



**La presente edición digital reúne en un solo volumen los tres cuadernillos destinados a nivel secundario que acompañan el material fílmico tal como fue entregado en las escuelas.**



**Presidencia  
de la Nación**

**Ministerio de  
Educación**



**tenemos  
patria**

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

ISBN 978-950-00-1062-7

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 fílmico Pedagógico “Jovenes y escuelas”*, que asume el potencial didáctico de la cinematografía, es una oportunidad pedagógica para apreciar, disfrutar, problematizar diversas películas que nos ubiquen 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 Fílmico 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 Fílmico 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 Fílmico 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 ubicar, 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**

Primera parte



# 1 BOLIVIA

Argentina  
2001  
Dir. Adrián Caetano

p. 13



# 2 ENTRE LOS MUROS

Francia  
2008  
Dir. Laurent Cantet

p. 31



# 7 PARANOID PARK

Estados Unidos  
2007  
Dir. Gus Van Sant

p. 105



# 8 PA-RA-DA

Italia  
2008  
Dir. Marco Pontecorvo

p. 121



# 3 LA JOVEN VIDA DE JUNO

Estados Unidos/Canadá  
2007  
Dir. Jason Reitman

p. 44



# 4 ESCUELA DE ROCK

Estados Unidos  
2003  
Dir. Richard Linklater

p. 67



# 9 PROMESAS

Estados Unidos  
2007  
Dir. Bolado, Goldberg y Shapiro

p. 131



# 10 LOS EDUKADORES

Alemania  
2004  
Dir. Hans Weingartner

p. 143



# 5 MIS TARDES CON MARGARITA

Francia  
2010  
Dir. Jean Becker

p. 77



# 6 MACHUCA

Chile  
2004  
Dir. Andres Wood

p. 93



# 11 STELLA

Francia  
2008  
Dir. Sylvie Verheyde

p. 159



# 12 UN DÍA SIN MEXICANOS

Estados Unidos/México/España  
2001  
Dir. Sergio Arau

p. 178



# BOLIVIA

Argentina  
2001

Director: Adrián Caetano



**Palabras clave**  
discriminación,  
inmigrantes,  
exclusión,  
opinión, historia.

## DISCRIMINACIÓN Y VIDA COTIDIANA

*Bolivia* es una película sobre los modos que adquiere la exclusión en la vida cotidiana, en particular en referencia a los inmigrantes latinoamericanos llegados a la Argentina. ¿De dónde procede el discurso discriminatorio contra los extranjeros? ¿Qué raíces tiene y qué efectos produce? ¿Por qué culpabilizar al otro en nombre de un nosotros? La heterogeneidad de la escuela contemporánea, la presencia de alumnos bolivianos, peruanos o de otros países de Latinoamérica, nos insta a una reflexión sobre el tema de la discriminación como parte de la construcción de un modelo pedagógico integrador. *Bolivia* nos permite ver las nervaduras cotidianas de ciertas

expresiones que parecen naturalizadas, pero que en realidad no hacen más que provocar la exclusión de aquello que se nos presenta como diferente.

## VIDA COTIDIANA

Año 1991. El diario *La Nación* del 21 de abril publica una nota con el título “Cifras aterradoras” escrita por Amílcar Arguelles, ex ministro de salud de la última dictadura militar: “Recientes estudios sobre la población argentina demuestran que la salud ha empeorado por aumento de la enfermedad de Chagas, meningitis, tuberculosis, parasitosis y, particularmente, el cólera poco conocido en nuestro país. Este alarmante aumento de la morbilidad se relaciona con el ingreso de la inmigración ilegal sudamericana”.<sup>1</sup>

Sobre el final de la década, en 1999, una encuesta realizada por el INADI afirmaba que el 85% de los entrevistados sostenían que son los inmigrantes la causa de la falta de trabajo y del desempleo en la Argentina. Sin embargo, las cifras indicaban otra cosa: la cantidad de habitantes extranjeros era el 4,2% de toda la población y el índice de desocupación superaba más del 20%.<sup>2</sup> A pesar de la elocuencia de las cifras, a pesar de la crisis económica derivada del modelo neoliberal aplicado en la Argentina a lo largo de la década menemista, la responsabilidad de los males tenía el rostro de los extranjeros llegados de los países limítrofes. Notas periodísticas, encuestas, decretos de expulsión contra los inmigrantes ilegales

formaron parte de un discurso dominante a lo largo de los años noventa, en el cual los “males argentinos” tenían como culpables principales a los extranjeros.

A partir de esta formación discursiva, sobre esta trama de acusación xenófoba, se inscribe la película *Bolivia*, filmada en el año 2001 por Adrián Caetano y estrenada en junio de 2002. En medio de ambos momentos, la crisis de diciembre de 2001: los cinco presidentes, la miseria más extrema y el desgarró profundo del tejido social. El neoliberalismo, extendido por toda Latinoamérica, produjo en estos países pobreza más pobreza y con ello, un flujo de población itinerante en busca de nuevos y mejores horizontes. *Bolivia* es la puesta en escena de una pauperización extendida a toda la región: un boliviano recién llegado a una Argentina en plena crisis económica y con una desocupación alarmante. Vidas expuestas a una miseria similar; vidas necesitadas por razones equivalentes.

El escenario, un bar cualquiera, de una esquina cualquiera de Buenos Aires, con parroquianos abatidos por una política de exclusión social y al que llega Freddy, ilegal, indocumentado, sin familia, a trabajar de parrillero. En el comienzo de la película la cara del extranjero no importa. Como no importa confundir a un peruano con un boliviano, o decir que Perú está en Centroamérica. Lo único que importa es llegar a horario y cumplir. Así empieza la película *Bolivia*, con la imagen de un reloj que indica las siete y diez de la mañana, la voz en off del dueño de un bar/restaurante diciendo “bueno... el trabajo aquí no es ninguna ciencia...”, y después explica que el horario es desde las siete hasta la una o dos de la mañana los días de semana; y todo el día y toda la noche los viernes, sábados y do-

1. Oteiza, E.; S. Novick, y R. Aruj (1997): *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, p. 57.

2. Ver <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/migrantes/marco-general-documento-migrantes/> Consultado el 30-06-2014.

mingos. Un contrato informal de trabajo. Leonino: poca paga, tiempo de esclavo, múltiples funciones. “¿Tenés papeles?”, le pregunta el dueño, sabiendo de antemano que el futuro parrillero es un inmigrante ilegal y que sin papeles su vida y su trabajo valen menos. “Yo no soy peruano, soy boliviano”, aclara, porque para el dueño es lo mismo pero no para él. Entonces la película muestra las escenas de un partido de fútbol entre Argentina y Bolivia por las eliminatorias para el mundial del 2002, una metáfora del dominio de unos sobre otros: los bolivianos “se desesperan” y Argentina “se despierta”, dice el comentarista. Y los goles argentinos se repiten una y otra vez, mientras los bolivianos quedan en el piso. Freddy, el pacheño devenido parrillero, está afuera, no por extranjero sino por boliviano, por país limítrofe, por “negro”, que no es negro pleno sino desteñado, negro de altiplano. Su cara, que todavía no vimos en la pantalla, es igual a la de los jugadores de fútbol. Los bolivianos se desesperan, insiste el comentarista, como si no fuera el partido lo que está viendo sino escenas de un parrillero, llegado desde Bolivia a Buenos Aires hace apenas una semana, sin dinero, sin su familia, sin nada más que un bolso. De eso trata esta película, de la vida y la muerte de un inmigrante boliviano en la Argentina que lo único que tiene es un bolso.

## HISTORIA

El bolso es el signo personal que indica que su llegada a Buenos Aires no es una elección, es un exilio. Por eso Freddy deja a su familia en La Paz y viene solo, para ser únicamente él el que cargue con el peso de vivir la incertidumbre del desarraigo, de habitar una tierra ajena y abandonar la propia. Freddy es un exiliado de la

intervención política norteamericana en la economía cocalera de Bolivia. Eso dice, que trabajaba en el campo, en la cosecha, que los yanquis quemaron las plantaciones de coca y que él se quedó sin trabajo y tuvo que marcharse. Un exiliado económico, como tantos que llegaron a la Argentina a lo largo de más de cien años: italianos, gallegos, polacos, galeses; más tarde paraguayos, peruanos, uruguayos, bolivianos; ahora colombianos, dominicanos. La Argentina moderna emerge como una ruta de llegada y, en parte, como una tierra de promesas. Fueron millones los que vinieron en el siglo XX. Muchos de quienes habitamos esta tierra tenemos al menos un inmigrante en nuestra historia. No un número o una cifra, sino una vida que llegó sin saber bien a dónde llegaba. Genealogía argentina hecha de diversidad, de composición de lo uno a partir de la diferencia, más de la multiplicación de exiliados que de una composición de lo mismo. Este es el subsuelo sobre el que se edificó y se sigue edificando cada tramo de nuestro país. El cosmopolitismo es, en este sentido, constitutivo de lo argentino. Tanto así que el lenguaje se pobló de expresiones extranjeras; las aulas de apellidos italianos, turcos, ingleses o vascos; las mesas argentinas de sabores mezclados: el cocido español, la pasta italiana, el matambre criollo. Incluso el cocoliche como una expresión originaria, daba cuenta de la voluntad de asimilación de los extranjeros a la nueva tierra que habitaban.<sup>3</sup>

Sin embargo, frente a esos otros que llegaron, un nosotros reactivo surgió como una forma de rechazo y segregación. Los “otros” que

3. El cocoliche es una jerga que se hablaba a fines del siglo XIX y comienzos del XX en Buenos Aires, en el que se mezclaban expresiones en español con vocablos italianos.

no son “nosotros”, desde los comienzos de la Argentina moderna, fueron objeto de discriminación. No sólo de políticas específicas (como la Ley de Residencia de 1902 o la Ley de Defensa Civil de 1910), sino también en prácticas cotidianas o en expresiones literarias como la novela naturalista de fines del siglo XIX y comienzos del XX: Antonio Argerich (*¿Inocentes o culpables?*), Eugenio de Cambaceres (*En la sangre*) y Julio Martel (*La bolsa*) hicieron de los inmigrantes italianos o judíos su objeto de acusación o burla.

El efecto de estas posiciones reaccionarias contra los extranjeros se extendió a lo largo de la historia a través de un entramado discursivo que se diseminó por las diferentes capas sociales, básicamente de dos modos: por un lado, como grupos o partidos políticos que tenían el fin de sostener ideologías filofascistas y llevar adelante prácticas de violencia y de clausura. Por otro, como una adhesión superficial, más de discurso de sobremesa que de prácticas concretas, de repetición de expresiones históricas que sobrevuelan y se imponen sobre el lenguaje cotidiano. Son opiniones oscilantes, sin el recorrido íntimo que tiene una ideología o un pensamiento profundo; un discurso que es epidérmico, de superficie, de asentimiento servil sin nada de reflexión. Este carácter liviano de una opinión reaccionaria no evita los efectos que pueden producir en los diferentes campos: en la política, en las relaciones interpersonales, en la diseminación impune de una idea falsa, en la reverberación de una opinión mediática.

*Bolivia* es la puesta en contraste de un inmigrante boliviano con parte de este discurso epidérmico de corte reaccionario. El bar/restaurante donde Freddy trabaja como parrillero es el hábitat transitorio de un grupo de hombres atravesados por diferentes problemas en su

vida cotidiana: varios taxistas, un vendedor ambulante homosexual, el dueño del bar, hombres que duermen en las mesas el sueño del alcohol de la noche anterior. Todos ellos, de un modo u otro cuidando sus intereses, o hablando de sus conflictos con un cierto grado de violencia. En algunos hay resentimiento, en otros desazón, en el dueño un espíritu especulador y cobarde. En medio de este escenario, como incrustados en un mundo de insatisfacción permanente, dos inmigrantes: Rosa, una joven paraguaya que cocina, atiende las mesas, prepara el café o barre el salón; y Freddy, el boliviano recién llegado con apenas un bolso, encargado de la parrilla y de cuanta otra tarea se le mande.

