

2

ARCHIVO FÍLMICO PEDAGÓGICO jóvenes y escuelas



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Aníbal Fernández

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

ARCHIVO FÍLMICO PEDAGÓGICO

JÓVENES Y ESCUELAS

Coordinación general

Alejandro Vagnenkos

Coordinación de contenidos

Fernando Peirone

Miembros del equipo del Programa de Saber Juvenil Aplicado

Procesamiento didáctico de actividades para el aula

Meme Scaletzky

Diseño gráfico editorial

Natalia Volpe

Revisión de textos y contenidos

Gonzalo Blanco

Cecilia Pino

Gabriela Nieri

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación
Archivo filmico pedagógico, jóvenes y escuelas : libro 2 secundaria . - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
184 p. ; 19x14 cm. - (Archivo filmico pedagógico. Jóvenes y escuelas; 2)

ISBN 978-950-00-1063-4

1. Pedagogía. 2. Films.

CDD 791.437 5

Fecha de catalogación: 18/12/2014

El Ministerio de Educación de la Nación presenta esta cinemateca para la escuela secundaria, un archivo filmico seleccionado con criterio pedagógico, cuyos destinatarios son los docentes y los jóvenes de las nueve mil escuelas secundarias y de la totalidad de los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal.

El cine, lenguaje constitutivo de la cultura moderna, está a la vez ligado a cada una de las biografías personales y a nuestras experiencias colectivas como sociedad. Es por eso, y por la multiplicidad de voces que encierra, que creemos que las películas de esta colección son una excelente herramienta para el trabajo en las aulas.

Así como el anhelo de democratizar la palabra se expresa en la distribución de millones de libros, que amplían el horizonte de lectura y promueven el acceso crítico a la literatura, en este caso abrimos a nuestros jóvenes un camino para que se encuentren con este maravilloso arte no de manera pasiva, sino crítica y reflexivamente. Cada institución recibirá dos colecciones idénticas, para que las películas circulen entre los estudiantes y puedan compartirlas con sus familias. Un equipo de nuestra Subsecretaría de Equidad y Calidad ha seleccionado un conjunto de 36 películas, representativas de un amplio conjunto de temas, estéticas y lenguajes cinematográficos. A esas películas se suman, en el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente, otras cinco que abordan más específicamente el rol docente en nuestros días. A este trabajo, y bajo nuestra supervisión, se ha integrado la Universidad Nacional de General San Martín, que ha contribuido con el enfoque de especialistas de distintas disciplinas para la elaboración de los cuadernillos que acompañan cada película.

Ponemos entonces este *Archivo Filmico Pedagógico* en manos de los docentes y de los jóvenes estudiantes, con la convicción de que constituirá un nuevo aporte para construir una educación que alcance a

todos y todas, y sea integradora, igualitaria y de calidad.

Estamos seguros de que los educadores, los jóvenes y sus familias habrán de valorar y utilizar estas películas para elaborar una propia visión del mundo, más libre y creativa, menos sujeta a preconceptos y más dispuesta a aceptar los desafíos del futuro.

Alberto Sileoni
Ministro de Educación

El Ministerio de Educación está distribuyendo en todas las escuelas secundarias públicas y en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de nuestro país este archivo fílmico pensado en clave pedagógica y en clave didáctica.

Es un primer envío masivo y universal a las instituciones públicas en las cuales conviven jóvenes y profesores, que son parte de un mundo en permanente cambio, que pertenecen a generaciones distintas, que tienen gustos distintos, pero que en la tarea de enseñar y de aprender deben construir puentes para poder vincularse, para poder crear códigos comunes, para discutir temas desde posiciones claramente asimétricas: los profesores desde la autoridad de la enseñanza y los estudiantes desde el lugar de aprendizaje, desde la construcción de su proyecto de vida y del proyecto de vida de la Nación Argentina.

De esta manera, el archivo pretende ampliar la diversidad de puntos de vista que se ponen en juego en los debates actuales, ofreciendo una perspectiva de integración entre la educación y la sociedad. Confiamos en que los docentes y los estudiantes descubrirán y podrán explorar la riqueza cultural que ofrece esta variedad de películas. También pensamos que es una herramienta pedagógica muy útil para la construcción de espacios para los jóvenes, para la escuela, para la comunidad y para el intercambio entre ellos.

El *Archivo Fílmico Pedagógico* que están recibiendo es el producto del trabajo de muchos profesionales, de gran cantidad de trabajadores y el fruto también de la decisión muy firme de invertir en la escuela pública argentina.

Confiamos en que va a ser una herramienta de trabajo muy importante para las autoridades, para los profesores, para los estudiantes y para toda la comunidad educativa.

Jaime Perczyk
Secretario de Educación

El cine forma parte indiscutible del acervo cultural del último siglo. La pantalla grande es un espacio clave en el que las sociedades ponen en escena sus debates sobre diversos temas de relevancia política, histórica, económica y cultural. Cuestiones como la guerra, la discriminación, el mundo del trabajo, la inmigración, las transformaciones en el terreno de las relaciones humanas y las sexualidades, entre muchas otras, han sido representadas cinematográficamente. Por este motivo, desde hace ya algunos años, los filmes que abordan estas temáticas son una herramienta didáctica de enorme valor, un lenguaje a través del cual conjugamos emociones y pensamiento.

El *Archivo filmico Pedagógico “Jovenes y escuelas”*, que asume el potencial didáctico de la cinematografía, es una oportunidad pedagógica para apreciar, disfrutar, problematizar diversas películas que nos ubican en historias diferentes, que se acercan y se alejan de las situaciones de vida de los espectadores, aportando a la construcción de relatos y procesos a través de los cuales se constituyen las identidades. La construcción de una escuela para todos y de calidad, como la que venimos propiciando desde el Estado nacional, supone poner a disposición de todos el acceso a materiales que contribuyan a hacer efectivo ese horizonte. Con la edición y distribución del *Archivo Filmico Pedagógico*, que abarca películas de diferentes rincones del mundo, el Ministerio de Educación de la Nación fortalece los procesos de enseñanzas y de aprendizajes en el marco de las políticas públicas de ampliación y afirmación de los derechos, la democracia y la inclusión.

Gabriel Brener
Subsecretario de Equidad
y Calidad Educativa

INTRODUCCIÓN

Desde hace una década, el Ministerio de Educación de la Nación viene dando un impulso sostenido a una serie de temáticas cuyo tratamiento en las aulas había sido habitualmente eludido. En estos años, el sistema educativo no sólo se abocó a instaurar en la escuela cuestiones como la memoria de nuestro pasado reciente y la educación sexual integral, entre muchas otras, sino que lo hizo desde una perspectiva en la cual están presentes la ampliación de los derechos democráticos y la consideración de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

Las películas del *Archivo Filmico Pedagógico* que ofrecemos en esta ocasión fueron seleccionadas por hacer referencia a una serie de problemáticas propias de las políticas transversales puestas en marcha por este Ministerio. El *Archivo Filmico Pedagógico* consta de dos kits con 36 películas y tres cuadernillos cada uno que orientan la mirada pedagógica de las películas. Los Institutos de Formación Docente recibirán otro kit con películas para trabajar entre adultos, con sus respectivas guías de actividades. Cada una de las obras está acompañada por “fichas de autor” realizadas por distintas personalidades del campo cultural. Estos trabajos contribuyen a explicitar el sentido de la inclusión del film tanto en la trama didáctica como en el contexto de las transformaciones y los retos que todavía debe afrontar la escuela secundaria.

Algunos de los filmes se ocupan casi específicamente de lo que sucede en el interior de las escuelas. Otros remiten a lo que ocurre en el exterior de ella, a jóvenes que transitan diferentes situaciones (violencia, ausencia de adultos, pobreza). Los títulos escogidos son una invitación a pensar las cuestiones presentes en mundos que, en ciertas ocasiones, se nos presentan diversos, extraños o ajenos.

Todos los títulos seleccionados abren la dimensión de la singularidad que se juega en esa relación que mantenemos con nuestros alumnos y ubican, cada uno a su manera, el valor y las posibilidades que emergen a partir de reinventar el vínculo con nuestros alumnos en esta época. Situadas en tiempos y espacios diversos, estas películas nos permiten avizorar las diferencias y las constantes que recorren el vínculo entre las generaciones. De esta manera, el cine resulta una herramienta fundamental para elaborar un espacio de reflexión donde volver a pensar los desafíos que impone el hecho de educar hoy.

FICHAS DE AUTOR

Actividades para el aula
Actividades para las familias

Segunda parte



13 EL HIJO

Francia
2002
Dir. J.-P. Dardenne y L. Dardenne
p. 13



14 SER DIGNO DE SER

Francia
2005
Dir. Radu Mihaileanu
p. 26



19 LA MIRADA INVISIBLE

Argentina
2010
Dir. Diego Lerman
p. 95



20 TOCANDO EL VIENTO

Reino Unido/Estados Unidos
1996
Dir. Mark Herman
p. 109



15 UN CAMINO HACIA MÍ

Estados Unidos
2013
Dir. Nat Faxon y Jim Rash
p. 43



16 LA MOSCA EN LA CENIZA

Argentina
2010
Dir. Gabriela David
p. 57



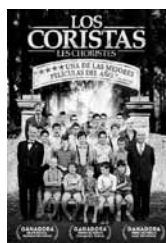
21 PRECIOSA

Estados Unidos
2009
Dir. Lee Daniels
p. 122



22 EL OTRO HIJO

Francia
2012
Dir. Lorraine Lévy
p. 137



17 LOS CORISTAS

Francia
2004
Dir. Christophe Barratier
p. 71



18 EL HOMBRE DE AL LADO

Argentina
2009
Dir. M. Cohn y G. Duprat
p. 82



23 ESCRITORES DE LA LIBERTAD

Alemania/Estados Unidos
2007
Dir. Richard LaGravenese
p. 152



24 LA OLA

Estados Unidos
2011
Dir. Dennis Gansel
p. 168

EL HIJO

Francia
2002

Directores: Jean-Pierre Dardenne y Luc Dardenne



Palabras clave
tragedia,
reparación,
responsabilidad,
oportunidad,
enseñanza.

UN TIPO DE CINE QUE NOS AYUDA A PENSAR LO DIFÍCIL

El hijo es una película estrenada en el año 2002, escrita y dirigida por los hermanos belgas Luc y Jean-Pierre Dardenne, que se conoció en Argentina en el año 2006. Es interesante, para enriquecer nuestra lectura, enmarcarla en la obra de estos directores, ya que nos acerca a un tipo de cine muy particular y potente para pensar nuestras realidades duras y cotidianas. Se trata de una filmografía crítica, que, al decir de Marcelo Scotti,¹ “puede

1. Profesor de Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), desde 1999 conforma con colegas graduados en Ciencias Sociales un grupo de investigación, escritura y docencia primeramente centrado en las vinculaciones entre cine y sociedad. El desarrollo del grupo se ha visto plasmado en el desarrollo de la página www.cinesinorillas.com.ar.

leerse en cada una de sus películas, en las que historias, conflictos y personajes tensionan las imágenes sociales corrientes y se sitúan en una incómoda confrontación con el mundo”.

Esas imágenes sociales corrientes a las que alude Scotti no son ajenas a cada uno de nosotros, pero exhiben el marco social en el que se inscriben esas realidades. Son películas que nos acercan imágenes y situaciones que suelen llevar los estudiantes de manera más o menos silenciosa a las escuelas, a las aulas. Las películas de estos directores nos acercan imágenes y situaciones que pueden resonar en las historias del barrio, por momentos muy cercanas por haber sido vividas en las propias familias o en las de algunos vecinos. Historias, conflictos y personajes que suelen verse también en los medios de comunicación, cuando suceden tragedias o conflictos. Sin embargo, en muchos casos se muestran con cierto gusto por inmiscuirse en la intimidad de los personajes, como ocurre en los programas de chimentos, o con cierto tono “amarillo”, cuando muestran esos dramas cotidianos bajo el signo de la peligrosidad. Esta manera de contar nos suele dejar temerosos y alarmados, pero con pocas herramientas para entender las causas que nos ayuden a buscar modos justos de afrontar las situaciones.

Luc y Jean-Pierre Dardenne, lejos de ir por esos caminos, hacen su diferencia con esas modalidades de hacer públicos los dramas humanos. Scotti, apasionado y estudioso de la obra de estos directores, nos enseña que:

En las películas de los hermanos Dardenne se describen –sin mayores explicaciones– anécdotas o situaciones de los márgenes sociales del mundo desarrollado. Bélgica es el territorio reitera-

do, pero rara vez se hacen alusiones geográficas directas, lo que permite universalizar los grises, monótonos y ásperos escenarios suburbanos en que se desarrollan las historias.

¿Quién no ha vivido o no se ha asomado a esos ásperos escenarios suburbanos donde transcurren historias de vida difíciles? En los filmes de los Dardenne, dice Scotti, se cuentan experiencias personales “casi insoportables, en las que el protagonista principal es por lo general un personaje adolescente o joven, cuya subjetividad confronta duramente con las normas del mundo construido por los adultos”. Nuestros personajes centrales son los jóvenes y adolescentes que transitan nuestras escuelas, nuestras aulas, en una clase, en una salida, en una conversación, ante un exabrupto o ante un silencio prolongado. También ellos confrontan sus propias subjetividades, sus maneras de sentir y de vivir con las realidades que construimos los adultos.

Es por estas razones que, con *El hijo*, buscamos también invitarlos a conocer el cine de estos directores, para compartirlo en las aulas, en familia y en el barrio, porque en todas sus películas se mantiene una característica, y es que las realidades sociales im- placables se ponen en evidencia a través de un profundo padecimiento individual.

No es lo mismo espiar por el ojo de la cerradura la desgracia ajena para criticarla y regodearse con ella, que advertir los sufrimientos que están en juego para cada personaje, y distinguir de qué manera se entretienen, en esos padecimientos singulares, las condiciones sociales, familiares y también institucionales.

Los modos habituales de afrontar esas situaciones difíciles que se

suelen vivir, en particular en los barrios más duros, se ven cuestionados en estas películas por las decisiones que va tomando un personaje central, al que vemos haciendo algo que está siempre más allá del sentido común.

Además de presentar modos de afrontar las situaciones de maneras que no son las habituales, los Dardenne también y sobre todo, muestran formas, acciones y gestos que permiten reinstituir o instituir aquí y ahora una cuota de dignidad en “la desesperada y esperanzada humanidad que se ausenta y se presenta entre nosotros”. En las escuelas nos encontramos con situaciones difíciles que viven los estudiantes. También en las familias nos encontramos con lo que ocurre no sólo en su interior con un hijo, una hermana, un tío, sino también en el barrio, con el hijo o la hija de algún vecino. Abrir la pregunta por las múltiples causas ante cada situación desconcertante nos ayuda a convertir la foto instantánea que nos sorprende, nos espanta, nos conmueve, en una película que nos puede ayudar a ir más allá del sentido común, a salir de la inercia de lo que se hace “porque siempre se hizo así”, pero que no siempre nos acerca a esa esperanzada humanidad que abre nuevas alternativas.

TOMAR DECISIONES MÁS ALLÁ DEL SENTIDO COMÚN

Olivier y Francis son los dos personajes centrales de la historia que relata *El hijo*. ¿Qué importancia tiene para quienes habitamos las escuelas y los barrios, enfrentarnos a la realidad que atraviesa Olivier, un maestro carpintero que trabaja en un instituto que recibe jóvenes que han tenido conflictos con la ley? ¿Qué sentido tiene discutir las decisiones que fue tomando cuando se encuentra en

su propio lugar de trabajo con ese niño-adolescente que mató a su propio hijo? ¿Qué importancia puede tener vivir de cerca la salida de ese niño-adolescente, que cumplió cinco años de condena por el asesinato, y que se empeña en convertirse en aprendiz, ni más ni menos que de ese carpintero? ¿Qué sentido tiene acompañar lo que le va pasando cuando se entera que ese maestro es el padre de aquel niño a quien mató más allá de sus intenciones, que dejó de respirar por efecto de sus propias manos?

Aquello que va aconteciendo en el drama que se teje entre estos dos personajes nos plantea dilemas éticos, porque nos lleva a preguntarnos qué haríamos en esas circunstancias. ¿Seríamos capaces de aceptar como alumno a quien mató a nuestro propio hijo, hermano o padre? Nos propone debates morales, cuando Olivier se ve interpelado por la madre del niño asesinado, ahora su ex esposa, sobre lo que es correcto y razonable ante esas circunstancias:

—Nadie haría una cosa así.

—Lo sé

—¿Por qué lo haces entonces?

—No sabría decirlo.

Este diálogo, al igual que otros que nos ofrece la película, nos invita a sumergirnos en las diferentes maneras de transitar los duelos y en las paradojas humanas. En este caso particular, la paradoja muestra la tensión entre el impulso más corriente hacia la venganza ante un acto tan injusto como ver morir a un hijo y, sin haberlo decidido conscientemente, el impulso de querer saber sobre la verdad subjetiva que empujó a ese niño de apenas once años, a hacerlo con sus propias manos.

¿Cuál es el punto ciego que nos ayudaría a entender esa paradoja? Es necesario mantener la tensión que construyen las paradojas, a partir de preguntas que nos acerquen a las causas, y que nos pueden ayudar a encontrar caminos para afrontarlas. Arriesgamos una hipótesis: se produce un intercambio de necesidades entre ambos personajes, entre el duelo que transita Olivier intentando recuperar algo del objeto perdido (su hijo) a partir de reponer de alguna manera la propia función paterna, y la necesidad de amparo material y simbólico de Francis, en cuanto a ser sostenido y apoyado por un adulto que lo reconozca niño, adolescente, aprendiz.

—¿Irás con tu familia este fin de semana?

—No.

—¿Por qué?

—Porque el novio de mi mamá no quiere que ella me vea.

—¿Y tu padre?

—No sé dónde vive.

Este diálogo nos enfrenta a otra paradoja, ahora la que tensiona el desamparo al que está sometido Francis —de vivir “desmadrado”, sin madre ni padre que lo cobijen— y el hecho de ser capaz de matar.

—¿Por qué lo hiciste?

—Para robar la radio

—¿Por robar una radio mataste?

—Por miedo a ser pillado, no me di cuenta de que había un niño en el asiento de atrás, y él no me largaba.

¿Cuál es el punto ciego que nos ayudaría a entender esta nueva paradoja?

Dijimos que es necesario mantener la tensión que la produce para

interrogarla. Arriesgamos otra hipótesis: el niño emerge bajo la forma de un miedo irracional donde se impone la necesidad de supervivencia. Es su respuesta ante la falta de reconocimiento del estado de necesidad del niño arrasada por la indiferencia.

Más allá de esta historia particular, ¿a qué dilemas éticos, debates morales y paradojas humanas nos enfrentamos a diario en las aulas cuando nos encontramos con cierta cuota de crueldad en algunos adolescentes? ¿De qué manera estos dilemas, debates y paradojas nos acercan a ir más allá de lo habitual, del sentido común que invisibiliza la condición infantil y adolescente y nos alejan de la posibilidad de acompañar procesos de responsabilización por los propios actos?

ENTRE LOS ANTECEDENTES DE UN SUJETO Y LA OPORTUNIDAD DE UNA EXPERIENCIA: LA APERTURA A LO INESPERADO

La cámara con sus insistentes primeros planos, nos deja muy cerca de las dudas y de las inquietudes del padre y maestro Olivier, quien primero decide no aceptar en su taller de carpintería a ese recién llegado al instituto, ni bien advierte de quién se trata. La carpeta que envuelve el legajo que le acerca la trabajadora social lo confronta con lo inesperado. Detengamos la cámara en ese rostro y en los movimientos que se abren a partir de ese descubrimiento. ¿Cuál hubiera sido el devenir de la historia si esa carpeta no hubiera llegado a sus manos, si no hubiera contado con ese antecedente del jovencito que se presenta dispuesto a aprender de su arte con la madera?

Nos interesa detenernos en la posición que asume el personaje de

Olivier, quien, a pesar de contar con ese dato, finalmente decide tomar al adolescente como su aprendiz. ¿Qué lo impulsa? La cámara nos muestra un indicio: se detiene en las manos de Francis cuando firma, en la mano que le extiende a Olivier a la cual este no responde para el saludo, se detiene en esa misma mano con la que Olivier invita a Francis a acariciar la madera. ¿Esa es la mano asesina o es la mano que puede aprender su oficio? Tal vez haya que cambiar la “o”, por una “y”. Probemos hacerlo, y veremos que se sostiene la tensión, la paradoja, el dilema, el debate que nos ayuda a avanzar para pensar situaciones difíciles.

El mismo Olivier no sabe de antemano a qué manos se dirige, cuando se le impone la decisión de aceptarlo. Es en el devenir de la experiencia junto al joven que se entrama un saber no sabido sobre la causa que lo anima a seguirlo, a espiarlo, con un saber-conocimiento sobre la madera que construye. El saber no sabido lo impulsa a tomar la llave de Francis para entrar en su departamento, sentarse donde se sienta a desayunar, acostarse donde se acuesta a descansar. Pareciera preguntarse qué siente ese niño-adolescente que hace cinco años le arrancó a su hijo, qué puede aprender hoy quien se le ofrece como aprendiz y que le pide ser su tutor.

Usemos la película como metáfora de estos dilemas que nos evocan escenas cotidianas en las escuelas, cuando ante la llegada de un nuevo estudiante que carga con una trayectoria complicada, se nos impone cierto automatismo de ir a buscar su legajo.

¿Hasta dónde es necesario saber sobre sus antecedentes? ¿En qué medida ese saber puede funcionar como obstáculo para que emerja el sujeto con nuevas posibilidades? ¿Qué oportunidades

le puede abrir a un joven, para que pueda devenir estudiante, que su profesor conozca los obstáculos con los que lidió hasta el momento? La respuesta no es inmediata, pero es necesario mantener abierta la tensión mientras nos proveemos de recursos. Nos dejaremos orientar por dos criterios para poner a trabajar este dilema. Primer criterio: es necesario practicar la *docta ignorancia*, dejando que el sujeto se haga presente en la nueva escena, para seguir sus huellas actuales. El riesgo es dejar fijado al sujeto en sus antecedentes.

—¿Por qué lo vas a tomar?

—Para enseñarle el oficio.

Segundo criterio: poner a disposición un *saber hacer con las cosas del mundo*, que abra a nuevos y posibles recorridos.

—¿Quiere ser mi tutor? —le pregunta Francis a Olivier antes de saber que es el padre del niño a quien mató con sus propias manos.

— ¿Por qué quieres que yo sea tu tutor?

— Porque usted me enseña un oficio.

La ignorancia es docta cuando nos abstenemos de saber por anticipado hasta dónde podrá llegar un sujeto, y nos arriesgamos a suponer que puede haber otros recorridos posibles. Pero, a su vez, la docta ignorancia necesita de la oferta del maestro, con su deseo depositado en transmitir las artes de la carpintería, de la literatura o de las matemáticas, para transitar ese intercambio de necesidades al que hicimos referencia. Del lado de Olivier la necesidad de reponer algo de la función paterna y de entender la muerte de su hijo; del lado de Francis, la necesidad de contar con recursos para arreglárselas en la vida fuera de la prisión. Entre esas necesidades emerge una posibilidad para ambos, cuando el maestro muestra la

hilacha de su saber y se dirige con un interés particular al joven:

—¿Cómo supo mi talle apenas me miró? —pregunta Francis a Olivier cuando le elige la ropa que usará en la carpintería.

—La costumbre.

—¿Cuánto mide la distancia entre mi pie izquierdo y su pie derecho?

—4.11.

—¡Usted es muy bueno!

Continúa Olivier:

—Esa madera, ¿de qué árbol es? —pregunta Olivier.

—Pino.

—¿Qué pino?

—...

—Busca en tu manual.

Entre la docta ignorancia sobre las limitaciones que puede tener un chico o una chica, y la oferta de un saber hacer sobre un asunto particular por parte de un maestro-profesor-artesano, como es el arte de saber hacer con la madera, con las letras, con las ciencias o los números, se teje una nueva posibilidad con la vida y con la cultura para un adolescente que ha tenido una historia con tropiezos. Aún cuando los hechos que cometió sean graves, como los que muestra la historia que trae esta película, esa apertura puede acompañar y aún facilitar el hacerse responsable por los actos realizados y sus consecuencias.

Perla Zelmanovich

Psicoanalista, doctora en Ciencias Sociales
e investigadora del área de Educación de FLACSO.

ACTIVIDADES

Para alumnos



1. Lo que va aconteciendo en el drama que se teje entre los dos personajes plantea ciertos dilemas éticos porque nos lleva a preguntarnos qué haríamos en esas circunstancias.

- ¿Qué piensan de las decisiones que fue tomando el personaje de Olivier?
- ¿Qué hubieran hecho ustedes en su lugar y en la misma situación?
- ¿Pueden reconstruir las razones por las cuales Olivier va tomando las decisiones que se muestran en la película?
- ¿Creen que esas decisiones ayudan a que Francis se haga responsable por lo que hizo? ¿Por qué?

2. ¿Los personajes y la situación que muestra la película les traen a la memoria otros personajes o situaciones? ¿Cuáles? ¿Por qué?

3. Si tuvieran la posibilidad de intervenir en el guión de la película, ¿qué cosas cambiarían? ¿Por qué?

Recomendaciones de películas afines

Rosetta (Francia/Bélgica, 1999). Dir. Jean Pierre y Luc Dardenne.

El niño (Francia/Bélgica, 2005). Dir. Jean Pierre y Luc Dardenne.

Historias Debidas. Dir. César González (Camilo Blajaquis) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=SOsHH5_Ye0M

Para directivos, docentes y preceptores

1. Lo que va aconteciendo en el drama que se teje entre estos dos personajes plantea ciertos dilemas éticos porque nos lleva a preguntarnos qué haríamos en esas circunstancias; en este caso desde el lugar de autoridad y responsabilidad por la enseñanza. La siguiente pregunta será de ayuda para iniciar el debate sobre este tema.

- ¿A qué dilemas éticos, debates morales y paradojas humanas nos confronta el día a día en las aulas cuando nos encontramos con cierta cuota de crueldad por parte de algunos adolescentes?
- ¿Pueden identificar esos dilemas? ¿Recuerdan los modos de resolución y decisiones tomadas en consecuencia? ¿Qué piensan de ellas al analizarlas a la distancia y luego de haber visto esta película? ¿Tomarían ahora decisiones diferentes? Si fuera así, ¿podrían decir qué cambió?

2. ¿Qué hacen cuando llega a la escuela un alumno con antecedentes? ¿Consideran que es necesario conocerlos? ¿En qué medida ese saber puede funcionar como obstáculo para que emerja el sujeto con nuevas posibilidades? ¿Qué oportunidades le puede abrir a un joven para que pueda devenir estudiante, que su profesor conozca los obstáculos con los que lidió hasta el momento?

3. ¿Es posible ponerse de acuerdo en algún o algunos criterios para actuar institucionalmente ante la llegada de un alumno con antecedentes? ¿Cuál o cuáles podrían ser? ¿Qué orientación general incluirían para este tipo de situaciones?

4. ¿Cómo valoran la manera en que el profesor Olivier asume su trabajo de enseñanza?

5. ¿En qué aspectos se sienten identificados con él y cuáles los diferencian? ¿Por qué?

Para conversar en familia

1. ¿Qué piensan de las decisiones que fue tomando el personaje Olivier?

2. ¿Qué hubieran hecho ustedes en su lugar y en la misma situación? ¿Por qué?

3. Siempre que tomamos decisiones debemos asumir las consecuencias, la responsabilidad no es innata, se construye.

- ¿De qué es responsable cada uno de los miembros de la familia? ¿Piensan que está bien así o desearían modificarlas? ¿Consideran que hay algún impedimento para el cambio?

Recomendaciones bibliográficas

Giordano, Pablo (2009): *La solitudine dei numeri primi*, Salamandra.

Alarcón, Cristian (2012): *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, Aguilar.

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documentos de trabajo:

- *Nuevos enigmas, nuevos desafíos. La socialización de los más jóvenes en la red de redes.*
- *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.*
- *Catedra Abierta 3. Aportes para pensar la violencia en las escuelas.*

SER DIGNO DE SER

Francia
2005

Director: Radu Mihaileanu

VETE Y VIVE

Entre las películas que tratan sobre el racismo y la discriminación tanto política como religiosa, esta es muy especial. *Ser digno de ser* no es una película más: no le alcanza con denunciar, nos quiere hacer pensar. Y lo logra. El film se aleja de aquellos dramas con conciencia social donde los personajes están divididos entre buenos y malos, los “buenos” siempre son las víctimas y los “malos” los victimarios, y los espectadores corremos a identificarnos con las víctimas mientras nuestros ojos acompañan la mirada del director que denuncia la situación poniéndose del lado de los débiles. Si bien esta película también se pone del lado de los oprimidos (que no siempre son

débiles), lo hace de un modo no simplista y su planteo no es lineal. *Ser digno de ser* no trata de enseñar lo obvio: que la discriminación existe y que es injusta. Así propicia una atmósfera que compromete al espectador: comenzamos a ver, a sentir, que cada día, sin querer o sin darnos cuenta, participamos de pequeños o grandes actos discriminatorios. Una cosa es que todos, blancos y negros, sepamos que los blancos no son superiores a los negros, otra es que blancos y negros dejemos de sentir, en cada caso, temor, vergüenza, desprecio, desear haber nacido otro. Es obvio, pero hay que decirlo: saber, sentir y actuar es diferente, y la película nos lleva a encontrar esa diferencia en cada uno de nosotros y nosotras. Algo más la vuelve especial: esta película da una vuelta de humor y complejidad a la tragedia. El racismo y la discriminación toman direcciones cruzadas, incluso opuestas: los que una vez fueron víctimas se vuelven salvadores y estos a su vez discriminan a los que han salvado. Y así resulta paradójicamente más cruda esta historia. ¿No sería menos inquietante si los que una vez fueron víctimas se quedaran fijados en ese rótulo, en esa identidad, y no pudieran volverse victimarios? ¿Y no sería más cómodo el estereotipo justiciero, o sea: que los blancos sean todos racistas y que los negros sean tan buenos y tan pobres que ni mentir pudieran? Una madre que ordena a su hijo abandonarla y lo empuja al destierro en otro país, otra cultura, otra lengua y otra religión, lo hace por amor. Un hombre que, al ofrecer rezar con él al niño que acaba de adoptar, lo deja al borde de hacer que se delate, lo hace por respeto. En la mayor parte de las películas donde alguien sufre se señala con el dedo a quien lo hace sufrir. Acá no se puede hacer



Palabras clave
discriminación,
racismo,
estereotipo, odio,
dignidad, respeto.

eso: la madre que empuja a su hijo lejos de sí lo hace para salvarlo; el izquierdista que se ofrece a rezar con su hijo adoptivo creyéndolo judío ortodoxo, lo hace para hacerlo sentir bienvenido y para mostrarle que lo querrá con sus diferencias; la valiente mujer que se enfrenta a las autoridades y vecinos racistas no lo hace como quien quiere defender al diferente, quiere volverse diferente con él. Tampoco es fácil de predecir al comienzo de la historia quiénes serán discriminados. Porque va a haber cuatro racismos funcionando simultáneamente. Los blancos despreciando a los negros, los judíos blancos a los judíos negros, los judíos ortodoxos contra los judíos impuros. Y como figura de fondo, el racismo genocida de la Alemania de Hitler, que realizó un exterminio sistemático y planificado contra los judíos europeos. Sistema y planificación que resuenan en el genocidio argentino de los años setenta, en nuestros muertos y en nuestros desaparecidos; la herida no se cierra. Como vemos, esta posibilidad que hemos tenido siempre los seres humanos de temer odiar discriminar al semejante no tiene un solo contenido ni una figura única.

