de sus relatos, el cine se presenta como una de las instituciones responsables de hacer circular e instaurar representaciones con las que habitamos y comprendemos el mundo. Su dimensión temporal y narrativa reúne significación y sentido, pasado y futuro, y se propone como un espacio que permite reflexionar acerca de los significados compartidos y orientarlos a la praxis social (Mizrahi 2011). Así, sólo es posible entender la construcción de lo real a partir de la red constituida por la semiosis en la que se vinculan los distintos discursos que circulan por una sociedad en un momento determinado.

Los puntos de conexión entre los discursos permiten establecer una red discursiva, en la que es posible relevar marcas que dan cuenta de las operaciones con que los sujetos inscriben y articulan lo individual y lo social. Una vez estabilizadas, dichas marcas, se convierten en huellas. De la reconstrucción de huellas de producción y de reconocimiento puede deducirse el proceso por el cual ese conjunto discursivo construye conocimiento y verdad potencial, en el marco de un estado de conciencia compartido (Verón 1981).

La narrativa cinematográfica, resultado de ese proceso de irrealización de lo real que caracteriza a toda puesta en relato (Metz, 2013), actualiza el recurso primitivo de la narración, como modo de ordenar el caos de lo real, dotándolo de significado.

Cada una de las problemáticas que aparecen en los films seleccionados se halla anclada en su contexto de producción y reproduce las transformaciones socioculturales desde una determinada mirada y una captación. Así no sólo los films muestran sino que, además, convocan la mirada y el compromiso del espectador.

Ricoeur (1999) observa que la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, sino que su referencia es productiva, instaura mundos re-describiendo lo que el lenguaje convencional ha descripto previamente. Es una representación de segundo grado pues se trata de una referencia desdoblada. En este sentido, Ricoeur analiza este “como si” propio de la representación y lo define como figura, re-descripción del mundo, un modo particular de decir la verdad. La realidad es, entonces, resultado de un proceso, *poiesis* o invención por el cual se

constituye en objeto. El referente “real” cobra existencia como representación, es decir como capacidad de interpretación y no como acceso inmediato y directo a él.

Genette (1989), distingue en todo relato, tres aspectos: la historia, conjunto de acciones, sucesos, lo que se cuenta; el relato, modo en que se cuenta la historia; y la narración, acto narrativo por el cual un narrador asume la función de narrar esa historia a través de la materialidad del relato. Para el analista del discurso sólo es posible trabajar con la materialidad del relato ya que sólo el relato puede llevarnos a la reconstrucción de la historia y al estudio de su enunciación narrativa. Así, el relato se convierte en significante en el cual toma cuerpo el significado narrativo (Filinich 1997, 20).

Por otra parte, la ficción en general y el cine de ficción en particular, no sólo refieren, sino que otorga “sentido” a la realidad constituida en relato. Jerome Bruner (2002) considera que a través del relato logramos modelar la experiencia no sólo de los mundos retratados por la fantasía sino también del mundo real. Así, la narrativa ficcional contribuye a reexaminar lo obvio porque abreva en lo familiar para superarlo y adentrarse en el reino de lo posible. El relato es una forma elusiva de arte que permite conciliar las ambiguas comodidades de la vida familiar con las tentaciones de lo posible.

El corpus de películas que analizamos se constituyen así en relatos significantes que pretenden vehiculizar significados enmascarados en historias ficcionales. La tarea del analista del discurso consiste en relevar dichos significados y, en este caso particular, dar cuenta de los efectos que el registro narrativo en cuanto a la reformulación y con figuración de representaciones sociales.

Las Instituciones educativas

En el siglo XIX surge el Estado en tanto rector de la enseñanza obligatoria de los futuros ciudadanos. Esta tarea es realizada a través de instituciones específicas, con el objetivo de producir aprendizajes homogéneos en la totalidad, diversa, de los niños. En Argentina, en el año 1884, se establece un sistema de enseñanza laico, gratuito y obligatorio. A partir de la nueva *Ley federal de Educación* esta obligatoriedad se extiende y su comienzo se sitúa en la *sala de cinco años* del Nivel Inicial. Sin abordar un análisis sociológico acerca del cumplimiento o no del mandato fundacional de la Escuela (ver p. e. Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) ni acerca del porqué de su surgimiento (ver p. e. Varela y Alvarez Uría, 1991), podríamos convenir que, entre otras razones, nuestras sociedades se preocupan por asegurar que sus nuevos miembros adquieran las experiencias y conocimientos históricamente acumulados y culturalmente organizados entre los cuales una de sus máximas expresiones es el conocimiento científico. Este conocimiento, a su vez, alcanza en nuestra cultura, uno de los máximos niveles de legitimidad. Para que estas adquisiciones de conocimiento se lleven a cabo, instituciones de enseñanza sistemática - las Escuelas - posibilitan una ayuda intencional que se suma a lo que los niños podrían aprender en el marco de sus interacciones espontáneas con los adultos y pares que los rodean.