Como decíamos, la película se filmó en el año 2001 y fue estrenada en junio de 2002. La crisis política y económica argentina es el telón de fondo de una historia atravesada por la necesidad. Todos los que están en el bar son necesitados: los inmigrantes de un trabajo y de un vida mejor, aunque lejos de su lugar de origen; los otros, necesitados de una seguridad, principalmente económica, que no tienen. Pero mientras los inmigrantes ofrecen su cuerpo y su tiempo como fuerza laboral, los otros hacen de su necesidad una razón explícita para el resentimiento o el aprovechamiento de la debilidad de los inmigrantes. El Oso, uno de los taxistas, ante las deudas económicas que tiene, responde acusando a los extranjeros como culpables de lo que a él le pasa. Debe las cuotas de su taxi a una concesionaria y acusa de ello a su dueño, de nacionalidad uruguaya: “Ayer me tuvieron dos horas... me recagaron, me dijeron que no... son unos uruguayos hijos de puta...”. Y agrega: “Mirá que la vieja es uruguaya... yo conozco allá, voy mucho para

allá, pero son unos hijos de puta...”. Dice el Oso, casi como un remedo de aquella otra expresión también discriminatoria cuando alguien afirma, después de una posición antisemita, que tiene un amigo judío. Su opinión sobre los uruguayos arrasa incluso con su propia historia: él mismo es hijo de una mujer uruguaya y sin embargo, a pesar de su sangre, aunque su propia madre sea uruguaya, su resentimiento puede más. ¿Por qué? ¿De dónde proviene esa voluntad de acusar a otro en razón de su nacionalidad? ¿Cuál es la procedencia de un sentimiento semejante?

La fundación de la Argentina moderna en las últimas décadas del siglo XIX hizo de la proclama alberdiana “Gobernar es poblar” su matriz política. La llegada de miles de inmigrantes, financiados en parte por el Estado nacional, tenía como objeto el incremento de la población con fines productivos. Argentina se incorporaba al mundo como proveedor de materias primas mientras que los países centrales de Europa desplegaban un proceso industrial, sobre la base de la producción en serie de objetos manufacturados. El incremento de la población era entonces una necesidad económica para la Argentina, a los efectos de aumentar su capacidad laboral y, con ello, ser un proveedor eficiente como “granero del mundo”. Sin embargo, la enorme masa de extranjeros que llegaron, lejos de trabajar en los campos, se instalaron en las grandes ciudades del litoral, en particular en Buenos Aires. Multiplicidad de idiomas, de costumbres, de orígenes diversos, un verdadero “crisol de razas” y, en todos los inmigrantes, la ambición de “hacer la América”. La economía efectivamente se incrementó, pero a la vez se incrementó el rechazo de quienes se vieron amenazados en sus posiciones

de privilegio por los extranjeros recién llegados. Es decir, a la vez que se incentivaba la llegada de inmigrantes, crecía en algunos sectores una resistencia hacia ellos en razón de su origen. La idea de que hay otro, que no es un nosotros, que ocupa un lugar que no le corresponde porque es inmigrante, tiene allí su raíz.

La frase que dice el Oso en la película, “estos vienen a matar el hambre acá”, en referencia a los bolivianos, peruanos o paraguayos que llegan a la Argentina en el año 2000, fue dicha cien años antes, en el 1900, aunque en aquellos años referida a los italianos o a los gallegos. Capilaridad de una actitud discriminadora que atraviesa la historia, que se disemina en expresiones y en gestos de rechazo y exclusión que aún hoy se mantienen. Los mismos contra gallegos o italianos en el 1900 y contra los bolivianos o peruanos en el 2000. El supuesto que hay por debajo de esta actitud discriminadora es un perverso sentimiento de propiedad que privilegia la abstracción de los límites territoriales de un país por encima de las vidas particulares, por encima de los afectos y de las necesidades de los otros, en este caso los extranjeros.

## INTIMIDAD

La película nos muestra la intimidad de esas vidas atravesadas por la inmigración: cuando Freddy habla por teléfono con su familia y le dice a su hija que ya tiene los regalos para ella, cuando en realidad lo único que tiene es un pequeño bolso con sus cosas; cuando habla con su esposa y la tranquiliza y le dice que ya está trabajando, y que está bien, aunque no sepa aún dónde va a dormir esa noche porque no tiene ni vivienda, ni dinero, ni la casa de un familiar o de

un amigo que pueda albergarlo. Freddy habla con amor y esperanza cuando en realidad está solo y con una gran incertidumbre. Su bolso, que es todo lo que tiene, es objeto de apropiación por parte de la policía cuando lo encuentra caminando de noche por la calle, detenido sólo por su aspecto; y entonces buscan sus documentos y revuelven su ropa mientras él está con las manos contra la pared y dice que está de paso y el policía no entiende y le grita y él responde torciendo su idioma y con la voz clara que le pedían a fuerza de intimidación y violencia. Allí vemos, en la intimidad de su cara y en el tono íntimo de su voz, la fragilidad de ser un inmigrante. Estoy de paso, insiste; y no es mentira. Efectivamente está de paso, porque no sabe cómo va a seguir su vida esa noche hasta que al fin encuentra un bar abierto y allí se queda, con un café de un peso, en una silla y listo para dormir sentado. Cuando vemos la intimidad de una vida, cuando la película nos conecta con la soledad, la incomodidad o el dolor de Freddy, allí esa vida se hace aún más real, no por compasión, no por lástima, sino porque el otro deja de ser otro para volverse un nosotros. Esa es la potencia de los afectos, que disuelve en un gesto las formas abstractas de las relaciones humanas y compone una experiencia común y compartida.

La otra intimidad visible de Freddy es su relación con Rosa. Los dos son empleados de un mismo patrón, los dos extranjeros y los dos expuestos a la mirada escrutadora de quienes están en el bar: ella, como objeto de deseo sexual, algo que oculta en cierta forma su condición de extranjera; él, por ser boliviano, un “negro de mierda” en la calificación del Oso o de uno de los parroquianos. Entre ellos una complicidad de clase y de origen, que comienza con el gesto

de Rosa de compartir las propinas, de compartir el almuerzo en una misma mesa, y sigue a lo largo de un itinerario por fuera del bar. Ella sabe que él no tiene dónde dormir; ella también sabe que Freddy está sólo y entonces le ofrece llevarlo hasta el hotel donde ella se hospeda, para que pueda alquilar una habitación. Viajan juntos en un colectivo de línea (tal vez una de las experiencias urbanas más inciertas para un recién llegado) y juntos van a un baile. Toda esta secuencia entre ellos, desde que salen del bar hasta la toma en el cuarto de él donde se los ve durmiendo juntos, tiene un doble registro: de diversión compartida y, a la vez, de catarsis. Bailan, se ríen, él toma varias cervezas; él se acerca a ella y ella le dice que él está casado y que tiene hijos, pero él insiste y dice que sus hijos están lejos. Entonces ella accede y despiertan juntos en una misma cama. A la vez, Freddy deja de bailar con ella y juega solo al flipper, discute con el dueño del lugar porque dice que la máquina no anda bien; habla con violencia del portero del hotel, está borracho y camina con dificultad, como si el suelo de la tierra que pisa se moviera. Diversión y catarsis, celebración y extrañamiento. Todo junto y a la vez en una misma noche.

Si en el inicio de la película los objetos eran los del bar y la voz en off, la de su dueño; si no importaba la cara del extranjero o se confundía su nacionalidad, sobre el final de toda esta secuencia fílmica por fuera del bar, el director muestra una serie de objetos de Freddy desparramados en la habitación: se ve el reloj, la foto de sus hijos, un diario de Bolivia, una estampita religiosa y sus documentos. En la cédula de identidad boliviana, la cara de Freddy y su huella dactilar. Y no hay voz en off sino los sonidos aéreos de un

sikus boliviano. Contraste entre un comienzo laboral y de encierro y esta vida íntima de un inmigrante, desparramada en el suelo de una noche de amor y con el contenido de su bolso, que es él mismo, todo a la vista.

## TRAGEDIA

Lo que sigue en la película, de allí en adelante, es su desenlace trágico. Nuevamente situados en el interior del bar, nuevamente escenas de discriminación: “Yo no sé si estos tipos son pelotudos o no te escuchan cuando hablás... A veces me parece que se hacen los boludos para pasarla bien... y después, cuando te querés acordar, son tus patrones”, dice el dueño, con un gesto de desprecio. “Estos tipos” son los bolivianos, o los peruanos, o los paraguayos; para él son lo mismo. El Oso bebe varias botellas de cerveza con Marcelo, su amigo y también taxista como él. Está inquieto, ansioso; habla con un ritmo frenético, el mismo que tiene en su cuerpo, de gestos mecánicos y duros. Vuelve nuevamente a hablar mal de los uruguayos, sus acreedores, y extiende su resentimiento a todos los extranjeros: “¿Cuánta miseria hay acá... cuánta miseria? Uno les abre la puerta, los pibes vienen a laburar... ¿y? ¿Cómo es esta historia?”. La violencia va en aumento. El Oso bebe más cerveza y va al baño; increpa al dueño, usando para ello a los paraguayos como objeto de su ira, y exige respeto comparándose con Freddy: “¿Vos te creés que soy ese bolita que está transpirando ahí? A mí me vas a respetar”. El Oso ve al boliviano como una degradación, como el signo de un sometimiento que a él no le corresponde. Se levanta de su silla, su borrachera lo hace tambalear, Freddy se acer-

ca para sostenerlo. “Pelotudo, ¿pensás que necesito un boliviano como vos para pararme? ¿Qué me va a venir a sacar, un paraguayo de mierda, un boliviano de mierda?”. El Oso está borracho y a los gritos; el dinero para pagar sus deudas está licuado en la cocaína que lleva todo el tiempo en su nariz. Es un *in crescendo* violento que va en busca de una definición dramática. Le dice a Freddy que los bolivianos son todos unos putos y lo golpea. “Te venís a sacar el hambre y dejás sin laburo a los pibes de acá”, le dice y avanza nuevamente sobre Freddy que se defiende dándole un trompazo en la nariz. Justo en la nariz, sangrante por fuera y blanca de cocaína por dentro, la razón de la desesperación del Oso, que se despliega del peor modo en la sin razón de su espíritu discriminatorio.

El Oso y su amigo se van y Freddy se queda en la puerta. ¿Por qué no entra? ¿Para qué en la puerta? Ellos se suben al auto y él permanece allí, rígido y en silencio. Ya había esperado en la misma posición en una escena anterior, también violenta y también discriminatoria, cuando tuvo que sacar del bar a un borracho y este lo insultó y Freddy permaneció parado en la puerta hasta que se fuera. ¿Qué razón lo deja allí? En las dos ocasiones el dueño le grita para que entre y él no le hace caso y se queda sin moverse. Lo desobedece en las dos ocasiones. Y en las dos ocasiones, una agresión directa hacia su persona, y en él un gesto erguido, recto, de dignidad y a la vez de valentía. La escena es igual a la anterior, ahora tomada desde el taxi de su amigo, con el Oso de acompañante y este que saca un arma y le dispara un tiro certero. La cámara hace un primer plano sobre la cara de Freddy; luego se desploma en el suelo y muere.

Lo que eran expresiones discriminatorias de un microfascismo<sup>4</sup> discursivo tiene, en algunos casos, el peor de los efectos. La violencia de la muerte es una irracional y estúpida puesta en acto de aquello que se dice impunemente: que los inmigrantes ocupan un lugar que no deben, que le quitan el trabajo a quienes son argentinos, que vienen a matarse el hambre aquí. Son expresiones gratuitas, dichas sin ningún fundamento, un modo de discriminación por go-teo cotidiano. *Bolivia* rastrea y muestra esa discriminación sobre un relato trazado en la vida de todos los días, sobre gente común, en un bar cualquiera. La discriminación, con raíces bien profundas y mucho más cerca de lo que uno imagina.

---

Gustavo Varela  
Doctor en Ciencias Sociales y autor de numerosas publicaciones.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



1. ¿Cuáles son las actitudes discriminatorias entre los personajes de la película que más les impactaron? Traten de recordar dichos, frases, miradas, imágenes, sonidos y compartirlas o ponerlas en común. ¿Coinciden entre ustedes? ¿Hay algunas frases o actitudes que algunos las consideran discriminatorias y otros no?
2. ¿Por qué les parece que algunos personajes tienen esas actitudes? ¿Todas tienen las mismas consecuencias o efectos?
3. ¿Qué piensan de Marcelo, el amigo de El Oso? ¿Les parece que es alguien que discrimina o que acepta las diferencias? ¿Por qué? ¿Qué le dirían si pudieran conversar con él?
4. ¿Fue cambiando la opinión de ustedes sobre algunos personajes a lo largo de la película? ¿Por qué? ¿Recuerdan alguna escena a partir de la cual cambiaron su opinión sobre algún personaje?
5. Hacia el final de la película, la violencia

### Recomendaciones de películas afines

*Un día sin mexicanos.*  
(México, 2004).  
Dir. Sergio Arau.