Hay otras prácticas discriminatorias que aparecen en forma más velada en la película. Una es el conflicto que se polariza bajo esta forma: civilización o barbarie. Vemos que la diferencia de costumbres aparece una vez más entendida como falta de educación, medios y cultura. Esto se ve en el momento de la recepción de los judíos etíopes en Jerusalén, que se parece más a una escena de socialización de salvajes que a una bienvenida a extranjeros con otra cultura. Lo primero que hacen es enseñarles a ponerse medias y a atarse los cordones de los zapatos, y mientras los hambrientos

se lanzan sobre la comida, una especie de azafata les muestra cómo se usa el tenedor. Recién cuando Schlomo por vez primera va a hacer solo el tramo del colegio a su casa y libera sus pies de las zapatillas y camina descalzo y flota, empezamos a pensar si a lo mejor no nos habríamos apresurado en aprobar el bienintencionado acto de civilización que lo aprisiona, tanto a él como a nosotros. El otro, el que no es como yo, o sea todos los demás, pone en cuestión mis modos de existencia, cuestionan mi identidad, me obligan a salirme de mí, amenazan mi naturaleza y mi naturalidad. Guachiturros, chetos, bolitas, emos, floggers, caretas, negros cabezas, punkies, nerds, fisuras. Son mis enemigos aunque no me odien, no me conocen, no los conozco, estamos en guerra potencial.¹

Otra forma de discriminación que aparece lateralmente en esta película es la del género, en dos pinceladas. Con resignada tristeza, la hermana le dice a Schlomo que su padre siempre prefirió al hermanito porque es varón. Y cuando el padre dice que tienen que achicar gastos, vemos acto seguido a la madre planchando una pila de ropa interminable.

Finalmente, la forma menos visible y más extendida de discriminación en el capitalismo: la miseria. Así comienza la historia, donde todavía no hay actores, ni personajes con nombre propio –aunque todos podrían tener una historia que contar–. Son tomas documentales, en blanco y negro. Rostros anónimos. Cuevas en la piel.

1. Es interesante el contrapunto entre Jean Paul Sartre y Emmanuel Levinas: *el infierno son los otros*, dice el primero; *el otro es el milagro de la salida de uno mismo*, dice el segundo. No se trata de elegir entre dos teorías: tenemos una y otra experiencia, alternativamente. Y saber que no hay una única, ayuda.

Hambre, desnutrición y enfermedad encierran el comienzo y el final de la película entre un pasado que no termina de pasar y un presente que no trae ningún futuro: el campo de refugiados. La miseria asociada a la guerra: una realidad que se mantiene igual mientras nosotros estamos sentados en las butacas.

Pero ¿por qué hablar de “discriminación” si no hay ningún culpable, si nadie buscó deliberadamente hundir a un nivel de vida subhumano a estos miles de fugitivos de veintiséis países africanos apilados en un cuadrado de tierra en medio del desierto? ¿Quién discrimina? ¿Quién marcó con una cruz a los que nacieron pobres? Nadie. Precisamente este rasgo impersonal es el más distintivo de la miseria económica en el capitalismo. Una cosa es matar y otra dejar morir. La pobreza no es una enfermedad y sin embargo es hereditaria. Entonces, suponer que es el destino, la suerte o la voluntad de dios... Y no hace falta haber sido olvidados en la cima de una montaña o huir de las tierras arrasadas por la guerra para morir de hambre o de frío: está por todos lados, en la calle, en el colegio, en el barrio de al lado.

El preconcepto que tenemos de la dominación hace que la encontremos sólo donde está el estereotipo. Pero si creemos que el racismo se juega sólo en los racistas orgullosos de serlo, o la discriminación de género sólo en los varones, seremos no sólo ciegos, sino también cómplices. Por eso esta película es tan interesante: se mete en el estereotipo y lo rompe, hace estallar sus bordes y nos muestra no sólo el racismo sino distintos modos de encarnarlo. Desde el brutal hasta el sutil, desde el institucional hasta el de la vida privada y familiar. Algunos lo llevan como estandarte, otros

lo sufren en su piel, otros no se dan cuenta de que les corre por las venas. Y son distintos miembros de una misma sociedad que muestran cómo la discriminación la atraviesa por entero. Veamos cómo la encarnan de modos diversos:

1) La primera frase racista de la película nos toma desprevenidos: la pronuncia un niño negro judío etíope en el avión que va de Sudán a Israel: “Cuando llegemos a Tierra Santa seremos blancos ¿no, mamá?”. El ideal del blanco está tan metido en el alma del blanco como en la del negro, tanto que se equipara a la salvación.

2) En la escuela una compañerita –blanca– estira el brazo, toca la mano de nuestro protagonista y se mira el dedo para ver si su piel destiñe, o si mancha. Es sólo una niña, pero ya lleva en sí siglos de desprecio, maltrato y humillación hacia los que no son como ella.

3) “Un día me despertaré y seré blanco y hablaré idish y diré *oyoyoy mein gott*. Eso es ser judío”. Capturado en el mismo imaginario que lo convierte en un ser humano inferior, para Schlomo todavía convertirse en judío es convertirse en blanco. Para él los judíos negros tampoco son verdaderos judíos.

4) Antes de que se despierte blanco, los padres de sus compañeritos de colegio lo quieren erradicar de las aulas –por miedo a que baje el nivel, dicen, aunque él es muy buen alumno–. Por miedo a que traiga consigo “enfermedades africanas”, confiesa el director de la escuela. Schlomo estaba sano, ellos lo sabían. Peligro de contagio no había, su existencia misma es el peligro para la sociedad civil.

5) Y como los judíos negros siguieron siendo negros, el siguiente paso lo da la oficina de Inmigración que, con la excusa de un control sanitario (de nuevo el fantasma del contagio), quiere “conver-

tir” a los judíos negros en judíos puros y muestra la íntima conexión entre medicina y racismo, entre medicina y poder del Estado. El argumento esgrimido aquí es, como en el caso de los *muggles* en las novelas de Harry Potter, la mezcla de sangre.

“En Etiopía nos acusaban por judíos, aquí por negros. ¿Para qué nos trajeron si no somos genuinos?” “Nuestro color es indeleble, somos tan judíos como ustedes.” Pero los que tienen la vara –el poder– para decir quiénes son iguales y quiénes no lo son contestaron: “Queremos purificar la duda”. Si los *falashas* son judíos por descender del rey Salomón, no lo son por descender de la reina de Saba, que no era judía. Y esa mezcla debe ser “limpiada”. Se hará en el Rabinato y el procedimiento ritual con que quieren “curar” la mezcla es un verdadero acto de barbarie.

Pensemos: ¿se puede ser judío a medias? ¿Y católico? ¿Y ser humano?

6) La escena culminante del racismo religioso es la del concurso en que participa Schlomo para demostrarle al padre de su novia que, puesto que sabe de Biblia, es judío.

“¿De qué color era Adán?” preguntó a los concursantes el hombre que tenía un problema con los negros.

“¡Blanco, a imagen de Dios!” rugió la parte del público que gozaba con que el judío negro estuviera en problemas. La política racial en un Estado religioso tiene que justificarse teológicamente. ¿Y qué pasa si en la Biblia no se encuentra lo que se busca? Se le hará decir aquello que se quiera que diga.

7) Schlomo habla en todos los colores y gana el debate, pero no la partida. El padre de la novia no reconoce su triunfo y le prohí-

be ver a su hija. Entonces llega la escena con el comisario, que podríamos incluir en esta lista como el otro polo de todas estas situaciones y preguntarnos si no se trata, empero, de un racismo sutil. El protagonista, decepcionado y vencido, va con su triunfo auestas a la comisaría más cercana a delatarse a sí mismo y contar su verdadera historia. El comisario, un judío emigrado de Rumania, lo amonesta. Schlomo quiere liberarse de su secreto pero el comisario lo quiere liberar de las acusaciones que pesan sobre los judíos etíopes en el Estado de Israel. Schlomo quiere confesar su mentira, el comisario escucha la asunción de una culpa. Schlomo quiere que al fin alguien lo escuche y el comisario, sin saber que Schlomo no es judío, ansía que los negros dejen de disculparse. Schlomo quiere contar que no es judío, pero como el comisario defiende a los negros no puede escucharlo.

¿Un racismo de buena voluntad? En todo caso, es el más difícil de ver, el más difícil de evitar: el racismo sutil.

CIENCIA Y ODIO. EL FUTURO LLEGÓ HACE RATO

¿Cuándo, cómo empezó el racismo? ¿Comenzó junto con la esclavitud?

En la Antigüedad había tres maneras de esclavizar a una persona: por conquista, por herencia o por deudas. El que era esclavizado no lo era bajo la teoría de que era inferior, sino simple y llanamente porque pertenecía a un pueblo que había perdido una batalla o la guerra.² Evangelizar y civilizar fueron los motivos que históricamente

2. Nótese que cuando la esclavitud era un riesgo para cualquier habitante de un pueblo conquistado, hasta los blancos, los ricos y los sabios podían ser convertidos en esclavos. Platón, por ejemplo, fue vendido como esclavo en una escaramuza de un pueblo enemistado con Atenas.

justificaron la mayor explotación de pueblos, destrucción de otras culturas y saqueos masivos.

Pero desde que se impuso la idea de que todos los seres humanos somos iguales, para hacer esclavo a otro ser humano hubo que demostrar primero que no es del todo humano. O que no es del todo igual.

Dicen que a mediados del siglo XIX, un aristócrata francés llamado Gobineau, amargado porque la revolución democrática había barrido con los privilegios de la nobleza, publicó su *Ensayo sobre la desigualdad de las razas*, que iba a ser el fundamento de todas las teorías racistas del siglo XX, y especialmente del nazismo. Por primera vez alguien suministraba, para los atávicos sentimientos de desconfianza y desprecio hacia los otros –distintos, extranjeros, vecinos, minorías– una teoría científica, un sistema basado en investigaciones, datos y medidas.

Claro que antes de Gobineau existían justificaciones diversas para la persecución y dominación de unos grupos humanos por otros. Pero la idea de que existe en la raza, en la biología (ahora se dice en los genes), una inferioridad constitutiva hereditaria e inconvencible, esta condena, aunque parezca venir del fondo de los tiempos, ¡tiene menos de dos siglos!

Hasta el siglo XVIII, los negros no eran vistos como una raza inferior por razones biológicas sino culturales. Se consideraba, por ejemplo, que si se llevaba a un negro de África a Londres y se lo educaba en la mejor sociedad, podía convertirse en un *gentleman*, un caballero. En términos contemporáneos, el cambio puede contarse como que en el siglo XVIII la diferencia entre las culturas blanca y

negra estaba en el *software*, y en el siglo XIX en el *hardware*.

Esta pequeña historia muestra que el racismo no empezó con la esclavitud. Ni la intolerancia religiosa empezó con el racismo. Cuando en el siglo XII los musulmanes tomaron Andalucía, le dijeron a la población judía: “Se pueden ir. Pero si se quedan tienen dos opciones: o se convierten o los matamos”. En 1492, los reyes católicos (los mismos que financiaron el viaje de Colón) hicieron lo mismo cuando expulsaron a los judíos de España. Lo que interesa subrayar es que unos siglos después esto ya no iba a ser posible. Siglos después, fue peor. Los nazis no les dejaron a los judíos ni la terrible opción de irse de su tierra o de convertirse.³ Cerraron todas las salidas: persiguieron hasta a los judíos que se habían olvidado que lo eran, a los religiosos y a los indiferentes, a los practicantes y a los ateos, investigaron hasta la tercera o cuarta generación su “identidad de sangre”, les colgaron una estrella amarilla en el pecho, los encerraron en campos de concentración y los liquidaron en las cámaras de gas. ¿Había cambiado el alma humana? Seguro que había cambiado el mundo. En 1933 ya estamos en pleno capitalismo, las relaciones de poder en un sistema parlamentario y democrático son menos visibles. Las ideas –y la idea de la verdad en particular–, exigen una “demostración científica”, no importa cuán ridícula, delirante, injusta o falsa sea. En conclusión: había cambiado el alma humana.

3. Ver *Europa Europa*, de Agnieszka Holland (1990): un joven judío llamado Salomón salvó su vida en la Alemania de Hitler haciéndose pasar por ario. Paradoja: el mismo pueblo perseguido por los nazis como *raza impura*, desde el Estado judío discrimina a los judíos negros *por impureza de la sangre*.

CÓMO HACERLE DECIR A UN TEXTO LO QUE NO DICE

Volvamos a la escena del debate sobre el color de Adán. Antes de que empiece, ya sabemos algo: quienes lo organizan son racistas. El tema del concurso se plantea para destituir a Schlomo como miembro de la comunidad de iguales, y a través de Schlomo, a todos los negros judíos y a todos los negros del mundo.

El joven racista ortodoxo dice: “Adán fue creado a imagen de Dios y el hermoso color escogido fue el blanco. Todos lo fuimos al principio. Tras el diluvio, Noé y sus hijos salieron del Arca. Noé maldijo la descendencia de su hijo Cam en su nieto Canaan: ‘Maldito sea Cam, que se convierta en esclavo de sus hermanos’. Kus, el primogénito de Cam, heredó otra maldición: algunos descendientes de Cam tendrían la piel negra. Y así fue: Kus ennegreció y de él provienen los “Kushim”, los negros de África. Los descendientes de Cam fueron por lo tanto esclavos y negros.” Entonces, ¿si esto dice la Biblia, la Biblia sería el primer documento racista de la historia!

Sin embargo, si buscamos el fragmento, dice: “Los hijos de Noé que salieron del arca eran Sem, Cam y Jafet. Cam es el padre de Canaan. Estos tres fueron los hijos de Noé, y a partir de ellos se pobló toda la tierra. Noé se dedicó a la labranza y plantó una viña. Bebió del vino, se embriagó, y quedó desnudo en medio de su tienda. Vio Cam, padre de Canaan, la desnudez de su padre, y avisó a sus dos hermanos. Entonces Sem y Jafet tomaron el manto, se lo echaron al hombro los dos, y andando hacia atrás, vueltas las caras, cubrieron la desnudez de su padre sin verla. Cuando despertó Noé de su embriaguez y supo lo que había hecho con él su

hijo menor, dijo: ‘¡Maldito sea Canaan! ¡Siervo de siervos sea para sus hermanos!’. [...] Fueron los hijos de Cam: Kus, Misráyim, Put y Canaan” (*Génesis* 9:19-25 y 10:6).

¿Cómo es esto? Lo que dice la Biblia no tiene nada que ver con lo que dijo el pretendido estudioso.

Uno supone que un religioso conoce la Biblia y que si afirma que Dios está contra los negros, la Biblia debe de ser tan racista como él. Uno da por sentado todo eso; y se equivoca. El texto de la Biblia no es racista. Sucede que los opresores quieren poner a Dios de su lado.

Uno supone que un joven creyente (aunque sea de extrema derecha) no va a inventar lo que dice la Biblia para poner en boca de Dios el odio de los hombres. Pero uno se equivoca.

Uno supone que un miembro de la comunidad ortodoxa (aunque sea racista) conoce la Biblia, y que no va a tergiversarla para hacer pasar sus prejuicios por juicios de Dios. Uno se equivoca.

Porque la Biblia no dice palabra alguna sobre el color de Dios, de Adán o de los negros. Lo único de lo que aquel dijo que pertenece a la Biblia es la frase entre comillas: “Maldito sea Cam, que se convierta en esclavo de sus hermanos”. Todo el resto no sólo no está en el texto, sino que es fundamentalmente ajeno y hasta contrario. El capítulo sobre Noé sólo dice que Canaan fue maldecido por su abuelo anunciándole que sus descendientes serían esclavos y que Kus es hijo de Cam. En ningún momento el texto habla de negros. O de blancos. O de amarillos.

¿De dónde sacó el rival de Schlomo la idea de que los negros (los *kushim*) fueron convertidos en tales como castigo de Dios?

En algún momento, antes del siglo XVI, a alguien le pareció lógico unir dos fenómenos: si por un lado la Biblia decía que los hijos de Cam iban a ser esclavos y por otro lado había negros esclavos, sumaron 2 + 2 y dedujeron ¡Eureka! que los hijos de Cam eran los negros (puesto que eran esclavos) y que los negros son un castigo de Dios (puesto que Noé había maldecido a los hijos de Cam).

Pero afortunadamente para nosotros, la película muestra otra manera de relacionarse con el pasado y con la verdad. Sin intentar adueñarse de la Biblia ni forzarla a decir lo que no dice, Schlomo parte de ese texto para crear una historia nueva, es el regalo que nos hace cuando decide afirmarse.

“Al principio, era el Verbo, la Palabra. Dios creó la Tierra y la Vida dando aliento a la palabra. Dios creó al hombre. A cada uno nos ha confiado la palabra para que le demos un aliento personal, maravilloso, diferente, profundo, humano, al interpretarla. En cuanto a Adán su nombre viene de ‘adamá’, ‘tierra’ en hebreo. Dios creó a Adán con tierra, arcilla y agua. Le dio el aliento, lo maravilloso, como a la palabra, así fue como nació Adán. Adán es del color de la arcilla: rojo, como los indios. Rojo en hebreo es ‘adom’, por lo tanto Adán no es blanco ni negro, sino rojo. Pero ¿se sentía bien Adán siendo el único rojo en este nuevo mundo? Entonces Dios pensó en Eva. Pero Adán no comprende qué quiere Dios, qué le pide que haga. ¿En qué debe convertirse y qué hacer aquí abajo? ¿Por qué tantos sufrimientos? Pero no puede dar marcha atrás. Sabe que no tiene elección. Está aquí y se cuenta con él.”

No podemos dar marcha atrás: estamos aquí y se cuenta con nosotros. La película termina con un grito. La cámara se aleja de la

boca que grita y queda el grito sonando en un campamento de refugiados que sigue ahí, lejano, el grito impersonal que continúa, aunque este niño se salve.

Laura Klein
Licenciada en Filosofía y escritora.

ACTIVIDADES

Para alumnos

1. A lo largo de la película se pueden identificar diversas actitudes racistas y discriminatorias. ¿Cuáles son? ¿Quiénes discriminan y quiénes son discriminados?
2. La posibilidad de odiar, temer y discriminar a un semejante se manifiesta de muchas maneras. En la escuela o en el lugar en el que viven, ¿qué grupos son discriminados? ¿Ustedes fueron víctimas de discriminación? ¿Por qué? ¿Tuvieron actitudes discriminatorias? ¿Cuáles? ¿Se identifican con algún personaje? ¿Con cuál? ¿Por qué?
3. ¿Encuentran en ustedes algo de algún personaje con el que no se identifican?
4. ¿Qué canciones conocen que hablen de alguna forma de discriminación? ¿Se habían dado cuenta, antes de buscarlas para este ejercicio, que trataban de eso?
5. ¿Si pudieran intervenir en el guión de la película, qué cambiarían? ¿Para qué?



Recomendaciones de películas afines

Promesas (EEUU, 2001).
Dir. C. Bolado, B. Z.
Goldberg y J. Shapiro.

El otro hijo (Francia,
2012). Dir. Lorraine Lévy.

Para directivos, docentes y preceptores

1. La película ofrece una situación bien interesante para pensar entre colegas: la mayoría de los padres de los compañeros de Shlomo piensan que el niño debiera ir a otra escuela y esto sin duda repercute en el aula.

- ¿Qué posición consideran que debe tomar la institución? ¿Qué acciones concretas tendría que implementar?
 - ¿La docente tiene un rol activo frente a esta situación?
 - ¿Qué pasa cuando una escuela no interviene en situaciones como las de la película?
2. ¿Han experimentado en la escuela situaciones de discriminación? ¿Cuáles? ¿Qué hacen cuando algo de esto sucede?
- ¿Es posible pensar entre todos una forma de intervenir? ¿A quién se puede recurrir en caso de necesitar mejores estrategias pedagógicas?

Recomendaciones bibliográficas

Rozenmacher, Germán:
“Cabecita negra” (cuento).

Cambaceres, Eugenio:
“En la sangre”(cuento).

Echeverría, Esteban:
“El matadero” (cuento).

Bioy Casares, Adolfo: *La guerra del cerdo* (novela).

Baldwin James: “Blues para Sonny” (cuento).

Para conversar en familia

1. ¿Han experimentado situaciones de discriminación? ¿Dónde?
2. ¿Han intervenido en situaciones donde ustedes hayan podido discriminar a alguien? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Qué otras opciones se podrían haber tomado?

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documentos de trabajo:

- “Educar para la convivencia. Experiencias en la escuela.”

Programa Educación y memoria:

- *Memorias en fragmentos* (2009).
- *Holocausto y genocidios del siglo XX. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*, 2012.
- *La Shoá en la pantalla. Representación de delitos de lesa humanidad* (2007).
- *La enseñanza del Holocausto / Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente*. Ponencias del Seminario 2007. Elaborado junto al Museo del Holocausto. (2010).
- *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2014).
- *Holocausto y genocidios del siglo XX*, (2014).



Palabras clave

nuevos tipos de familia, adolescencia, identidad personal, exclusión de la diferencia, superación del conflicto.

UN CAMINO HACIA MÍ

Estados Unidos 2013

Directores: Nat Faxon y Jim Rash

LA INTENSA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD PERSONAL: DILEMAS Y ALTERNATIVAS DE LA ADOLESCENCIA

Un camino hacia mí es una película que presenta abiertamente casi todos los dramas que un adolescente enfrenta hoy en día. Algunos adversos como el maltrato de los mayores, la incompreensión y el mandato de las normas sociales; así como otros ligados a la madurez, el primer amor y la búsqueda de la identidad personal. La historia, la caracterización de los personajes y los diálogos logran que el espectador ingrese de lleno al mundo ficcional de la trama. La calidad narrativa, a su vez, hace que la película sea muy apropiada para trabajar con los alumnos, pues los dilemas éticos que se presentan inauguran interrogantes,

sin cancelarlos con soluciones triviales. Un breve resumen del argumento quizá pueda ofrecer algunas claves de lectura.

Trent tiene una casa en la playa e invita a su novia Pam a pasar el verano juntos. Trent lleva a su única hija, Steph, y Pam, a su único hijo Duncan. Las edades de estos dos jóvenes no son las más fáciles; Steph tiene unos 16 años, Duncan apenas 14, pero esta pequeña diferencia es enorme en esa etapa de la vida. Al llegar a la casa se reencuentran con la vecina Betty y sus hijos Susanna y Peter, con la que forman, junto a dos amigos de Trent, Joan y Kip, una suerte de comunidad veraniega. Al principio todos intentan que las cosas marchen bien, aunque Duncan sufre el menosprecio de Trent, la desatención de su madre, y se siente excluido del maravilloso mundo que simulan vivir todos. También Steph lo desprecia por su condición de adolescente, y porque ella ya se está alejando de esa etapa. La única persona de este grupo que parece comprender a Duncan, y con la que él está a gusto, es Susanna, aunque no sabe cómo tratarla y se siente un tonto ante ella.

Una tarde, Duncan descubre una bicicleta en la cochera de la casa veraniega y sale con ella a recorrer el pueblo y la extensión de la playa. Esas salidas lo conducen a un parque acuático, el Water Wizz, en el que conoce a Owen, el encargado. Inicia con él una amistad y la estancia en ese parque le abre un mundo nuevo. Owen no sólo lo estimula, sino que lo involucra en el grupo y le asigna responsabilidades. Duncan se siente valorado y va cobrando confianza en sí mismo. La sensación de libertad que vive junto a Owen es simultánea al agobio que siente al regresar junto al novio de su madre. Una noche Duncan descubre que Trent tiene una relación oculta con Joan y su

odio hacia él se multiplica. Pam también descubre ese engaño, pero al principio prefiere seguir la parodia de la familia feliz. Duncan ya no lo tolera, pero ahora siente la fuerza anímica que antes no tenía, y es él mismo, el ninguneado, el que le ayuda a su madre a ver.

Ahí las vacaciones se interrumpen abruptamente y deciden volver. Pero al despedirse de Susanna, un beso repentino que ella le graba en la boca le abre aún más el corazón. Es el beso, quizá, que lo saca de la niñez y lo arroja de lleno a la adolescencia. Entonces parten, pero mientras Trent carga nafta en el auto, Duncan ve por la ventana los juegos del parque acuático y siente que debe despedirse de ese nuevo mundo descubierto. Salta entonces por la ventana y corre hacia los juegos, para despedirse de Owen y del resto de los amigos. Pam y Trent no entienden qué sucede y, yendo tras él, entran por primera vez al Water Wizz. Recién ahí descubren la vida maravillosa que había estado viviendo Duncan.

La historia, como se ve, es sencilla, pero la caracterización de los personajes la hace compleja, pues cada personalidad arroja un aspecto de la vida contemporánea. En el caso de Duncan, tiene los años necesarios como para dejar la niñez, pero no los suficientes como para ser un adulto. Sufre entonces todas las adversidades que suceden durante ese tránsito; por eso la llegada de Owen es tan oportuna y decisiva, porque lo que un adolescente necesita a esa edad es alguien que le dé confianza, que lo estimule y aconseje. Duncan sufre, no tanto lo que le pasa, sino el no saber qué hacer frente a lo que le pasa; de ahí que a medida que va modelando su personalidad y encontrando una identidad, puede ir resolviendo los problemas. El modo en que se caracteriza la adolescencia de Dun-

can no es sólo a través del padecimiento de los mayores, sino también, por ejemplo, por la torpeza de su cuerpo, que lleva como si no lo pudiera controlar bien. De ahí que cuando va ganando confianza en sí mismo comienza a moverse de manera más elástica, cambia la seducción de su mirada y hasta el tono de la voz.

Así como Duncan representa la adolescencia, Trent representa la madurez, sólo que oscurecida por la incomprensión y la rigidez. El primer matrimonio de Trent fracasó, pero cree que no se puede vivir por fuera de un modelo ideal de familia e intenta forzar una nueva. Se cree el padre ejemplar, pero maltrata a todo el mundo. Le importa más lo que le sucede a su auto que lo que ocurre a su alrededor. Cree que sólo existen las reglas, pero es el primero en romperlas.

Los personajes “representan” algo: la adolescencia, la madurez, la intolerancia, etc., pero a la vez no se ajustan estrictamente a esos papeles, lo que los convierte en personajes creíbles. Pam, por ejemplo, representa la madre separada que no se quiere dar por vencida. Intenta ser feliz con un nuevo amor y recuperar la ilusión de una familia normal. Trata de ser simpática, buena madre, buena novia, de estar siempre íntegra, de no equivocarse, pero todo eso la termina desbordando. Deviene entonces en la madre superada por las circunstancias. Ama a su hijo pero a la vez quiere estar cerca de Trent. Eso la lleva estar permanentemente en dilemas que implican desatender a su hijo; pero al final, cuando regresan a la gran ciudad, abandona el asiento delantero y se va con Duncan, a la parte trasera del auto. Esa decisión simboliza la resolución del dilema, porque elige estar junto a su hijo y no junto al hombre que la engaña.

En espejo con Duncan, Steph también atraviesa la adolescencia,

pero en la última etapa, cuando comienza a convertirse en una mujer. Desprecia entonces a Duncan porque estar a su lado la retrotrae a la más tierna adolescencia, de la que ella ya se siente emancipada. Cree ser una mujer madura, pero ante la adversidad vuelve a ser una niña. El caso de Betty es el de los más paradigmáticos. Se trata de la vecina divorciada, extrovertida e irónica, que enfatiza su condición de mujer madura, de vuelta de todas las adversidades de la vida. Se ríe de su divorcio, pero a menudo lamenta estar sola. Siempre está con un vaso de alcohol en la mano y siente la necesidad de justificarlo. Lamenta que su hijo Peter tenga un ojo desviado y llegó a operarlo para intentar, sin éxito, ponerlo un poco derecho. Cree que esa “anormalidad” incomoda a la gente y ella no quiere incomodar. Todo eso le preocupa, pero a la vez no tanto. Ella quiere amoldarse a los mandatos sociales de belleza y perfección, pero se relaja tanto que termina desinteresándose por esos mandatos. Su otro hijo, Charlie, abusa de las drogas y la música psicodélica, pero tampoco parece quitarle el sueño. Convive bien con todo eso, bebe, e intenta ser divertida siempre. En cambio Susanna, la hija de Betty, quiere a su madre, pero a la vez no quiere ser como ella. Aunque sigue siendo una adolescente ya muestra indicios de sólida madurez y de gustos definidos. Sabe bien lo que padece Duncan y esa simpatía le atrae. Ella tampoco se siente muy a gusto con sus amigas y en la playa, por ejemplo, mientras ellas hablan de trivialidades, lee y se muestra indiferente a los lugares comunes.

Una especial atención hay que prestar a Owen, pues encarna el personaje que logra recomponer el camino torcido y mostrar una clave para la maduración. Owen es un hombre desprejuiciado, suel-

to e inteligente. Parece frívolo, pero detrás de esa impostura hay un hombre sensible y un gran amigo. Sus frecuentes bromas tienden a revelar la verdad oculta de las cosas, y de ahí que pareciera ser un cínico, aunque en verdad le interesa llamar a las cosas por su nombre, porque no cree en la hipocresía de la vida social. Entonces recurre a la parodia. Parodia todo, todo el tiempo, y no puede creer que Duncan crea que todo es verdad: “¿Entiendes la comedia?”, le pregunta en una oportunidad. Cuando Owen conoce a Peter le dice que se quite el parche del ojo, pues ese ojo desviado le resulta maravilloso. Él daría cualquier cosa por tener un ojo así, para hacer mejor las bromas. Ahí Peter, al igual que Duncan, siente que en el parque puede ser libre. De modo que Owen comprende bien los problemas emocionales de Duncan, porque también él sufrió el rigor y el maltrato de su padre.