Con respecto a la Institución escolar podemos afirmar que su análisis agrega una nueva dimensión que plantea, una vez más, su especificidad y la complejidad de los procesos que transcurren en su interior. Al respecto, Lidia Fernández (1994) sostiene que en las instituciones educativas el *estilo institucional* opera como mediador entre las *condiciones* y los *resultados*. Las condiciones se refieren a los aspectos preexistentes al fenómeno de estudio que establecen con él alguna relación de determinación, mientras que los resultados atañen a los aspectos que aparecen derivados de esas condiciones, tanto en el plano material como simbólico. Estos resultados pasarán a formar parte de las futuras condiciones institucionales. Por *estilo institucional* entiende los aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir y provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico o de mantener ciertas concepciones. Su consolidación en el tiempo se traduce en rasgos del modelo institucional y en fundamentos del conjunto de concepciones que constituyen la ideología de la institución y que vemos plasmada en frases del tipo “esto no es para esta escuela”.

La Institución, además, no se encuentra aislada sino que está inserta en el entramado del sistema educativo y de las transformaciones y pujas propias del contexto político y económico.

Hoy se hace imprescindible en cualquiera de las observaciones y/o intervenciones que se hagan en la escuela tener presente cómo los determinantes de la transformación educativa atraviesan la vida cotidiana escolar.

La enseñanza escolar tiene aspectos explícitos expresados en el currículum formal pero también aspectos implícitos determinados por otras posibles dimensiones: nos referimos a la caracterización de un currículum *oculto*, otro *real* y otro *nulo*.

El currículum oculto (véase Jackson, 1990; Perrenoud, 1990) se refiere a las condiciones y rutinas cotidianas que en el funcionamiento de la clase y del establecimiento escolar originan aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer y que no figuran entre los objetivos oficiales. Hacen que los alumnos generación tras generación, aprendan, por ejemplo, a satisfacer expectativas del docente, ser evaluados o compartir códigos y valores.

El currículum real (Perrenoud, op. cit.) se refiere a una *transposición pragmática* del currículum formal. Depende de la ecuación personal del maestro que determina una interpretación del currículum formal, de la planificación de su clase, pero también de las reacciones e iniciativas que presentan los estudiantes y que hacen que la clase resulte un trabajo *negociado* entre maestros y alumnos.

La consideración de un currículum nulo (ver Flinders et al., 1986) permitiría, por ejemplo, no sólo tener en cuenta lo que se incluye en un Programa o lo que se enseña sino también aquello que se ha decidido excluir de la enseñanza, las ausencias significativas.

La relación entre contenidos, docentes y alumnos se rige por contratos implícitos que solo se hacen notar cuando son transgredidos y que preexisten a los contratantes. Estos *contratos didácticos* son específicos de cada contenido, están sujetos a renegociaciones y reelaboraciones; regulan las acciones que maestros y alumnos mantienen con el saber y establecen los derechos de unos y otros con respecto a los contenidos (Brousseau, 1993). Muchas de las actividades educativas resultan incomprensibles por fuera de la consideración de los aspectos destacados. Vemos por consiguiente que los conocimientos que se enseñan en la escuela presentan particularidades difícilmente aprehensibles por fuera del marco en el cual cobran sentido. A esto debemos agregar que los conocimientos enseñados luego serán evaluados, lo que agrega aspectos todavía más complejos a los aprendizajes escolares.

Debemos considerar también muchos otros aspectos vinculados a la problemática del docente. La complejidad de su práctica permanece fuera de los cánones de la racionalidad técnica y no encuentra solución con la mera aplicación de teorías científicas ya que esta práctica social presenta *zonas indeterminadas* (Schon, 1992). Para Gimeno Sacristán (1992) las prácticas de enseñanza son de difícil aprehensión ya que resultan ser prácticas sociales que se caracterizan por su *pluridimensionalidad*, las tareas que se deben realizar son variadas y numerosas; la *simultaneidad*, ya que esas tareas generalmente son simultáneas; la *impredictibilidad*, por la diversidad de factores que la condicionan; su *inmediatez*, porque no siempre están previstas; el *carácter histórico* ya que se prolongan en el tiempo y su determinación desborda al individuo aislado; la *implicación personal*, que se crea en un fuerte tejido interpersonal poco controlable desde la formación del profesorado y, por último, las tareas escolares que representan ritos o esquemas que suponen un *marco de conducta* para quien actúa dentro del mismo.