---

4. Deleuze, G. y F. Guattari (2002): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.



va creciendo y tiene un desenlace trágico. Si pudieran filmar nuevamente el final de la película, ¿lo cambiarían? ¿Qué cambiarían? ¿Por qué?

**6.** A partir del análisis que realizaron de las escenas y personajes de la película, les proponemos pensar en la discriminación dentro de la escuela.

- ¿Cuáles consideran que son las formas en las que se da en la vida escolar? Es decir, así como recordaron las frases o actitudes discriminatorias entre los personajes de la película, traten de recordar y enumerar las que les parecen más o menos habituales en la escuela; entre ustedes, con los profesores, preceptores o directores.
- Una vez que las tengan identificadas, ¿qué similitudes y diferencias encuentran con las representadas en la película Bolivia? ¿Por qué les parece que suceden? ¿Podrían cambiar algo para que no ocurran?

## Para directivos, docentes y preceptores

Según se plantea en la ficha, “El efecto de esas posiciones reaccionarias contra los extranjeros se extendió a lo largo de la historia a través de un entramado discursivo que se diseminó por las diferentes capas sociales, [...] más de discurso de sobremesa que de prácticas concretas, de repetición de expresiones históricas que sobrevuelan y se imponen sobre el lenguaje cotidiano. [...] Este carácter liviano de una opinión reaccionaria no evita los efectos que pueden producir en los diferentes campos: en la política, en las relaciones interpersonales, en la diseminación impune de una idea

falsa, en la reverberación de una opinión mediática.”

**1.** ¿Qué opinan sobre esta afirmación? ¿Cuáles son los diferentes efectos que provocan las actitudes discriminatorias entre los personajes de la película? ¿Qué

sentimientos y pensamientos les provocan? ¿Cuál es para ustedes el origen de esas expresiones y hechos? ¿Es posible evitarlos?

**2.** Les proponemos pensar en la escuela.

- ¿Cuáles consideran que son las formas de discriminación que se dan en la vida escolar?

- ¿Cuáles son las razones habituales por las cuales se acusan o discriminan unos a otros? ¿Cuál es la procedencia de esos sentimientos? ¿Cuáles son las razones que están por debajo de las actitudes discriminatorias?

- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran con las representadas en la película Bolivia?

**3.** ¿De qué maneras se intervino en esos casos en la escuela y qué otras intervenciones les parece que se podrían implementar?

## Recomendaciones bibliográficas

Bertoni, L. (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bourdé, G. (1977): *Buenos Aires: urbanización e inmigración*, Buenos Aires, Huemul.

Devoto, F. (2002): *Historia de la inmigración en Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Bjerg, M. (2009): *Historias de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Feito, M. (comp.) (2014): *Migrantes bolivianos en el periurbano bonaerense. Memorias, producciones, trabajo y organizaciones*, Buenos Aires, INTA Argentina.

## Para conversar en familia

En la película se pueden ver actitudes y escuchar frases discriminatorias sobre los bolivianos y sobre otras nacionalidades.

**1.** ¿Qué opinan sobre ellas? ¿Las consideran formas de discriminación?

**2.** ¿Qué frases discriminatorias escucharon o escuchan habitualmente sobre los bolivianos? ¿Y sobre otras nacionalidades? ¿Por qué creen que ocurren este tipo de hechos discriminatorios?

**3.** Muchos ciudadanos de otros países viven, trabajan y estudian en el nuestro. En ocasiones se enfrentan a prejuicios y generalizaciones sobre sus costumbres. ¿Consideran que esos prejuicios son difíciles de cambiar? ¿Por qué? ¿Cómo les parece que se puede participar de la construcción de una sociedad más igualitaria?

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

"[Re] Pensar la inmigración en la Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela": <http://valijainmigracion.educ.ar/>

# ENTRE LOS MUROS

Francia  
2008

Director: Laurent Cantet



**Palabras clave**  
escuela secundaria, adolescentes, trabajo docente, enseñanza, convivencia, conflicto.

François es un profesor de lengua que trabaja en una escuela secundaria de las periferias de París. Allí comparte sus días con un grupo de adolescentes hijos de inmigrantes y de europeos cuya convivencia no carece de dificultad. El profesor se esfuerza por transmitir su materia y choca con los obstáculos que surgen de alumnos no siempre dispuestos a obedecerle, dispersos y bromistas, acechados por malentendidos, con diferencias y conflictos con la institución o sus actividades. En ese clima de diálogos interrumpidos y burocracia escolar transcurre el andar del profesor, preocupado por un altercado que lo involucra y la sanción rigurosa de un alumno africano que podría ser deportado a su país.

## ¿POR QUÉ ESTA PELÍCULA EN LA ESCUELA?

Se trata de una película que invita a trabajar reflexivamente sobre asuntos vinculados con la educación de adolescentes. En primer lugar por el tema: está centrada exclusivamente en la institución educativa, en sus protagonistas y en las actividades que desarrollan habitualmente. La escuela y sus procedimientos se presentan como un teatro que convoca a los actores en uno y otro momento para que desplieguen el libreto de su cotidianidad. En segundo lugar por el modo de tratamiento: la película se coloca en un puesto de observación etnográfica ideal, es decir, presente y sin perturbar la acción, algo que sólo puede lograrse ficcionalmente pues el observador no interfiere ni es advertido por los actores del drama. Ese punto de vista está resuelto con maestría en cada toma y es lo que invita a un tipo de mirada desimplicada, que puede moverse en diversos ámbitos y aprovechar esa invisibilidad con fines de documentación realista. Ambas cuestiones, el tema y el tratamiento, hacen a esta película ideal para reflexionar desde distintos puntos de vista sobre las dificultades habituales que acompañan a la vida escolar.

## IMPORTANCIA DE LA PELÍCULA PARA DOCENTES Y ALUMNOS

Esta es una película de interés para todo aquel que se sienta convocado e interpelado por lo que sucede en la escuela. Todo público que escuche la voz de esa institución tiene en este film motivos suficientes para observar, reflexionar y problematizar aspectos de la vida cotidiana en ese ámbito particular.

En ese público, a su vez, se encuentra el público específico, el círculo

más acotado que forman los llamados actores escolares, que son los que protagonizan los procesos de enseñanza y aprendizaje: se trata en principio de los docentes y los alumnos, pero en segundo lugar de los directivos y el personal superior. En este conjunto todos podrán encontrarse más o menos reflejados por una película que muestra de cerca las problemáticas, la rutina, las dificultades que se enfrentan a diario.

La película es una especie de documento aunque no tiene una intención documental. Es sin dudas una ficción, pero basada en un lenguaje plano, directo, con poca preocupación por los procedimientos narrativos del cine convencional, comercial o de la “industria”, esto es, con recursos orientados a la acción y el entretenimiento. Al contrario. Se trata de un film que se construye desde la mirada del mosquito, que vuela inadvertido por el espacio más común y más misterioso de las instituciones de enseñanza: el aula. Ahora bien, este recurso, que en otras situaciones se usaría para mostrar intimidades aberrantes, en este caso, se limita a reflejar con sequedad la “superficie” de personas corrientes, que orientan sus esfuerzos a cumplir con las actividades que se fijan para su rol, esa mezcla opaca que combina deseo y deber, expectativas y obligaciones.

La gran virtud de esta película está en la visibilidad que adquiere el aula, ese ámbito tan singular y autónomo, objeto puro de la experiencia personal, intransferible como el yo, oculto como la conciencia del otro, de evidente copresencia y falsa familiaridad. Sólo el que allí está sabe lo que pasa y el que no está, el externo, sólo entiende desde la experiencia que allí tuvo. El aula misterio-

sa y distante, la gran cocina donde los ingredientes se combinan, producen intercambios, establecen uniones, liberan energías, ese espacio mítico de transformación es el gran protagonista que se encuentra entre estos muros de la escuela.

Otro elemento de interés es la relación nada idílica que se plantea entre el profesor y los alumnos. El modo es el acierto y allí está la importancia: nadie es idealizado, nadie sale con gloria, nadie la pasa del todo bien, nadie es completamente dueño de sus actos. El malentendido acecha a cada paso, la relación de fuerzas se manifiesta en cada momento, lo que hace que las anécdotas pasajeras adquieran otro sentido: las bromas, las peleas entre compañeros, los cálculos nimios de los colegas, las burlas de los cargosos, las pequeñas miserias compartidas, el enojo, la incompreensión, la falta de reconocimiento. Las relaciones se cruzan: entre colegas, entre pares, de docentes a alumnos, de directivos a docentes, de padres a hijos. Todo ese pequeño mundo de rencillas permanentes y conciliaciones inestables plantea una y otra vez a sus protagonistas la pregunta por el sentido de la empresa educativa, fantasma y malestar que retorna en cada diálogo entrecortado, en cada mutua iluminación del otro, de su deseo, de sus búsquedas y sus anhelos, pero también de sus limitaciones y sus miedos.

Es un material importante para ver y aprovechar, pues se centra en diversos actores al mismo tiempo, no refleja con mayor peso el punto de vista de alguno de ellos, y ante todo, no es complaciente en el sentido de que no alivia el padecimiento de sus protagonistas, ni compasiva, pues no busca la empatía del espectador con los personajes. No hay injusticias espectaculares, no hay dramas

pasionales, no hay rebeldes legendarios que se oponen a máquinas trituradoras de deseos, no hay burócratas despiadados ni eminencias grises al borde del colapso. Hay estudiantes muy diversos que buscan responder a sus padres, a las ilusiones y los mandatos que pesan sobre ellos, aunque en constante negociación con sus gustos y sus inquietudes, hay docentes que luchan por su función, por sus convicciones y su deber, pero con sus falencias y sus energías finitas; hay familias que esperan y exigen lo mejor, con sus limitaciones, sus temores y sus lados oscuros; y también hay directivos, apremiados por mantener y coordinar los esfuerzos del sistema, tensionados por cumplir y evitar conflictos, apegarse a las normas, pero también por evitar que ese celo termine en mera forma.

La película tiene la virtud de no hacer concesiones y, sin embargo, no escandalizar, un punto de equilibrio que es poco frecuente en el cine sobre estos asuntos. Esa línea inestable y compleja es la que predispone a discutir y confrontar sin desesperación.

## EJES DE PROBLEMAS

Como hemos visto ya, la película se desarrolla sobre la muestra de situaciones diversas en el interior de una escuela secundaria. No tiene necesariamente un argumento, en el sentido clásico del término, con una trama, una transición o una línea de acción que va siendo desarrollada por un protagonista, lo cual puede hacerla difícil para el trabajo con los estudiantes. Es una película que se mueve hacia los costados y que va mostrando una atmósfera general, hecho que la puede presentar como compleja.

La película nos muestra diferentes espacios: el aula, el patio, las escaleras y los pasillos, la sala de profesores, la biblioteca, las salas para reuniones. Y en esos espacios podemos ver distintas actividades: clases, salidas al recreo, juegos entre los estudiantes, encuentros entre profesores, reuniones de padres, intercambios de docentes y autoridades. En suma, la escuela, sus actores y sus interacciones cotidianas.

Dentro de este conjunto de escenarios variados, el principal es el aula, con sus tareas diarias, con un profesor que propone actividades y con estudiantes que responden de diverso modo. El profesor es un hombre joven de edad intermedia, informal en su aspecto, blanco, europeo, lejano de estereotipos: no es un novicio en su tarea, no es un tradicionalista, no es elitista, no es machista, ni autoritario, ni da el tipo heterosexual de modo definido, aunque tampoco parece un homosexual definido.