Owen no aparece como una excepción; hay otros empleados del Water Wizz que, junto con él, conforman un grupo de trabajo que representan lo mismo. Esos otros personajes son Caitlyn, Lewis y Roddy, en los cuales Owen se recuesta para llevar adelante el parque. Caitlyn ama y odia a Owen, porque la hace feliz y la hace sufrir a la vez; ella representa la empleada abnegada y responsable. Mientras que Owen mezcla la administración del parque con la diversión y el aprendizaje, Caitlyn cree que son cosas distintas, que no deben confundirse. Lewis, en cambio, atiende uno de los puestos del parque y representa el hombre que nunca se terminó de adaptar al mundo social, pero a la vez el hombre que vive en un mundo propio e imagina futuros promisorios. Roddy es un poco como Owen y cómplice de él en hacer feliz a los jóvenes.

COMPORTAMIENTOS QUE CREAN DILEMAS

Una serie de comportamientos se suceden en la película creando dilemas de carácter ético. Algunos son muy sutiles y casi imperceptibles, otros son explícitos, como el que se narra en torno a la adolescencia. El mundo parecería estar pensado para los mayores, representado en el hombre fuerte, adulto, vital, sano y autosuficiente. En ese mundo, los adolescentes no se hallan a gusto, pues ellos más bien son débiles, dudan, son inseguros y aún no moldearon su personalidad. La prepotencia del hombre adulto repercute como opresión para el adolescente. Pero esta adolescencia, en la película, no se vive en soledad, sino en un entorno familiar sin el cual no se puede comprender ni una ni el otro. Lo que aparece en crisis es la idea de una familia “normal”, es decir, la familia que se ajusta al parámetro “madre-padre-hijos felices”. Aparece en crisis el “modelo” y en su lugar queda la familia real. Este tipo de familia “anormal”, si bien es mucho más frecuente de lo que se cree, a menudo sigue cargando con el estigma de no ser la “ideal”. Las relaciones que se producen en el interior de estas familias son tan complejas como las de las familias tradicionales, sólo que deben enfrentar la mirada social que, a menudo, las condena. El hecho de que Trent desprecie a Duncan no es habitual en este tipo de uniones afectivas. Cada familia crea su ámbito de convivencia y la suerte de esa convivencia no está predestinada ni al éxito ni al fracaso. En la vida cotidiana actual, no obstante, aparece una serie de dilemas que ni las familias tradicionales ni las nuevas suelen saber cómo tratar, como el consumo de drogas. En la película, en varios momentos aparece el consumo de marihuana. El consumo se vive

como un comportamiento a medio camino entre lo abierto y lo oculto. Es un comportamiento de los adultos, y los chicos más bien tienden a desaprobarlo. Pam intenta que Duncan no se mezcle con ellos en los momentos de consumo y no habla nada con él al respecto.

Otra confrontación de puntos de vista se produce en torno al juego y el ocio, a través de dos diálogos opuestos. El primero sucede cuando Duncan y Owen se encuentran en un bufé. Owen está jugando al Pac-Man, Duncan se le acerca y lo distrae. Owen, un poco en serio un poco en broma, le pide que no lo distraiga porque es un juego muy importante para él:

Owen: No me importaría, pero es el juego de mi vida. Llegué al nivel de las cerezas.

Duncan: ¡Pero ese es el primer nivel!

Owen: Sí, y me queda una vida. Como te dije, es el juego de mi vida.

Duncan: ¿Te gusta el Pac-Man?

Owen: ¡Cómo no me va a gustar! ¡Es un clásico! No tiene tantas cosas como los nuevos, amigo. Todo eso distrae. Mi error acá es que soy muy codicioso y quiero comer todo: los fantasmas y las frutas, en lugar de comer bolitas y hacer puntos.

Duncan: ¿Sabes que tiene una regla, verdad?

Owen: ¡Ah! ¡No! No me digas que sos uno de esos que le quita toda la gracia al juego. Cualquiera puede aprender una regla.

Owen no ignora que hay reglas a partir de las cuales el jugador puede acumular muchos puntos, pero no le interesa aprender esas reglas, pues imagina que lo interesante del juego es su misterio, la sensación de que no se rige por reglas.

El otro diálogo en torno al juego, y opuesto al anterior, se produce un día de lluvia, donde toda la familia queda encerrada en la casa, teniendo que buscar algún tipo de entretenimiento. El único juego de mesa que hay es para niños, y Pam, irónicamente, dice que es justo para ellos. Arranca bien, pero a medida que avanzan en los casilleros el entretenimiento va cediendo terreno a la competencia sonsa. Trent se pone intolerante y privilegia el rigor de las reglas al placer de la diversión. Ahí el juego pierde sentido y comienzan a pelearse. De modo que, mientras a Owen no le interesa avanzar en el juego, sino jugar, en el último como en el primero de los niveles, Trent sólo quiere llegar a la meta.

Finalmente, otro comportamiento que abre dilemas éticos es la contradicción entre lo que los adultos dicen y lo que hacen. Trent se la pasa diciendo que quiere una familia que se parezca a una familia, pero maltrata a Duncan, evitando que esa familia se conforme. Un diálogo ilustrativo de esto es el que Duncan tiene con su madre, en el yate. Duncan, con el salvavidas puesto y marginado de todos, no parece estar disfrutando del paseo:

Pam: ¿Podrías verte más miserable?

Duncan: ¿Él podría ser más idiota?

Pam: Se está esforzando. Quiere que funcione. Quiere que seamos una familia.

Duncan: Sí, eso dice, pero no es lo que hace.

Todos estos dilemas que presenta la película no son exclusivos de los personajes que ahí se presentan. La playa está cerca del Cabo Cod, Massachusetts, y la película refleja lo que viven algunos adolescentes en Estados Unidos, pero los problemas parecen tan

comunes a los que viven otros adolescentes de cualquier parte del mundo que las comparaciones no son forzadas. El maltrato de los mayores, la desunión familiar, la sensación de marginalidad no es patrimonio de ningún contexto social determinado. Las situaciones de violencia, por ejemplo, dentro de una familia no sólo derivan de los golpes y el maltrato físico. A menudo son mucho más intensas y sutiles, como la agresión de Trent a Duncan, al decirle que su padre no lo quiere.

Otra cuestión que podemos comparar es el trato con las instituciones educativas y de recreación. A menudo se cree que las instituciones son irremediabilmente cerradas, totalitarias, opresivas y conducidas por personas que no pueden hacer nada más que afirmar esa opresión. En esta película se ve cómo un parque acuático, que podría reproducir toda la industria estereotipada del entretenimiento, está administrado por personas que humanizan la institución y la convierten en un lugar recreativo y distinto.

Fernando Alfon
Doctor en Historia, escritor y ensayista.

ACTIVIDADES

Para alumnos



A lo largo de la película se van abordando diversos temas y problemas relacionados con aquellos que tienen los adolescentes en sus relaciones entre sí, con los adultos, con sus familias, con las drogas, con los grupos de amigos, etc.

1. Cada uno de los personajes podría representar una problemática diferente.

- ¿Con cuál de los jóvenes se identifican? ¿Por qué?
- ¿En qué cuestiones creen que se diferencian de ustedes por tratarse de un grupo de adolescentes de otro país? ¿Y en qué se parecen?
- Ustedes, ¿comprenden las actitudes o problemáticas que se les presentan a los personajes adultos? ¿Qué cuestiones, sentimientos, problemas, etc., piensan que esos adultos desconocen de sus hijos y vecinos adolescentes? ¿Y los adultos que ustedes conocen?

Recomendaciones de películas afines

Crónica de un niño solo
(Argentina, 1965). Dir.
Leonardo Favio.

2. ¿Qué piensan de Owen? ¿Por qué es tan importante para Duncan? ¿Qué le aporta, qué aprende de él? ¿Les recuerda a algún adulto conocido por ustedes? ¿En qué? ¿Algún profesor de esta u otra escuela se le parece? ¿En qué?

3. ¿Qué piensan de los problemas que tiene la familia que intentan formar Trent y Pam? ¿Sus familias tienen problemas parecidos?

- ¿Qué significa que Duncan se ponga los auriculares cuando Trent le habla durante el viaje hacia la playa? ¿Qué implica que Trent obligue sólo a Duncan a ponerse el salvavidas cuando salen a navegar? ¿Qué piensan de la reacción de Duncan cuando enfrenta a Trent?

4. Dado que en la película se muestra cierta incomunicación entre el mundo adulto y el adolescente, ¿cómo creen que debería darse un diálogo entre ambos? ¿Hay algo de la película que les haya molestado u ofendido: un episodio, un personaje, un diálogo? ¿Por qué?

5. Owen no ignora que hay reglas a partir de las cuales el jugador puede acumular muchos puntos, pero no le interesa aprender esas reglas. ¿Qué piensan de esta actitud? ¿En qué otras escenas se plantean cuestiones respecto del juego y las reglas? ¿Siempre es necesario jugar con reglas? ¿Cómo resuelven ustedes con sus compañeros y amigos los problemas que surgen en torno a las reglas?

6. En varios momentos de la película aparece el consumo de marihuana. ¿Qué opinan sobre cómo está tratado el tema en la película?

7. Si pudieran intervenir en el guión y cambiar algo, ¿qué cambiarían? ¿Por qué?

Para directivos, docentes y preceptores

Recomendaciones bibliográficas

Güiraldes, Ricardo (1926): *Don Segundo Sombra*.

1. ¿Cuáles son las temáticas que se abordan en esta película? ¿Coinciden con la perspectiva que la película transmite? ¿En qué temas sí y en cuáles no?

2. ¿Qué diálogos seleccionarían de la película para trabajar en profundidad con los alumnos? ¿Por qué?

3. ¿Cómo se puede establecer un diálogo entre esos dos mundos tan aparentemente irreconciliables entre los adolescentes y los adultos? ¿Algo de esto se lleva adelante en la escuela en la que trabajan? ¿Con qué estrategias? ¿Tienen algunas experiencias al respecto?

Para conversar en familia

1. Es probable que al mirar en familia la película surjan varios temas para conversar. Por ejemplo, el tema del consumo de drogas. ¿Cómo juzgan los personajes de la película el consumo de marihuana? ¿Y ustedes? ¿Hablan habitualmente de este tema? ¿Les parece que los episodios en los que se consume marihuana son una

buena oportunidad para conversar?

2. ¿Qué otras adicciones aparecen sugeridas en la película?

3. ¿Cómo ven las relaciones entre los adultos y los jóvenes? ¿Se sienten identificados? ¿Cómo son las relaciones en sus familias? ¿Les aportó algo poder mirar los vínculos entre jóvenes y adultos en una familia de otro país?

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.
Documentos de trabajo:
• *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.*

Programa Nacional de educación y prevención sobre las adicciones y el consumo indebido de drogas:
• *Hablemos del tema.*
Tríptico para los alumnos, los docentes y las familias.

Programa de Educación Sexual Integral
Cortos ESI. *Nuevas familias.* <http://www.educ.ar/recursos/ver>

LA MOSCA EN LA CENIZA

Argentina
2010

Directora: Gabriela David



Palabras clave

trata de mujeres, prostitución, amistad, responsabilidad social, explotación sexual.

LA ESPERANZA Y LA DIFICULTAD DE RESURGIR ENTRE LAS CENIZAS

La mosca en la ceniza es la historia de dos jóvenes amigas, Nancy y Pato, oriundas de Misiones, quienes son engañadas y llevadas a la ciudad de Buenos Aires, a una casa de citas, como prostitutas. La película plantea el tema de la trata de mujeres, de la explotación sexual, pero también plantea el tema de las diferencias entre las personas a la hora de enfrentar los problemas.

Personalmente, es un texto que me sacudió. No es mi costumbre escribir en primera persona, pero en esta oportunidad me gustaría enmarcar esta escritura en un personal punto de partida. Escribo este texto como mujer, como enseñante

de jóvenes que quieren ser docentes, pero también como madre de adolescentes mujeres, como parte de un sector social –la clase media– y de una profesión –la docencia universitaria– que mira el mundo desde su particular enclave y perspectiva. Si parto de aquí, es porque me ha resultado imposible sustraer este lugar a la conmoción que me ha provocado esta película.

Creo que este es uno de sus rasgos. *La mosca en la ceniza* es un film fuerte, que presenta una problemática dura: la de la explotación sexual, o la prostitución como modo de supervivencia en un contexto de privación ilegítima de la libertad. Lo que suele llamarse “trata de personas”. El cuidado con el que está narrada la historia y el marco que le da la amistad entre las protagonistas no obvia que sea un film difícil de ver y sostener (a mí me resultó así), que duele, que interpele y que ponga en evidencia una situación extrema, donde la bronca por el abuso y la injusticia incomoda.

Muchas veces he pensado al cine como una ventana a otros mundos. Desde su invención, cumplió el papel de acercar geografías y costumbres, sorprendernos con historias y situaciones que hasta el momento eran impensadas, presentar problemas amplios y generales encarnados en historias singulares, abrir otros mundos a la imaginación. Esto me sucedió con *La mosca en la ceniza*: se abrió ante mí una situación que no por saber de su existencia resultó menos sorprendente e inquietante. Es que la trata de mujeres, el secuestro y apropiación de chicas para ponerlas al servicio de la prostitución es un tema duro, de esos de los que uno no quisiera saber, porque es un saber que duele. *La mosca en la ceniza* es una ventana a un mundo sórdido y complejo.

La distancia que este mundo tiene con el mío me hizo pensar en el riesgo de cierta curiosidad mórbida, de cierta fascinación por lo abyecto, por el horror que toca a otros, riesgo que vuelve al saber sólo tranquilizador de conciencias. ¿Cuál es el papel de la educación frente a esta problemática? ¿Qué saber, cómo, cuánto, cuándo? ¿Qué papel le toca a la escuela, a los docentes que trabajan con adolescentes frente a este problema? ¿Cuál sería la finalidad de una educación que le dedique tiempo y espacio al problema de la trata de mujeres? Si no es una situación que se “previene” con la educación, ¿cuál sería el objetivo de abrir, en la escuela, ventanas a estos mundos?

Una vez encontrada una respuesta a estas preguntas, quedan otras: ¿cómo trabajarlo? ¿Qué diferencia le aporta el cine a su tratamiento? ¿Cuáles son las implicancias de su inclusión en el ámbito escolar?

EDUCAR Y HACER VISIBLE

El tema de la trata de personas y de la explotación sexual no posee zonas grises: es clara e indudablemente condenable, tal como lo refleja *La mosca en la ceniza*. Este film no deja dudas en relación con lo terrible de la temática, así como tampoco deja dudas en cuanto a las responsabilidades de quienes la llevan adelante, como es el caso de Susana y Oscar, a quienes fácilmente reconocemos como seres despreciables, amorales: violentos, abusadores, mentirosos, cínicos, manipuladores, responsables directos de la situación de injusticia que el film presenta. Por momentos pareciera que no presentan rasgos de humanidad siquiera.

Podríamos ofrecer una primera respuesta a nuestras preguntas: la educación tiene la tarea del reconocimiento de estas situaciones y la puesta en blanco sobre negro de la injusticia que representan. La educación en este punto puede contribuir a reconocer y aislar el mal, hacer visibles conductas y prácticas aberrantes, a señalar con claridad lo que es necesario rechazar y condenar sin ningún tipo de dudas, a aislar responsabilidades, a asomarse al lado oscuro de la sociedad en la que vivimos y enfrentarlo.

La escuela media, en cuanto puede alojar espacios de debate con adolescentes, se ofrece como ámbito para pensar con ellos el mundo que tenemos y el que queremos. Las ventanas que ofrece el cine no son siempre a las maravillas que pudieran estar más allá de nuestros sentidos, son ventanas también abiertas al drama, a situaciones humanas complejas, que pueden incluso no ser vistas aunque estén frente a nuestras narices.

Quisiera también ensayar otra respuesta a nuestras preguntas iniciales. Frente a la cuestión de qué puede aportar la educación, existe una respuesta que excede a esta problemática, pero que la incluye. Me refiero a las posibilidades que la educación ofrece para ordenar lo permitido y lo prohibido, para construir límites, levantar murallas, establecer territorios. La educación, como el proceso a través del cual se construye visibilidad sobre los otros y se hace carne qué es justo y qué no lo es, constituye una herramienta de intervención indeclinable sobre el mundo que vivimos, aún cuando no ofrezca garantía alguna sobre sus efectos. Porque ¿sería este el mismo mundo si no hubiera una intervención educativa acerca del bien y del mal? Situaciones como las de Pato y Nancy, en *La mosca*

en la ceniza, ¿podrían tener otro devenir, con intervenciones conscientes de las situaciones de injusticia por parte de los actores que en ella participan? La construcción de los vínculos de una sociedad basados en el respeto no va a garantizar que no sucedan abusos como los que muestra la película, pero puede contribuir a lidiar con ellos de un modo menos costoso para los involucrados. Cuando un grupo humano establece claramente qué es lo permitido y qué es lo prohibido, qué es lo deseable y qué es lo abyecto, la vida en común parece más posible.

En tercer lugar quisiera plantear que en este film, como en la vida, no todo es blanco y negro. Alrededor de la problemática del comercio sexual se abre una cantidad de zonas grises, de territorios que sufren diferenciadas condenas por parte de la sociedad. Detengámonos un momento, por ejemplo, en un término demasiado habitualmente usado para insultar, muy presente en la película: *hijo de puta*. ¿Cómo es que la palabra “puta” insulta al mismo tiempo que designa una modalidad de comercio sexual? ¿Por qué la expresión “hijos de puta” es un insulto? ¿Acaso un hijo de una prostituta porta alguna condena por el hecho de serlo, que lo vuelve un ser indeseable?

¿Qué es lo que se construye alrededor de la prostitución en nuestros tiempos? ¿Es la sexualidad un bien de consumo? ¿Es la prostitución un oficio que hay que erradicar, o tiene el estatuto de trabajo, como otros? ¿Pueden las regulaciones del estado contribuir a prevenir situaciones de explotación alrededor de la prostitución? ¿Tiene alguna responsabilidad quien paga por sexo? ¿Es un problema de libertad, en relación a que la cuestión es decidir si se vende

o no sexo, o es un problema que excede la libertad? ¿Quiénes son las mujeres que habitan las casas de citas, los burdeles? ¿Cómo es que llegan a ser tales? Cualquier asomo al problema muestra que es más complejo que una cuestión de decisión, que atrás de las mujeres que venden sexo existen muchas veces historias de abuso, de pobreza, de necesidad extrema, de falta de alternativas, de consumo de drogas. Hay mujeres que venden sexo en todos los sectores sociales, hay también otras formas de prostituirse. Pero no podemos negar que lo que muestra el film es algo común y generalizado: muchas prostitutas provienen de situaciones límite, de falta de alternativas, de necesidad de supervivencia.

Por otro lado, la sexualidad no deja de ser un ámbito de la vida donde pareciera que una mujer es especialmente vulnerable, donde se multiplican las situaciones de abuso, las violaciones, donde muchas adolescentes enfrentan situaciones no deseadas que, aunque muy lejos de la problemática que presenta la película, tienen que ver con el propio deseo y la libertad de elegir lo que uno quiere para sí y lo que no. Esta película abre un espacio para esas discusiones, para mirar el problema en su complejidad, para atender cómo nos interpela en relación a nuestra clase social, género o actividad, nos enfrenta a mirar aquello que fácilmente eludiríamos, como lo hacen los vecinos en la película, como podemos hacerlo nosotros frente a tantas situaciones de violencia.

Hasta aquí quedaron enunciadas tres puertas de entrada al texto fílmico, tres dimensiones que se abren para la mirada conjunta. No son las únicas. Otras muchas se desprenden también: la amistad, el peligro, las diferencias a la hora de enfrentar un problema, las

miradas frente al mundo, la indiferencia.

Todas ellas pueden tener entrada en la escuela media, se prestan al trabajo conjunto con otros, pero no son problemas escolares ni didácticos, no se prestan necesariamente al tratamiento escolar. ¿Cómo construir un abordaje que combine la potencia del cine para contar una historia y la función de la escuela para lidiar con ella?

VER, PENSAR, CONMOVER

El cine como ventana al mundo, con sus señas particulares, su lenguaje, su capacidad de interpelar y enojar, de emocionar e inquietar, ofrece una entrada distinta a los habituales tratamientos escolares de las problemáticas sociales. Allí radica su potencia y de allí nace la alternativa para que la escuela ensaye cruces con otros lenguajes y otras modalidades de abordaje de cuestiones tan espinosas. Sin embargo, es necesario situar las posibilidades que nacen de este cruce, mostrar qué es lo que hace la diferencia en el hecho de trabajar con el cine dentro del ámbito escolar. Esa diferencia no radica sólo en que el cine amplía los límites de la racionalidad escolar e interpela los sentidos y los sentimientos. Si fuera sólo así, bastaría con que en la escuela, en el mejor de los casos, se proyecte la película, o al menos la ponga a disposición para que los estudiantes la vean. Sin embargo, creo que hay otras diferencias que hacer. Me refiero a la escuela como ámbito de producción y de confrontación de pensamiento, de debate, de lucha por construir significación.

En una conferencia que dictó en nuestro país, el filósofo Philippe Meirieu se refería al trabajo específicamente pedagógico, en estos

términos:

“Creo en la capacidad de conmover que tienen los relatos, esa conmoción de las personas implica *poner en movimiento*, no someter. Poner en movimiento es exactamente lo que significa la palabra ‘emoción’. La emoción no es detener a la gente donde está, sino poner en movimiento a la gente para permitirle ir hacia otro lugar.

La función de conmover, de conmoción del relato, que tiene la historia también, es lo que hace al poder emancipador de los saberes. Tenemos que emocionar, conmover, poner en movimiento. Poner en movimiento no es limitarse al segmento racional. Y tampoco es la emoción de la telerrealidad. La emoción de la telerrealidad no pone en movimiento, no conmueve, sino que funciona en un juego narcisista entre la persona y lo que esa persona está viendo. Basarme en el principio del motivo identificatorio no pone el pensamiento en movimiento. Debemos asumir entonces ese papel de la emoción: que la emoción ponga el pensamiento en movimiento”.

Pensamiento, dice Meirieu. En otro lugar de la misma conferencia sostiene que el desafío mayor de una educación democrática es hacer que el pensamiento sea el eje de nuestra clase, “más que la evaluación, más que el control, más que los deberes”.² El pensamiento no como operación meramente cognitiva, sino como

fundamento del juicio, como interpelación a la inteligencia, como desplazamiento de los límites. El pensamiento como herramienta de intervención en el mundo. Quizá de eso pueda tratarse el trabajo pedagógico: no de la racionalidad escolar (disciplinaria, metodológica, didáctica), sino de extrañar el mundo, de pensarlo, para reubicarnos en él, para darle a las cosas su justo lugar, para pelear por lo que creemos.

El trabajo con el pensamiento no es tarea sencilla. En el texto de Meirieu aparece el término *emancipación* ligado a la tarea educativa; más precisamente, Meirieu habla del “poder emancipador de los saberes”. Pero *conocer* no es necesariamente *pensar*. Y el trabajo escolar no necesariamente ni siempre *emancipa*, como lo ha demostrado largamente la pedagogía. Se trata, más bien, de pararse frente al mundo y pensarlo, aún cuando lo que provenga de esta actividad no resulte necesariamente felicidad, sino que puede ser desolación, tristeza o desánimo. George Steiner lo dice de este modo: “El dominio del pensamiento, de la misteriosa rapidez del pensamiento, exalta al hombre por encima de todos los demás seres vivientes. Sin embargo lo deja convertido en un extraño para sí mismo y para la enormidad del mundo”. El pensamiento, en todo caso, como *responsabilidad*, como tarea de inscripción de lo propiamente humano en el mundo que nos toca vivir.

Podemos ver cómo funciona esto en *La mosca en la ceniza*: no es la inteligencia la que mueve la salida, no es quien tuvo más éxito en la escuela ni quien comprende cabalmente lo que está sucediendo quien consigue intervenir sobre ella de modo exitoso. No es la rebelión contra la injusticia ni lo insoportable que puede resultar el

1. Meirieu, Philippe: *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, conferencia dictada el 30 de octubre de 2013 en el Ministerio de Educación de la República Argentina, pág. 30; destacados en la versión impresa de la conferencia realizada por el Ministerio de Educación.

2. Meirieu, op. cit., pág. 13.

abuso lo que permite salirse de él. Es más bien una fuerza *otra*: la amistad, el vínculo que une a las protagonistas y que se convierte en un motor cuando se ve puesto en peligro. Lo que le da la salida, lo que permite resurgir de entre las cenizas, es una fuerza capaz de sortear dificultades que no pareciera tener mucho que ver con la inteligencia escolar. Tiene más bien que ver con una pulsión de vida, con animarse a responder ¿qué responsabilidad tenemos frente al mundo que nos toca?

¿QUÉ RESPONSABILIDAD NOS CABE FRENTE A LA VIDA QUE TENEMOS?

Quizá la pregunta sea un tanto “pesada” para estudiantes de nivel medio, para jóvenes que recién se asoman al mundo. En todo caso queda discutir, entre nosotros, adultos, qué responsabilidad le toca a la escuela en la reflexión sobre la condición humana, sobre el mundo en el que vivimos y que heredarán nuestros alumnos. Pero no hay que olvidar que el problema de la trata de personas es parte de ese mundo.

La prensa ofrece sistemáticamente relatos de jóvenes desaparecidas, donde se sospecha de secuestro y posterior explotación sexual. Ha habido casos emblemáticos no sólo en la Argentina, sino en todo el continente. De Marita Verón a los asesinatos de las mujeres de Ciudad Juárez en México, nos encontramos con un amplio espectro de situaciones donde se combinan la pobreza, la falta de derechos, la debilidad de las instituciones y la complicidad de algunos sectores de la sociedad. Estos casos plantean la pregunta de quién, qué adolescente o joven está exenta de quedar atrapada en una situación así.

Los y las jóvenes que están en las aulas de nuestras escuelas pueden vivir más o menos distantes a esta problemática. Y, seguramente, dependiendo de que sean varones o mujeres, que sean de sectores populares o de sectores medios, que tengan más o menos posibilidades, la temática de la trata puede resultarles más o menos dolorosa, ajena o exótica. La tarea de abordarla –y el modo de hacerlo– es parte de los que nos toca a nosotros.

María Silvia Serra

Profesora en Ciencias de la Educación, magister
y doctora en Ciencias Sociales, docente e investigadora.

ACTIVIDADES

Para alumnos

La película *La mosca en la ceniza* cuenta la historia de dos jóvenes de una provincia argentina, que puede resultar más o menos cercana a la situación de ustedes.

1. ¿Para qué creen que sirve ver esta película? ¿Por qué les parece importante o valioso verla en la escuela? ¿Les parece que sería útil o interesante para todos organizar un debate sobre este tema? ¿A quién podrían pedirle ayuda?
2. ¿Creen que tener información sobre esta realidad tan injusta les permite cambiar o modificar algo? ¿Qué sí y qué no?
3. ¿Quiénes consideran ustedes que son responsables de que ocurran estos abusos?
4. ¿Cuán lejos o cuán cerca consideran que están ustedes de las situaciones que se presentan en la película: la de los jóvenes, la de los clientes, la de los vecinos?
5. ¿Cómo actúan ustedes frente a situaciones de injusticia y abuso?



Recomendaciones de películas afines

La joven vida de Juno (EEUU/Canadá, 2007).
Dir. Jason Reitman.

Recomendaciones bibliográficas

Atwood, Margaret (1998):
Chicas bailarinas,
Barcelona, Lumen.

6. ¿Consideran que la amistad que une a los protagonistas es la fuerza que les permite tratar de superar las dificultades y se convierte en un motor para luchar contra la injusticia y el abuso?

Para directivos, docentes y preceptores

1. Desde hace más de diez años, Susana Trimarco, mamá de Marita Verón, ha estado luchando para saber la verdad y enjuiciar a los culpables de la desaparición de su hija, víctima de la trata de mujeres. El seguimiento que la prensa hizo de este suceso permite asomarse a una situación real de trata en toda su complejidad.

- Investiguen con los alumnos en los trabajos realizados por la prensa y en otras fuentes disponibles en Internet (como el blog del seguimiento del caso <http://casoveron.org.ar>, para ampliar la mirada de la problemática de la trata desde una situación singular pero de público conocimiento, cuyo devenir sacudió a la opinión pública.

2. La discusión sobre la legalidad y regulación de la actividad de la prostitución muchas veces se ofrece como salida para ordenar y controlar los potenciales casos de explotación sexual. Este debate está presente en muchas ONG que trabajan con la problemática, así como el alcance en números del problema de la trata de mujeres.

- Se sugiere proponer esta discusión estudiando los argumentos que se esgrimen y los datos de la realidad que se exponen. Para ello se puede recurrir a ONG, y a documentos que se ofrecen en Internet al respecto, como lo hace <http://redrattargentina.blogspot.com.ar>.

3. En la ficha se plantean diversas preguntas que pueden pensarse a partir de esta película. Puede ser interesante analizarlas y debatir, construyendo puntos de vista propios y abordajes específicos para cada escuela.

- ¿Cuál es el papel de la educación frente a esta problemática?
- ¿Qué saber, cómo, cuánto, cuándo?
- ¿Qué papel le toca a la escuela, a los docentes que trabajan con adolescentes frente a este problema?
- ¿Cuál sería la finalidad de una educación que le dedique tiempo y espacio al problema de la trata de mujeres?

Para conversar en familia

1. La trata de personas es un delito que cuenta con una red muy extendida de distinto tipo de complicidades.

- Identifiquen en la película todos los que por acción u omisión contribuyen a la realización del delito.

2. ¿Qué responsabilidad creen que tienen como adultos ante las situaciones que se plantean? ¿Qué podrían hacer para que empiecen a cambiar?

★ ★ ★

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Educación sexual integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos ESI.

Educación sexual integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos ESI.

Educación sexual integral. Para charlar en familia.

Canal Encuentro:

- *Educación Sexual Integral. Embarazo en la adolescencia.*
- *Queremos saber. Embarazo.* Diego Golombek.
- *Queremos saber. Métodos anticonceptivos.* Diego Golombek.
- *Queremos saber. Relaciones sexuales.* Diego Golombek.

LOS CORISTAS

Francia
2004

Director: Christophe Barratier



Palabras clave

desamparo,
violencia
institucional,
derechos,
aprendizaje,
enseñanza.