El alumno a través de estas prácticas aprende a ser evaluado y a vivir en un grupo regido por una organización graduada y simultánea. En este contexto original el alumno intentará relacionar sus saberes previos (muchas veces no tenidos en cuenta por la propuesta educativa) con los nuevos que la escuela le ofrece. Esta forma de aprender implica un esfuerzo de memoria y atención activas, hecho de manera conciente, autoregulada y voluntaria e involucrando procesos eminentemente *metacognitivos*. Los niños aprenden no sólo a dirigir su atención a lo que les atrae, no sólo a hacer cosas sino también a razonar sobre la manera “correcta” de realizarlas, de recordarlas y de comunicarlas a otros. Si la tarea concluye con éxito, la escuela permite el acceso a instrumentos semióticos fundamentales tales como el cálculo y la escritura y se convierte en un espacio privilegiado para que los nuevos integrantes de la sociedad se apropien de la cultura que le legaron sus predecesores y puedan vislumbrar nuevos mundos posibles.

2.10. Hipótesis de trabajo o los supuestos implícitos (según corresponda al diseño metodológico)

Los supuestos implícitos en esta investigación son que las transformaciones sociales en el pasaje del siglo XX al siglo XXI han puesto en crisis el contrato fundacional de la escuela moderna.

Por otra parte, consideramos que en las instituciones educativas es en donde se hace más visible la tensión entre aspectos instituidos e instituyentes. Es inherente a la naturaleza de la escuela, la tensión entre la conservación y reproducción de lo hegemónico y, por otra parte, la transformación social y la inclusión de la diversidad.

Finalmente, consideramos que el discurso cinematográfico, como parte del discurso social, ha dado cuenta a lo largo de la historia, de dicha tensión, a la vez que refiere e instituye los modos en que una sociedad reflexiona acerca de sí misma.

2.11. Metodología:

Este es un estudio *exploratorio* de enfoque *cualitativo*. Comenzará con un análisis bibliográfico que permitirá sistematizar el estado actual del conocimiento. Simultáneamente, se realizará un relevamiento fílmico de películas de las últimas dos décadas, del ámbito tanto nacional como internacional, vinculadas a las instituciones educativas. Una vez configurado el corpus audiovisual, se procederá a la constitución de categorías de análisis para el abordaje del material fílmico.

Se utilizarán herramientas provenientes del Análisis del Discurso Cinematográfico que busca indagar a partir de las formas del lenguaje fílmico, las significaciones que subyacen a dichas formas.

2.12. Bibliografía:

- Brousseau, G. (1993), "Fundamentos y métodos de la enseñanza de las matemáticas". IMAF. Universidad de Córdoba.
- Bruner, J. (2002), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires.
- Callegaro, A y Zimmerman, M.(2007), "El ingreso a la universidad: análisis lingüístico-discursivo de relatos y argumentos". Revista *Opción*, Universidad de Zulia -Venezuela N° 54, Vol. 23, 2007. 1012-1587 – OPCIÓN
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- Filinich, M. I., 1998, *La enunciación*, EUDEBA, Bs.As.
- Flinders, D. et al. (1986), "The Null Curriculum its theoretical basis and practical implications". *Curriculum Inquiry*, Vol 16, N° 1.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992), *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Troquel.
- Genette, G., (1989), *Figuras III*, Barcelona, Lumen.
- Gimeno Sacristán, J. (1992), "Profesionalización docente y cambio educativo en Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. A. Alliaud y L. Duchansky comps. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Jackson, Ph. (1990), *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Metz, Christian. (2013), *Essais sur la signification au cinéma*, París. Klincksieck
- Mizrahi, Esteban (comp.) (2011), *Cine condicionado por el mundo contemporáneo*, La Crujía, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1983), *Psicología Social*. Buenos Aires Paidós.
- Perrenoud Ph. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Ricoeur, Paul (1999), "¿Qué es un texto?", en: *Historia y narrativa*, Paidós, Barcelona.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires. Paidós.
- Varela J. y Alvarez Uría F. (1991), *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.
- Verón, E, 1981, *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.
- Zimmerman M. y Callegaro, A. (2017), "Representaciones acerca de los estudios universitarios. Un problema poco "familiar". En *Investigaciones argentinas en representaciones sociales. Problemas teóricos y cuestiones empíricas*. C. Chardon, G. Murekian y H. Scaglia. comp. Quilmes. UNQUI.