Los estudiantes en cambio componen un conjunto variado, con altos contrastes, que reflejan la enorme diversidad poblacional de grandes ciudades europeas como Londres o París. En ese grupo, se pueden apreciar los fragmentos del mundo globalizado, con un mosaico de inmigrantes de los orígenes más variados. Hay caribeños, chinos, árabes, subsaharianos y por supuesto también franceses europeos. Sus nombres y aspectos lo revelan: Abubakar, Wei, Rabat, Suleiman, Louise, Esmeralda. En ellos se puede notar la diferencia de las proveniencias nacionales, de los idiomas de origen, de los caracteres corporales y faciales, pero también la diversidad de religiones y creencias, de gustos personales y preferencias de consumo y muy especialmente de las herencias culturales familia-

res en las que, de modo sutil, afloran las distintas posiciones de clase social.

En ese contexto, la película transcurre por las diversas interacciones –más o menos felices, más o menos fallidas– que se producen entre ese profesor, apegado a su función, con todas las dificultades que se le plantean para imponer tareas y enseñar, y ese conjunto variado de estudiantes, atravesados por la urgencia de la edad, por la inquietud adolescente y el ansia de preguntas casi sin voz que la escuela casi nunca responde.

En esa rutina de encuentros y desencuentros, una pelea entre alumnos termina con el docente involucrado y una situación irregular resultante que comienza a ascender y a implicar de un modo cada vez más comprometedor a los responsables. A medida que eso sucede, el docente se encamina a un sumario y el alumno a la expulsión, con todo lo que ello supone para un inmigrante precario, como es el caso de este alumno, que se enfrenta a la posibilidad cierta de ser deportado a su país de origen.

## EN ESTE CONTEXTO ENTONCES, SE PRESENTAN DISTINTOS EJES PARA DISCUTIR

- 1.** En el film la escuela es simultáneamente una institución con normas y procedimientos claros, pero también un espacio de aplicación variable, de administración y corrección con costados indefinidos y arbitrarios.
- 2.** La escuela aparece como un sistema experto donde hay personas que saben –los docentes– encargadas de la tarea de enseñar y personas que no saben –los estudiantes– convocados para

aprender. Sin embargo, hay saberes que no se ven, ignorancias que no se muestran y, fundamentalmente, preguntas que no se responden.

**3.** La escuela se presenta como un espacio de convivencia, donde todas las fuerzas adultas se orientan a fomentarla. Sin embargo, hay conflictos velados, diálogos interrumpidos y un permanente doble vínculo entre docentes, estudiantes, directivos y familias.

**4.** Los actores institucionales, más que nada los docentes y los directivos, tienen misiones que les fija la institución, esto es, procedimientos establecidos, ciertas constricciones y también ciertos espacios de autonomía. Es decir que se mueven en espacios de poder de baja intensidad, atravesados por relaciones de fuerza y espacios de pequeñas resistencias. Allí conviven con el malestar de su función para el que la institución parece no dar respuestas.

**5.** La relación primordial de una escuela es la de enseñanza-aprendizaje. Pero la pregunta que se nos formula desde la película es por aquello que se aprende. ¿Qué se aprende en la escuela? De modo sintomático, el docente lo pregunta al final del curso y los estudiantes lo sorprenden con sus respuestas. ¿Cuáles son los modelos de aprendizaje que están en juego? ¿Qué esperan esos estudiantes de su aprendizaje escolar? ¿Qué hipótesis tienen sobre el futuro en general y sobre su propio futuro? ¿Qué rol juega la escuela en esa proyección? ¿Qué hace la escuela y los docentes con eso?

Marcelo Urresti

Licenciado y doctorando en Sociología, investigador,  
docente y autor de numerosas publicaciones.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



Esta película puede considerarse como un *documental realista* sobre la vida cotidiana en un aula de una escuela secundaria. A pesar de las diferencias de idiomas o costumbres, todos podemos sentirnos más o menos reflejados con algunas problemáticas, rutinas o dificultades que allí suceden. Esta perspectiva de documentar lo que ocurre en la escuela hace a esta película ideal para ayudarnos observar, reflexionar y problematizar aspectos de la vida cotidiana de nuestras aulas. Estas preguntas pueden orientar el debate en grupo, pero seguramente a ustedes se les ocurran otras a partir de sus experiencias y preocupaciones. Pueden escribirlas y compartirlas con los compañeros y profesores.

**1.** En muchas escenas de la película, los estudiantes se niegan a hacer aquello que no entienden o que no tiene sentido para ellos. ¿Qué piensan de esas actitudes? ¿Coinciden con ellas? ¿Por qué creen que

### Recomendaciones de películas afines

*Semilla de maldad* (EEUU, 1955). Dir. Richard Brooks.

*Al maestro con cariño*  
(Inglaterra, 1967). Dir.  
James Clavell.

*La sociedad de los poetas  
muertos* (EEUU, 1989). Dir.  
Peter Weir.

los estudiantes toman esas posturas? ¿Podrían aconsejar al profesor sugiriéndole hacer algo para poder resolver esos problemas?

**2.** Durante un ejercicio del aula, un estudiante realiza un cuestionamiento al profesor al decirle que nadie habla, ni escribe con las palabras que él espera que los estudiantes usen.

- ¿Qué les parece la observación que hace el alumno? ¿Por qué creen que ocurren estas diferencias entre el lenguaje que utiliza y enseña el profesor y el que utilizan los alumnos? ¿Creen que tienen que aprenderlo de todos modos?

- Busquen argumentos a favor y en contra. Pueden dividirse en grupos para defender una y otra postura. Piensen si alguna vez pasaron por una situación similar. En ese caso, ¿cómo reaccionaron? ¿Por qué creen que sucedió o que suceden estas diferencias entre profesores y alumnos?

**3.** En distintos momentos, los estudiantes se ven inquietos, como si quisieran saber o discutir sobre cosas que en la escuela no se tratan. ¿A ustedes les pasa seguido? ¿Cuáles son los temas que no pueden tratar con los profesores, preceptores o directores habitualmente? ¿Qué hacen en esas situaciones? ¿Pueden discutirlo entre ustedes? ¿Encuentran el modo de plantearlo? ¿Qué respuestas reciben?

**4.** Al final de la película los estudiantes le cuentan al profesor qué fue lo más importante que aprendieron. En general, esos aprendizajes no ocurrieron en el aula. ¿Están de acuerdo con esta observación? ¿Por qué les parece que es así? ¿Se identifican con alguna de las respuestas que dan los estudiantes? ¿Con cuáles? ¿Por qué?

**5.** Si pudieran realizar algún cambio en el guión de la película, por ejemplo, en el final, ¿qué cambios harían? ¿Por qué?

## Para directivos, docentes y preceptores

Según se plantea en la ficha, gran parte del acierto de esta película y su pertinencia para trabajar en la escuela es el modo en que se muestran los problemas: no hay relaciones idílicas, ningún personaje está idealizado en su rol. Este modo permite potenciar el análisis, desmenuzando las actitudes y decisiones que toman los personajes y favoreciendo una reflexión sobre lo que ocurre en un aula de escuela secundaria, buscando identificaciones, diferencias, argumentos que permitan comprender la propia realidad de cada grupo.

**1.** La película muestra una escuela a la que concurren estudiantes de una gran diversidad poblacional. Analicen y reflexionen sobre esta realidad que se presenta. ¿Cómo son los grupos de estudiantes en sus escuelas? ¿Cómo impacta a los docentes y directivos la conformación diversa de los grupos de alumnos?

**2.** Analicen el problema que se genera en torno a la disciplina. ¿Qué piensan sobre la “propuesta de los puntos”? En sus escuelas, ¿cómo son las sanciones discipli-

### Recomendaciones bibliográficas

Salinger, J. D. (1951): *El cazador oculto o El guardián entre el centeno*, varias ediciones.

Machado, Antonio (1936): *Juan de Mairena (sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo)*, varias ediciones.

narias? ¿Tienen o administran sanciones positivas? ¿Quiénes las deciden? ¿Están de acuerdo con ellas?

**3.** En la película se puede observar que los alumnos se niegan a hacer un trabajo, respetar una consigna o llevar adelante una tarea encargada, como ocurre con el caso de la redacción autobiográfica que propone el profesor. ¿Estas situaciones ocurren con frecuencia? Analicen la respuesta del profesor. ¿Qué piensan de ella? ¿Qué harían ustedes?

**4.** ¿Han presenciado o conocido situaciones de violencia entre estudiantes, tal como sucede en la película? ¿Qué piensan de la acción de los directivos? ¿Qué harían ustedes?

**5.** ¿Han tenido que enfrentar cuestionamientos por parte de los estudiantes, como le sucede al profesor? ¿Por qué creen que le pasa eso? En el caso de haberlas tenido en sus escuelas, ¿por qué creen que han sucedido? ¿Qué actitudes o respuestas dieron en esas situaciones? Y si no las tuvieron, ¿se preguntaron por qué no les sucedió?

### 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, edición digital del Ministerio de Educación de la Nación.

## Para conversar en familia

**1.** En la película se pueden ver variados tipos de familias; cada una de ellas esperan cosas distintas de sus hijos y de la educación que reciben. ¿Se identifican con alguna de las familias? ¿Con cuál? ¿En qué? ¿A cuáles no se parecen en nada?

**2.** ¿Qué opinión tienen sobre lo que se enseña y se aprende en la escuela secundaria?

**3.** ¿Qué opinan del problema de la disciplina que se presenta en la película y la “propuesta de los puntos”? ¿Las consideran sanciones positivas? ¿Creen que permiten de algún modo una reparación sobre lo hecho? ¿Les parece que esas sanciones ayudan a construir una idea de responsabilidad? ¿Qué harían ustedes en un caso similar? ¿Están todos de acuerdo?



# LA JOVEN VIDA DE JUNO

Estados Unidos/Canadá  
2007

Director: Jason Reitman



**Palabras clave**  
iniciación sexual,  
embarazo  
adolescente,  
aborto, familia,  
colegio.

## CONTAME LA PELÍCULA (RELATO DE UN ADOLESCENTE)

*Juno queda embarazada por accidente de un compañero de la escuela.*

*Aún muy jóvenes para afrontar la situación deciden como primera instancia el aborto.*

*La clínica de aborto se parece a un local de tatuaje barato en los suburbios. Está sucio y el trato que le dan es despreciativo, es más un bar que un consultorio médico.*

*Frente a la clínica, una compañera de Juno sostiene un cartel a favor de la vida y la convence de que está por tomar una mala decisión.*

*La recepcionista (punk) le ofrece a modo de burla un preservativo gratis y ella se sienta junto a lo que aparentan ser otras escorias de la sociedad.*

*Juno huye de la clínica.*

*Las familias de Paulie y Juno, una un poco más conservadora que la otra, pero con la misma falta de información e imaginación, apoyan a Juno en su decisión de dar en adopción al bebé a una familia "ideal". Es decir, un matrimonio heterosexual, adinerado, que se ama.*

*Juno es una adolescente embarazada en particular que vive en una sociedad particular. Aunque ella quiera ser rebelde, sus decisiones giran en torno a los valores de la sociedad estadounidense de clase media y por lo tanto no puede ser tomado como parámetro de embarazo adolescente en nuestro país.*

*La decisión de darle en adopción el bebé a Vanessa aún siendo madre sola y ella llamando madre a la esposa de su padre intenta mostrar que el amor rompe las barreras de los estereotipos de familia y que una familia no tiene que tener el mismo ADN para amarse. Aún así la concepción de familia no gira en torno a dos o tres posibilidades sino que tiene muchas combinaciones posibles.*

Estamos tentados de afirmar que todas la películas que forman parte del enorme repertorio de bienes culturales del que disponemos deberían estar al alcance de todas las escuelas y de quienes habitan en esos espacios sin abundar en justificaciones. No siempre es así. Por otra parte las películas constituyen una significativa parte del campo de eso que se denomina cultura popular. Y las películas son también un lenguaje que nos es familiar y en consecuencia nos hablan, nos interpelan, nos llevan hacia otros lugares, hacia otros mundos, en definitiva nos hacen pensar e incluso, en

ocasiones, a modificar ciertos modos de ver.

Pero también sabemos que las ideas y el conocimiento no se construyen de manera individual y en ese sentido poner a circular una película en una escuela es provocar un espacio en el cual resulte posible construir con otros.