“TODOS TENÍAN SUEÑOS FABULOSOS”

¿Por qué una película francesa que relata una historia transcurrida hace más de setenta años puede ser valiosa para pensar en nuestras escuelas, para reflexionar junto a nuestros estudiantes, para mirar en familia?

¿Por qué un contexto tan distante de la Argentina en tiempo y espacio nos permite debatir sobre la educación, la justicia, el desamparo y las esperanzas, la violencia y la ternura, la confianza en el otro y el aprendizaje como herramienta de emancipación personal y colectiva?

Como muchas obras cinematográficas que contienen relatos sobre la vulnerabilidad, la película *Los coristas* nos habla de la violencia que padece

un grupo de niños y adolescentes, pero también nos cuenta de sus sueños y potencialidades y de lo que pueden alcanzar cuando en un tramo de sus vidas se encuentran con adultos que, a través de la educación, les ofrecen nuevos caminos y los transitan junto a ellos. Así la música, el canto, recuperados por un profesor que parecía haber renunciado a todo proyecto educativo, aparecen como vía de descubrimiento de sí mismo y de los otros y como esperanza de una vida dignificada por la propia acción.

Los coristas, primera obra cinematográfica de Christophe Barratier, fue estrenada en el año 2004. Barratier, guionista del film junto con Phillipe Lopes-Curval, basa esta historia en otra película francesa del año 1945: *La cage aux rossignol* (La jaula de los ruiseñores). Pero no intentaremos aquí reproducir datos que pueden encontrarse en múltiples reseñas. Nos interesa invitar a pensar la historia en clave de las marcas que dejan en los pueblos y en la cultura experiencias desoladoras como las de la Segunda Guerra Mundial. Es que, tal como señala Octavio Getino:

Para una concepción auténticamente democrática, la pluralidad y la diversidad de identidades no es un hecho antagónico de lo “universal” sino su más importante sustento. Además, la cultura de un país es, antes que nada, una “coproducción” en la que participan otras culturas, en un mutuo y enriquecedor intercambio.¹

Christophe Barratier, nacido casi veinte años después de la Segunda Guerra Mundial y conmovido por la filmografía que ella inspiró,² nos ofrece en *Los coristas* una historia que, desde su estreno, ha despertado gran interés en los ámbitos educativos.

LA HISTORIA

La historia de Clément Mathieu y de su trabajo educativo con los niños y adolescentes de un internado es reconstruida, cincuenta años después, por dos de aquellos niños.

Uno de ellos, Pierre Morhange, es un director de orquesta que trascendió las fronteras de su país. El otro es Pepinot, que había perdido a sus padres durante la ocupación nazi.

Pepinot conserva el diario que Mathieu llevó durante su permanencia en el internado El Fondo del Estanque y lo lleva a su encuentro con Pierre. A través de su lectura, los dos hombres van reconstruyendo sus propias vidas y el día a día de la labor de su preceptor y maestro de canto.

Conmoveras escenas nos muestran cómo varios niños y algunos adolescentes resisten con distintas estrategias (ataque, indiferencia, burla) al maltrato cotidiano del director Rachin, al desinterés del maestro Langlois y a la pasiva actitud de Maxence, el portero del internado. En el opresivo escenario donde transcurre la historia, las cosas van cambiando. Gracias al coro organizado y dirigido con Mathieu se van transformando niños y adultos.

2. Barratier también realizó *La nueva guerra de los botones*, versión de *La guerra de los botones* de 1962, alegoría de la Segunda Guerra Mundial, basada en la novela del mismo nombre que Louis Pergaud publicó en 1912.

1. Getino, Octavio (2005): *Cine argentino. Entre lo posible y lo deseable*, Buenos Aires, INCAA, CICCUS.

En el coro cada uno encuentra la oportunidad de desplegar algo valioso para sí y para los demás. Para Pierre, el coro representó la posibilidad de sobresalir, ya no “como demonio con cara de ángel”, (según su anterior preceptor), sino como primera voz. A sugerencia de Mathieu, que ama al niño y también a su madre, Pierre entra al conservatorio de Lion para reaparecer en el relato, ya famoso y sin demasiados recuerdos de su maestro de música.

A medida que se supera el patrón del maltrato, ejercido también entre los niños y entre los adultos, el coro va creciendo en calidad y en reconocimiento.

Pero un día todo se pierde. El internado se incendia, quizás por la acción intencional de un ex pupilo. El Sr. Rachin grita su odio y su frustración. Mathieu es despedido. El coro se prohíbe. Pero otras voces emergen para denunciar todo lo que allí ocurre.

EL DESAMPARO

El desamparo sobreviene, dice Perla Zelmanovich, cuando los adultos declinan su función de sostener el “velo que se convierte en protección y amparo para el niño”.³ Porque también a algunos adultos las dificultades los tornan vulnerables a tal punto que sólo pueden sostener la asimetría con los más pequeños con violencia y autoritarismo.

Son muchas las escenas de esta película que nos muestran el desamparo dentro de una institución educativa.

En la primera página de su diario, Mathieu cuenta que al llegar a la puerta del internado se pensó a sí mismo llegando al lugar que merecía “luego de haber fracasado tantas veces, en tantos ámbitos”. El Fondo del Estanque, dice, es el lugar que “me queda como un guante”.

Junto a la reja lo recibe Pepinot quien con gesto cansado le cuenta que, como todos los sábados, espera a su padre. “Pero hoy no es sábado” responde Mathieu con suavidad y cierto descuido hacia las expectativas del niño.

Las escenas del desamparo, una tras otra, van creando un clima de angustia. Desamparo de los adultos que, por necesidad de empleo, se someten a las humillaciones del director. Desamparo de los internados que jamás encuentran la posibilidad de ejercer su derecho a la inmadurez⁴ en un mundo que los estigmatiza.

También se suceden las expresiones más desembozadas del prejuicio y la resignación ante la violencia institucionalizada.

“¿Preceptor a su edad?” saluda sorprendido el profesor Langlois. “Solía ser profesor” se disculpa Mathieu.

“¿Quién es ese niño que limpia el piso?” “Cumple la detención del Sr. Rachin.” “Quince días de trabajo comunitario. Es decir, esclavo de la escuela.”

Le Querrec arroja el maletín del preceptor. El director lo sorprende: “Naturalmente tú, siempre tú”. “Le Querrec. No olvide por nada ese nombre”, le había dicho su antecesor al celador Mathieu.

3. Zelmanovich, Perla (2003): “Contra el desamparo”, en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FCE.

4. Winnicott, D. W. (1971): “Conceptos contemporáneos sobre el desarrollo adolescente, y las inferencias que de ellos se desprenden en lo que respecta a la educación superior”, en *Realidad y Juego*, Barcelona, Gedisa.

“Morhange no habla mucho, pero vigílelo.” “Luce como un ángel, actúa como un demonio.” Siguió aconsejando para culminar con la recomendación: “Acción, reacción. Es lo único que comprenden”. El reglamento escolar, los horarios, los carteles con prohibiciones, los gritos, el silbato, los golpes, “el severo castigo”, la exigencia de delación entre compañeros y la implicación del nuevo preceptor en la arbitrariedad de las sanciones, van apareciendo sin matices ante los espectadores, en una presentación homogénea de situaciones rutinarias y repletas de hostilidad.

LA ESPERANZA

*Es que nadie camina sin aprender a caminar,
sin aprender a hacer el camino caminando,
a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar.*
P. Freire, *Pedagogía de la esperanza*.

Aunque la cámara sigue mostrándonos imágenes de un mundo sin matices, a partir del momento que el preceptor es autorizado a organizar el coro, la belleza de las voces interrumpe el clima opresivo que se vive desde el comienzo de la película.

Los niños cantan y canta Pierre Morhange. Cantan, aprenden a cantar, aprenden canciones especialmente producidas para ellos.

Pese a no ser considerados en sus derechos, pese a que la lógica del patronato prevalece en toda la película –los niños son objetos de tutela antes que sujetos de derecho–, podemos ver cómo las vidas de los chicos del internado/escuela se dignifican por su capacidad de aprender y de producir.

En *Los coristas* el aprendizaje aparece como acontecimiento, como revelación, como experiencia transformadora. La enseñanza es relación y es presencia de alguien que ofrece bienes culturales y que

provoca que sus discípulos los sientan valiosos y quieran participar de ellos.

Conocerse a sí mismo y al otro es saber qué es lo que espera, dice María Zambrano,⁵ qué esperanzas lo mueven y lo rescatan del abatimiento de quien ya nada espera.

Por todo esto, mirar *Los coristas* con las chicas y los chicos y debatir sobre su contenido nos permitiría fortalecer entre docentes, alumnos y familias el sentido que la educación secundaria argentina tiene en la actualidad.

Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas resulta un imperativo para que nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan. (Resolución CFE N° 84/09).

En efecto, desde un enfoque de derecho, todas y todos los adolescentes, jóvenes y adultos son los destinatarios de la acción educativa de una escuela secundaria que no nació con un mandato de inclusión y que, por lo mismo, enfrenta hoy nuevos desafíos.

En el internado “El Fondo del Estanque” había profesores, director, preceptores. También en la escuela actual encontramos esas figuras institucionales, pero con la función de garantizar el derecho a la educación y el conocimiento.

Beatriz Alen
Maestra normal nacional, profesora en Ciencias
de la Educación y especialista en literatura infantil y juvenil.

5. Zambrano, María (2007): *Filosofía y educación. Manuscritos*, Málaga, Ágora.

ACTIVIDADES

Para alumnos



Una reseña de la película en Internet dice lo siguiente: “Un maestro de música llega a un internado de muchachos lleno de delincuentes y huérfanos y se propone reformarlos por medio de las canciones”.

1. ¿Están de acuerdo con esta manera de presentar la película *Los coristas*? ¿Qué críticas le harían? Escriban ustedes una reseña para recomendarla a otros cursos.

2. Imaginen un diálogo entre Mathieu y Pepinot en la actualidad donde aparezca lo importante que fue la experiencia del coro para los dos. Pueden filmarlo con los celulares o las netbooks.

3. ¿Recuerdan a algún maestro, maestra, profesor, profesora o a alguna persona de su comunidad que les haya enseñado algo que los hizo cambiar o que les permitió descubrir una potencialidad propia que ustedes mismos desconocían? ¿Quién? ¿Cómo fue esa experiencia?

Recomendaciones de películas afines

La nueva guerra de los botones (Francia, 2011). Dir. Christophe Barratier, Francia.

Cinema Paradiso (Italia, 1988). Dir. Giuseppe Tornatore.

Para directivos, docentes y preceptores

Ofrecemos aquí dos comentarios de estudiantes secundarios que vieron la película en familia.

¡Qué linda peli! Está buena para cualquier materia porque el objetivo lo pone el profesor. Pero lo lindo es ver cómo se transforman las cosas con una buena persona que le pone ganas a lo que hace. Está bueno cómo el profe escucha a los alumnos, porque el profe a veces sabe poco de uno.

No sólo los pibes se dan vuelta. Se les dan vuelta las cosas a todos porque antes no había nadie distinto. Cambió todo el entorno el profe.

También la música hace feliz a la gente. Hasta lo más oscuro con la música cambia.

Además trata el problema de la estigmatización de los chicos. Esto pasa mucho fuera de la escuela, cuando te dicen que no servís para nada. Ahora los profesores no te tratan así, pero hay estigmas con los jóvenes... son jóvenes... son peligrosos. En un ambiente violento uno se vuelve violento. Uno nace puro, la maldad se mete en uno.

Camilo

17 años. 5° año de bachillerato.
Escuela urbana.

Esta película me hizo pensar en algo que trabajamos con el profesor de Psicología. Que uno no conoce todo lo que tiene adentro. Que uno tiene posibilidades que no conoce porque nunca pudo sacarlas

afuera. O también porque no se anima a sacar sus propias potencialidades. Esos son los mecanismos de defensa. También en Cívica estuvimos estudiando la cuestión de los derechos y cómo a veces no se los respeta, sobre todo en los jóvenes a los que enseguida se los tilda de delincuentes. Me hizo acordar de muchas cosas. En Historia también estudiamos la Guerra Mundial y la ocupación de los nazis. Claro que al ver lo que les pasa a los chicos en las guerras, uno se da cuenta de otras cosas.

Isabel

42 años. Último año del Bachillerato Semipresencial para Jóvenes y Adultos

1. Seleccionen algunos comentarios de estos estudiantes para debatir, por ejemplo, sobre los cambios que instala la escuela secundaria actual a través de las prácticas de inclusión.

2. Analicen a partir de estos comentarios y de los que aparecieron en el grupo de colegas, las posibilidades de transformación que brindan los propios proyectos de aula y los Proyectos Institucionales de Mejora en la escuela donde ustedes trabajan.

Recomendaciones bibliográficas

Bodoc, L. (2012): *La entrevista*, Buenos Aires, Alfaguara.

McCourt, F. (2005): *El profesor*, Bogotá, Verticales de Bolsillo.

Rivas, M. (2010): "La lengua de las mariposas", en *¿Qué me quieres amor?*, Madrid, Santillana.

Para conversar en familia

1. A modo de ficha, en una hoja, escriban los comentarios y sensaciones que les provocó la película. Algunas preguntas pueden ayudar a realizar estas notas.

- ¿Se identificaron con algún personaje? ¿Con cuál?
- ¿Asistieron a escuelas en las que pasaban algunas de estas situaciones de maltrato y desamparo? ¿Qué hacían ante estas situaciones? ¿A quién acudían?
- ¿Tienen alguna experiencia similar al Coro para compartir en familia?

2. Anoten otras recomendaciones cinematográficas o bibliográficas que les parezca que tienen que ver con esta película. Con los aportes de las familias la ficha se irá incrementando y enriqueciendo a lo largo del tiempo.

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Resoluciones del Consejo Federal de Educación:

- *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* (Resolución CFE Nº 84/09).
- *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. (Resolución CFE Nº 93/09)

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documentos de trabajo:

- *Nuevos enigmas, nuevos desafíos. La socialización de los más jóvenes en la red de redes.*
- *Educación para la convivencia. Experiencias en la escuela.*
- *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.*

Coordinación de Programas para la construcción de ciudadanía en las escuelas: *Aportes de la tutoría a la convivencia escolar.*

Philippe Meirieu: "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica", conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación, 30 de octubre de 2013.

EL HOMBRE DE AL LADO

Argentina
2009

Directores: Mariano Cohn y Gastón Duprat



LA INTENSA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD PERSONAL: DILEMAS Y ALTERNATIVAS DE LA ADOLESCENCIA

Golpes de maza y una pantalla partida: de un lado negro, del otro blanco. Algo se resquebraja. Con ruidos, particiones y grietas comienza la película *El hombre de al lado* de Mariano Cohn y Gastón Duprat, estrenada en 2009.¹ Sus protagonistas son Rafael Spregelburd (Leonardo) y Daniel Aráoz (Víctor). Aunque quizás no, y como señalaron algunos críticos la verdadera protagonista es la propia casa que funciona como escenario. Una casa, sus habitantes, su vecino.

La vecindad implica un tipo de cercanía no elegi-

1. En 2008 los mismos directores habían estrenado *El artista*.

da. Quiere el azar que nos toquen amables o conflictivos, que seamos molestos o simpáticos para el que vive en el mismo edificio o cuadra. Entre vecinos puede no haber coincidencias de gustos y elecciones aunque compartan un espacio. Como sucede en todos los planos de la convivencia social: el barrio, la calle, la escuela, los ámbitos de trabajo. En todos, cada uno comparte tiempo y espacio con algunos que son afines y otros que no lo son. Con unos y otros puede haber conflictos o disputas, tanto con los parecidos como con los más diferentes. En este film los conflictos surgen entre vecinos que tienen gustos y decisiones muy dispares, pero a partir de una necesidad en la que podrían reconocerse como iguales: la de buscar que la luz diurna entre a la casa.

Pensemos en qué consiste la diferencia. Uno de ellos, es un diseñador que le otorga una importancia fundamental a la estética: vive en una casa única, diseñada por el arquitecto Le Corbusier, en la ciudad de La Plata.² Allí cada objeto parece haber sido elegido por el estilo y por el modo en que compone con los otros, más que por su funcionalidad. Habla distintos idiomas y tiene gustos sofisticados. El otro habita un departamento común, más pobre y cuya de-

2. Le Corbusier fue un arquitecto y urbanista, que nació en Suiza en 1887, bajo el nombre de Charles Edouard Jeanneret. Impulsó la arquitectura moderna desde las primeras décadas del siglo XX. Mientras predominaban estilos más ornamentales, este arquitecto, en sintonía con el grupo Bauhaus de Alemania, propone un diseño racionalista, funcional, integrado al entorno. Produjo innovaciones fundamentales como dejar de lado los techos de tejas inclinados para proponer terrazas planas o edificios con grandes ventanales vidriados. Al mismo tiempo, imaginó grandes reformas urbanísticas, con la idea de que las ciudades debían planificar sus circuitos y establecerlos de modos racionales y no por el azar del mercado. Escribió varios libros, editó revistas (como *L'Esprit nouveau* en 1929), generó colectivos de arquitectos y agitó el movimiento de la arquitectura moderna. Influyó mucho en la arquitectura de Brasil y de Argentina. En nuestro país muchos arquitectos relevantes participaron de esta renovación arquitectónica, entre ellos Clorindo Testa. Pero la única obra de Le Corbusier en América Latina es la que realizó para Pedro Domingo Curutchet en la ciudad de La Plata, en la década de 1950. Esa casa es la locación de la película *El hombre de al lado*. Actualmente funciona como Museo del Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires.

coración exhibe un gusto bien distinto. Habla con más brusquedad y muestra sus pasiones. El conflicto surge cuando Víctor intenta abrir una ventana en la medianera desde la cual quedaría demasiado cerca de la casa del otro. La diferencia entre ambos es notoria en las casas que habitan, en la ropa que eligen, en la música que escuchan, en el lenguaje que usan, en las relaciones amorosas. En lo que entienden qué es bello y qué es feo.

Cada persona crece en un entorno familiar y un entramado de relaciones. La mayoría de ellas se dan entre personas que tienen condiciones económicas equivalentes –hay barrios donde la mayoría de los que viven son trabajadores, otros en los que viven empresarios, otros habitados por sectores medios–. Son ámbitos de sociabilidad en los que se van compartiendo modos de hablar, estilos, gustos, creencias. Así como uno puede reconocer si alguien creció en Córdoba o en Santiago del Estero o en la Ciudad de Buenos Aires por la entonación, también en nuestro lenguaje –las palabras que usamos, el tono en que las pronunciamos– aparecen las diferencias sociales. Cada uno se acostumbra tanto a lo que resulta habitual en esos entornos que ve raro, desagradable o impostado lo que se hace en otros. Mientras piensa que lo normal o incluso natural es lo que se acostumbra en el propio grupo. Tanto que creemos que los otros hablan con “cantito” pero el nuestro nos pasa inadvertido.

Cuando aparece alguien con otras costumbres, gustos, creencias, modos de hablar, produce extrañeza. A veces, incluso rechazo.³ Su

presencia misma vendría a demostrar que el modo en que vivimos y actuamos no es el único posible. En las sociedades que reciben migrantes de otros países, en las ciudades donde arriban habitantes de las zonas rurales, suelen aparecer conductas que en los casos más extremos crean situaciones de discriminación. En el film el punto de vista elegido parece ser el del que vive en la casa diseñada por Le Corbusier, que se siente invadido por la apertura de la ventana en la casa de su vecino pero también por la insistencia de este en establecer un vínculo. Todo lo que este le propone le parece feo, inadecuado, desagradable. Desentona con lo que él ha elegido para su vida.

¿Es un problema una ventana frente a una casa que tiene enormes espacios vidriados que permiten ver a su interior? ¿Su apertura es un atentado a la privacidad? ¿En qué sentido? La casa Curutchet, en el film, es una obra destinada a la contemplación. Circulan frente a ella grupos de estudiantes de arquitectura o diseño, van con sus profesores, estudian el objeto arquitectónico. Esa mirada enorgullece al dueño, como puede hacerlo la mirada del visitante a un museo sobre las obras que componen una colección. La ventana genera otro tipo de mirada que incomoda por su reciprocidad: el vecino no sólo ve sino que es visto. Visible en sus costumbres, en sus juegos eróticos, en el teatro amistoso que propone. Por eso no se trata de la lógica visibilidad/invisibilidad o la frontera que se traza para proteger lo privado de la mirada ajena: es el trato que habilita o que exige, que va más allá de la contemplación o que si es contemplación no participa de los mismos consensos estéticos. Roberto Arlt, en la década de 1930, escribió un cuento llamado

3. Schutz, Alfred (1999): *Estudio sobre teoría social*, capítulo “El forastero. Ensayo de psicología social”, Buenos Aires, Amorrortu.

“Pequeños propietarios”. Narraba la historia de dos parejas de vecinos que competían por mejorar sus casas y desmerecer la de los otros. El problema ahí era el parecido: nada los distinguía salvo sus oficios –un hombre era albañil; el otro, corredor– y llegar más rápido a una teja o una ventana. El contacto alimentaba el odio y una de las parejas llegaba al daño y la delación. En lugar de fundar un lazo con los otros, la cercanía obligaba a buscar, con desesperación, el detalle que podía fundar la diferencia:

En tanto sus deseos no se consumaban, desacreditaba la casa, y cuando Joaquín quiso venderla y recibió la visita de un comprador, Cosme, que escuchó la conversación por la baja tapia del fondo, siguió al desconocido, y una vez que éste se hubo separado de Joaquín, lo interpeló, convenciéndolo de que la casa estaba construida con pésimos materiales, lo cual era cierto.

Además, este odio era cuidado, abonado, puesto en tensión como las cuerdas de un violín, por sus respectivas esposas.

Se deseaban padecimientos atroces, lo que no les impedía hablarse sonriendo, adulándose respecto a insignificancias, dedicándose en los saludos sonrisas melosas, cambiando entre sí melifluos “sí, señora”, y “no, doña”, porque la mujer del corredor, que usaba sombrero y medias de seda, era “señora” para la otra que sólo gastaba batón para salir y no se cortaba la melena. Y como las propiedades estaban divididas por un cerco de alambre, conversaban a la hora de la siesta, buscándose a su pesar, yendo al jardín a recortar las rosas mondadas por las hormigas, o preguntarse la hora, motivos estos que eslabonaban conversaciones inagotables, donde se sacaba a relucir la vida de la carbonera y la

posibilidad de un tranvía en la calle próxima, dándose con solicitud conmovedora consejos sobre compotas y modos de podar las plantas. (Roberto Arlt, “Pequeños propietarios”, en *El jorobadito*, 1933).

Al analizar la obra de Arlt, Oscar Masotta⁴ sostenía que su centro era la humillación y la idea de que entre humillados no es posible la comunidad sino la reincidencia sobre el mutuo daño. Pensado así, las parejas de “Pequeños propietarios” tienen pequeñas diferencias pero comparten una posición subalterna en la estructura social, habitan un barrio periférico y tienen casas modestas. Todos se sienten humillados y tratan de vengarse en los otros de esa vivencia, buscando la razón por la cual ellos deberían padecer menos la humillación que los otros.

Bien diferente es este tratamiento de la cercanía y la distancia a lo que ocurre en *El hombre de al lado*. Podríamos decir que, a la inversa, es tanta la diferencia que la existencia de un vecino pasa inadvertida para el otro hasta producirse el episodio de la ventana. El conflicto parece originarse en la imagen de invasión. No se trata de una invasión efectiva sino de hacer visible la presencia del otro y a la vez volverse visible para él. El anonimato de la circulación urbana en las grandes ciudades y la distancia cortés que suele caracterizar las relaciones con desconocidos se resquebrajan. Uno de los vecinos, en el film, busca la aproximación y el contacto, y el otro las rehúye. Es interesante que la narración está dispuesta de modo que las disposiciones culturales de uno y otro, que son los

4. Oscar Masotta (1982): *Sexo y traición* en Roberto Arlt, Buenos Aires, CEAL.

ejes sobre los que se traman las diferencias, no son colocadas en una escala de legitimidad. Más bien, esa pretensión, presente en las burlas de los habitantes de la casa Curutchet, es ironizada en distintas escenas.

En 2011 se dio a conocer otra película en la que se tematiza la proximidad entre personas de distinto origen social: *De caravana* de Rosendo Ruiz. Allí un fotógrafo de clase media empieza a relacionarse con algunas personas vinculadas a formas menores de la ilegalidad y se enamora de una de las chicas del grupo. Las tensiones aparecen en su propia mirada, pero también en la de su grupo de pertenencia que señala las marcas de clase en la ropa y en los modos de la joven. Estas narraciones plantean situaciones que no son de pura confrontación y ni siquiera enlazan personas que están en los opuestos socioeconómicos. Están relativamente cerca y la diferencia se inscribe en la trama de sus gustos y disposiciones. Pero también en lógicas en las que se ponen en juego prejuicios respecto de los otros, percibidos como diferentes, y respecto de la legitimidad de sus usos.

Un prejuicio es un juicio que no se somete a la experiencia. Es más, que cuando aparece algo que lo desmiente se lo trata como una excepción que confirma la regla. Por eso, el prejuicio no es un tipo cualquiera de juicio general, como los que necesitamos para movernos en la vida cotidiana, ante objetos, personas y situaciones que no conocemos plenamente. Su resistencia a la experiencia es lo que lo caracteriza. En el cuento “Pequeños propietarios” de Arlt, la pareja más acomodada, al ver arreglar la casa de al lado, imagina que el vecino roba materiales en la obra en la que trabaja.

En *De caravana* la joven es enjuiciada por los amigos de su novio como alguien que no puede tener acceso a recursos legítimos. En *El hombre de al lado* la vecindad no alcanza para atenuar el prejuicio que la pareja que habita la casa Curutchet tiene sobre el otro. Son, también, modos de interpretar los conflictos o lo que aparece como amenaza de generarlos. Toda sociedad se funda sobre lazos en común y modos de negociación de los conflictos. Desde aquello que amalgama: lengua, creencias, símbolos, hasta la mutua necesidad, que deriva de que casi nadie produce todo lo que necesita para vivir, entonces debe recurrir a otros para intercambiar y satisfacer sus necesidades. Cuanto más compleja es una sociedad, más ligado está cada uno por esos múltiples lazos a la trama común. Sin embargo, eso no impide los conflictos, sino que a veces los acentúa o los provoca. Hay conflictos por el uso de los espacios comunes, por derechos existentes o por su creación, por la posesión de bienes escasos, etcétera. Los hay generacionales, étnicos, de género. Sería inimaginable una sociedad sin conflictos, pero también una que no construya mecanismos para tramitarlos, encauzarlos, impedir que se desplieguen con violencia.

En la película de Cohn y Duprat, el conflicto surge por una ventana imprevista. Chocan dos intereses: el de un vecino que no quiere ser observado desde esa ventana y cuyo derecho está amparado por la ley y el de otro que necesita más luz en su casa –intenta “atrapar unos rayitos de sol”– y por eso decide abrir la ventana. Pero no es el único conflicto: entre los integrantes de la familia que vive en la casa Curutchet no todo es armonía. Dentro de la pareja y entre ellos y la hija adolescente se dan situaciones conflictivas.

Sin embargo, no dejan de componer un conjunto, de compartir más que aquello que los diferencia.

Al lado de los conflictos entre derechos y los intrafamiliares, que aparecen como problemas de pareja o intergeneracionales, aparecen conflictos en el plano de la ética, que se presentan como dilemas que un sujeto tiene que resolver: ¿hago algo o no lo hago?, ¿ayudo o no al que lo necesita? El final de la película plantea este dilema, que no deja de estar insinuado durante su desarrollo: ¿qué se hace frente al otro que necesita más luz solar, si el modo en que puede conseguirla afecta mi propia privacidad y no es un derecho legislado?

Los conflictos implican distintos grados de violencia. Eso se muestra, con claridad, en la película, que logra poner en escena el miedo y la percepción de la amenaza. A partir de la posición de Leonardo, de los modos en que va registrando la presencia de su vecino, aparece una vivencia particular de la amenaza: el otro puede devenir violento. En la frustración de esa expectativa aparece el humor. Y, finalmente, el problema ético. Allí donde se juega no la sensación de ser o no víctima de un acto injusto sino el hecho de aceptar o evitar ser agente de la injusticia.

Maria Pía López

Socióloga, ensayista, escritora y doctora en Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES

Para alumnos



1. Según el lugar en el que vivan estarán más o menos cerca de sus vecinos.

- ¿Conocen a sus vecinos? ¿Y qué relación tienen con ellos? ¿Es o fue siempre igual? ¿Les parece que siempre hay conflicto entre vecinos? ¿Y qué les pasa cuando se muda un vecino nuevo?

- ¿Quiénes son sus “vecinos” en la escuela? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?

2. Describan la casa Curutchet, los objetos y modos de habitarla. ¿Qué les gustaría investigar a partir de la película?

3. ¿En qué situaciones del film aparecen prejuicios? Desde su perspectiva como espectadores, ¿los personajes de la película confirmaban o alteraban sus juicios previos? En situaciones que hayan vivido, ¿alguna vez tuvieron que modificar lo que creían de antemano sobre personas o grupos a partir de conocerlos?

4. Bertolt Brecht pensaba que el teatro

Recomendaciones de películas afines

De caravana
(Argentina, 2010).
Dir. Rosendo Ruiz.

Recomendaciones bibliográficas

Roberto Arlt (1933):
“Pequeños propietarios”,
en *El jorobadito*.

debía producir en el espectador un efecto de distanciamiento, que le resultara difícil identificarse emocionalmente con uno u otro personaje; de esta manera era posible analizar el planteo de una obra con objetividad. En cierto sentido, el filme *El hombre de al lado* parece obligar al mismo distanciamiento, generando un punto de vista no adherido a ninguno de los personajes.

• ¿Les parece que es así o pudieron identificarse con uno u otro de los hombres que están en conflicto? ¿O con alguno de los personajes que no son protagonistas de la historia?

5. El final de la película: ¿les resulta previsible? ¿Lo cambiarían? ¿Qué cambiarían? ¿Por qué?

Para directivos, docentes y preceptores

1. Pierre Bourdieu desarrolló investigaciones y creó conceptos para comprender cómo se construyen los gustos y las elecciones estéticas. Para él, las personas interiorizan un conjunto de disposiciones que tienen que ver con sus entornos sociales, que los llevan a creer que algo es bello o que algo no lo es. Como habitamos sociedades en las que no todos los grupos sociales tienen el mismo poder, los grupos dominantes afirman su propio gusto como legítimo y condenan las variantes más populares. Por ejemplo, puede analizarse esto en la contraposición entre “buena” y “mala” música.