2.13. Programación de actividades (Gantt):

Actividades 1er Año		Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Seminario permanente del equipo de investigación		X	X	x	X	x	x	X	x	X	x	X	X
Revisión bibliográfica y películas		X	X	x	X								
Determinación de núcleos temáticos de análisis a partir del corpus relevado				x	X	x	x						
Configuración del corpus cinematográfico				x	X	x	x						
Reelaboración de categorías de análisis					X	x	x	X					
Inicio del análisis									x	X	x	X	
Redacción de informe de avance												X	X
Actividades 2do Año		Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Seminario permanente del equipo de investigación		X	X	x	X	x	x	X	x	X	x	X	X
Análisis de las películas relevadas.		X	X	x	X	x	x	X					
Redacción de ponencias, participación en congresos									x	X	x	X	X
Elaboración de artículos para su publicación									x	X	x	X	X
Actividades de transferencia		X	X	x							x	X	X
Redacción de informe final												X	X

2.14. Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

Se espera materializar los resultados de la investigación en aportes que colaboren con nuevos conocimientos acerca del sistema educativo y sus prácticas. Consideramos que el relevamiento –a través del cine- de las tensiones que tienen lugar en las instituciones educativas puede colaborar con la comprensión de los conflictos que enfrentamos los docentes en nuestro quehacer cotidiano. Además, se constituirá una filmoteca con el material analizado que quedará a disposición del cuerpo docente de la UNLaM para incorporar a sus prácticas.

2.15. Resultados en cuanto a la formación de recursos humanos:

En los últimos años se han comenzado a desarrollar proyectos de investigación y Tesis de posgrado en la Carrera de Educación física de la UNLaM que están favoreciendo la formación de recursos humanos en una Carrera con poca tradición en investigación. Este nuevo proyecto se orienta a sumar experiencias de investigación en el área que continúen con una función formativa para los integrantes del equipo, (algunos ya son tesistas de Posgrado).

Además, la colaboración entre profesores investigadores de la Carrera de Educación Física y de Comunicación Social, del departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM favorece la formación y colaboración interdisciplinaria.

2.16. Resultados en cuanto a la difusión de resultados:

Se espera abrir el debate a otras universidades y participar activamente en Congresos, y Encuentros del ámbito de la Educación, el cine y las aplicaciones de la Semiótica y el Análisis del Discurso. Además, se prevé la producción y publicación de artículos en revistas científicas y de capítulos de libros académicos.

2.17. Resultados en cuanto a transferencia hacia las actividades de docencia y extensión:

Se difundirán los resultados en la totalidad de las Cátedras de la Carrera de Educación física y de Comunicación Social de la UNLaM. En particular, se prevé la incorporación de material bibliográfico derivado de esta investigación, a las cátedras de Psicología Social y Psicología Social e institucional de la Carrera de Educación Física y Trabajo Social, como así también para la Cátedra de Semiótica II, de la Carrera de Comunicación Social.

2.18. Resultados en cuanto a la transferencia de resultados a organismos externos a la UNLaM:

2.19. Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del exterior:

3-Recursos existentes

Descripción / concepto	Cantidad	Observaciones

4-Presupuesto solicitado

	Rubro	Año 1	Año 2	Total
Gastos de capital (equipamiento)	a) Equipamiento (1)			
	a.1)			
	b) Licencias (2)			
	b.1)			
	c) Bibliografía (3)			
	c.1) Adquisición de libros y videos	4000,00		4000,00
	Total Gastos de Capital	\$ 4000,00	\$ 0,00	\$ 4000,00
Gastos corrientes (funcionamiento)	d) Bienes de consumo			
	d.1) Artículos varios de librería y cartuchos de tinta p/ impresora	5000,00	9000,00	14000,00
	e) Viajes y viáticos (4)			
	e.1) Viáticos de traslado y Asistencia a Congresos	5000,00	5000,00	10000,00
	f) Difusión y/o protección de resultados (5)			
	f.1) Inscripción a Congresos	1000,00	1000,00	2000,00
	g) Servicios de terceros (6)			
	g.1) Técnico informático para búsqueda , adecuación de formatos y edición de videos	10000,00	10000,00	20000,00
	h) Otros gastos (7)			
	h.1)			
	Total Gastos Corrientes	\$ 21000,00	\$250000,00	\$ 46000,00
	Total Gastos (Capital + Corrientes)	\$25000,00	\$25000,00	\$50000,00