Como verán en el texto, no todo nos fue dado de una vez y para siempre. Los conceptos, las categorías, las palabras de las que disponemos fueron cambiando no sólo en lo que señalaban, sino también en el sentido otorgado a eso que señalaban. Las ideas acerca del mundo que nos rodea se ajustan a una determinada época y cada época posee un estilo propio que se constituye en una manera de mirar, de poner palabras, de construir y construirnos sobre la base de un lenguaje siempre cambiante, vivo.

Existen sin duda otros argumentos pero me parece que con lo señalado hasta aquí es suficiente para detectar la relevancia de ver, mirar y analizar una película en el espacio escolar.

Ahora bien, en esta oportunidad hemos seleccionado una película entre muchas y la elección no es inocente. *La joven vida de Juno* cuenta la historia de una adolescente que queda embarazada por accidente. Por lo tanto, es probable que la historia pueda resultarnos cercana, próxima a nuestra vida cotidiana, una suerte de reflejo de algo conocido.

Lo sugestivo de la película es que nos relata una historia que nos permite “ver” de qué manera se posiciona un grupo de adolescentes, de una determinada comunidad, frente a un hecho concreto: un embarazo no deseado. Al mismo tiempo que refleja un hecho concreto de la realidad de nuestra experiencia social con el tema,

pone de relieve la existencia de los mismos prejuicios frente a lo que se supone, se sospecha o se intuye, acerca de los/las adolescentes. En ese sentido puede observarse que la desigualdad de género, los debates sobre el aborto, los padres frente al inicio de la actividad sexual de sus hijos e hijas, las constelaciones familiares parecen estar construidas y enraizadas en nuestras sociedades a partir de una mirada tradicional.<sup>1</sup>

Por otra parte, esta película nos habla también del soporte material y simbólico compartido desde el cual lo expresa el adolescente que nos ofreció su reseña.

## DE JUNO, DE LAS REPRESENTACIONES TRADICIONALES, DE LA ADOLESCENCIA, DEL AMOR Y DEL PLACER

Comencemos con la protagonista de la película. Juno es una mujer adolescente. ¿Qué podemos decir rápidamente de este momento de la vida de todas las personas? Adolescencia es una palabra que proviene del latín *adolescencia* (el que está creciendo) y es el significante que utilizamos para señalar la salida de la infancia. Históricamente el pasaje de la infancia a la juventud tuvo un peso específico en todas las culturas plasmado en ceremonias y rituales de los más diversos. En tanto el término adquirió relieve y se transformó en categoría de análisis, los estudios sobre la adolescencia prosperaron.

Sin embargo, más allá de las investigaciones del campo académ-

1. Si bien no es el tema que nos convoca, es necesario señalar que la tradición también es una categoría construida a lo largo de la historia y que no necesariamente llegan a nosotros desde la noche de los tiempos. Ciertos juegos, ciertos rituales son relativamente recientes: herencias de la modernidad.

mico, existen por ejemplo una serie de celebraciones devenidas rituales de iniciación, como los 15 años para las chicas, los 18 para los varones; el Bar Mitzvah para los varones y las mujeres en las comunidades judías; un ritual que se denomina *seijin shiki* o la venida de la edad en Japón, o el festejo de los *quintos* en España como marca social de este pasaje, por mencionar sólo algunos.

La Organización Mundial de la Salud,<sup>2</sup> por su parte, establece para la adolescencia un período de tiempo específico que va desde los 10 hasta los 19 años. Aunque los debates en torno de la edad varían<sup>3</sup> y los límites suelen ser arbitrarios, para la adolescencia se distinguen dos etapas: la de la adolescencia temprana desde los 10/11 años hasta los 14/15 y a partir de ahí la adolescencia tardía cuyo límite está puesto entre los 18/19 años. Estos rangos varían según las particularidades de cada comunidad y de cada cultura.

Durante este proceso se producen cambios que involucran al adolescente desde lo biológico, lo psicológico, o sexual y lo social/cultural.

En lo que respecta a lo biológico, si bien el desarrollo es secuencial (en el caso de las mujeres primero se desarrolla el botón mamario y luego aparece la menarca y en los varones los testículos aumentan de tamaño antes que el pene), será necesario tener en cuenta que también hay otros factores que determinan el desarrollo: la

información genética, la nutrición, los factores socioambientales que le otorgan una marca particular al proceso dentro de cada comunidad.

Al margen de los cambios biológicos que ya conocemos, se producen en esta etapa una serie de cambios vinculados a lo psicológico en los que participa lo emocional. Si bien la adolescencia de alguna manera es la puerta de entrada al mundo de las posibilidades personales y sociales, también nos enfrenta al duelo por aquello que ya no seremos más. Nos enfrenta al dolor de la pérdida de aquello que fuimos –un niño o una niña–, al rol y la identidad que hemos perdido, al cuerpo de niño o niña que ya no tendremos, y a los padres de la infancia con los que se inicia un doloroso pero saludable distanciamiento.

En general los adolescentes expresan de diferentes formas, cada cual con el bagaje simbólico y material del que les es posible abreviar, estas luchas internas a las que se enfrentan entre el duelo y la búsqueda incierta.

Lo nuevo, lo que se debe asumir está íntimamente vinculado a la búsqueda del sí mismo, de la identidad, de la autonomía emocional, de la posibilidad de elección, del amor. También, de proyectarse en la propia voz y en el propio deseo. Estos cambios de posición subjetiva se revelan, entre otras cosas, en la necesidad de agruparse con pares, con las personas que ellos eligen, con sus propios espacios, con sus amigos, como podemos observar en el film. Ya no son sus padres o sus madres la referencia del mundo. El mundo se amplía en la medida en que se dispone de nuevas herramientas conceptuales. La necesidad de intelectualizar

2. Ver OMS WHO pdf. OMS (2009); "Embarazo en adolescentes: un problema culturalmente complejo" (en español) *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*, vol. 87, pp. 405-448. "La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad". Informe OMS.

3. Algunas corrientes psicológicas extienden la edad hasta los 21/25 años: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo\\_adolescente%282%29.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente%282%29.pdf).

(recurrir al pensamiento) y de fantasear muchas veces se utiliza como defensa ante el estatuto de niño/a perdido y la frustración del acceso al presente.

En términos sexuales, la adolescencia es el momento en el que la sexualidad adquiere una entidad genital. Tanto para la mujer como para el varón queda inaugurada una nueva forma de intercambio sexual con los pares.

Es común que las diferentes prácticas sexuales de los y las adolescentes estén enmarcadas dentro de una mirada tradicional, desconfiada, prejuiciosa y sobre todo moral que no hace otra cosa que reforzar el estereotipo establecido para una edad asociada con la rebeldía, el peligro, el descontrol y la transgresión desafiante.

Lo diverso de las prácticas sexuales como mirar pornografía, masturbarse, acariciarse, besarse y tener relaciones sexuales con un compañero/a heterosexual u homosexual adquiere valor según los vínculos afectivos y sociales por los que atraviesan, por ejemplo, ser el novio/a de alguien, ser una mujer o un varón heterosexual u homosexual. En el imaginario social estas posiciones adquieren un determinado valor en tanto se trate de una relación sexual, de la masturbación o de la orientación sexual.

En este punto es importante hacer una aclaración: es preciso distinguir el sexo, que marca una especificidad anatómica, la de ser macho o hembra, y que nos ubica en un lugar determinado en la cadena de la reproducción, de la identidad de género,<sup>4</sup> que es aquella que remite a un sentimiento psíquico y social.

---

4. Francés: *Gender (genre)*. Inglés: *Gender*. Palabra derivada del latín *genus*, término usado para diferenciar categorías que tienen signos iguales de pertenencia.

El sexo, como marca biológica, se diferencia del género y de la identidad sexual. Tanto el género como la identidad son construcciones culturales y al amparo de la cultura “regulan” la sumisión a determinados atributos para unas y otros que están en “concordancia” con el sexo biológico. En otras palabras, los atributos sexuales quedan subsumidos al factor biológico. Así, identidad y biología constituyen una “aleación moral” en apariencia monolítica.

Sin embargo, la identidad sexual o de género está vinculada a la manera en que las personas se reconocen a sí mismas como mujer o varón, dato que, sin dudas, pone a prueba la adherencia psicobiológica mencionada. Nos referimos a un estatuto, inaugurado por Freud, que no es otra cosa que un tópico transformado en “universal”. Como en toda identidad, posicionado del lado del yo en la estructura psíquica y regida por el principio de exclusión. Cuando decimos “soy hombre”, “soy mujer” o “soy bueno” estamos dejando de lado la posibilidad de ser lo contrario.

La orientación sexual involucra y compromete a las personas con su deseo. En este sentido, el deseo puede estar dirigido hacia la heterosexualidad, homosexualidad o bisexualidad. Es común escuchar hablar de preferencias sexuales o elección sexual, pero lo más adecuado es referirnos a la orientación de la sexualidad en tanto no se trata de una decisión sino de un deseo erótico y emocional. Deseos y emociones que resultan ajenos a la voluntad y a la razón y que asumirlo y aceptarlo es tarea de cada persona.

Como podemos observar a diferencia de las identidades del yo, vinculadas a la autopercepción, a eso que sentimos respecto de nosotros mismos y cómo lo expresamos, la orientación sexual indi-

ca nuestros sentimientos eróticos y afectivos hacia otras personas. En síntesis: a partir del sexo biológico y de sus características físico-biológicas se diferencia a las personas, diferencia que incluye los órganos, cromosomas y hormonas, como hembra, macho o intersexual que es el término utilizado para referirse a personas que portan, en diferentes grados, signos genotípicos y fenotípicos correspondientes a ambas, tanto macho, como hembra.

La identidad de género es el resultado de la forma en que nuestro aparato psíquico interpreta quiénes somos; cómo nos sentimos respecto de nosotros mismos; qué consideramos ser, qué somos: mujer, varón o *queer*.<sup>5</sup>

La expresión de género comúnmente se interpreta desde el imaginario tradicional. En consecuencia, el ser, es decir, eso que sentimos que somos, suele estar “atrapado” por las representaciones existentes de los géneros en las vestimentas y ciertos comportamientos, gustos y costumbres, entretejidos en la red de representaciones en torno a la forma destinada a expresar el género.

La orientación sexual, a diferencia de la identidad de género, se expresa a través del objeto de amor y está definida por categorías como heterosexual, bisexual, asexual,<sup>6</sup> pansexual,<sup>7</sup> homosexual y lesbiana, todas ellas relacionadas con el tipo de personas que nos atraen física y afectivamente.

---

5. *Queer*, del inglés “extraño”, “poco usual”. Las personas que se autodenominan *queer* mantienen una posición contestataria frente a la heteronormatividad, ante el paradigma binario del género, como así también con las comunidades LGTB. Como respuesta a las políticas occidentales de regulación del sexo y el género, afirman que como construcción social, la identidad de género, debe ser pensada como formas socialmente variadas de asumir una o ambas identidades.

6. Ausencia de deseo sexual.

7. Orientación sexual que se caracteriza por la atracción erótica y/o sentimental sin importar el sexo y el género del otro.

La sexualidad, como podemos ver, se construye y se constituye históricamente ya que no es posible pensarla por fuera de la historia. Dado que no está determinada por la biología, su significación varía según los contextos sociales y sus representaciones.

Por eso, antes de dar una definición taxativa de la sexualidad preferimos señalar que existen formas culturalmente específicas (estados, prácticas, relaciones, situaciones) a las que la mirada occidental moderna (o sea, la nuestra) llama “sexuales”. Se trata de actividades mentales y corporales vinculadas a una dimensión erótica, que pueden implicar contactos físicos entre dos o más personas o no (como en el autoerotismo) y ligarse o no a sentimientos amorosos y a la procreación (ya sea buscándola o evitándola).<sup>8</sup>

En este sentido, Juno, la adolescente norteamericana que vive junto a su familia (ensamblada)<sup>9</sup> en un suburbio, nos representa el escenario en el que se desarrollaran los acontecimientos de la vida del personaje. De este pequeño panorama podemos inferir que la familia de Juno es una familia de clase media, en la que ambos padres trabajan, son más o menos convencionales, eso que culturalmente llamamos una familia modélica. Asimismo, es posible observar también los bienes materiales y simbólicos de los que dispone la protagonista. Por ejemplo, los vínculos de amistad y confianza con sus pares, con su padre, las dificultades de la

---

8. Jones, Daniel (2010): *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, CICCUS CLACSO, pp. 17-18.

9. Se llama familia ensamblada o reconstituida a aquella donde una o ambas personas de la pareja tienen hijos/as de vínculos anteriores.

relación con su madre, los vínculos erótico-afectivos libres con su compañero de la escuela, los proyectos escolares, los proyectos musicales, entre otros. Algo que podríamos asociar a los efectos de una crianza con ciertos cuidados. Este escenario trasladado a la Argentina podría representar la historia de cualquier adolescente de clase media.