• ¿Cuáles son los consumos culturales de los estudiantes? ¿Qué opinan ustedes sobre esos gustos? ¿Qué lugar o posibilidades de expresión tienen en la vida escolar? ¿Son diferentes a lo de los profesores? ¿En qué?

• ¿Consideran que habitualmente se construyen prejuicios sobre alumnos o colegas al conocer sus gustos y consumos culturales? ¿Cómo inciden en la tarea que comparten en la escuela? ¿Cuáles son los gustos que predominan en el grupo de profesores de la o las escuelas en las que trabajan?

2. Analicen los modos de resolución de los conflictos y los dilemas éticos que aparecen en la película. Discutan su vínculo con lo que sucede en la institución escolar. Piensen en diversas “vecindades” entre grupos y en los prejuicios que puede haber en esos vínculos. Analicen modos en que habitualmente resuelven los conflictos.

Para conversar en familia

1. ¿Por qué creen que uno elige ciertos objetos y no otros para decorar la casa? ¿De qué dependen los gustos de cada uno? ¿Cómo ven ustedes las casas de sus vecinos o parientes que viven en su mismo barrio o zona? Comparen los que se usan en la casa propia –colores de la vajilla, cuadros, afiches, muebles– con los

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas en la vida escolar 1 y 2.

Habilidades para la ciudadanía. Inclusión democrática en las escuelas.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documentos de trabajo:
• *Educar para la convivencia. Experiencias en la escuela.*

Coordinación de Programas para la construcción de ciudadanía en las escuelas:
• *Aportes de la tutoría a la convivencia escolar.*

que aparecen en la casa de la película y en otras casas que conozcan. ¿En qué se diferencian? ¿Por qué?

2. La película habla de los prejuicios. ¿Cuáles son? ¿De qué modos aparecen? ¿Se sienten identificados con las actitudes prejuiciosas?

3. En alguna oportunidad, ¿les sucedió que tuvieron que modificar las creencias previas sobre algunas personas o grupos después de conocerlos? ¿Cuándo? ¿Cómo fue que pudieron cambiar?

LA MIRADA INVISIBLE

Argentina
2010

Director: Diego Lerman



Palabras clave

terrorismo de estado, experiencia escolar, discurso de la guerra, guerra de Malvinas.

EL TERRORISMO DE ESTADO EN LA ESCUELA. LO MICRO Y LO MACRO

La mirada invisible es una película que aborda el terrorismo de estado en Argentina a partir de una perspectiva que permite repensar una pregunta clásica: ¿cómo narrar el terror? Este enfoque, que inscribe la experiencia de la dictadura en la entera historia nacional, habilita por contraste y al mismo tiempo una reflexión acerca del rol de la escuela en contextos democráticos.

1. Previamente, Diego Lerman había dirigido *Tan de repente* (2005), basada en una novela de Cesar Aira (*La prueba*) y *Mientras tanto* (2006). Forma parte de la nueva generación de directores asociados con el movimiento del "Nuevo Cine Argentino".

LO MICRO

La película está basada en una novela de Martín Kohan,² *Ciencias morales*, que recibió en el año 2007 el Premio Herralde, lo que permitió que esa obra consiguiera una difusión de mayor alcance que otras que abordan las mismas temáticas. De algún modo, prolonga los efectos de este reconocimiento, aunque desde el punto de vista del guión presenta algunas diferencias respecto a la novela.³ *Ciencias Morales* se ubica en la huella narrativa que inauguró Luis Guzmán a mediados de los años noventa con *Villa* y que luego fue seguida por el propio Kohan con *Dos veces junio*. Se trata de una literatura que intenta narrar acontecimientos decisivos de la historia argentina reciente a partir de “microhistorias”, es decir: a través de biografías de personas que a primera vista no resultan estridentes pero que, con mayor o menor grado de predeterminación, terminan siendo piezas clave para comprender la lógica de la reproducción social y, en el caso de la experiencia argentina, de las modalidades del sistema represivo.⁴

Este tipo de enfoque crítico –presente tanto en la novela como en la película– intenta abordar la experiencia del terrorismo de estado desde una perspectiva diferente a la que ofrecían los testimonios de los sobrevivientes de los centros clandestinos de detención y/o

los distintos actores de la política argentina de los años setenta (los militares, los militantes políticos, las organizaciones revolucionarias, etc.). El testimonio es lo que abunda en el *Nunca Más* y en la copiosa producción testimonial recogida en biografías, novelas, cuentos, ensayos históricos o cine documental. Este corpus testimonial apuntaba, por un lado, a develar y reconstruir la lógica sistémica y estatal por la cual se buscó borrar el crimen de miles de personas durante la última dictadura cívico-militar y, por otro lado, aunque más recientemente, también buscaba recuperar las identidades políticas de los desaparecidos.

Por su parte, en *Ciencias Morales* y en su adaptación cinematográfica, *La mirada invisible*, de lo que se trata ya no es de reconstruir las huellas de un crimen que quiso ser borrado o de recuperar las historias políticas de los desaparecidos, sino de indagar en qué tipo de vínculo puede establecerse entre el “poder desaparecedor” –como lo llama la politóloga Pilar Calveiro– y las formas del ejercicio del poder en la sociedad civil argentina. O dicho de otro modo: cómo se retroalimentaron el “poder desaparecedor” y estas formas de circulación y ejercicio del poder en diferentes instancias civiles, como la familia, las fábricas, los sindicatos, las distintas asociaciones civiles y, por supuesto, la escuela. La hipótesis que hace posible esta nueva zona de indagación es que aquello que denominamos *poder*. Incluso el poder en un régimen que sistematiza el terror, no es un fenómeno que pueda circunscribirse espacialmente, sino que supone un conjunto de relaciones que se extienden heterogénea y capilarmente por toda la sociedad y que, además de sus indudables efectos represivos, articula y produce identificacio-

2. Martín Kohan, además de escritor y ensayista, es profesor universitario y ha formado parte –en talleres y conferencias– de diversas instancias de capacitaciones docentes, alguna de ellas convocadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

3. Más allá de estas diferencias Martín Kohan participó de la escritura del guión cinematográfico. E incluso aparece en una escena de la película vendiendo un disco a la protagonista.

4. Por ejemplo, en el caso de la novela de *Guzmán, Villa*, el protagonista es un médico que termina siendo una pieza fundamental del aparato represor de la Triple A; en la novela previa de Kohan, *Dos veces junio*, uno de los personajes centrales es un soldado conscripto que se va convirtiendo en testigo y agente del sistema de desaparición, secuestro y muerte montado por la última dictadura cívico-militar.

nes, resistencias y muchas “zonas grises”. Visto de este modo, lo que este enfoque viene a criticar es tanto la versión de la llamada teoría de los “dos demonios”, que confiere a la sociedad argentina el papel de un actor pasivo y victimizado de la violencia de los “extremos”, como así también al espejo invertido de esta versión, que señala la complicidad sin ningún tipo de matices de la sociedad argentina con el terrorismo de estado, sin atender a las zonas de identificación y conflicto que produjo el entramado terrorista en la sociedad.

De esta manera, el libro y la película pretenden captar justamente este tipo de efectos, para señalar cómo la lógica del centro clandestino de represión obedecía a una matriz de disciplinamiento socialmente extendida. Para ello, despliegan una trama que supone un narrador “distanciado”, que trata de evitar los juicios taxativos –ya políticos, ya morales– sobre los personajes, para detenerse en esa franja compleja de la vida civil en los años del terror. Una franja poblada de sujetos que se identifican no sin conflictos y ambigüedades con el discurso del “poder desaparecedor”. Esto aparece con claridad en la atención que se presta a personajes como el de la preceptora María Teresa Cornejo, que ilustra como pocos una zona pantanosa que, al menos inicialmente, no puede ser identificada sin problematización con el campo de las víctimas o de los victimarios. Asimismo, esta narración “distanciada” busca captar la lógica disciplinaria atendiendo principalmente a los gestos, los indicios y los silencios que surgen en cada escena, o a través de grandes planos –al inicio, se observa el ingreso a las aulas del Colegio Nacional de Buenos Aires en un desfile de tono marcial, con sus

rituales de control estricto de la vestimenta y el comportamiento de cada alumno– antes que través de declaraciones explícitas, como es propio de la literatura testimonial.⁵

De este modo, la apuesta consiste en representar la experiencia del terror no a través del discurso de intelectuales comprometidos o de personajes “épicas” sino de personajes ambiguos como María Teresa. Que el itinerario de esta preceptora, al menos hasta el final de la película, esté poblado de ambigüedades lo prueba el hecho de que acepta sin cuestionamiento alguno las normativas disciplinadoras del jefe de preceptores, Biasutto, pero al mismo tiempo retiene algunos márgenes de discreción para aplicar premios y castigos. Asimismo, no duda en “dictar” todas las frases alusivas a la guerra que los profesores le encargan transmitir para que los estudiantes escriban el ensayo del día, pero a su vez parece distanciarse de ese discurso cuando, ante la mención del jefe de preceptores de la necesidad de perseguir los últimos focos de resistencia de quienes perdieron la “guerra”, ella pregunta confundida: “¿qué guerra?”. Finalmente, esta ambigüedad alcanza el paroxismo cuando en aras de intentar llevar hasta las últimas consecuencias la idea de un control social capaz de desplegar una mirada controladora y al mismo tiempo “invisible”, la preceptora decide vigilar a los estudiantes en el baño, lo que la conduce, sin embargo, a descubrirse como sujeto sexualmente deseante. En este punto, la ambigüedad del personaje es tal que el

5. Otro de los rasgos estéticos del film es el modo en que enfatiza las diversas sensaciones de los personajes. Por contraste con las películas de “ideas”, buena parte del relato se juega –antes que en los discursos– en cómo los personajes perciben el mundo que los rodea, lo que ven, lo que huelen y escuchan. En este punto, la música ocupa un lugar significativo: el Himno y “Aurora”, representaciones sensibles de los símbolos patrios, se repiten en distintos momentos de condensación de la trama cinematográfica.

espectador no puede decidir en última instancia si la escena de la preceptora que controla en el baño a los varones representa el triunfo más rotundo del “poder desaparecedor” –en la medida en que el acto de control se ha cargado de los sentidos libidinales– o si, en cambio, representa una resistencia ante dicho poder, en tanto la liberación de los impulsos libidinales de la preceptora impiden ejercer a fondo las funciones relativas al control social.

Si el personaje de la preceptora constituye un ejemplo de la “zona gris”, el del jefe de preceptores, Biasutto (que ingresó al Colegio en 1976), aparece, por el contrario, sin ambigüedad alguna: se trata de un “intelectual orgánico” del “poder desaparecedor”, que por la vía de la coacción pero también de la persuasión aspira a que el discurso ideológico montado por la dictadura cívico-militar sea asumido en la escuela como un discurso que representa la “naturaleza de las cosas”. Sin embargo, y a pesar de ser un personaje arquetípico, el hecho de que la película atienda a este tipo de itinerarios para pensar la experiencia del terror resulta congruente con el enfoque señalado –caracterizado por atender la trayectoria de sujetos no estridentes para pensar las modalidades del poder en la historia argentina reciente–. En efecto, Biasutto permite captar de otro modo el vínculo entre dictadura y sociedad, mostrando de qué manera algunos actores característicos de la vida civil, lejos de haber sido víctimas del poder represivo, se encontraron política, cultural e ideológicamente habilitados para ejercer una serie de despotismos que el espectador puede inferir que ya venían ejerciendo –tal vez no tan rotundamente, porque no contaban con esta habilitación– desde hacía mucho tiempo.

Como sostiene el politólogo argentino Guillermo O’Donnell en “Democracia en la Argentina: micro y macro” (1987), un estudio pionero en el campo de la microhistoria, la trayectoria de Biasutto expresa la de algunos “lobos” característicos de la Argentina que hicieron posible la dictadura:

Durante esos años se me presentaba recurrentemente una metáfora que creo sigue siendo válida: que la implantación de aquel despiadado autoritarismo en la política soltaba los lobos en la sociedad; no era sólo lo que el gobierno expresamente incitaba sino también –más sutil y poderosamente– el “permiso” que daba para que no pocos ejercieran sus mini-despotismos frente a trabajadores, estudiantes y toda otra clase de “subordinados” incluso transeúntes e hijos, para no hablar de lo que más tarde, siguiendo una lógica terrible, se mostró que podía hacerse con soldados. [...] A partir de eso, y del *pathos* mandón y omnipotente que exudaba el régimen, nuestra sociedad, puntuada por *kapos* en sus contextos y por el patrullaje de comportamientos que muchos “voluntarios” hicieron en los lugares públicos, se sometió al despotismo estatal, algunos asumiéndolo como propio y otros sufriendolo en rabioso silencio. Jamás sabremos cuántos fueron unos y otros, pero seguramente no fueron pocos, ni unos ni otros.

LO MACRO

Si bien el enfoque crítico del cual es deudor *La mirada invisible* es aquel que hemos denominado como “microhistoria”, no menos cierto es que esta perspectiva atiende a lo acontecido en una institución educativa “tradicional” del país, el Colegio Nacional de Buenos Aires,

por la cual han pasado algunas reconocidas figuras de la clase política argentina. De este modo, el tránsito entre lo “micro” y lo “macro” tanto en la película como en el libro es bastante dinámico.

La inscripción de la experiencia del terror en una institución educativa tan tradicional tiene un efecto novedoso desde el punto de vista de la ubicación política e ideológica de la última dictadura cívico-militar. Lejos de la hipótesis que asocia el horizonte ideológico del régimen militar con ideologías declaradamente fascistas o, como también suele caracterizarse, con cierto nacionalismo exclusivamente católico e integrista, la película y la novela establecen zonas de diálogo entre la ideología del terrorismo de estado y el republicanismo clásico argentino del siglo XIX. En la novela se apela a esto ya desde el título, *Ciencias Morales*, que era la designación que tenía el Colegio en los tiempos rivadavianos; asimismo, varios capítulos del libro llevan por título el nombre de *Juvenilia*, en clara alusión al relato autobiográfico y testimonial de Miguel Cané sobre su experiencia como estudiante en esas aulas, hacia mediados del siglo XIX. Esto mismo aparece en los discursos de algunos personajes, incluidos en la película, en los que se establece una filiación clara entre el pasado y el presente de la institución. Por eso, el prefecto a cargo de las palabras inaugurales del ciclo lectivo de 1982 (año donde transcurre el relato), puede sentenciar que “la historia de la patria y la historia del colegio son una y la misma cosa”.

Ahora bien: ¿bajo qué tópicos la novela y la película establecen un vínculo entre el discurso republicano argentino del siglo XIX y el discurso de la última dictadura cívico-militar? ¿Qué tendrían en común aquella escuela y esta, atravesada por el terror? Si bien no hay un

único hilo conductor se destaca un discurso en común: aquel que legitima a la escuela como el ala cultural de un Estado “en guerra”. Y no en guerra con cualquier enemigo, mucho menos con un “enemigo externo”, sino específicamente en guerra contra un “enemigo interno”. Si en el siglo XIX esa guerra y ese enemigo era la “barbarie”, en el siglo XX la “guerra” se libra contra otro enemigo interno, “la subversión”. De aquí las múltiples alusiones, sobre todo en la novela –pero también en la película–, a la cuestión de la guerra. Por ejemplo: la escena en que se miran los cuadros de Cándido López sobre la guerra del Paraguay, las citas explícitas de muchos pensadores que han escrito sobre la guerra (Sun Tzu, Maquiavelo, Clausewitz, Mao Z. Dong), y especialmente, el propio discurso belicista de Biasutto. En este sentido, es significativo que la novela termine con una guerra, la de Malvinas, aunque en este punto la novela y la película divergen notoriamente. En el film, luego de que Biasutto descubre a María Teresa en el baño de hombres del colegio –en su tarea de “control estricto” de los estudiantes–, y ante la negativa que había recibido en sus intentos de seducirla, aprovecha esa situación para vejlarla. Después del shock inicial, la preceptora termina acuchillando a Biasutto en ese mismo baño. Sobre esa escena final, se sobreimprime una imagen documental del discurso de Galtieri el 2 de abril con la que concluye la película. La novela, en cambio, concluye el 14 de junio de 1982, con la firma de la rendición de Menéndez en Malvinas y con el cambio de autoridades en el Colegio Nacional de Buenos Aires, dejando abierta una interpretación de la guerra de Malvinas como una forma de continuación de la guerra del Estado argentino contra un enemigo interno, con consecuencias no previstas para los

propios militares y sus aliados civiles, que deben rendirse o retirarse de la escena.⁶

En síntesis, otro aporte novedoso de la película es establecer esta filiación entre las ideas dominantes de las elites políticas argentinas del siglo XIX y XX bajo la imagen común de un Estado en guerra contra la nación –o un sector de la nación– llevada a cabo paradójicamente para salvar a esa nación que se combate.

PENSAR OTRA ESCUELA

Por contraste, la película permite pensar otra escuela para la vida democrática.

En primer lugar porque invita a desmontar el discurso de la guerra y la idea de que la escuela tendría que ser el brazo civil y culturalmente directivo de una sociedad que se percibe amenazada frente a un “enemigo interno”. Ello significa un claro rechazo a todo proyecto educativo que se autolegitime con un discurso de la “salvación nacional” y que apunte a lo homogeneización de las conductas.

En segundo lugar porque el espectador queda advertido acerca de las distintas formas en que en la actualidad escolar pueden pervivir los modos de ejercicio del poder analizados en la película. Este punto nos parece central por dos razones: porque a veces es posible

confundir la necesidad de construir autoridad –vínculo fundamental para todo proyecto educativo democrático– con la idea de que las instituciones educativas están en crisis y que la mejor manera de dirimir esta situación consistiría en reponer viejas formas de autorización tanto del docente como de las autoridades escolares; y porque, si bien las instituciones educativas constituyen un pilar de la ampliación de derechos en estos treinta años de democracia, la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela suele provocar rechazos. Y en algunas ocasiones esto puede generar las condiciones para que esos nuevos actores sean apartados apelando a discursos que suponen mecanismos de exclusión similares a los que producía la escuela narrada en la novela y en la película.

En fin, en el esquema de la institución escolar que muestra tanto la película como la novela, el otro es un sujeto que tiene que ser controlado, y sólo puede ser percibido bajo esa mirada invisible atenta a su función punitiva. Lo que demanda la democracia de una institución escolar, en cambio, es que el otro sea reconocido, percibido como sujeto en el conjunto de la comunidad educativa, y que –a diferencia de lo que ocurre a lo largo de todo el film– pueda encontrar en el sonido de los símbolos patrios algo más que una solemne e intrascendente música de fondo.

Diego Caramés
Licenciado y profesor de Filosofía.
Docente en la UBA y en el IUNA.
Matías Farías
Profesor de Filosofía.

6. Otra diferencia significativa que refuerza la importancia de Malvinas en la novela es la figura del hermano de María Teresa, Francisco, un conscripto que ese año ha comenzado la instrucción militar en Villa Martelli. El personaje –que en el film no aparece mencionado– tiene una presencia casi fantasmal a lo largo de la historia: se comunica con la familia a través de postales que recibe María Teresa; lo que escribe son oraciones cortas y elusivas, pero que señalan un trasfondo ominoso. Ese trasfondo terminará por revelarse en todo su dramatismo cuando, desatado el conflicto bélico, Francisco sea trasladado desde su regimiento hasta Comodoro Rivadavia (paso previo que realizaban las tropas antes de viajar a combatir a las Islas Malvinas), y, en la página final, se narre su vuelta silenciosa en un avión Hércules, y su reencuentro con su madre y su hermana en el cuartel de Villa Martelli.

ACTIVIDADES

Para alumnos



1. ¿Cuáles son los distintos roles que hay en la escuela de la película? ¿Qué tareas realizan? ¿Cómo es el trato entre ellos? ¿Por qué creen que es así? ¿Qué podrían decir sobre la mirada en la relación entre tutores, profesores y alumnos?

2. ¿Qué información tienen sobre la época en la que transcurren los hechos? Investiguen al respecto para poder comprender lo que ocurre y por qué ocurre.

3. Más allá de ser una escuela urbana y universitaria es posible que encuentren algunos rasgos para poder compararla con la de ustedes. ¿Cómo es la escuela en cuanto a la organización de tiempos, espacios, actividades, roles, etc.? ¿Cómo son los jóvenes o adolescentes que van a esa escuela? ¿Se parecen? ¿En qué se diferencian?

4. Palabras como *control*, *peligro*, *disciplina*, *violencia*, *juventud*, *obediencia*, *sumisión* tienen un sentido en virtud de la

Recomendaciones de películas afines

Machuca (Chile, 2004).
Dir. Andrés Wood.

La ola (Alemania, 2008).
Dir. Dennis Gansel.

Los Rubios (Argentina, 2003). Dir. Albertina Carri.

Sol de noche (Argentina, 2002). Dir. Pablo Milstein.

Papá Iván
(Argentina, 2004).
Dir. María Inés Roqué.

época. ¿Qué escenas podrían ejemplificar el sentido de estas palabras?

5. En *La mirada invisible* la confianza se quiebra y la sospecha se instala. ¿Identifican estas cuestiones entre los alumnos que allí se presentan?

6. Si pudieran entablar un diálogo con alguno de esos alumnos, ¿a quién elegirían y qué le dirían respecto de lo que significa confiar en los otros, confiar en la escuela?

7. En la escuela de la película los alumnos no tiene voz, prácticamente no tienen lugar. Si participar en la escuela tiene que ver en parte con tener un lugar de reconocimiento, ¿qué condiciones consideran que son necesarias para que ustedes puedan participar de la vida escolar?

8. Si pudieran realizar algún cambio en el guión de la película, ¿qué parte cambiarían? ¿Por qué?

Para directivos, docentes y preceptores

1. “Sí porque sí”, “No porque no” podrían ser algunas de las reglas del oficio docente. Identifiquen en la película situaciones que ilustren estas reglas.

Recomendaciones bibliográficas

Calveiro, P. (1998): *Poder y desaparición*, Buenos Aires, Colihue.

Guzmán, L. (1995): *Villa*, Buenos Aires, Edhasa.

Kohan, M. (2007) *Ciencias Morales*, Buenos Aires, Anagrama.

O'Donnell, G. (1987): “Democracia en la Argentina: micro y macro”, en Oszlak, O. (comp.), *Proceso, crisis y transición democrática 1*, Bs. As., CEAL.

2. Si la escuela del film, institución emblemática y prestigiosa de Buenos Aires, mirara invisiblemente a los actores: la preceptora, el jefe de preceptores, los alumnos, ¿qué diría de ellos?

3. Una reflexión para seguir pensando: “Cuando la mirada y la palabra del adulto nos elevan a la dignidad de hombre libre, se dan las condiciones para que podamos decidir el futuro.” Philip Meirieu.

Para conversar en familias

1. Elijan una escena de la película en la cual vean reflejada la relación de la familia con la escuela. ¿Cómo es esa relación? ¿Por qué es así? ¿Para qué?

2. Comparen esa escena con otra del tiempo actual. ¿Qué tipo de lazos se dan en la actualidad? ¿Es posible establecer lazos solidarios entre unos y otros? ¿Qué relación tienen ustedes con la escuela de sus hijos? ¿Creen que podría ser diferente? ¿De qué depende?

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Educación y Memoria:

- *Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de educación de la Nación, 2014 (2ª edición).
- *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes testimoniales, documentales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, Buenos Aires, Ministerio de educación de la Nación, 2014 (3ª edición).
- *Pensar la Democracia. Treinta ejercicios para trabajar en el aula*, Buenos Aires, Ministerio de educación de la Nación, 2014.



Palabras clave
autoridad,
confianza,
dirigir, escuela,
cambio social,
reconocimiento.

TOCANDO EL VIENTO

Reino Unido/Estados Unidos
1996

Director: Mark Herman

MIRADAS SOBRE LA AUTORIDAD EN EL CINE Y EN LA ESCUELA

Antes de profundizar en la película *Tocando el viento*, nos interesa pensar por qué se vuelve relevante llevar el cine a la escuela y, particularmente, cuáles son los aportes que el lenguaje fílmico puede hacer a la escuela secundaria tras treinta años de democracia.

Peter Burke¹ analiza el uso de la imagen como documento histórico y plantea que el arte puede ofrecer testimonio de algunos aspectos de la realidad social que los textos académicos no pueden

1. Burke, Peter (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.

abordar con tanta sensibilidad. Sin embargo, el arte muchas veces es menos realista de lo que parece y, más que reflejar la realidad social, la distorsiona. Es al propio proceso de distorsión al que le otorgaremos valor pedagógico, porque es allí donde se expresan ciertos fenómenos, ideologías e identidades que nos interesa trabajar en la escuela.

En esta sintonía, la cinemateca para la escuela secundaria propone llevar a las instituciones una diversidad de miradas, de relatos que nos permiten pensarnos como ciudadanos en un contexto social cambiante.

A través del cine se construye realidad social porque da lugar a una dinámica en la que ciertas películas operan como lecturas de lo que acontece y habilitan a los espectadores a realizar también sus propias lecturas. El pensamiento del cine da cuenta con notable sensibilidad del complejo entramado social que ha sido conmovido a través de las transformaciones globales, políticas y económicas que afectaron y afectan el mundo social en las últimas décadas. Sobre todo ciertas películas pueden ser consideradas un lugar privilegiado para el emplazamiento de las representaciones sociales y de la construcción de memorias e identidades colectivas, un ámbito de confrontación y reflexión sobre la vida social.

El texto fílmico, potenciado por el valor que tiene la cultura de la imagen en nuestras sociedades, posibilita nuevos extrañamientos y despierta preguntas genuinas. El cine ofrece una plataforma que permite reflexionar sobre la mutua implicación entre sociedad, cultura y educación porque nos convoca no sólo desde el intelecto sino también desde la emoción.

TOCANDO EL VIENTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Tocando el viento nos ofrece una mirada sobre las consecuencias humanas de la transformación productiva en un pueblo del norte de Gran Bretaña. Su director, Mark Herman, es uno de los representantes del cine social inglés de los años noventa, que buscó, a partir de historias individuales, mostrar los conflictos sociales de una época. Este movimiento se caracterizó por la denuncia social y la defensa de los sectores menos favorecidos llevando a la pantalla historias de estética realista. Las películas lograron cautivar al gran público y trascender a otros mercados sin dejar de manifestar una lectura crítica de los procesos sociales que narran.

Tocando el viento transcurre en Grimley, un pueblo minero cuya vida cambia rotundamente ante el inminente cierre de la principal fuente de trabajo, que pone en jaque a todo un sistema de relaciones humanas. En una configuración social donde la vida de los sujetos se organiza en torno al trabajo, la desocupación impacta fuertemente en toda la cotidianidad. Actos simples como reunirse en un bar, jugar al billar, tocar en la banda, son parte de una identidad: como trabajadores de la mina y como hombres.

Desde hacía más de un siglo, la mina tenía una banda de música que también corría peligro de desaparecer. En ese contexto, se hacía muy difícil sostener el compromiso y el entusiasmo de los músicos. El film nos muestra a Danny, el director de la banda, quien se encuentra ante el desafío de seguir dirigiendo a sus músicos en un escenario donde las certezas se derrumban. No sólo se cierra una fuente de trabajo importante para el pueblo, sino que esto repercute en la vida familiar, en los vínculos comunitarios y en la

autoestima de cada uno de los trabajadores.

Danny conduce a los músicos transmitiéndoles sus convicciones a través del diálogo, pero especialmente con pequeños gestos: miradas, expresiones de la batuta de director que demuestran su capacidad para ver en los otros sus potencialidades y deseos.

Su autoridad se despliega en la seguridad de los movimientos, la presencia, el oído fino para captar detalles en la ejecución. Su trayectoria como músico y como minero, su experticia y su determinación para orientar a los suyos es lo que los músicos reconocen y valoran en él.

PENSAR LA AUTORIDAD

Vamos a plantear algunas definiciones e interrogantes en torno a la cuestión de la autoridad que circulan en el ámbito educativo y que nos brindan aportes para pensar lo que ocurre en las escuelas cotidianamente.

La autoridad se basa en un tipo de relación social de dominación que supone una demanda de consentimiento de una persona respecto de otra. Así como determinados atributos personales son importantes en la construcción de las relaciones de autoridad, estas se enmarcan en una relación social específica más allá de características propias de las personas que ejercen un rol determinado.² En relación con esto, traemos algunas ideas del análisis sobre la autoridad que realiza el sociólogo estadounidense Richard

Sennett,³ quien hace hincapié en tres características de personalidad: portar un conocimiento, tener seguridad en sí mismo y fuerza para orientar a otros, claves para entender la figura de aquellos que tienen por función dirigir. La autoridad toma la forma de una especie de aura que se proyecta como una fuerza que le permite orientar a quienes disciplina, modificando la forma en que actúan por referencia a un nivel superior.

A su vez, la fuerza de la que habla Sennett se erige sobre dos pilares, uno vinculado al saber experto en una materia, y el otro relacionado con la seguridad en sí mismo.

Teniendo en cuenta estas características, invitamos a hacer foco en la manera en que el personaje de Danny, el director de la banda, ejerce su tarea. Podemos hacernos preguntas sobre la relación que construye con los integrantes de la banda, es decir, cómo fue generando un vínculo que lo convierte en una figura de autoridad. Estas preguntas nos convocan, a su vez, a pensar una analogía con lo que sucede en la escuela. Imaginamos un director atravesado por múltiples tensiones que hacen a su función: la relación con la supervisión, con los docentes, con los estudiantes, con las familias y con el territorio. En ese entramado es donde se juega su rol de autoridad, y quienes transitan a diario las escuelas saben que esa autoridad no viene dada junto con el cargo, de la misma manera que el director de una banda de música no cobra autoridad sólo por llevar la batuta.

A propósito de esto, tomamos como ejemplo una conversación con

2. Noel, G. (2007): *La autoridad en crisis: conflicto y autoridad en escuelas de barrios populares urbanos*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

3. Sennett, R. (1982): *La autoridad*, Madrid, Alianza.

Daniel Molina, director de una escuela secundaria,⁴ quien plantea que para la construcción de la autoridad es esencial que la escuela les dé un lugar a los alumnos, un lugar como personas con deberes y derechos.

Pensamos, al respecto, en algunas cuestiones clave que van apareciendo en las voces de este y otros directores a la hora de analizar cómo se construye la autoridad: dar lugar a los estudiantes, respetar los derechos, generar un espacio de confianza. Sin esas prioridades parece imposible llevar adelante una escuela; cuando los escenarios sociales cambian, las instituciones necesitan demostrar que son capaces de dar respuestas nuevas.

La película muestra muy bien esta crisis de la institución fábrica/banda de música en su conjunto, y del director de la banda en particular, cuando se ve amenazada la fuente de trabajo principal de la ciudad. Por su parte, la escuela secundaria argentina actual tiene que dar respuesta a la necesidad de construir una autoridad en el marco de un proceso democrático continuo. Los directores de escuela muchas veces son quienes encarnan ese difícil papel donde confluyen las tensiones históricas, políticas y sociales.

Para seguir pensando esta relación, es necesario tener en cuenta el otro lado de la figura de autoridad, es decir, quienes responden a ella. Por eso es necesario ahondar en cómo se configura el reconocimiento de la autoridad.

Al respecto, María Aleu, en su investigación acerca de las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media, obser-

va que ellos valoran especialmente dos rasgos centrales en dicho reconocimiento: el respeto y la confianza: “No se trata de una confianza o de un respeto que se manifiesta de modo unidireccional, tanto por parte de aquel que no posee autoridad como por parte de quien es reconocido como tal; se trata más bien de advertir y reconocer la relación que se establece entre ambos”.⁵

También Laurence Cornu⁶ destaca la confianza en las relaciones pedagógicas. Para esta autora, la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una actitud que concierne al futuro en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo. La confianza es constitutiva de la relación pedagógica, no tiene razón, puede ser absoluta, imprudente y las pruebas de la confianza vienen después. La confianza que se constata es la que asume riesgos cuando hay algo o alguien que se presenta como desconocido.

Por un lado, la confianza en los otros permite asumir esos riesgos y, por otro, la confianza en las propias acciones es la que permite confiar en los otros.

Si tenemos en cuenta la etimología de la palabra *autoridad*, “es a la vez garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es lo que permite a aquellos que son menores crecer, volverse mayores”, explica Cornú. Pensando en la relación pedagógica, el

5. Aleu, M. (2008): *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media*, Universidad de San Andrés.

6. Cornú, Laurence (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”. en G. Frigerio (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

4. Daniel Molina fue director de la EMEM 1 DE 20 de la Ciudad de Buenos Aires. Tomamos fragmentos de AAVV (2006): *El arte de dirigir. Conversaciones con directores*, Buenos Aires, CEPA.

docente que permite empoderarse a los alumnos, el director que da confianza a los maestros para actuar en la institución, representa la promesa de desdibujar la asimetría inicial entre ellos.

Esa confianza es la que permite volver a mirar las propias prácticas con ojos críticos, tomar nota de los errores, intentar nuevos abordajes. Tal como cuenta Daniel Molina:

En una oportunidad un pibe va corriendo por una escalera, entonces le pego un grito muy fuerte y el pibe contesta “déjese de joder, boludo, quién se cree que es usted”. Yo, más caliente todavía, levanto más la voz y bueno... di un triste ejemplo para todos los demás, que (para decirlo como los chicos, que es bastante gráfico) parecía un boludo discutiendo cosas que no tenían ningún sentido. Cuando pasó un tiempo lo llamé (me había dado cuenta de que me había puesto a la misma altura de él) y le dije “mirá, flaco, perdonáme, fue sin querer, me hiciste calentar pero a nosotros, igual que a vos y a todos, no nos resbalan las cosas”. Este pibe, después de que le hablé, me dijo: “Molina, y... también, cómo no calentarse con todas las cosas que ustedes tienen que hacer”. Entonces, todo esto que uno piensa, que el pibe nos ve como un agente policial y punto, es mentira. El pibe se da cuenta también, lo percibe.⁷

De igual manera, en la película, el director de la banda puede, en un momento, replantearse sus propias convicciones, lo que nos lleva a indagar acerca de cuáles son las creencias, pensamientos

y posturas que pueden ser revisadas y cuáles no. Mirar la película tratando de captar esos elementos que lo constituyen en una referencia abre nuevas miradas sobre el rol del director.

Hemos planteado una analogía entre la película y el mundo educativo, aún sabiendo que esta es sólo una posibilidad de interpretación. La película narra la crisis de un modelo productivo y el derrumbe del trabajo como organizador rector de las vidas de los ciudadanos. Por su parte, la escuela también es una institución cuya legitimidad está cuestionada. La escuela moderna intenta albergar a una sociedad que ya no es aquella para la que fue pensado el dispositivo escolar original, con demandas que le imponen pensar nuevos abordajes. Concretamente, la obligatoriedad de la secundaria plantea el desafío de la inclusión cotidianamente.

Uno de los ejes que la escuela de hoy debe repensar es el ejercicio de la autoridad en un contexto democrático donde se valora la horizontalidad de las relaciones, pero a su vez se encuentran en crisis instituciones como la familia, el Estado, la educación, la ley. Encarnar la autoridad supone reponer sentidos y construir otros nuevos que respondan a los escenarios actuales.

El debate acerca de cómo se construye la autoridad se presenta como un desafío pedagógico insoslayable. Por eso los invitamos a disfrutar de *Tocando el viento* y a seguir pensando nuevos caminos.

Mercedes Potenze
Profesora en Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación y magister en Ciencias Sociales.
Fernanda Benítez Liberali
Licenciada en Letras y docente.

7. AAVV (2006): “Conversación 4: Daniel Molina”, en *El arte de dirigir. Conversaciones con directores*, Buenos Aires. CEPA.

ACTIVIDADES

Para alumnos



1. ¿Qué les genera el personaje de Danny? ¿Qué características tiene Danny que lo convierten en una figura tan respetada para sus músicos? ¿En qué podrían parecerse un director de escuela y un director de orquesta?

2. Según algunos autores, para pensar la autoridad también es necesario pensar en quiénes responden a ella. ¿En qué creen que se basa la relación de autoridad, por ejemplo, entre alumnos y directores? ¿Cómo consideran que deben ser tratados ustedes para responder a la autoridad? ¿Por qué? ¿Cómo son esos vínculos en la escuela a la que concurren?

3. Tal como se plantea en la ficha, si tenemos en cuenta la etimología de la palabra, autoridad “es a la vez garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es lo que permite a aquellos que son menores crecer, volverse mayores.” ¿Qué piensan de esta idea? ¿Están de acuerdo? ¿Recuer-

Recomendaciones de películas afines

Todos los lunes al sol (España, 2002). Dir. Fernando León de Aranoa.

Billy Elliot (Reino Unido, 2000). Dir. Stephen Daldry.

Recursos humanos (Francia, 2000). Dir. Laurent Cantet.

Full Monty (EEUU, 1997). Dir. Peter Cateno.

dan experiencias, en la escuela o fuera de ella, en las que determinada autoridad haya facilitado el cambio y el crecimiento en ustedes? ¿Cuáles? ¿Quieren compartirlas?

4. Para continuar pensando en el tema, lean el relato “Director”, de Antonio Dal Masetto, incluido en la compilación *Relatos de escuela* de Pablo Pineau (Buenos Aires, Paidós, 2005).

• ¿Qué características tiene la directora de la escuela del cuento? ¿Podrían establecer alguna relación entre ella y el director de la banda de *Tocando el viento*?

• ¿Cuál es la situación conflictiva que se denuncia en este relato?

5. Si tuvieran la oportunidad de participar del guión de la película y realizarle algunos cambios, ¿cuáles harían? ¿Por qué?

Para directivos, docentes y preceptores

1. ¿Existe alguna relación entre la historia de la película y la escuela en la que ustedes trabajan? ¿Qué valor tiene esta película para debatirla en la escuela? ¿Qué nos permite pensar una película que narra una historia tan ajena a nuestro espacio?

Recomendaciones bibliográficas

Aguilar Camín, Héctor: *El resplandor de la madera*.

Kohan, Martín: *Ciencias Morales*.

García Márquez, Gabriel: *El coronel no tiene quien le escriba*.

Pineau, Pablo (comp.): *Relatos de escuela*.

Abramowski, Ana: *Maneras de querer*.

Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*.

2. Lean el relato “Hay veces que los malos hábitos te ayudan”, de Marta Guglielmetti, incluido en la compilación *Relatos de escuela* de Pablo Pineau (Buenos Aires, Paidós, 2005).

- Debatan en torno a la construcción de autoridad en la escuela.
- ¿A qué apela la profesora cuando se encuentra con el estudiante que fuma en el baño?
- ¿Por qué creen que no se atiene estrictamente al reglamento?
- ¿Qué papel juega la confianza en esta escena?

3. ¿Qué desafíos se presentan en la escuela en relación con el ejercicio de la autoridad en un contexto democrático en el que se valora la horizontalidad de las reacciones y en el que a su vez las instituciones como familia, Estado, educación, etc., están en crisis? ¿Cómo los abordan?

Para conversar en familia

1. Ciclo de cine-debate con las familias. Se invita a las familias a ver películas que permitan pensar las relaciones entre ge-

Recomendaciones bibliográficas del Ministerio de Educación

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documentos de trabajo:

El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.

Philippe Meirieu: *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación, 30 de octubre de 2013.

Resoluciones Consejo Federal de Educación:

- *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* (Resolución CFE N° 84/09).
- *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. (Resolución CFE N° 93/09).

neraciones. Por ejemplo: *Un día sin mexicanos*, *Mis tardes con Margarita*, *El otro hijo*, *Tocando el viento*.

2. Compartir qué cuestiones nos quedamos pensando después de ver las películas. Pensar cuál es el tema central de cada una de ellas, y cuál es la vinculación con los problemas de la comunidad.

PRECIOSA

Estados Unidos
2009

Director: Lee Daniels



Palabras clave

exclusión,
escuela,
trayectoria vital,
aprendizaje,
porvenir.

HASTA LOS MISMOS OJOS CAMBIAN DE COLOR

En muchos casos, el dolor de los demás, nos induce a posicionarnos como meros espectadores. Como sostiene Susan Sontag, en un mundo ultrasaturado de imágenes, las que más deberían importar tienen un efecto cada vez menor: nos volvemos insensibles. Sin embargo, hay imágenes y palabras, películas y lecturas, que no dejan inalterada la percepción que tenemos de nuestra propia existencia. Cuando esto sucede, cuando nos dejamos tomar por aquello que conmociona nuestro ser, podemos hacer del cine una experiencia.

Lee Daniels nos acerca a Preciosa, una adolescente de 16 años, objeto de maltrato, silenciosa,

culpabilizada por su condición. Exceso, exabrupto, crueldad. Agresión, atropello, violación. Racismo e incesto. Abuso, burlas y violencias se entretajan con su mundo de ensueños: estrella de Hollywood, exitosa, hermosa, enamorada, correspondida. La cámara nos aproxima demasiado, juega con nuestra sensibilidad y nuestros prejuicios. Nos somete a su abulia, al abuso reiterado de su padre, al desprecio de su madre. Nos expone hasta la saturación, a ese mundo cargado de humillaciones y sufrimientos. Ignorante, negra, gorda, fea, incapaz de aprender.

Evitando toda tentación de quedarnos en esas primeras impresiones, *Preciosa* nos permite explorar las posibilidades vitales aún en los contextos más adversos. Contra todos los estereotipos, nos enseña que lo humano vibra en permanente metamorfosis, que somos siempre en camino.

La historia nos invita al trabajoso devenir del pensamiento, cuando lo que se trata de pensar no es algo ajeno, sino la propia vida y experiencia. Dice Larrosa: “el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista... Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver”.

LA ESCUELA DEL MÉRITO. LOS RESTOS

Siempre hay algo mal con estas pruebas. Estos exámenes me pintan sin cerebro. Estos exámenes pintan un cuadro de mí y de mi mamá... y de toda mi familia, peor que nada. Solo grasa negra para limpiar. ¿Para qué tanto trabajo? A veces desearía estar muerta.

Voy a estar bien, creo. Porque estoy mirando hacia arriba. Por si cae un piano, un escritorio, un sofá o un televisor. Quizá mi mamá.

Siempre hay algo en mi camino.

Preciosa comparte así sus pensamientos ante un examen que determinaría su nivel académico y su ingreso a una escuela de recuperación. Nuestra protagonista lleva todas las de perder: nombrada por lo negativo, madre soltera, producto de la violación y el incesto, en una familia y un contexto socioeconómico desfavorable. Una madre que dimite de su responsabilidad, tiende a reproducir su situación, la culpabiliza. Sometida a la permanente humillación social y familiar, sólo aprendió la violencia y el desprecio por su propia vida.

Zygmunt Bauman nos recuerda que una vida puede volverse residual. No hay orden sin residuo. “La separación y la destrucción de los residuos habría de ser el secreto de la creación moderna: eliminando y tirando lo superfluo, lo innecesario y lo inútil habría de adivinarse lo agradable y lo gratificante.”¹

La noción misma de orden supone la exclusión: poner orden es recortar algo y desechar lo sobrante. Esta producción de desechos se agudiza en condiciones de capitalismo salvaje generando restos materiales y humanos que se amontonan en las fronteras de las ciudades (vertederos, entornos marginales) y privados de derechos humanos fundamentales.

De igual modo, el sistema escolar produce restos. Cuando evalúa, clasifica y descarta, está realizando una selección que, no pocas veces, se anticipa en las condiciones de vida de los estudiantes.

Desde este punto de vista, las desigualdades escolares percibidas como una cuestión de mérito, vuelven legítimas las desigualdades sociales. La inclusión excluyente se constituye en otro modo de operar sobre los restos. Una creciente fragmentación y desigualdad va acotando el ofrecimiento educativo en el orden de la *poquedad*, volviendo cada vez más diferenciado el acceso a bienes materiales y simbólicos.²

No es inusual que lo obvio nos pase inadvertido. Entre la igualdad que nos universaliza y las diferencias que nos singularizan, se juegan las posibilidades. Sabemos que muchas veces un origen puede transformarse en destino. Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ese “todos” no parece haber un cualquiera, cualquier niño, cualquier joven, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, con cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera.

Cuando Preciosa es expulsada de la escuela, embarazada de su segundo hijo, se convierte en un resto del propio orden escolar. La escuela deja de operar como promesa de protección contra las tendencias desintegradoras del entorno. El dispositivo escolar se constituye así, en un sistema clasificador entre quienes están dentro y quienes son expulsados, arrojados fuera.

Estas escenas horadan en la sensibilidad, invitan a mirarnos a los ojos. Tal vez al mirarnos y al hablarnos la acción política comience a hilvanarse, a hacerse carne, a ser política en relación con otros.

2. Llamo “poquedad pedagógica” a esa pedagogía configurada en la escasez que nos regula (poco, fácil, pobrecito). Cerco simbólico que restringe el ofrecimiento en orden a las retóricas de la diversidad y la adecuación, acotando el ofrecimiento educativo a medida y a demanda.

1. Bauman, Zygmunt (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.

Mirarnos para no hacer de cuenta que nada ocurre, para pensar de qué modo participamos en estas decisiones.

Muchas veces esta selección se instrumentaliza desde el lugar del estereotipo o el prejuicio. El mismo orden en que apoyan prácticas naturalizadas en la cotidianidad social y escolar –evaluar, juzgar, etiquetar– construye los cimientos en los que se apoya un orden excluyente y estigmatizador. Un modo de negación del otro que se extiende en diferentes formas de negación de la experiencia; haciéndonos partícipes de cierta visibilidad instituida, va dejando fuera lo incalculable, el devenir, los acontecimientos... las posibilidades que lo humano conlleva de transformación y crecimiento.

Una novela de Peter Hong, *Los fronterizos*, aporta a pensar en el mismo sentido. Internados en una institución “educativa”, tres adolescentes Peter, Katerina y August, son sometidos a un plan de observación constante y a una serie de pruebas y diagnósticos que los etiquetan como “fronterizos”. En este caso, la literatura, como arte que transforma el lenguaje y nuestra relación con las palabras, nos invita a “problematizar como nombramos lo que vemos y como vemos lo que nombramos”.

CONTRA EL “NOPODERMIENTO”

Primer día de clases en la escuela alternativa. Convocadas por la profesora a decir su nombre, su color de preferencia y contar al grupo aquello para lo que tienen cierta disposición, aquello en lo que son buenos, Preciosa se siente imposibilitada de hablar. Dice no hacer nada bien.

“No puedes aprender”: la cantinela reiterada por la madre, no es

sin consecuencias. Algunos estudiantes suelen ser objeto de este tipo de profecías anticipatorias, también, por parte de los profesores. Dice Gombrowitz: “El hombre en lo más profundo de su ser depende de la imagen de sí mismo que se forma en el alma ajena, aunque esa alma sea cretina”.

Un modo de regulación y control se juega en esa mirada que viene del otro, definiendo qué y cómo somos, no sólo desde su representación, sino también a través de gestos sutiles, violencias imperceptibles –“carente, especial, peligroso, violento, pobre”– asignando un lugar del que es difícil desplazarse. Miradas que empequeñecen, miradas que clausuran, miradas que no miran, miradas que tachan, ensañamiento e invisibilización.

El miedo y sus cerrojos. Esa historia de nulidad y zoquetería que impide sin siquiera intentarlo. En *Mal de escuela*, un libro que no demora en conceptualizaciones, Daniel Pennac nos cuenta sus pesares con la escuela: la vergüenza por no poder responder a la pregunta de los profesores, por ser tratado como imbécil. Desde las mañanas de su infancia, nos enfrenta al dolor de no comprender, a la soledad de no entender nada de nada. Es que él mismo fue un “cancre”, un torpe, un zoquete.³

La cámara nos desplaza, podemos descubrir cierta belleza, un haz de luz. Tomando apenas la densidad del tiempo que requieren esas pequeñas odiseas cotidianas, las apuestas que lo explican todo, sin apenas decir nada.

“Todos somos buenos en algo” replica la señorita Rain, asumiendo

3. Véase Pennac, Daniel (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.

así que un maestro siempre apuesta más allá de los límites del presente.

Recuperando esa gestualidad mínima que permite pensar lo educativo desde su interior, la escena nos recuerda que una palabra puede abrir el destino de una vida a un incalculable porvenir.

Es esa tibieza con que se recibe al que viene, “sin ninguna condición”,⁴ la hospitalidad que se entretije en el conjunto de gestos y ritos del umbral, de la entrada y de la estancia. “Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también silencios, gestos y respiraciones”, como dice Cornu, que permiten convertir la hostilidad del afuera en un modo de recibir y dar acogida al que llega. Sugiere un silencio ético, no se pregunta por la identidad del que llega, simplemente toma responsabilidad por su presencia, pone en juego un modo de donación.

Por la atención a lo fugaz, aquello que en una clase puede parecer intrascendente y es sin embargo decisivo, nos invita a la demo-
ra... Se trata de multiplicar las posibilidades de mirar y de atender en ese mirar, al modo que esas imágenes producen en nosotros otra sensibilidad.

Preciosa nunca había hablado en clase, ni abría su cuaderno. La docente les propone escribir: “Sólo escriban. No importa si tienen errores”. Gesto habilitante, que hace sitio desde sus posibilidades: “Confío en ti, recuerda que el viaje más largo comienza con el primer paso”.

4. Puede verse: Rattero, Carina (2014): “Sin ninguna condición”, en *Laberintos*, agosto.

Puede decirse que ese gesto nimio,⁵ hace posible lo incalculable,⁶ esa dimensión imposible de diagramar que desborda lo que viene dado y podría interrumpir el curso de las cosas... Un maestro está allí, habilitando la palabra, ofreciendo una exigencia, un desafío al pensamiento. Desafiando cualquier determinación confiscatoria del futuro, pone en acto una apuesta, de modo de hacer confianza: “Intenta leer. Puedes hacerlo”. Pero las palabras de su madre resonaban en su cabeza: “No puedes. Eres una gorda ignorante. No se aprende escribiendo en un cuaderno”. Preciosa refuta: “se equivoca, yo estoy aprendiendo”.

PUSH. INTERRUMPIR UN DESTINO

La novela que inspira la película es de Sapphire y se titula *Push*, en inglés empujar, insistir. Verbos que signan el empuje de la señorita Rain, esa maestra que no renuncia, sostiene y empuja, convoca a un movimiento... Ante la sensación de estar frente una condena de exclusión, insiste, una y otra vez. Un maestro es un inventor de mundos, un guardián de lo imposible.⁷

En la figura de esa docente, un adulto se hace responsable, responde por ella. La responsabilidad es presencia hacia el futuro: implica asumir una historia activa, sorprendente y también frágil,

5. Maestros y profesores somos “artistas de lo nimio”. Esto lo trabajo en “Pedagogías nimias”, publicado en Anelice Ribetto (org.), *Políticas, poéticas e prácticas pedagógicas (con minúsculas)*, Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.

6. Derridá y Roudinesco definen como lo *incalculable*, la venida imprevisible del otro, lo que escapando a todo cálculo signa todo encuentro con ese otro: “el otro responde siempre por definición, en el nombre y la figura de lo incalculable”. La venida del otro, el arribo del recién llegado es eso que llega en cuanto acontecimiento imprevisible.

7. Rattero, Carina (2007): *Ser maestro ¿vale la pena?*, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

que necesita, para realizarse, ser sostenida a través del tiempo. La responsabilidad educativa es humana y susceptible de elección. En este sentido, para que esa elección sea posible es preciso que pueda ser asumida humanamente, sin abatimiento, por personas capaces de salir de sí mismas, capaces del coraje necesario, de invención y de indeterminación sin límites. Pero no en una acción sin límites. La responsabilidad educativa tiene entonces “la especificidad de ser la institución del límite en lo ilimitado”.⁸

Hacernos responsables, implica no dimitir de la apuesta y, sin embargo, renunciar a la pretensión controladora sobre el otro, a la propia voluntad de dominio. Como esa acción que protege, la responsabilidad educativa supone hacernos receptivos al otro, en un gesto ético que abre la posibilidad del encuentro con las diferencias y la creación de modos de vida en común.

El mundo de la escuela, como la pedagogía, parece demasiado poblados de clichés, repeticiones, rituales y verdades que no se interrogan. Grandes propósitos alientan al respeto, la tolerancia, la inclusión, la atención a la diversidad... Sin embargo, es allí donde lo humano se encuentra con lo humano donde se trama el porvenir. La imprevisibilidad y fragilidad del vivir con y entre otros, nos recuerdan que, como expresa Hannah Arendt, “un acto, un gesto, una palabra bastan para cambiar cualquier constelación”. Un educador tiene la posibilidad de habitar la pregunta por el futuro sosteniendo una ilusión. Esa misma ilusión que da consistencia al tiempo venidero o al amor, la que se construye gesto a gesto, sin

pedir garantías, cuando correspondemos una mirada, o extendemos la mano hacia otro (Rattero, 2007).

Es que se ofrece a otro no sólo un saber, sino la posibilidad de sentirse capturado en ese movimiento. Un guiño, una seña invita a ampliar el horizonte de la vida. En ese encuentro entre, se abre un camino de tiempo, anida una posibilidad. Como un trayecto nuevo, diferente, el que permite desplazarse de esa imagen de sí como incapacidad, como destierro inexorable.

En una escena de clase, después de leer su propia producción (algo que no había experimentado antes), la maestra pregunta a Preciosa cómo se siente. Ella le responde: “Me hace sentir aquí”. Es posible encontrar resonancias en estas palabras. La oportunidad de continuar en una escuela alternativa le permitió “sentirse allí”, con la indignación, con la pasión de estar vivo, hacer una experiencia.⁹ Hacerse presente. Abrirse a la transformación de sí, en un sentido subjetivante.

La nueva escuela le ofrece contención y cuidado. Al dejar en suspenso la presión evaluativa, construye espacios de seguridad¹⁰ para el desarrollo de esa libertad que hace posible constituirse: ensayar otras versiones de sí en el movimiento sinuoso de la propia existencia, desear y proyectarse. Porque aprender es desplazarse, experimentar un saber del riesgo, exponerse a la inseguridad del

9. Cf. Skliar, Carlos y Jorge Larrosa (comps.) (2009): *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens.

10. Philippe Meirieu en *Frankenstein educador* (Barcelona, Leartes, 1998) propone construir los espacios educativos como espacios de seguridad, como un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos.

8. Cornu, L. (1999): “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en Frigerio (comp.) *Educación, rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.

propio pensamiento... Es ponerse uno mismo en juego.

“Adoro a mi bebé pero quiero ir a la escuela”. Estas palabras se esbozan como una afirmación, aunque endeble, capaz de sostener la vida. Luego del nacimiento de su segundo hijo, piensa: “A este bebé le voy a enseñar a leer. Sabrá que su mamá no es una tonta”. Un punto de inflexión en su historia, en el sentido de una experiencia transformadora de sí, de un aprendizaje. Aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo, tienden tan a menudo a encerrarle (Meirieu, 1998).

Sobre el final de la película, Preciosa le dice a la asistente social: “Usted me cae bien, pero no puede ocuparse de mí”. La presencia y el temblor de estas palabras, detienen aunque sea por un instante, la vorágine de aquellas imágenes deshumanizantes, la violencia, la hostilidad de su entorno, el sometimiento, las clausuras que la nombran, el padecimiento que conllevan.

La autonomía se adquiere cada vez que alguien se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reinventa en otra parte. Tal vez valga la pena tomar la vida en las propias manos... con los riesgos que conlleva, aventurarse, apostar al futuro. Es esto un derecho por el cual debemos velar los adultos y las instituciones educativas, construyendo lazos habilitantes capaces de sostener esos itinerarios de autonomización (Meirieu, 1998). Espacios donde los jóvenes se sientan escuchados y acompañados en el tránsito a su vida adulta. Un modo especial de hacer posible el balbuceo de una voz, el propio respirar...

Si la educación es un arte ético más que una ciencia-técnica, si el

otro, cualquier otro, es algo más que una palabra, ¿las prácticas educativas, podrían convertirse en algo cercano a pequeñas obras de arte?¹¹ Comparto entonces, las palabras del poeta Roberto Juarroz:

Quando se ha puesto una vez el pie del otro lado
y se puede sin embargo volver,
ya nunca más se pisará como antes
y poco a poco se irá pisando de este lado el otro lado.
Es el aprendizaje
que después no se resigna
a que todo lo demás,
sobre todo el amor,
no haga lo mismo.
El otro lado es el mayor contagio.
Hasta los mismos ojos cambian de color
Y adquieren el tono transparente de las fábulas.

Carina Rattero
Profesora en Ciencias de la Educación,
magister en Educación y autora de numerosas publicaciones.

11. Esta pregunta la tomo de Carlos Skliar, quien está parafraseando a Foucault.

ACTIVIDADES

Para alumnos



1. Seleccionen una escena que los conmueva especialmente, o con la que se sientan identificados. ¿Por qué cada uno eligió esa escena? ¿Con qué se identificaron?

2. Busquen en la película aquellas cuestiones que se asemejen a situaciones vividas, en su escuela, en el barrio o en el lugar en el que viven. Preséntenlas al resto de los compañeros.

3. Analicen a partir de la película:

- prejuicios;
- dificultades escolares;
- miedos frente al futuro;
- responsabilidades;
- aprendizajes / posibilidades que se abren cuando se toma la vida como apuesta.

4. Escriban la letra de una canción en la que vuelquen algunas de las cuestiones compartidas.

5. Si pudieran realizar cambios en el guión de la película, ¿qué cambiarían? ¿Por qué?

Recomendaciones de películas afines

Descubriendo a Forrester (EEUU, 2000).
Dir. Gus Van Sant.

Pasar al frente, serie (Argentina, 2014).
Dir. Juan José Campanella.

Recomendaciones bibliográficas

Pennac, Daniel (2008):
Mal de escuela, Buenos Aires, Mondadori.

Hong, Peter (1993):
Los fronterizos, Barcelona, Tusquets.

Para directivos, docentes y preceptores

1. Seleccionen una escena que los movilice y con la que se sientan interpelados como educadores. Analicen la escena, identifiquen sus componentes y debatan.

2. Daniel Pennac, en *Mal de escuela*, dice: “La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno. La prudencia pedagógica debería representarnos al zoquete como el alumno más normal: el que justifica plenamente la función del profesor puesto que debemos enseñárselo todo, comenzando por la necesidad misma de aprender”.

- Analicen este párrafo vinculándolo con las escenas seleccionadas y la vivencia de situaciones cotidianas en la escuela.

3. A partir de sus experiencias profesionales y focalizando en esta institución:

- Visualicen posibilidades y limitaciones en la tarea de enseñar los propios prejuicios.
- Analicen aspectos que puedan potenciar el aprender.
- Compartan los avatares del vínculo entre docente y alumno. El lugar adulto.
- Piensen las relaciones de autoridad y los modos de autorización de las experiencias vitales de los estudiantes.

4. Enumeren cuestiones puntuales, posibles, que supongan pequeños gestos habilitantes. Establezcan acuerdos que potencien el trabajo conjunto, la invención de otros modos de vinculación entre profesores y estudiantes, con el conocimiento, con otras instituciones.

Para conversar en familia

1. Seleccionen dos escenas y conversen acerca de:

- la escuela;
- las posibilidades que ofrece la educación;
- la proyección hacia el futuro;
- las responsabilidades de adultos y adolescentes;
- la confianza en las posibilidades que todos tenemos de aprender;
- los modos de apoyar y acompañar la tarea escolar, desde la familia.

Recomendaciones bibliográficas del Ministerio de Educación

Resoluciones Consejo Federal de Educación: *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* (Resolución CFE N° 84/09).
Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. (Resolución CFE N° 93/09).

Philippe Meirieu: *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación, 30 de octubre de 2013.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Documentos de trabajo: *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa*.

EL OTRO HIJO

Francia 2012

Directora: Lorraine Lévy



Palabras clave
identidad,
filiación, conflicto
intercultural,
derecho a la
identidad.

REFLEXIONES SOBRE LO QUE SOMOS:

Le fils de l'autre es una película sobre un equívoco que trastoca la vida de dos jóvenes y sus grupos familiares. Cuando se prepara para entrar en el ejército israelí, Joseph descubre que no es hijo biológico de sus padres. Al nacer durante un bombardeo en plena Guerra del Golfo, en un hospital de Haifa, fue intercambiado accidentalmente por Yacine, el bebé de una familia palestina que vive en Cisjordania. Ambos fueron educados en las costumbres y creencias de la otra familia: el hijo de familia judía fue criado por palestinos y

1. Agradezco las lecturas críticas y los aportes de María Belén Janjetic, Gisela Schmidberg, Betina Sztudent y Alejandro Vagnenkos.

el hijo de palestinos musulmanes fue educado en el judaísmo. No sólo han crecido en contextos culturales diferentes, sino que pertenecen a pueblos enfrentados a lo largo de muchas generaciones. Diferentes miembros de cada familia asumen posiciones disímiles al enterarse de que conviven con “el hijo del otro”.