### ¿POR QUÉ JUNO SE EMBARAZA?

Las investigaciones acerca del embarazo adolescente son más o menos recientes. Como ya señalamos, la adolescencia se constituye en un objeto de estudio en el siglo XX. Por lo general la tendencia es pensar el embarazo en términos negativos e inadecuados. Es importante también considerar las circunstancias por las que se llega al embarazo (si es deseado o no), la edad, porque no es lo mismo tener 11 que 18, o si se trató de una situación forzada o consentida. En torno a esta problemática, considerada un problema público del que debe encargarse el Estado, aparecen las voces de los adultos padres y madres, los maestros, los médicos y psicólogos, los educadores, los funcionarios públicos y hasta los medios de comunicación, todos ellos generalmente atravesados por un pensamiento tradicional que podríamos considerar hegemónico. Estas voces, en general, centran el tema y problematizan “el embarazo” sin tomar en cuenta las estructuras de desigualdad persistentes y el escenario de vulnerabilidad que establecen para los y las adolescentes o las lecturas positivas de determinadas comunidades. Es posible observar entonces, que esta mirada no representa a todos los grupos sociales sino que excluye a amplios sectores.

Por ello es necesario aplicar a la cuestión del embarazo adolescente una mirada política e inclusiva, a partir de la cual todos los jóvenes puedan acceder a los bienes materiales y simbólicos necesarios que les permitan ampliar el horizonte representacional como un paso indispensable para dar cuenta de sus propias vidas. Revisar las variables sociales relacionadas con la pobreza, las relaciones de género y la exclusión social resultará imprescindible para que esa operación tenga lugar.

Juno queda embarazada por accidente, es un embarazo no deseado, consecuencia del ejercicio de la sexualidad, con un cuerpo que se encuentra apto para la procreación. Su interés no está puesto en el embarazo, está puesto en la experiencia erótico-sexual con su compañero, del que no sabe si está enamorada, pero aún así lo incita a la intimidad. Si tomamos en cuenta estos datos y la riqueza simbólica de la que dispone Juno, es posible conjeturar que el embarazo pueda resultar un obstáculo que debe eludirse de algún modo. No olvidemos que Juno tiene un proyecto que comparte con su familia y que no incluye la maternidad en esta etapa.

Como le sucede a Juno, el primer vínculo que los adolescentes tienen con la posibilidad del embarazo está directamente relacionado con la iniciación sexual, que es una experiencia delimitada por lo intrapsíquico, las relaciones interpersonales, y la normativa cultural. Por lo tanto, la iniciación sexual adolescente está configurada por una mirada tradicional de género, asimétrica, jerárquica, con límites diferenciados para mujeres y varones.

Para las mujeres, el amor legitima la posibilidad de una relación sexual. En el marco de estas representaciones hegemónicas re-

sulta más valioso tener relaciones por amor, dentro del noviazgo, que por el hecho de tener placer físico o por curiosidad erótica, tal y como suele alentarse en los varones. La sanción social no es la misma para los varones y para las mujeres. En este sentido podemos ver cómo la protagonista comienza a tomar “buenas” decisiones, en este caso mencionaremos que hacia el final admite que está enamorada de su amigo/novio.

Estos mandatos de género contrapuestos permiten entender por qué los varones deben argumentar por qué no tuvieron relaciones sexuales, mientras que, por el contrario las mujeres deban justificar por qué sí las tuvieron.<sup>10</sup>

El silencio es uno de los refugios que ciertos adultos encuentran a la hora de enfrentar el despertar sexual de sus hijos/as adolescentes. Asimismo, el diálogo no significa necesariamente apertura. Para una amplia porción de adultos la actividad sexual está equiparada a la reproducción y en función del sector social a la posibilidad o no de proyectar la vida.

No se trata de un problema moral, se trata, en todo caso, de habilitar en los y las adolescentes la experiencia de un placer erótico para el que ya están preparados. Y en ese sentido los adultos responsables podríamos intervenir.

No podemos desconocer que las limitaciones de nuestro propio lenguaje y de nuestras representaciones muchas veces reducen la sexualidad al probable embarazo en el caso de las mujeres y a cierto reconocimiento desmesurado en el caso de los varones.

---

10. Jones, Daniel, op.cit., p. 117.

¿Qué observamos en el film en cuanto a la familia y el embarazo? Juno decide contarle a su padre y lo hace acompañada por su amiga, como sostén, como un escudo protector frente a los adultos. Podríamos suponer que en esa familia la posibilidad de embarazo es pensada como un obstáculo para el desarrollo del presente y futuro de Juno como si se tratara de una experiencia no deseable a esa edad.

En otras palabras, Juno y el padre comparten una mirada que posibilita, al mismo tiempo, establecer el diálogo que conduce a la solución, solución que incluye la decisión de Juno de dar en adopción al futuro bebé. Esto no significa que la noticia no produzca impacto en el padre, pero ese impacto no aísla, no ensombrece, no enmudece, no ensordece, habilita a un padre dispuesto a acompañar. Después de renunciar al aborto que es su primera opción, Juno busca una familia adoptiva para el bebé que nacerá, no sólo pensando en sí misma sino en el porvenir del futuro niño. Juno toma el buen camino para ella y para la futura vida del niño. Desecha la posibilidad del aborto.

Observemos que aún siendo una posibilidad que se encuentra contemplada por la ley, por lo menos en el estado de Estados Unidos en el que se desarrolla la historia, todo lo relacionado con la clínica de abortos está representado por una estética plagada de oscuridades y convencionalismos morales (no olvidemos la relación entre moral y cultura), de personajes que representan esas ideas morales (quienes esperan en la sala, la recepcionista), las manifestaciones en contra del aborto y a favor de la vida en la puerta de la clínica (la chica con el cartel que la increpa) sólo para mencionar algunos.

Tomar una decisión en este marco no parece una tarea sencilla. Es en este contexto, con sus contradicciones, en el que Juno tiene que tomar una decisión y la decisión que toma no se aparta de las expectativas que su comunidad tiene acerca de estos temas. En consecuencia, no parece sencillo tomar decisiones que vayan en contra de la comunidad en la que uno vive. De la misma manera que la mirada de los padres, la mirada del otro también funciona como mecanismo de control de la sexualidad, que regula y sanciona ciertas experiencias y conductas. De este modo se reproduce la jerarquización del género y terminan por aplicarse los mismos sistemas de sanción y valoración. Habría que destacar además que estos mecanismos de control operan con fuerza también entre pares.

A partir de los años ochenta se inauguran otros modos de lecturas que resultan de mayor profundidad en el análisis y ponen en tensión muchas de las consideraciones tradicionales que suelen derivar en estigmas. Como ya señalamos, la adolescencia aparece como una categoría universal, de orden natural e inmodificable, sostenida por el paradigma del modelo burgués, blanco y masculino: como modelo del deber ser. Por ello, todo lo que se salga de este encuadre ideológico es calificado como “desviado” o “deficitario”. El embarazo adolescente no queda por fuera de ese encuadre y es una de las variables menos deseadas por ese pensamiento. Por lo tanto, embarazarse al no responder a lo esperable resulta descalificatorio y estigmatizante para la adolescente que pase por esa experiencia.

La escuela, en tanto no consiga revisar este tipo de miradas, no escapará de los abordajes tradicionales que suelen ser multiplica-

dores del modelo sociocentrista de la adolescencia. Es necesario tener en cuenta que estamos hablando de una problemática social compleja que no puede ser reducida exclusivamente al embarazo. En tal sentido, siguiendo a Fainsod, sabemos que el embarazo adolescente tiene más incidencia en las clases populares pobres que en sectores sociales con mayores privilegios.

Stern y García (1996) sostienen que: La edad del embarazo en sí no es la causa de la pobreza o de un menor bienestar futuro. Son, por un lado, los orígenes sociales y familiares de los que proviene la joven y que tienen más que ver con un contexto de desigualdad social que se traduce en desigualdad de oportunidades, que caracteriza a los adolescentes más allá del embarazo.<sup>11</sup>

Al mismo tiempo no podemos ignorar que los embarazos adolescentes tienen menor frecuencia entre las jóvenes escolarizadas y que, en general, las adolescentes embarazadas habían abandonado la escuela al momento del embarazo.

La escuela es una de las instituciones sociales que puede acompañar el proceso de subjetivación de los niños y adolescentes y habilitar, asimismo, el acceso a los bienes simbólicos, algo que sin dudas hace. Es posible pensar que aquellas instituciones escolares más críticas y ajustadas a derecho constituyan formas más adecuadas para alojar a las y los adolescentes con todo lo que esa etapa de la vida supone.

Juno sigue cursando la escuela durante el embarazo, lo que nos

11. Fainsod, Paula Yamila (2008): *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 34. C. Stern (1996): *Embarazo adolescente. Significados e implicaciones para distintos sectores Sociales*, México, Mimeo.



habla de una escuela inclusiva y que acompaña pero no se libra de algunas miradas que juzgan, como la de algunos compañeros que se burlan o la de la empleada administrativa que mencionáramos. En este sentido, es necesario pensar que los temas, en las instituciones, merecen una reflexión profunda por parte de los adultos desde todas las funciones y comprender que ser “políticamente correcto” muchas veces no alcanza para que el otro se sienta contemplado en su situación, incluido y reconocido.

Esta perspectiva nos permite pensar el embarazo adolescente ya no como la desviación de lo normado, sino como manifestaciones de ciertas vulnerabilidades (derechos vulnerados) que están relacionadas con la pobreza, con el ser joven y, por supuesto, con el ser mujer y que preexisten a la experiencia adolescente del embarazo. Desigualdad de género; desigualdad de acceso a la información y los métodos anticonceptivos; desigualdad de acceso al aborto; desigualdad en el acceso a la salud y a la salud sexual; desigualdad para acceder al sueño de planear una vida deseable y posible y desigualdad de acceso a los proyectos de vida. Como podemos ver en un análisis que está lejos de ser profundo, quedan rápidamente en evidencia de qué modo las estructuras previas condicionan las vidas adolescentes.

De esta manera es posible quitar del centro el embarazo adolescente como un único problema vinculado a la sexualidad y propiciar no un conocimiento puramente teórico acerca de los pliegues de la sexualidad humana, sino facilitar la creación de un espacio en el que el disfrute y el placer resulten posibles.

Finalmente, no podemos eludir la responsabilidad de la política y de

las políticas públicas respecto de estos temas. Reducir la brecha de las desigualdades supone también la ampliación y garantía de los derechos para lo cual la presencia del Estado es insoslayable. Retomaremos, para terminar, tres aspectos centrales e inevitables a la hora de ensayar algunas consideraciones sobre “el mundo” de la sexualidad humana.

En primer lugar la “cuestión adolescente”: de por sí compleja parecería que esta etapa que llamamos adolescencia tiene más oscuridades que luces a la hora de aprehenderla. En segundo lugar, “la cuestión cultural”: los cambios culturales intervienen directamente en la forma en que enfrentamos las vicisitudes de nuestra existencia. En este sentido, la iniciación sexual más temprana, el derecho a la expresión de las identidades de género diversas, posiciones ideológicas en relación con el aborto, la adopción, el matrimonio igualitario, los destinos de las mujeres, el lugar de la masculinidad, por mencionar algunas, podrían incluirse dentro del conjunto de eso que denominamos “lo cultural”. En tercer lugar, “la cuestión del Estado” en relación con el horizonte común sobre el destino de las personas. En nuestro caso, niños/niñas, adolescentes y jóvenes.

Como ya habrán advertido, la selección de estas dimensiones no es inocente y establece un posible recorte:

- Uno, el que corresponde a la subjetividad humana dentro de la cual ubicaremos las aspiraciones personales, las ideas y formas de posicionarse en el presente y proyectar el futuro.
- Otro, el del Estado, es decir las políticas que hacen posible que algo de lo que planteamos tenga lugar.