La situación que se relata está ligada con la identidad, una cuestión que inquieta a las personas durante toda su vida, aunque suele adquirir mayor relevancia durante la adolescencia. Es frecuente que los adolescentes atraviesen preguntas sobre sí mismos, que a veces son fuente de angustia: ¿quién soy? ¿Quién quiero ser? ¿Por qué me tocó en suerte esta vida y no otra? ¿Qué puedo cambiar de lo que soy y qué es irreversible? Tales interrogantes pueden parecer abstractos, aunque tienen anclaje y efectos en la vida cotidiana y cobran particular dramatismo en tramas sociales atravesadas por conflictos, desigualdades y diferencias culturales.

IDENTIDAD Y ORIGEN

La pregunta por la identidad está vigente desde tiempos remotos, cuando Parménides sentenció: “Lo que es, es. Lo que no es, no es”. Como principio general, alude a lo que es estable en el universo y sienta las bases del pensamiento: dos es dos y tres es tres, ahora y por siempre. Pero esta idea de identidad inmutable ¿sirve para referirnos a la identidad de las personas? La identidad alude a la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Pensar la identidad suele llevarnos a hacer comparaciones entre la gente para encontrar semejanzas y

diferencias que permitan distinguir a cada uno. Solemos caracterizar la identidad de alguien diciendo que es varón o mujer, argentino o extranjero, joven, niño o adulto, hincha de tal club, vago o estudioso, egoísta o solidario, etc. ¿Alcanzan esas palabras para decir quién es cada uno o sólo sirven para clasificarlo en algún grupo? La cuestión de la identidad remite, generalmente, a la permanencia en el tiempo. ¿Podríamos decir que uno es siempre el mismo a lo largo de toda su vida? Es claro que algunos rasgos se modifican porque envejecemos y se arruga la piel, pero ¿permanece estable el resto?

En versiones premodernas, la identidad personal se asociaba al origen, al nacimiento y a la filiación de una persona. Se entendía que cada uno recibía una herencia biológica de sus progenitores y allí radicaban todas sus virtudes y defectos, su legado y su futuro. En la película, esta noción de identidad aparece en varias ocasiones. Por ejemplo, cuando el rabino afirma: “El judaísmo no es una convicción, Joseph, es un estado. Un estado espiritual conectado a su propia naturaleza. Tu verdadera madre no es judía, así que tú tampoco”. Frecuentemente esta idea de identidad ligada al origen implica que a ella hay que volver cuando se extravía el rumbo, como sostiene, en la película *El rey león*, el padre de Simba cuando lo mira desde el cielo y le dice: “recuerda quién eres”. Esa visión que liga la identidad a una sustancia o esencia inmutable ha sido útil para dar sustento a las monarquías y a las desigualdades entre nobles y plebeyos, para establecer jerarquías entre varones y mujeres o entre pueblos fuertes y débiles. Esa concepción ha dado origen a las expresiones melancólicas que lamentan que “la identidad se

ha perdido” y proponen que “debemos recuperarla”. También está presente en frases cotidianas que aluden a la herencia genética como un componente determinante de la identidad, tales como “salió a su padre”, “heredó el carácter de su madre”, “lo lleva en la sangre” o insultos vulgares, cuando se dice de alguien que “es un hijo de...”, como si los defectos de sus padres y madres fueran determinantes de su modo de ser en la actualidad.

La filiación es un rasgo relevante de la identidad² de una persona, en tanto establece su descendencia de otra, sea por un hecho natural o por un acto jurídico. En la sociedad contemporánea, los organismos internacionales lo han reconocido y desarrollado dentro del “derecho a la identidad”, que supone garantizar, desde el nacimiento de una persona, un nombre y una nacionalidad. La Convención sobre los Derechos del Niño recoge este derecho en su artículo 7: “el niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos” y en el artículo 8: “los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares”. Este derecho es lesionado por error en la película. Cuando una casualidad permite descubrir el equívoco, tanto el médico como ambas madres reconocen inmediatamente

que los jóvenes tienen derecho a saber lo que había ocurrido. Así se lo plantean en un diálogo entre ellas: “Fue el destino. Es la vida de ellos. Tienen derecho a saber”. Sin embargo, la filiación biológica no agota la compleja pregunta por la identidad. Por eso puede resultar ridícula la pregunta de Joseph a su madre: “¿Quieres decir que el otro soy yo? ¿Y que yo era el otro?”. Difícilmente se podría atrapar la identidad de Joseph y de Yacine en las trágicas circunstancias de sus nacimientos.

IDENTIDAD Y ELECCIONES

La modernidad dio cabida a otras expresiones más abiertas de la identidad personal. A partir de defender la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades, la tradición liberal asumió que “uno es lo que hace”, es decir, uno desenvuelve su identidad en las elecciones que realiza a lo largo de su vida, que lo pueden llevar a ser mejor o peor de lo que era al nacer, mejor o peor que sus padres y su clase social de origen. La identidad se expresa como voluntad de distinguirse de los demás, demarcar un territorio propio y vivir con suficiente autonomía respecto a otros sujetos y a las comunidades. Cada cual delinea su propia identidad al escoger sus círculos de pertenencia y su estilo de vida: su profesión, sus amigos, su pareja, el lugar donde vivir, etc. Así lo afirma Zygmunt Bauman: “Reemplazar el presupuesto de una identidad ‘siempre igual’ por la perspectiva de un interminable esfuerzo por lograr identificación significa, en principio, la aceptación de la falta de fundamentos externos y prefabricados del yo, y de la completa e indivisible responsabilidad del yo por elegir: ‘Soy lo que consiga hacer de mí

2. En buena medida, los avances en la formulación de este derecho estuvieron ligados a la aberrante apropiación de niñas y niños ocurrida en la Argentina durante la última dictadura cívico-militar. Se trataba de bebés nacidos antes o durante el cautiverio de sus madres y padres, a quienes se ocultó su origen biológico durante largos años. Sólo la lucha persistente de las Abuelas de Plaza de Mayo y otras organizaciones nacionales e internacionales logró restituir a cientos de aquellos niños y niñas, hoy adultos, a sus grupos familiares de origen, aunque aún hay muchos que no han podido recuperar su verdadera filiación.

mismo”³. Esta visión tan activa de la identidad ha sido cuestionada desde diferentes tradiciones culturales y creencias religiosas que se oponen a que cada sujeto pueda desprenderse del legado intergeneracional y de los rasgos particulares de las comunidades de origen. También es cuestionada por su excesivo centramiento en la voluntad individual y su menosprecio de los condicionantes sociales, materiales y culturales.

Entre aquella visión esencialista y su contraparte voluntarista, hay numerosos matices a tener en cuenta. En primer lugar, que la identidad no es puramente individual ni puramente social, sino un proceso interactivo en el cual la autoidentificación del sujeto busca ser reconocida por los demás sujetos con quienes establece relaciones, pues sólo a través de ellos existe social y públicamente. Es decir que la identidad incluye el conocimiento de uno mismo y el reconocimiento de los otros, frecuentemente sesgado por los afectos, pues mucho de lo que nos constituye como personas proviene de decisiones y elecciones basadas en la necesidad de querer y que nos quieran o el miedo a perder ese amor.

Del mismo modo, por más que cada cual tome decisiones y escoja su camino, hay puntos de partida establecidos por el origen y la pertenencia a una comunidad inicial, que a veces potencian y a veces cercenan las posibilidades de elegir. Desde esta perspectiva, más que un simple recorrido de elecciones, la construcción de la propia identidad es un proceso de lucha contra los condicionantes y las limitaciones que el sujeto recibe. Así lo plantea Jean-Paul

Sartre: “no nos convertimos en lo que somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros”.⁴ Eso que hicieron de nosotros alude a los condicionantes que la sociedad y nuestros grupos de referencia pusieron a nuestro alrededor y los que la educación familiar y escolar puso en nuestras emociones y creencias. La imagen que tenemos de nosotros mismos y de los demás está sesgada por los anteojos que el entorno cultural nos ofrece para mirar y mirarnos. Se trata de prejuicios y estereotipos que nos ofrecen alguna seguridad, pero al mismo tiempo limitan nuestras posibilidades de encuentro con otros, como en el diálogo entre Joseph y su madre, cuando aquel apenas se ha enterado del intercambio de bebés:

Joseph: Cambio mi kipá por un cinturón bomba.

Madre: No digas eso.

Joseph: ¿Sigo siendo judío?

El entorno no sólo provee y limita, sino que despierta en cada uno las dinámicas de identificación y búsqueda de resguardos para fortalecer los lazos con los grupos de referencia. Solemos ser muy activos en ese proceso de internalizar y hacer nuestro aquello que se nos presenta desde afuera, lo cual a veces reduce enormemente nuestro margen de decisión, no por imposición sino por autolimitación. Esta idea de la identidad personal como una construcción agónica, atravesada por las tensiones entre deseo y deber, entre querer y poder, está presente en diferentes tramos de la película, como el siguiente diálogo entre Joseph y Yacine:

3. Bauman, Zygmunt (2001): *En busca de la política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

4. Sartre, Jean-Paul (1961): “Prefacio” en Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*.

Joseph: ¿Qué querrías ser si pudieras elegir?

Yacine: James Bond.

Joseph: Papá hubiera querido que yo fuera como tú.

Yacine: Tu padre no es el que decide. Sólo tú.

Cada cual tiene su pasado y sus deseos para el futuro, sus motivos de orgullo, sus temores y sus sueños pero todos tenemos que llevar adelante alguna lucha para desarrollar nuestras vidas. Según Morin, esa lucha puede ser vista como pesada carga o como una aventura apasionante: “Cada individuo debe ser plenamente consciente de que su propia vida es una aventura, incluso cuando cree que está encerrada en una seguridad; todo destino humano implica incertidumbre irreductible, inclusive la certeza absoluta, la de la muerte, ya que ignoramos su fecha. Cada uno debe ser plenamente consciente de su participación en la aventura de la humanidad que ahora tiene una rapidez acelerada, lanzada hacia lo desconocido”.⁵ Algunos tratan de superar traumas, otros cargan con dolores propios o ajenos, todos somos vulnerables y hasta Aquiles padece las limitaciones de su talón.

IDENTIDAD Y NARRACIÓN

La vida es una aventura de final incierto, atravesada de dudas y contramarchas, en la cual la identidad puede ser la mochila en la cual guardamos nuestros recuerdos de viaje y nuestra vajilla de todos los días, que a veces puede ser pesada y otras sirve para

descansar sobre ella. Esta tensión se percibe en algunas de las frases de los protagonistas de la película:

Yacine (a Joseph, mirándose juntos al espejo): Mira, Isaac e Ismael, los dos hijos de Abraham.

Joseph: Ser judío era importante para mí. Significaba algo. Ahora es como si no existieran. Ya no me siento más judío, pero no soy palestino.

El pasado, la naturaleza y el entorno en que crecemos nos constituyen y, en ocasiones, funcionan como anclas difíciles de levantar, ponen techos a nuestros sueños y cortan las alas de nuestro deseo. Frente a “lo que hicieron de nosotros”, desarrollamos estrategias para sortear los techos impuestos y recrear las alas cercenadas. La naturaleza y el entorno limitan y condicionan, pero a veces no sólo no logran impedir, sino que provocan una irresistible voluntad de resistencia. Por eso la historia registra talentos notables como un escritor ciego (Jorge Luis Borges) y un músico sordo (Ludwig Van Beethoven), por eso dos afectados por el asma llegaron a ser un brillante militar (José de San Martín) y un rutillante revolucionario (Ernesto Guevara), por eso han descollado en el deporte personas que tuvieron severas enfermedades infantiles (como Lionel Messi y Manuel Francisco dos Santos “Garrincha”). No podemos elegir lo que nos pasa, pero sí podemos elegir cómo respondemos a lo que nos pasa y nuestra identidad no está contenida en lo que nos ocurrió, sino en los modos de enfrentarlo. También importa lo que hacemos de los demás, los límites que les impone nuestra mirada, tanto nuestro desprecio o agresiones como nuestra comedida sobreprotección. Formamos parte de una

5. Morin, Edgar (1999): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma; reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.

urdimbre de miradas que fortalecen o debilitan, que sostienen o dejan caer, porque lo que hacemos o dejamos de hacer hacia los demás diseña una frontera que ellos deberán luego sobrepasar. A lo largo del tiempo, no sólo escogemos las acciones que realizamos sino que revisamos una y otra vez el relato sobre lo que hemos hecho. Damos forma a nuestra vida al transformarla en una historia susceptible de ser contada. Allí le ponemos palabras a lo que en cada instante sólo fueron sensaciones, emociones o gestos. Según Ricoeur, “nuestra vida, abarcada por una sola mirada, se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, tomada de la inteligencia narrativa, mediante la cual intentamos reencontrar, y no simplemente imponer desde afuera, *la identidad narrativa que nos constituye*”.⁶ En la incierta travesía cotidiana, en los hechos que no dominamos, nuestros proyectos cobran vida y se derrumban, nos hacen ser quienes somos y nos desconciertan poco después. Para Joseph y Yacine, la noticia del equívoco que sesgó su nacimiento y su crianza, derribó buena parte de la identidad que habían construido hasta entonces, pero al mismo tiempo les dio nuevas herramientas para enhebrar de otros modos los hilos sueltos. ¿Cuánto aprendió cada uno del otro en ese desgarrador encuentro de cada cual con su sustituto? ¿Cuánto pudieron conmover de sus propios prejuicios y de las murallas que les había impuesto el discurso de las comunidades en que habían crecido? En el relato de sus vidas, el tiempo del engaño y el tiempo del encuentro podrán ensamblar-

se en un nuevo relato superador, sobre el cual cada uno habrá de fundar su propio proyecto. El equívoco fue un hecho desgraciado, pero su descubrimiento puede ser también una oportunidad. Así lo afirma Yacine: “¿Sabes lo que pensé cuando supe que mi vida debería haber sido la tuya? Pensé: ahora que empecé esta vida tengo que hacer algo con ella para que estén orgullosos de mí. Y es por ti que tengo mi vida, Joseph, es lo mismo. No la desperdicies”.

Isabelino Siede
Licenciado y doctor en Ciencias de la Educación,
y profesor para la enseñanza primaria.

6. Ricoeur, Paul (1984): *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Buenos Aires, Docencia.

ACTIVIDADES

Para alumnos

Antes de ver la película

1. Indaguen en diferentes medios sobre el conflicto territorial, político y cultural entre Israel y Palestina. Incluyan en esa indagación alguna aproximación al judaísmo y al islamismo, para considerar las resonancias religiosas del conflicto.

2. Escriban individualmente: ¿quién soy?

Si tengo que definirme en pocas palabras, ¿qué palabras elijo?

3. Discutan entre pares: ¿Qué es lo que nos hace ser quienes somos? ¿Los rasgos congénitos? ¿La manera en que los demás nos ven? ¿Lo que hemos hecho en la vida? ¿Qué podemos cambiar de nosotros mismos y qué no?

Después de ver la película

1. Discutan entre pares: ¿Qué cambió en Joseph y Yacine a lo largo del relato? ¿Cambiaron por propia voluntad o porque las circunstancias los obligaron?



Recomendaciones de películas afines

El club de los cinco (EEUU, 1985). Dir. John Hughes.

The Truman Show (EEUU, 1998). Dir. Peter Weir.

Ser digno de ser (Francia/Israel/Bélgica/Italia, 2005). Dir. Radu Mihaileanu.

¿Qué significa “identidad” en cada uno de los siguientes diálogos?

Doctor (a los padres): Ustedes seguramente se preguntarán si desean cambiar la identidad de sus hijos.

Filal: ¿Vas a recuperar tu verdadera identidad?

Joseph: No es sólo un nacimiento. También es la familia que me crió.

Filal: Desde que naciste eres judío. Vamos, termina de una vez.

Yacine: Yo soy lo que soy y lo que quiero.

Filal: Eres el hijo de otros.

2. Reflexionar individualmente: ¿qué podría cambiar de lo que soy sin dejar de ser quien soy? ¿Qué querría ser si pudiera elegir?

Para directivos, docentes y preceptores

1. Antes de ver la película, realicen un listado de los rasgos que caracterizan al estudiantado de la institución en que trabajan.

2. Discutan cuáles de ellos son rasgos procedentes de sus familias, de su generación, de su época, de su clase social o de otros factores que condicionan las identidades sociales.

3. Analicen la posición de la escuela ante cada uno de ellos: cuáles intenta cambiar y cuáles debería respetar.

4. Después de ver la película, intercambien sus opiniones sobre los sentimientos y las acciones de los personajes que más les hayan llamado la atención: los jóvenes, las madres, los padres, los hermanos, los amigos, etc. Retomen el listado que elaboraron anteriormente y discutan:

- ¿Cómo podría acompañar la escuela una situación crítica como la que viven Joseph y Yacine?

- ¿Cuán flexible es la escuela a los cambios de los estudiantes?

Para conversar en familia

Antes de ver la película

1. Dialoguen sobre los rasgos que los identifican como familia y que comparten todos sus miembros (cualidades, defectos, costumbres, rasgos físicos, creencias, etc.). Luego de elaborar un pequeño listado, podrían conversar sobre lo que les gustaría preservar de esos rasgos y lo que les gustaría modificar.

2. Los adultos de la familia pueden comentar qué conservan hoy de lo que eran durante su adolescencia y qué no. Es recomendable que incluyan en el relato la diferencia entre lo que los demás esperaban de ellos y lo que ellos prefirieron ser.

Después de ver la película

1. Intercambien sus opiniones sobre los sentimientos y las acciones de los personajes que más les hayan llamado la atención: los jóvenes, las madres, los padres, los hermanos, los amigos, etc.

Recomendaciones bibliográficas

Borges, Jorge Luis (1960):
“El cautivo”, en *El hacedor*.

Juarroz, Roberto (1984):
Octava poesía vertical.
Buenos Aires, Carlos Lohlé.

Recomendaciones bibliográficas del Ministerio de Educación

Asociación Abuelas de Plaza de Mayo:
• *Quién soy yo* (2007).
<http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver>
• *Quién soy yo?* (2010).
• *El camino de la construcción del Derecho a la Identidad*.

2. Retomen el listado que armaron antes de ver la película y dialoguen en torno a esta pregunta: ¿qué cambios en esos rasgos romperían el lazo familiar? ¿Qué cambios podrían contribuir a fortalecerlos como familia?

3. Dialoguen sobre el futuro de los jóvenes de la familia: ¿qué esperan los adultos de ellos? ¿Qué quieren ser ellos al crecer?

ESCRITORES DE LA LIBERTAD

Alemania/Estados Unidos
2007

Director: Richard LaGravenese



UNA REFLEXIÓN SOBRE LA INTOLERANCIA

La película *Escritores de la libertad* (*Freedom Writers*) está basada en la vida de Erin Gruwell y narra el momento en el que ella, recién salida de la universidad, comienza su recorrido en la docencia como profesora de literatura en los primeros cursos de una escuela media.

Basado en una historia real, el relato está situado en el año 1995, en el marco de los conflictos raciales ocasionados por el incidente de Rodney King, taxista negro golpeado brutalmente por la policía mientras estaba esposado, grabado por un video aficionado que envía el video a los medios de comunicación. El video circula por todos los medios del mundo y da lugar a una serie de reclamos y

protestas raciales. La película comienza con imágenes de archivo de los disturbios en varios suburbios de Los Ángeles, lo cual coloca la violencia racial y la discriminación como telón de fondo, y sirve para enmarcar uno de los problemas principales que plantea la película. El colegio donde debe enseñar Erin tiene un programa de integración, que implica aceptar alumnos/as “problemáticos/as” provenientes de sectores desfavorecidos, en su mayoría pertenecientes a minorías étnicas. Debido al ingreso de estos/as nuevos/as estudiantes, el colegio modifica su promedio académico y, según plantean las autoridades y profesores/as, esto perjudica la imagen de la institución.

Al ir transcurriendo su trabajo en el establecimiento, Erin comienza a notar que el colegio repite los mismos prejuicios y estigmatizaciones con los cuales la sociedad margina a esos/as alumnos/as. Las mismas faltas de oportunidades y posibilidades se reflejan en el trato diferenciado que tienen las autoridades con respecto a los/as estudiantes “menos favorecidos/as”, desde la selección de material didáctico hasta las expectativas de logros de estos sujetos (casi nulas por parte de los/as profesores). Gruwell percibe que la institución, que debería darle herramientas para revertir los prejuicios que condicionan su desarrollo tanto social como emocional, es precisamente la que los refuerza y multiplica. Los/as profesores/as se niegan a enseñar, esperan que estos/as estudiantes se cansen y abandonen la escuela (“lo van a hacer de todas maneras”); las autoridades no brindan materiales didácticos para que “no los arruinen”: estos materiales son para el “resto de los alumnos”. La división entre alumnos/as es previa, y reforzada por la misma es-

Palabras clave
discriminación,
educación,
intolerancia,
diversidad,
desigualdad.

cuela. Están perdidos/as de antemano. “Les pedimos que vengan a estudiar, les decimos que tienen una oportunidad, y luego no los educamos”, dice la protagonista ante la negativa por parte de las autoridades de brindarle libros para sus alumnos/as.

En este sentido, la película representa un material de reflexión importante para trabajar en el aula, un disparador para instalar temas que son comunes a muchas comunidades educativas. Si bien las exigencias propias del cine (no deja de ser una película) a veces tienden a idealizar ciertas situaciones, que esté basada en hechos reales hace que la obra pueda funcionar como documento y sea un disparador de ciertos temas para dialogar y reflexionar dentro del aula.

EL OTRO

Una de las primeras dificultades con las que se encuentra Erin Gruwell (interpretada por Hilary Swank) es ver que las diferencias y divisiones entre los/as alumnos/as están tan arraigadas en sus comportamientos, que se repiten dentro del ámbito de la clase. Los distintos grupos que se arman en el salón son reflejo de las segregaciones que se ven en las calles, esas calles violentas, teñidas de prejuicios raciales. Hay fronteras dentro del colegio, y cruzarlas puede ser peligroso incluso para el profesor.

El colegio no sólo enseña contenidos específicos (ya sea geografía, historia, matemáticas o cualquier otra materia) sino modos de relacionarse y vincularse con los/as otros/as. Establece relaciones de poder que serán repetidas luego de finalizada la educación formal. Erin ve que esta manera de vincularse con el otro es imposible de modificar sin transformar la manera en que ella (y por ende la ins-

titución que ella representa) se relaciona con sus estudiantes. En la primera entrevista que tiene con su supervisora, esta le sugiere que baje un poco el nivel (o las pretensiones) de su programa de estudios. Según las autoridades del colegio, sus alumnos/as no van a poder entender el vocabulario de muchos de los textos. Las autoridades habían decidido de antemano no apostar al desarrollo educativo de estos sujetos “problemáticos” provenientes de programas de integración, sin escuchar previamente sus problemas, ni intentar medir sus potencialidades reales (en caso de que eso fuera posible). Habían decidido no brindar herramientas para intentar modificar su condición de marginalidad tanto económica como étnica. En definitiva, reforzaban aquello que los/as jóvenes vivían en sus diferentes contextos sociales. Al notar esto, ellos/as sentían un desinterés difícil de desarraigar. ¿Para qué estudiar si no va a modificar nada? ¿Dónde encontrar motivación si aquellos/as que deben inspirar confianza y estimularlos ya los condenaron de entrada? ¿Cómo reconciliarse con el otro, si el otro refuerza de manera violenta esa distancia?

Lo primero que intenta la profesora al notar estas fronteras dentro del aula es romperlas, y lo hace de un modo práctico: los/as cambia de lugar, hace que se sienten junto a compañeros/as que, por propia decisión, no elegirían. Este sencillo acto de cambiar de lugar a los/as estudiantes, acto común a cualquiera que alguna vez haya estado frente a un aula, provoca un primer movimiento entre los/as alumnos/as y pone en evidencia uno de los principales problemas con los que trabaja la película: la falta de tolerancia hacia el otro. En el tratamiento que da la película a este tema (entre otros), ra-

dica su importancia como elemento disparador de reflexión dentro del aula. La profesora Gruwell lejos de dar por sentado estas divisiones o de imponer una convivencia en base a una autoridad irreflexiva, intenta que los estudiantes modifiquen su forma de pensar. En un momento de la trama, Erin descubre que sus alumnos/as están haciendo circular un papel entre ellos. El papel tiene dibujada la caricatura de uno de los alumnos: el dibujo de un joven negro con los labios hinchados, resaltando los típicos rasgos étnicos. En base a este incidente Erin Gruwell se da cuenta de que sus estudiantes no son conscientes de las consecuencias de este tipo de actos. Entiende cómo estas acciones estigmatizan a los/as destinatarios/as de estas burlas, creando estereotipos que luego se fosilizan en el imaginario colectivo, segregando a las distintas minorías, caricaturizando sus características tanto físicas como socioeconómicas. Este tipo de acciones producidas por grupos sociales dominantes y repetidas de manera natural por el resto de la sociedad, fomentan una serie de prejuicios que son el fundamento de un tipo de violencia latente e invisible. El filósofo esloveno Slavoj Žižek describe este tipo de violencia como *violencia objetiva*, y la diferencia de lo que llama *violencia subjetiva*. Para ejemplificar ambos tipos de violencia cuenta una anécdota: “Hay una vieja historia acerca de un trabajador sospechoso de robar en el trabajo: cada tarde, cuando abandona la fábrica, los vigilantes inspeccionan cuidadosamente la carretilla que empuja, pero nunca encuentran nada. Finalmente, se descubre el pastel: ¡lo que el trabajador está robando son las carretillas!”¹

1. Žižek, Slavoj (2008): *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*, Buenos Aires, Paidós.

Lo que se plantea en este ejemplo es similar, según Žižek, a lo que ocurre con respecto a la violencia. Tenemos muy claro el tipo de violencia más visible, aquella que se representa con el crimen o el terror, y que podemos reconocer al instante. Este tipo de violencia se reconoce en contraste con un fondo de violencia cero. Ante una “normalidad” pacífica surge un hecho de violencia que nos llama la atención y horroriza. Este tipo de violencia visible es lo que él llama *violencia subjetiva*. Es un tipo de violencia que “se ve como una perturbación del estado de cosas normal y pacífico”. Por otro lado, hay otro tipo de violencia algo más sutil e invisible a primera vista que es la que podríamos llamar, siguiendo al filósofo esloveno, violencia sistémica u objetiva, que “son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestro sistema económico y político mundial” (Žižek, 2008). Es el tipo de violencia que sostiene la “normalidad” sobre la que surge la violencia subjetiva. En palabras del autor: “la violencia objetiva es precisamente la violencia inherente a este estado de cosas *normales*. La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento” (Žižek, 2008). Este tipo de violencia (la violencia objetiva) debe tenerse en cuenta si uno quiere analizar y aclarar lo que de otra manera parecen ser explosiones “irracionales” de violencia subjetiva. Dicho con otras palabras, la discriminación, la segregación y estigmatización de ciertos grupos sociales y étnicos arraigadas en la sociedad, genera determinadas conductas y prejuicios que elevan un telón de fondo de “normalidad” ocultando la violencia necesaria para sostener dicha “normalidad” y genera en algunos casos, inciden-

tes que vemos claramente como violencia irracional y sin ningún tipo de causa. Retomando el análisis de *Escritores de la libertad* (y los hechos reales en los que se enmarca) podemos ver un claro ejemplo de ambos tipos de violencia en el contexto en que está situada la película: los incidentes que tuvieron lugar en Los Ángeles en 1992. La golpiza recibida por Rodney King desató una revuelta que sólo se entiende teniendo en cuenta los años de sometimiento y discriminación de los que fueron víctima, durante décadas, los afroamericanos en los Estados Unidos.

Los/as estudiantes con los que se encuentra Erin Gruwell en el Woodrow Wilson High School son fruto de este contexto. Lo que hace la profesora Gruwell al reconocer esto es intentar modificarlo dentro del ámbito escolar. Al intentarlo no sólo se encuentra con los obstáculos de un sistema educativo que no contempla (ni desea) este tipo de alumnos/as sino también con la falta de estrategias y materiales didácticos con los que encarar este cambio. En este sentido, decide procurárselos.

Una de las primeras cosas que hace es centrarse en las similitudes que comparten los/a alumnos/as entre sí y no profundizar las diferencias. Para esto utiliza una estrategia simple pero efectiva, propone un juego: traza una línea en el centro del salón e indica que se acerquen a ella quienes hayan sufrido alguna de las cosas que ella va enunciando. Esto hace que los/as alumnos/as vean de forma concreta que tienen muchas más cosas en común que las que ellos podrían imaginar. Los hechos traumáticos y cotidianos que hasta ese momento eran secretos individuales, al ser compartidos por la mayoría dejan de ser obstáculos en el desempeño

escolar para convertirse en motores de desarrollo colectivo dentro del aula. Les permite reconciliarse con su contexto y en consecuencia con sus compañeros/as. En definitiva, encontrar un lugar de pertenencia dentro del colegio.

NADIE VA A ESCUCHAR TU REMERA

Otro de los problemas que tiene que enfrentar Erin Gruwell en el film, y que es común a muchos/as docentes, es la falta de interés del alumnado frente a los contenidos de su materia. Los/as estudiantes sentían una distancia irreconciliable entre los libros que les eran dados a leer y sus realidades. Los contenidos eran para ellos/as ajenos, no podían encontrar relación con sus intereses ni con sus mundos. Ante este problema, la protagonista intenta dos tipos de estrategias distintas. Por un lado, modificar la selección de textos, y por otro, modificar el enfoque. La implementación de estas dos estrategias constituye un momento central en la película. Al suceder el mencionado incidente con el dibujo en donde se ridiculiza a un estudiante afroamericano, lo que hace la profesora es ponerlo en relación con las prácticas de estigmatización que usaban los nazis durante la primera mitad del siglo pasado. Mientras habla con sus alumnos/as del tema, se da cuenta de que sólo uno de ellos sabe lo que es el Holocausto. Ante este descubrimiento decide cambiar el enfoque y plantear una serie de actividades para poder generar conciencia sobre los actos discriminatorios que ellos/as mismos reproducen con sus compañeros/as. Al discriminar a sus pares, son víctimas y victimarios. Intenta que los estudiantes comprendan las derivaciones de sus comportamientos.