Por último, quisiera hacer hincapié en el nombre elegido para la protagonista de la película que presentamos, Juno, que para la mitología romana es la diosa del matrimonio y representa la maternidad.

¿Será que la elección de este nombre es una mera e ingenua coincidencia?

Valeria Pavan

Licenciada en Psicología de la UBA.

Coordinadora del Área de Salud de la CHA (Comunidad Homosexual Argentina).

# ACTIVIDADES

Para alumnos



“Las películas suelen llevarnos hacia otros lugares, hacia otros mundos; en definitiva nos hacen pensar e incluso, en ocasiones, a modificar ciertos modos de ver. Lo sugestivo de la película es que nos relata una historia que nos permite “ver” de qué manera se posiciona un grupo de adolescentes, de una determinada comunidad, frente a un hecho concreto: un embarazo no deseado.”

**1. Contame la película.** Escriba cada uno un breve texto en el que cuente el argumento de la película. Luego compartan sus escritos; discutan el argumento e intercambien opiniones. ¿Es posible conocer a través de los textos que han escrito el modo de “ver” de cada uno sobre el tema que plantea la película?

**2. Conversen sobre lo que les sugieren las siguientes expresiones:**

- Iniciación sexual.
- Embarazo adolescente.
- Aborto.

## Recomendaciones de películas afines

*Adolescencia perdida* (EEUU, 2005).

Dir. Peter Werner.

*Preciosa* (EEUU, 2009).

Dir. Lee Daniels.

*Los chicos de mi vida* (EEUU, 2001).

Dir. Penny Marshall.

- Familia.
- Colegio.

Si alguna de ellas les genera dudas, busquen información para poder enriquecer la discusión en los grupos. Tomen notas sobre la discusión. Anoten los acuerdos y las diferencias. Piensen por qué tienen opiniones comunes o diversas, es decir, traten de identificar las razones por las cuales piensan igual o diferente. ¿En alguna de las palabras se pusieron de acuerdo?

**3.** A partir del debate en torno a las cinco expresiones y del análisis realizado, como si fueran críticos de cine, escriban la crítica de la película. Luego compartan la producción con el resto de los grupos y debatan sobre los distintos pareceres y miradas. Pueden volver a leer los textos que escribieron al principio, en los que contaban el argumento. Tal vez luego de este intenso intercambio sobre los temas de la película noten algunos cambios, es decir que haya cambiado el modo de “ver” que ahora tienen.

**4.** ¿Conocen alguna experiencia similar a la de la protagonista de la película en su comunidad, escuela o barrio? ¿Recuer-

#### Recomendaciones bibliográficas

*Push de Sapphire*, Cofton, Ramona (1998): Buenos Aires, Anagrama.

dan qué opinaban cuando se enteraron de alguna situación similar? ¿Piensan ahora lo mismo?

**5.** Si fueran ustedes directores de cine y pudieran volver a filmar el final de la película. ¿Lo cambiarían? ¿Qué cambiarían? ¿A partir de qué escena cambiarían el guión? ¿Por qué?

#### Para directivos, docentes y preceptores

**1.** La Educación Sexual integral es ley nacional desde el año 2006, ¿qué trabajo y estrategias didácticas se desarrollan en la institución para educar la sexualidad? ¿Creen que son suficientes? ¿Han ido variando desde que comenzaron a hacerlas? ¿Por qué? ¿Generan debates entre ustedes para poder desarrollar las actividades sobre sexualidad? Según la opinión de ustedes, ¿es posible educar la sexualidad?

**2.** ¿Qué les aporta el argumento de la película para poder pensar la tarea con los alumnos? ¿Qué lugar o lugares consideran que debe tener el docente, en el marco de la institución escolar, frente a la experiencia sexual en la adolescencia? Analicen las

#### 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.*
- *Queremos saber. Métodos anticonceptivos.*
- *Queremos saber. Relaciones sexuales.*

experiencias que han tenido en estos años para poder comprender qué posiciones fueron tomando y cómo fueron cambiando y por qué.

## Para conversar en familia

La sexualidad es parte de la vida, más allá de las cuestiones preventivas en cuanto al embarazo, HIV e ITS, remite al amor, al cuidado del cuerpo y a la posibilidad de disfrutar con libertad.

Tal vez ver la película en familia sea una buena ocasión para conversar sobre estos temas. ¿Se habla de sexo en la familia? ¿Reconocen alguna dificultad para charlar sobre el tema? ¿A quiénes consultan cuando tienen dudas o problemas? ¿Alguna vez recurrieron a los docentes y autoridades de la escuela de sus hijos? ¿A alguna otra institución?

# ESCUELA DE ROCK

## Estados Unidos 2003

Director: Richard Linklater



### Palabras clave

rock, escuela, proyecto colectivo, educación, diversidad.

TRANSMITIR POR CONVICCIÓN: “UN GRAN SHOW DE ROCK ES LO MÁS IMPORTANTE QUE PUEDES HACER”<sup>1</sup>.

*Escuela de rock* es una película disparatada y super entretenida para jóvenes y adultos, que logra captar la atención de principio a fin. La historia presenta diferentes obstáculos que van apareciendo a cada paso y que de manera lúcida e inesperada se van sorteando.

Bajo la apariencia de un film liviano o simple, se descubre un rico y complejo relato que nos enfrenta nada más ni nada menos que con la mecanización y la rutinización de las sociedades contemporáneas, haciendo foco en la familia, la

1. Dewey Finn a Freddy, en la escena que van a mostrarse en la prueba de bandas.

vida adulta y, en particular, en la escuela. En este escenario, el director propone la búsqueda de quiebres, de ventanas para superar el malestar imperante y toma partido por los saberes y deseos individuales en la realización de proyectos colectivos como germen de cambios posibles.

El protagonista es Dewey Finn, un músico apasionado del rock y de su guitarra eléctrica que, ante una situación límite, se ve obligado a aceptar un cargo docente –fingiendo ser profesor– del que no sabía exactamente de qué se trataba. Forzado a hacer ese trabajo a desgano, como único medio de obtener dinero para evitar el desalojo de su piso compartido, Dewey asiste al curso frente a sus alumnos pero no hace nada ni le importa.

Su bronca por haber sido recientemente echado de la banda de rock que integraba y el malestar que le causa la obligación de asistir a su lugar de trabajo, se van tornando paulatinamente en ideas y deseos de armar una nueva banda de rock, pero esta vez con los alumnos del curso.

La película es interesante para estudiantes y docentes en particular ya que la historia transcurre en una escuela, lo que lleva a sentir cierta cercanía con ambientes, personas y situaciones –ya sea por similitud o por diferencia– con lo que se vive en la propia experiencia escolar. Asimismo resulta muy atractiva para los adolescentes por el lugar protagónico que tiene el rock en toda la película, ya que es un género altamente valorado por ellos. Y se trata de “buen” rock. Es precisamente en el marco de interés que despierta *Escuela de rock*, que resulta pertinente reflexionar acerca de varias cuestiones:

- El encuentro-desencuentro entre la cultura escolar (lo que la escuela propone) y las culturas juveniles.
- La potencia de la motivación en la elaboración de un proyecto grupal.
- La importancia de la implicación del docente y de los alumnos en el proceso de enseñar y aprender.
- La enseñanza como causa (más que como efecto) de la motivación y la implicación.
- El aprender juntos y el aprender haciendo, experimentando, probando, ensayando.

## EL CINE COMO CREACIÓN

En su libro *La hipótesis del cine*, Alain Bergalá recupera el postulado de Jack Lang,<sup>2</sup> acerca de que el arte en la escuela es el encuentro con la alteridad y que, aunque parezca paradójico, puede convivir con las normas y la pedagogía instituidas. En ese marco Lang promovía la educación artística pensada por fuera de la lógica disciplinar, dado que “el arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden [...] Para los alumnos, no puede concebirse sin ‘experiencia del hacer’ y sin contacto con el artista, el hombre de oficio como cuerpo extranjero a la escuela [...] Tiene que ser una experiencia de otra naturaleza, tanto para los alumnos como para los docentes.”<sup>3</sup>

2. Jack Lang se desempeñó en Francia en los siguientes cargos: Ministro de Cultura en 1981 y 1986; Ministro de Cultura y Comunicación en 1988-1991; Ministro de Estado, Ministro de Educación Nacional y de Cultura en 1991-1993; Ministro de Educación Nacional en 2000-2002.

3. Bergalá, Alain (2007): *La hipótesis del cine*, Barcelona, Leartes, pp. 33-34.

En la presente propuesta de cine en la escuela, el “hacer” de docentes y alumnos podría ubicarse en el movimiento que va desde un espectador pasivo hacia uno activo, crítico y reflexivo, que se enriquezca con los aportes de los integrantes del grupo y también con la práctica de ver cine. En este sentido sería interesante abordar, desde el comienzo de la actividad –y retomando a Bergalá–, la película como arte, como creación de un tipo específico. Esta perspectiva implica conectarse con las dudas, las emociones del creador y reparar en cómo expresa todo eso a través de imágenes sensoriales.<sup>4</sup> Desde un planteo inicial de este tipo, podrá luego practicarse la lectura del relato audiovisual para adentrarse en su significado y sentido, como también reponer la ideología que vehiculiza.

El postulado de Bergalá se ve asimismo plasmado en la película que analizamos. El protagonista, Dewey Finn, es músico de rock y su objetivo es tocar en una banda. Lo que él transmite a los estudiantes es la convicción de que eso es lo más importante, y lo va logrando a través de su “hacer”. Muestra a los alumnos un mundo desconocido para ellos, a partir del cual se sienten sacudidos, frente a la inercia de lo cotidiano, lo previsible, y entonces se involucran en el proyecto “haciendo”. Estar convencido de la importancia de lo que se va a transmitir,<sup>5</sup> de la transmisión, ofrecerlo; convocar

4. Si bien el cine es un medio audiovisual, sus imágenes no aluden solamente a lo que se escucha y se ve. Cuando se habla de las imágenes sensoriales que habilita una película, refiere a cualquiera de nuestros sentidos, incluyendo también el tacto, el olfato y el gusto. Por ejemplo, si vemos un cordero muerto rodeado de moscas y un hombre que con expresión de asco se tapa la nariz, se genera una imagen olfativa.

5. Al respecto puede resultar de interés la película alemana 4 minutos en la que una profesora de piano (ex prisionera de un campo de concentración) le enseña a ejecutar ese instrumento a una joven rebelde. Ante la desobediencia de la adolescente, la anciana se enoja mucho y le dice que su insistencia para que aprenda no tiene que ver con ella (a quien le manifiesta su odio e indiferencia) sino con el amor a la música, a la que no se puede privar de un talento tal.

y acompañar a los estudiantes en este proceso, otorgarles protagonismo, habilitarlos en su hacer y en su saber, ¿no se parece mucho a enseñar, más allá de una asignatura o una situación particular? Si aceptamos que la escuela posibilita el encuentro con otro/s, es pertinente sumar otro ingrediente instructivo de *Escuela de rock*: el tratamiento de la desigualdad y la diferencia. Ante la situación de repartir roles para la formación de la banda, Mr. “S” asigna muy a tientas una distribución provisoria tanto de los músicos (según lo que ellos decían conocer) como de los “no” músicos. Se hacen algunas pruebas improvisadas, se actúa por prejuicios –como que la negra canta bien, el amanerado va de modisto–, pero nadie se ofende: todos reconocen la particularidad de cada uno, los talentos, las inclinaciones y se asumen sin vueltas, con la mira en el proyecto común que tienen entre manos. Con su intervención el profesor evita la competencia escolar “desregulada” que obliga a los más desposeídos a participar de un juego –en este caso ejecutar instrumentos en una banda sin tener conocimientos musicales– donde sus oportunidades de ganar son muy reducidas.

La película muestra maneras concretas de compatibilizar igualdad y mérito, dando la oportunidad de que todos los alumnos puedan demostrar alguna (“su”) habilidad/capacidad, y estas especialidades son útiles y necesarias para un proyecto que ya no es de cada uno sino de todos. Así lo que cada alumno puede y sabe hacer será igualmente valorado en tanto resulta valioso para la producción de “algo” común. ¿Es posible detectar en los alumnos (en cada uno de ellos) sus puntos fuertes y darles la oportunidad de demostrarlos? ¿Podemos compatibilizar esas distintas habilidades/capacida-

des y ponerlas al servicio de un producto colectivo? El desafío no es para ninguna disciplina en particular, más bien convoca a todas.