Una de las actividades que hace es ir al Museo de la Tolerancia, un museo que muestra los horrores del nazismo. Luego de la visita organiza una cena con los estudiantes y algunos sobrevivientes de campos de concentración (que en la película están interpretados por sobrevivientes reales). Al finalizar, tanto la visita al museo como la cena con los sobrevivientes, los/as estudiantes tienen una visión completamente distinta de las consecuencias de la discriminación, ya sea racial o social. Luego de esta actividad la profesora logra un contexto fértil en donde le es posible brindar material literario. Sin este contexto le hubiera sido imposible plantear *El diario de Ana Frank*. Al demostrar a sus estudiantes la relevancia histórica del nazismo y de los mecanismos simbólicos que lo hicieron posible, los hace partícipes de la elección del material didáctico. Ellos/as reconocen un tema que los/as interpela, que pueden vincular con sus realidades y por lo tanto hacerlo propio. Los/as estudiantes se identifican con Ana Frank, sienten su mismo dolor al ser condenados/as de antemano por condicionamientos ajenos. Pueden identificar valores y sentimientos que ellos/as mismos/as respetan y sufren, como la valentía y el miedo cotidiano a una muerte violenta. Todo esto se logra cambiando el enfoque con que es presentado *El diario de Ana Frank*, ya no es un texto perteneciente a una cultura ajena sino que se transforma en un disparador para la reflexión de temas que les son propios.

Otro de los momentos de *Escritores de la libertad* en donde se puede ver este tipo de estrategias, es el pasaje en el que Gruwell selecciona un libro, en tensión con las autoridades del colegio, que por la temática y el lenguaje utilizados, logra interesar a los/as

alumnos/as. El libro relata la vida de un pandillero que cae preso y cuenta su experiencia en la cárcel. Los/as estudiantes se encuentran con una concepción nueva de la literatura. Una literatura que los/as incluye, con un lenguaje y una problemática más cercana a ellos/as.

Una vez, en un colegio donde estaba dando clases (soy docente de la materia Prácticas del lenguaje en la escuela media) un alumno me preguntó: “profesor ¿por qué en los libros nunca hay televisores, ni computadoras, ni teléfonos celulares, ni música? ¿No se pueden poner esas cosas?”. La pregunta no se refería sólo al material que estaba en el programa sino a la literatura en general. Al consultar al resto de los/as estudiantes, noté que todos/as pensaban lo mismo. La literatura no les hablaba a ellos/as. Era algo de otra época. A la clase siguiente, luego de esta consulta, les llevé un libro de literatura contemporánea y logré la atención general. Desde entonces trato de dar a mis estudiantes libros que los interpelen sin renunciar a la calidad literaria. Cuando tengo que dar libros clásicos intento poder enmarcarlos tomando como disparador los temas universales con los que trabajan los clásicos. De igual manera hizo Erin Gruwell con *El diario de Ana Frank*.

Los materiales didácticos y las estrategias educativas son el medio por el cual se intenta llegar a los/as estudiantes para transmitir un saber. No son un fin en sí mismos. En la elección de materiales cercanos a las realidades del alumnado (ya sea en términos de lenguaje, problemáticas o edades) se pueden trabajar los contenidos como herramientas y no como meros saberes universales a repetir y memorizar con la finalidad de aprobar la materia. La pregunta

de los/as estudiantes, con la que en algún momento de nuestras carreras nos encontramos todos/as los/as docentes de escuela media: ¿para qué me sirve esto que estoy aprendiendo?, tiene como fundamento la distancia entre el material y los/as propios/as alumnos/as. Si el estudiante no se reconoce en el material, es muy difícil que pueda reconocer los usos prácticos de aquello que aprende en la escuela. Al cambiar el enfoque o seleccionar con esta perspectiva los distintos textos, podemos demostrar que el mundo que los/as rodea está compuesto por estos materiales.

En otro momento significativo de *Escritores de la libertad* la profesora trae un CD de Tupac Shakur, rapero estadounidense asesinado a la edad de veinticinco años y de origen humilde al igual que sus alumnos/as. Tupac es conocido por sus largas letras en donde describe las problemáticas de los barrios bajos de New York.

Erin trae este disco e imprime las letras de este rapero para poder analizar su poesía. Ella descubre en las letras del cantante afroamericano construcciones estructurales que remiten a poetas clásicos tales como rimas internas dentro del verso o construcciones semánticas complejas. En un principio los/as estudiantes le recriminan por qué ella, “una maestra blanca,” les va a enseñar a ellos/as lo que significan las letras de uno de sus artistas favoritos. En esta recriminación radica gran parte del problema. Los contenidos que se daban en el aula, antes de la llegada de Gruwell, eran contenidos totalmente ajenos sin ningún tipo de relación con ellos/as. No podían entender que aquellos saberes que les eran brindados podían servir, entre otras cosas, a artistas que ellos/as admiraban, para construir sus obras. En definitiva, esto

plantea una concepción dinámica de la cultura en donde el valor cultural de las obras producidas por una sociedad no tiene su anclaje únicamente en una pasada edad de oro sino que puede ser resignificado en cada época sobre la base de las problemáticas que esta manifiesta. En esta nueva concepción, los/as estudiantes son agentes activos de cultura y pueden producir, con las herramientas brindadas por la institución escolar, productos culturales actuales. Ellos/as mismos/as pueden responder a la pregunta: ¿para qué sirve todo esto que estoy aprendiendo? Independientemente de que hagan uso o no de eso que aprenden, pueden entender que aquellos/as artistas cuya imagen estampan muchas de sus remeras son una continuación del saber transmitido de generación en generación desde la época clásica hasta hoy. Son un eslabón más del bagaje cultural de una sociedad.

Un estudiante de segundo año me preguntó una vez si podía asistir con la remera que tenía puesta. El preceptor le había dicho que era un poco inapropiada para el colegio. La prenda en cuestión era una remera negra estampada con la tapa de *Oktubre*, un disco del grupo de rock *Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota*. Le dije que compartía la opinión del preceptor y le pregunté por qué quería asistir con esa remera. Me contestó que le gustaba el grupo, que las letras del Indio, cantante y letrista de la banda, le parecían buenas (usó el término “facheras”, que tal como me explicó el estudiante, era sinónimo de buenas), que cuando se ponía esa remera, era como escuchar sus temas, pero que entendía que, como dice el Indio, “ya nadie va a escuchar tu remera”. Le propuse que podía seguir viniendo con esa remera u otras de grupos musicales, si

traía para la siguiente clase alguna de las letras que más le gustaban para analizar. Fue uno de los análisis más jugosos.

Escritores de la libertad plantea algunas problemáticas comunes a varias comunidades educativas. Al verla junto con los estudiantes en el contexto de la escuela sirve como disparador para poder instalar y discutir estos temas dentro del marco del aula.

Pablo Ragoni
Escritor, actor, director de teatro y docente.

ACTIVIDADES

Para alumnos



1. En la película se describen varios tipos de discriminación y marginalización que sufren distintos sectores y grupos sociales. Teniendo en cuenta que *Escritores de la Libertad* transcurre en otro país:

- Describan qué actos de discriminación ocurren en la Argentina, qué grupos sociales son los más perjudicados y qué prejuicios son los que recaen sobre ellos. Conversen entre ustedes para ver si todos opinan lo mismo.
- ¿Sobre qué fundamentos les parece que se sustentan estos prejuicios? Por ejemplo, se fundamentan en la manera de vestir, modo de hablar, el tipo físico, el lugar de origen, etc. Busquen información para poder completar sus descripciones y conocer las razones o el origen de esos prejuicios, si fueron cambiando con el tiempo, si en la última época aparecieron nuevos modos de discriminación, si algunos son propios de determinados lugares y no se dan en otros, etc.

Recomendaciones de películas afines

Haz lo correcto (EEUU, 1989). Dir. Spike Lee.

Aulas Turbulentas (EEUU, 1988). Dir. Spike Lee.

Entre los muros (Francia, 2008). Dir. Laurent Cantet.

Crónica de un niño solo (Argentina, 1965). Dir. Leonardo Favio.

Los cuatrocientos golpes (Francia, 1959). Dir. François Truffaut.

La piel dura (Francia, 1976). Dir. François Truffaut.

Recomendaciones bibliográficas

Alarcón, Cristián (2003): *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros*, Buenos Aires, Norma.

• Encuentren ejemplos de la vida cotidiana en donde se vea claramente el tipo de discriminación descrito en el punto anterior. ¿Cómo los modificarían o que aportarían para que se lograra un cambio? Piensen también ejemplos dentro de la escuela, en los que se replican esas formas de discriminación. ¿Qué hacen ustedes en esas circunstancias? ¿Son conscientes? La perspectiva que plantea esta película, ¿les aporta alguna mirada sobre sus propios prejuicios y formas de discriminar?

2. ¿Qué opinan de las estrategias que utiliza la profesora Erin Gruwell? Analicen los materiales o recursos que utiliza y los cambios que va realizando. ¿Por qué creen que decide cambiar?

• Piensen situaciones o ejemplos de las distintas materias en las que los profesores hayan propuesto estrategias de enseñanza con materiales que les resultaron interesantes. ¿Por qué creen que algunos profesores no utilizan materiales y recursos que a ustedes les interesan más o los ven con mayor utilidad? ¿Cómo les explicarían a esos profesores el punto de vista de los estudiantes sobre algunos temas o contenidos?

Para directivos, docentes y preceptores

1. ¿Cuáles de las estrategias de integración planteadas en la película se pueden aplicar a su comunidad estudiantil? ¿Conocen otras? ¿Cuáles?

2. ¿Se sienten identificados/as con alguna/s de las problemáticas planteadas en la película? ¿Con cuáles? ¿Por qué?

3. En función de sus experiencias como docentes, ¿reconocen al-

guna dificultad en la selección del material didáctico con el que trabajan? ¿Qué cambiarían del enfoque que tienen sobre ellos? ¿Han realizado cambios en sus propuestas de enseñanza en función del contexto en el que trabajan o trabajaron?

Para conversar en familia

1. ¿Qué sensación les dejó la película?

2. ¿Qué lugar ocupó la experiencia con esa docente en la vida de las muchachas y muchachos de esta historia?

3. ¿Qué situaciones familiares se manifiestan en las historias de los jóvenes? ¿Es posible el cuidado a pesar de las dificultades de vida? ¿De qué manera?

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

Documentos de trabajo:

• *Nuevos enigmas, nuevos desafíos. La socialización de los más jóvenes en la red de redes.*

• *Educar para la convivencia. Experiencias en la escuela.*

• *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.*

Coordinación de Programas para la construcción de ciudadanía en las escuelas:

• *Aportes de la tutoría a la convivencia escolar*

Philippe Meirieu: *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación, 30 de octubre de 2013.

Resoluciones Consejo Federal de Educación:

• *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.* (Resolución CFE N° 93/09)

LA OLA

Estados Unidos 2011

Director: Dennis Gansel



Palabras clave
autocracia,
disciplina,
fanatismo,
experimento,
imprevisión.

*Me agarró un escalofrío al escucharla decir que no se iba a rendir,
y que hasta el último día no dejaría de buscar a sus hermanas.*

Antonella Ramos, estudiante.¹

BORRACHERAS DE PODER ENTRE LA EXPERIENCIA Y EL EXPERIMENTO

En tiempos de invitación al consumo y a la sumisión ante la tiranía de las marcas, de la publicidad y del aislamiento, esta película viene a plantearnos un dilema ético con respecto al alcance y a la pertinencia de lo que, provisoriamente, llamaremos experiencias directas en el campo educativo. A lo largo del film se irá verificando que palabras

1. Mapelli, Marina (coord.) (2013): *Yo fui a los juicios con mi profe*. Buenos Aires, CTERA.

que a priori juzgaríamos positivamente como grupalidad, solidaridad, objetivos, unidad o disciplina pueden volverse peligrosas si se las despoja de sentido, de pensamiento.

Un profesor de deportes, aburrido y hastiado de un contenido que deberá abordar con sus alumnos, contra su voluntad, encuentra en un juego que se propone sostener durante una semana, la posibilidad de reconocerse a sí mismo como conductor de un grupo juvenil, al que intentará hacer vivir en sus propios cuerpos la experiencia del nazismo, haciendo que la transiten desde la perspectiva de quienes la historia ha señalado como los victimarios.

La película permite realizar sin mayor esfuerzo un paralelismo con el pasado reciente en nuestro país. Resultará imposible para el espectador argentino no preguntarse por la última dictadura, y por quienes la apoyaron y sostuvieron.

LOS PELIGROS DEL EJERCICIO AUTOCRÁTICO

El diccionario de la Real Academia Española define a la autocracia como “Sistema de gobierno en el cual la voluntad de una sola persona es la suprema ley”. Sobre esta palabra trabajará el profesor Rainer Wenger, y sobre los interrogantes que sus discípulos le plantean desde el primer intercambio de ideas: ¿cómo fue posible que un gobierno autocrático haya sumado miles de voluntades, convocando a unos seres humanos al exterminio de otros? ¿Eso sería posible hoy?

La pregunta conmueve al profesor, quien inmediatamente y sin mayores previsiones pone en juego una estrategia para que los alumnos recorran un camino que les permita a ellos mismos contestar

esas preguntas, sosteniendo sus conclusiones sobre la base de la propia experiencia.

La disposición de los muebles, la elección de un líder (él mismo) y la necesidad de pedir permiso para hablar, serán las primeras nuevas medidas que los dirigidos deberán aceptar. Los que no estén de acuerdo, tendrán que buscar otras aulas, otros proyectos educativos para esa semana.

Lo que rápidamente aparece en escena es la necesidad de construir una determinada forma de disciplina que permita acumular poder a quien ejerce la conducción del grupo, y hacerlo arrasando con cualquier duda razonable. La disciplina requerida no refiere a la necesaria para el trabajo, la lectura, el pensamiento crítico o la práctica de algún deporte. Lejos de eso, apela a la necesidad de obedecer como mecanismo de reaseguro de pertenencia y de efectividad de las acciones comunes y conjuntas.

“Poder mediante la disciplina” propone y ejerce el profesor Rainer. Los alumnos juegan y se entusiasman, pronto acatarán ciegamente, y nuevas formas de expulsión irán apareciendo para sancionar a sus pares que no acepten las reglas. Las órdenes se vuelven el principio organizador del grupo. El escritor italiano Primo Levi, sobreviviente de Auschwitz durante la Segunda Guerra Mundial, responde en una entrevista que si algo recuerda del campo de concentración son las órdenes, más que las torturas y el hambre, aún resuenan en él las órdenes y la marcha que sonaba cada mañana en el campo.²

Quienes atravesamos nuestra escuela secundaria en tiempos dic-

tatoriales sabemos bien cuán eficaz es la disciplina extrema para garantizar temores irracionales y sumisiones insultantes para la condición humana. El cabello suelto, las uñas pintadas, la barba crecida, el largo de la falda o el movimiento a destiempo en cualquiera de sus formas podían desatar la ira del guardián de turno y el escarnio en público. La humillación pública a la que podían ser sometidos los estudiantes y docentes en el afán disciplinador, eran la arcilla necesaria y suficiente para lograr el silenciamiento y la complicidad fundada en la sospecha y el terror.

De todos modos, nada de lo vivido en la escuela en esos tiempos podrá compararse con las vivencias de quienes padecieron los campos de exterminio alemanes o argentinos. Nada podrá compararse, salvo los señalamientos de supuestos subversivos (fueran estos alumnos o profesores) y los secuestros realizados en las propias instituciones educativas o en las organizaciones gremiales docentes.

La disciplina lleva rápidamente a la necesidad de construir confianzas al límite. “Poder mediante el grupo” vuelve a pontificar el profesor y la cohesión irracional se apodera de los jóvenes. De ahí surgirá la necesidad de uniformes que los distingan, que les permitan reconocerse entre sí, pero centralmente, que les permitan identificar a los que no están con ellos, a los otros, a los ajenos, a la extranjería, a los que no se someten a los dictados de los que sí están adentro.

“Pertener tiene sus privilegios” sentenciaba una publicidad hasta no hace mucho tiempo. En la película, ese privilegio se traduce en no ser golpeado, en compartir una fiesta y unas cervezas, o en cometer un acto de vandalismo en masa, aún poniendo en riesgo

2. “Volver a la vida”, entrevista de Lucía Borgía a Primo Levi. Disponible en YouTube.

la propia vida. Pertener puede habilitar un espacio para aquellos que no encuentran en su ámbito de proximidad un lugar de reconocimiento que les permita saberse valiosos, merecedores de respeto y derechos.

Pertener abriga, da refugio y sostén, pero también puede embriagar, confundir, oscurecer. Sobre todo si esa integración es puro símbolo, si es sólo signo de distinción, si carece de sustrato que pueda volverse tierra firme donde ensayar otros modos de andar, nuevas formas de relacionarse entre humanos.

DE LA DISCIPLINA A LA UNIFORMIDAD

Las vestimentas uniformes, el saludo distintivo y la elección de un nombre para el movimiento van construyendo identidades tuteladas y obsecuentes, que aceptan de buen grado ser dirigidas por un líder carismático que se ha vuelto confiable.

Los jóvenes se transforman, las relaciones entre ellos, con sus familias y con sus amigos se trastocan, los sistemas de resguardo, los horarios, las compañías, las libertades, las opciones, la circulación de la palabra, los procesos de simbolización, todo, es impactado. También el tedio, el desgano y el desinterés van dejando paso a un nuevo orden que tiñe todo lo conocido, que sustituye lo pactado con anterioridad. Una nueva adrenalina empuja los movimientos, como en un juego de múltiples apareamientos los integrantes de la ola se multiplican, cobran formas diversas: más activas, más meditadas; y también más desafiantes, más hostiles, más enfermizas. Pero mientras tanto, ¿qué está pasando con el profesor? La película ofrece al menos un par de lecturas posibles. Él trataba de mos-

trar cuán factible podía ser en estos tiempos que la historia trágica que llevó al exterminio de seis millones de personas volviera a repetirse. Sin embargo, ¿algo cambió en él?, ¿se fue enamorando de su personaje, del poder que detentaba?, ¿se ha olvidado en el breve transcurso de unos días, cuál era el propósito original de su proyecto?, ¿la situación lo ha desbordado y no alcanza a reaccionar a tiempo?

También para él las relaciones se transforman. Le cuesta escuchar a las personas en las que antes confiaba, genera a su alrededor odios y adhesiones, algunos miran con simpatía el modo en que su aula se va poblando de nuevos alumnos y otros le advierten que la situación se está saliendo de cauce. Su esposa y compañera de trabajo le sugiere que está disfrutando de ser adulado y que está manipulando a esos jóvenes. Él no puede oírla, su credibilidad como profesor se ha puesto a prueba. Él ha encontrado un modo de poner en actividad a esos chicos, sus recursos pedagógicos han dado resultado. “El pedagogo de segunda te muestra el camino” le dice, desafiante, a su esposa.

El propio espectador queda atrapado en una trama en la que por un lado se muestra a un docente entusiasmado, dispuesto a sacrificar incluso su matrimonio y a unos jóvenes que piensan todo el día en lo que la escuela les propone; pero a la vez se va advirtiendo que ese conjunto se mueve cada vez más impulsivamente, cada vez con mayor violencia, sin que aparezca un espacio en donde todo lo que están viviendo pueda ser atravesado por la palabra, pueda ser tematizado y analizado como símbolo, como referencia o como hipótesis. La aparente masividad de alumnos dóciles es quebrada por unas

jóvenes que resisten en soledad el embate de sus compañeros y la prédica del profesor. Son unas jóvenes convencidas del lugar que ocupan, capaces de argumentar y de disputar sentidos. Ponen el cuerpo, difunden sus ideas, no portan los colores de la ola, no se someten a los dictados del dictador ocasional, fuerzan los límites que intenta imponerles el grupo. Son unas jóvenes sosteniendo una experiencia, en medio de tantos otros que están participando de un experimento.

Dice Hatano que “una construcción es genuina sólo si está motivada por la búsqueda de sentido o por el interés de ampliar la comprensión”.³ Lo que empezó siendo una convocatoria a vivir una experiencia que pudiera recuperar las sensaciones y percibir lo que ocurre cuando un grupo de personas se fanatiza y actúa en masa, se fue transformando luego en un juego de roles donde los alumnos participantes no sólo le prestan los cuerpos a los personajes que encarnan, sino que son tomados por estos últimos, perdiendo el interés por ampliar la comprensión sobre el tema, desnaturalizando el proceso genuino de acercamiento al saber.

Rainer Wenger, intentó producir una experiencia que fuera significativa para sus alumnos. Pero sus acciones, aún cuando fueron bienintencionadas, pusieron en riesgo a los jóvenes que le habían sido confiados para participar en su educación. La mentada experiencia fue transformada en un experimento que poco tuvo que ver con hacer pasar por la sensibilidad y el pensamiento esos fragmentos desgarradores de la historia de la humanidad. No hubo registro

de lo que se estaba provocando hasta que fue demasiado tarde. La experiencia había mutado en mero experimento, en uno muy riesgoso.

OTROS MODOS DE HACER MEMORIA, EL CASO ARGENTINO

La inclusión de adolescentes y jóvenes impulsada por las políticas públicas de esta época, requiere de prácticas educativas que valoren la experiencia como modo de construcción de conocimientos. Aún admitiendo “la existencia de puntos de llegada no conocidos de antemano en los procesos constructivos” (Baquero, 2002), aún afrontando la incertidumbre que produce desconocer el destino de las acciones que los adultos provocan y, por lo tanto, asumiendo como responsabilidad el estar atentos a los hechos que devienen de las prácticas promovidas. Es decir, adultos que no ponen en riesgo ni a los alumnos ni al hecho educativo, que valoran los hallazgos y están dispuestos a rectificar el rumbo a tiempo, incluso a decir que no cuando fuere necesario.

La agenda educativa argentina en el campo de la memoria, la verdad y la justicia es heredera de las luchas que distintos organismos nacionales han sostenido a lo largo de los años. Se ha nutrido de sus prácticas, de sus convicciones, de su coraje y de su constancia. En nuestro país, las prácticas ciudadanas en torno a la recuperación de la memoria y la persecución de justicia han tenido variadas formas. Las Madres de Plaza de Mayo han marcado su presencia y sostenido su reclamo en torno a la Pirámide de Mayo, han crecido en visibilidad y en acciones de alto impacto. Muchas de ellas han perdido la propia vida en esa tarea. Los HIJOS señalaron los luga-

3. Baquero, Ricardo (2002): *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*, Buenos Aires, Perfiles Educativos.

res donde vivían los represores en épocas en que se les negaba la justicia por sus padres desaparecidos, iniciaron así una modalidad de reclamo conocida como escrache. Las Abuelas de Plaza de Mayo buscaron incansablemente a sus nietos y recuperaron a 115 de ellos, impulsaron la investigación científica que devino en el uso mundial del ADN para determinar la abuelidad con un 99,9% de certeza (este índice no existía antes de ellas). Cada uno de los organismos de Derechos Humanos ha encontrado formas de sostener el recuerdo y la demanda de justicia por aquellos que padecieron la desaparición, la tortura y el exterminio.

Desde los últimos tiempos de la dictadura, el arte logró difundir las voces de los que habían sido acallados. Asumiendo riesgos personales, el cine, el teatro, y el canto encontraron formatos que hicieron visible la barbarie. Algunos de modo abierto, otros clandestinamente, otros en formatos decididamente crípticos de tan metafóricos, se obstinaron en desnudar lo que pasaba y disputaron con el sentido común más extendido que seguía repitiendo “por algo habrá sido”, “en algo habrán andado”. Movimientos artísticos surgidos antes de la llegada de la democracia como *Teatro abierto* (1981), *Música esperanza* (1982), películas como *Tiempo de revancha* (1981) *Plata dulce* (1982) o *El poder de la censura* (1983), y recitales de cantantes populares que volvieron desde el exilio para cantarle al pueblo, transparentaron la rapiña, hicieron visible la búsqueda ilimitada de poder, y denunciaron el horror y el desprecio por la vida humana.

Durante este período la escuela argentina también resistió. A veces recorriendo un camino sinuoso que permitiera el debate his-

tórico y político, a veces leyendo los cuentos prohibidos,⁴ a veces nombrando a los héroes “malditos”, a veces reuniendo padres y vecinos en tiempos en que reunirse era considerado subversivo.

Con la llegada de la democracia, el pasado reciente se recuperó en las escuelas de todo el país adquiriendo distintas formas. Hubo visitas a los lugares de la memoria, recorridas por los ex centros clandestinos de detención, tortura y exterminio, rescate de textos escritos por los desaparecidos o acerca de ellos, participación en marchas por la memoria, acompañamiento en las rondas de las Madres, debates a partir de películas alusivas,⁵ investigaciones históricas locales, difusión a través de radios escolares y barriales, asistencia a los juicios a los represores, muestras fotográficas, etc.

La escuela argentina no renunció a contar su pasado doloroso, por el contrario, lo expuso ante los adolescentes y jóvenes como acto de pasaje entre generaciones de un territorio cultural que pertenece al conjunto de la sociedad, sobre el que habrá que poner el foco una y otra vez. Trabajar en el aula sobre el pasado reciente implica abordar temas complejos y en muchos casos dolorosos, abrir el debate sobre nuestro pasado y nuestro presente. Con el objetivo de acompañar esta tarea, el Ministerio de Educación de la Nación impulsa desde el 2003 una política activa sobre estos temas a través del Programa Nacional Educación y Memoria. Este acompañamiento se tradujo en casi 4 millones de publicaciones en

4. En el documental *Prohibido no leer* el maestro Paulino Guarido (sobreviviente de la dictadura) cuenta algunas de las estrategias que usaban los maestros para poder nombrar lo prohibido. Disponible en YouTube.

5. Nota del autor: Una película argentina de dudosa calidad estética, *La noche de los lápices*, fue proyectada y debatida hasta el cansancio en infinidad de escuelas secundarias.

las escuelas, la participación de más de 25 mil docentes en instancias de formación en todo el país, la consolidación de una Red Nacional de referentes de Educación y Memoria y la producción de cientos de producciones estudiantiles sobre el pasado reciente y sus marcas locales.

Luis Cabeda

Licenciado en Educación y autor de diversas publicaciones.

ACTIVIDADES

Para alumnos



1. En la película, un profesor pone en juego una serie de estrategias para que un grupo de alumnos elabore conclusiones a partir de una experiencia. ¿Qué piensan ustedes sobre esa propuesta? ¿En qué se basa el profesor para ir desarrollando la experiencia? ¿Qué cuestiones se van modificando a lo largo del “juego”?

2. ¿Qué saben sobre el nazismo y el Holocausto? Investiguen sobre estos temas para poder comprender mejor la experiencia que se propone en la película.

3. Busquen las letras de al menos tres de estas canciones (repártanlas de modo que todas las letras estén disponibles para las siguientes actividades):

“María Pilar”, de Teresa Parodi.

“Informe de la situación”, de Víctor Heredia.

“Los dinosaurios”, de Charly García.

“Pensé que se trataba de ciegos”, de Pipo Cipolatti.

“Represión”, de Los Violadores.

Recomendaciones de películas afines

En el tiempo de las mariposas (México, 2001).
Dir. Mariano Barroso.

La estrategia del caracol (Colombia, 1993).
Dir. Sergio Cabrera.

Crónica de una fuga (Argentina, 2007).
Dir. Adrián Israel Caetano.

Anita. (Argentina, 2009)
Dir. Marcos Carnevale.

Romero (El Salvador, 1989). Dir. John Duigan.

Verdades verdaderas. La vida de Estela (Argentina, 2011). Dir. Nicolás Gil Lavedra.

El año que mis padres se fueron de vacaciones (Brasil, 2006). Dir. Cao Hamburger.

Mía (Argentina, 2011).
Dir. Javier Van de Couter.

“Como la cigarra”, de María Elena Walsh.
“Canción inútil”, de Attaque 77.

- Averigüen si fueron escritas antes, durante o después de la última dictadura argentina.
- Señalen los tramos en que cada canción podría estar refiriéndose a alguna cuestión relacionada con esa época (algunas de estas canciones son más directas, otras más metafóricas).

4. Completen la lista con otras canciones que conozcan, incluso escritas en los últimos años. Señalen también las palabras o frases que se refieren a la dictadura o a la lucha por los derechos humanos.

5. Debatan acerca del lugar que ocupó el arte como forma de resistencia a la opresión y exterminio, sobre sus riesgos, sus posibilidades y su neutralidad.

6. Si ustedes pudieran participar del guión de la película y realizar algún cambio, ¿cuál o cuáles harían? ¿Por qué?

Para directivos, docentes y preceptores

1. Realicen un listado con las marcas, sensaciones, actitudes, valoraciones que despertó el profesor Rainer en sus alumnos.

Recomendaciones bibliográficas

Calveiro, Pilar (2001): *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires, Colihue.

Calveiro, Pilar (2005): *Política y/o violencia*, Buenos Aires, Norma.

Caparrós, Martín y Eduardo Anguita, (1998): *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina (1966-1973)*, Buenos Aires, Norma.

Duhalde, Eduardo Luis (1993): *El Estado terrorista argentino*, Buenos Aires, El Caballito.

O'Donnell, Guillermo (2009): *El estado burocrático autoritario*, Buenos Aires, Prometeo.

Pittaluga, Roberto y Alejandra Oberti (2006): *Memoria en construcción*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.

2. Miren el documental Prohibido no leer, del ciclo 30 años de democracia, de Canal Encuentro.

3. Realicen otro listado con las marcas, sensaciones, actitudes, valoraciones que despertó el maestro Paulino en sus alumnos.

4. Debatan para establecer similitudes y diferencias entre ambos docentes. ¿Qué le querrían decir a cada uno?

Para conversar en familia

1. Expresen dos palabras que representen lo que les haya movilizado la película. Pueden compartirlas en familia y a partir de ellas conversar sobre lo que ustedes creen que la película quiere transmitir.

2. ¿Cuál fue el lugar de las familias en ese suceso? ¿Qué hubieran querido decirle o preguntarle al profesor Rainer de haber estado involucrados en ese proyecto?

3. ¿Han estado ustedes en alguna situación similar?

4. ¿Qué esperan que haga la escuela para mantener viva la memoria de los hechos ocurridos durante la última dictadura? ¿Cómo lo han abordado en la familia?

Recomendaciones del Ministerio de Educación

Programa Educación y memoria:

- *Pensar la dictadura: terrorismo de estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. 2ª edición, 2014.
- *Educación, memoria y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza (2010)*.
- *A 35 años. Educación y memoria. 24 de marzo día de la memoria por la verdad y la justicia. Actividades para las escuelas secundarias*.
- *La última dictadura. Mejor no hablar de ciertas cosas. Memorias en fragmentos (2009)*.
- *Holocausto y genocidios del siglo XX. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza, 2012*.
- *La Shoá en la pantalla. Representación de delitos de lesa humanidad (2007)*.
- *La enseñanza del Holocausto / Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente*, ponencias del Seminario 2007, elaborado junto al Museo del Holocausto (2010).



**ARGENTINA
NOS INCLUYE**

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.