## EL PUNK ROCK COMO METÁFORA RUPTURISTA

Que el género de este musical sea el rock no es casual, ya que se trata de la expresión contracultural por excelencia, de rebeldía contra las instituciones establecidas y sus reglas. Es en ese trasfondo que se suceden las distintas escenas y se va bosquejando una serie de cuestiones que nos permiten pensar en otra educación.

Vemos en primer lugar una ruptura con el profesor ejemplar, ya que Mr. “S” es mentiroso, desalineado, egoísta y despreocupado por la enseñanza. Es tal vez por estos motivos que logra conmovir a los alumnos, sacándolos de la rutina y causando desconcierto, condiciones que luego juegan a favor para su objetivo de tocar por placer. Este propósito se genera por el descubrimiento de Mr. “S” de los saberes de los alumnos: algunos tocan instrumentos, otros cantan, o tienen talento para hacer vestuario, seguridad, luces, tareas de producción y relaciones públicas, entre otras. Lo cierto es que todos tienen un lugar en la banda y la banda escucha a todos; pero la pertenencia requiere del trabajo recíproco, de acción, de ejercicio.

También se cuestiona el modelo de directora, de quien se espera orden y certeza; por un lado vemos a Miss Mullins, caricaturizada con su trajecito y rigidez, pero que a veces la asaltan destellos de reflexión, como cuando al volver del bar en el que habían compartido una cerveza, le dice a Dewey: “no puedes ser graciosa y ser directora de Primaria”.

De todos modos, vemos que la relación de autoridad se muestra

apropiada cuando esta tiene sentido, como la que ejerce Mr. “S” frente a sus alumnos y que explicita, por ejemplo, en la escena en la que les pide juramento a los integrantes de la banda –léase compromiso– y les dice que por su parte hará un “control creativo” (término más que interesante para que se lo apropie la pedagogía).

Cabe pensar aquí en la relación jóvenes-adultos que con frecuencia se ve distorsionada, ya sea por autoritarismo impuesto o bien, su contracara, por el empeño de alcanzar una relación a la par. Mr. “S” con todo su desparpajo y rebeldía, no se olvida de su lugar de adulto, posición que queda plasmada en la escena en la que están esperando ser llamados en la prueba de bandas y desaparece el baterista Freddy. Mr. “S” lo encuentra en una camioneta junto a otros rockeros que estaban fumando y jugando y le dice: “Freddy, te está hablando tu profesor, sal de esa camioneta en este instante”. Y luego, dirigiéndose a uno de los rockeros: “¿Crees que es divertido pervertir a un niño inocente? [...] él te admira y tú le estás dando el ejemplo; así que deja de holgazanear y actúa como un adulto responsable”. Y cuando se alejan de la camioneta, ante la molestia de Freddy que lo acusaba de haberlo corrido de verdaderos rockeros, Mr. “S” responde: “esos no son rockeros reales, eso es pura pose; rockear no tiene que ver con drogas o parecer un idiota. Tenemos cosas importantes que hacer. Hacer un show de rock es lo más importante que puedes hacer. Un gran show de rock puede cambiar al mundo”.

Andrea Alliaud  
Doctora en Educación.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** ¿Qué piensan del profesor Mr. “S”? ¿Podrían describirlo? ¿Lo encuentran parecido a otros profesores que conocen? ¿En qué sí o en qué no? ¿Acuerdan con su modo de enseñar? ¿Por qué? ¿Qué podrían destacar de las decisiones que va tomando a lo largo de la película?

**2.** La conformación de la Banda incluye a todos los alumnos. ¿Qué les parece esta decisión? ¿Creen que es valioso que un profesor trate de compatibilizar las habilidades de todos para lograr un producto colectivo? ¿Cómo podría trasladarse esta postura a otras materias?

**3.** Recuerden la escena en que desaparece el baterista y Mr. “S” lo va a buscar. ¿Qué opinan sobre lo que le dice el profesor a Freddy? ¿Qué hubieran hecho ustedes si fueran profesores, en la misma situación?

**4.** ¿Les gustaría llevar adelante un proyecto –como el de armar una banda de rock

### Recomendaciones de películas afines

*Pink Floyd The wall* (Gran Bretaña, 1982).  
Dir. Alan Parker.

*Radio encubierta* (Gran Bretaña/Alemania/Francia, 2009). Dir. Richard Curtis.

*Woodstock* (EEUU, 1970).  
Dir. Michael Wadleigh.

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

*Ser y tener* (Francia, 2002).  
Dir. Nicolas Philibert.

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

u otro– con alguno de sus profesores? ¿Qué proyecto elegirían?

**5.** ¿Hay algún profesor de la escuela que les recuerde a Mr. “S”? ¿Por qué?

**6.** ¿Cómo es la escuela Horace Green? ¿Encuentran algún parecido con la de ustedes? ¿En qué cosas y de qué manera se parecen o se diferencian?

**7.** Imaginen que son los guionistas de esta película y con la misma introducción y el mismo desarrollo, reescriban un desenlace o final creado por ustedes.

## Para directivos, docentes y preceptores

La escuela de la ficción es Horace Green y está ubicada en Estados Unidos. Al igual que lo que ocurre en la Argentina, hay una serie de pautas escolares establecidas, entre las que no está previsto, por ejemplo, el armado de una banda en el espacio de una materia curricular, ni todas las acciones, tiempos, horarios y compromisos que ello demanda.

**1.** ¿Qué pasa cuando aparece el deseo de realizar un proyecto genuino por parte del docente y que poco a poco va atrapando el interés de los estudiantes pero que está por fuera de lo previsto en la escuela? ¿Qué se puede hacer? ¿Qué aspectos de la vida cotidiana de la escuela es necesario modificar? ¿Recuerdan alguna experiencia similar a la que cuenta la película? Pueden compartirla tratando de identificar qué cuestiones se movilizaron de la vida escolar, de los roles y tareas de profesores y directivos, de la participación de los alumnos.



2. ¿Sería posible generar un proyecto institucional en el que cada profesor aporte su saber, su especialidad (lo que sabe y le gusta hacer)? ¿Qué habría que hacer para que esto ocurra?

3. ¿Consideran que sería útil conocer las cosas que saben hacer o que les gustan a los estudiantes, así como conocer acerca de lo que sienten?

4. ¿Podremos identificar esos saberes menos explícitos, más ocultos de los alumnos? ¿Y si los espiamos como hacía Dewey?

## Para conversar en familia

La escuela abre el mundo de los chicos y chicas y el cine es una buena herramienta para hacerlo.

1. ¿Les gustó la película? ¿Qué les aportó?
2. La escuela que se ve allí, ¿se parece a la que fueron ustedes? ¿Les hubiera gustado tener un profesor así? ¿Recuerdan alguno que se le parezca?
3. ¿Qué otras películas les parecen interesantes para ver en la escuela? ¿Por qué? Pueden sugerirlas.

### Recomendaciones bibliográficas

Aboitiz, Maitena (2007): *Antología del rock argentino*, Buenos Aires, Ediciones B.

Aira, César (2013): "A brick wall", en *Relatos reunidos*, Buenos Aires, Mondadori.

### Recomendaciones del Ministerio 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).

# MIS TARDES CON MARGARITA

Francia  
2010

Director: Jean Becker



**Palabras clave**  
adultos mayores, gerontofobia, etiquetamiento, anti-destino, lectura.

## CUANDO LA EXPERIENCIA Y LA LECTURA MUESTRAN OTROS MUNDOS POSIBLES

1. Las películas son mucho más que un mero entretenimiento, son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Nos ayudan a reflexionar sobre la cultura y la sociedad. Ofrecen visiones del mundo, movilizan deseos e influyen sobre nuestras posiciones y percepciones de la realidad.

Los filmes evocan la memoria pública y llevan ideas a nuestras conversaciones cotidianas. Generan identificaciones y afectan el modo particular en que comprendemos el mundo. No sólo reflejan la cultura, sino que la conforman y la construyen. Permiten conocer la visión que una sociedad tie-

ne de sí misma y son, por ello, una herramienta privilegiada para pensar acerca de lo social y sobre nosotros mismos.

Las historias contadas a partir de imágenes tienen la capacidad de hacer ingresar a la escuela temas, preguntas, problemas que tal vez por las vías habituales no entrarían. Funcionan como unos “potentes prismáticos”, señala Buck Morss, que intensifican la experiencia e iluminan realidades que de otro modo pasarían inadvertidas.

En este sentido, *Mis tardes con Margarita* nos invita a pensar sobre una vasta gama de núcleos problemáticos, muchos de ellos invisibilizados en los debates sociales contemporáneos, entre los que nos interesa destacar: el lugar de las personas mayores en una sociedad que desvaloriza la sabiduría que nace de la experiencia, los estereotipos estigmatizantes que condenan a una persona a ocupar un lugar social prefijado, las potencialidades que genera el libro en tanto habilita la posibilidad de experimentar, gozar, evocar, reflexionar, dejarse cambiar.

Las posibilidades de lectura de un texto, en este caso el cinematográfico, son infinitas. Nosotros les ofrecemos sólo algunas.

**II.** Basada en la novela homónima de Marie-Sabine Roger, el film nos habla de uno de esos encuentros fortuitos que pueden modificar sustancialmente la vida de sus protagonistas. Una historia acerca de una amistad entrañable entre personas muy diferentes. Los protagonistas son tres:

- *Margueritte* (interpretada por Gisèle Casadesus):<sup>1</sup> una anciana

1. Actriz que tenía 95 años cuando filmó la película.

apasionada por la lectura. Serena, delicada, viajada y culta, que, libro en mano, aparece un día en la vida de Germain y empieza a regalarle su sabiduría sobre literatura y, fundamentalmente, sobre la vida.

- *Germain Chazes* (personaje encarnado por Gérard Depardieu): una persona simple, ingenua y de buen corazón. Ha sido menospreciado por su entorno desde que tiene uso de razón, incluso por su propia madre. Durante su infancia fue objeto de burlas en la escuela y en la actualidad, a veces, por parte de sus amigos del bar.
- *El libro*: Resulta extraño pensar en un objeto como protagonista de una historia pero si una característica propia de lo humano es movilizar e interpelar a otros en su propia subjetividad, ¿por qué no otorgarle ese lugar, también, al libro? Este atípico protagonista que a través de los textos de Albert Camus, Romain Gary y Luis Sepúlveda colabora en la construcción de un estrecho vínculo entre Margueritte y Germain y le brinda esta última herramienta para repensar su propia biografía personal.

Cada uno de los personajes de la película nos invita a reflexionar sobre problemáticas que nos pueden ayudar a interpelarnos a nosotros mismos y a analizar la sociedad en que vivimos.

### **a) Sociedad Gerontofóbica<sup>2</sup> (Margueritte)**

La película brinda escasa información sobre la vida de Margueritte: sólo nos cuenta acerca de su trabajo como científica en África y

2. La palabra “gerontofobia” está formada con las raíces griegas *gerontos* (anciano) y *phobos* (miedo). Se trata de un mal social donde los ancianos son relegados a los geriátricos y muchas veces se los abandona a su suerte. Se define como desprecio a los mayores, se los considera improductivos y dependientes.

casi nada sobre su vida afectiva, aunque sí nos muestra su soledad actual. Sus vínculos sociales se circunscriben a la cotidianidad en el geriátrico y a los encuentros con Germain. Margueritte, también, habla de su sobrino como un familiar cercano que colabora con los gastos de la residencia para mayores pero no comenta nada acerca de sus visitas.

La historia visibiliza una realidad poco abordada, la soledad en la que se hallan los adultos mayores. Soledad que se vincula estrechamente a la desvalorización social de los ancianos en las sociedades contemporáneas.

Una de las grandes paradojas que caracterizan al mundo actual es que la conquista de mayor expectativa de vida, obtenida gracias a los avances en las ciencias de la salud, ha venido acompañada por un deterioro de la valoración social de los mayores, que de ser vistos como depositarios y poseedores de la autoridad han pasado a ser visualizados, por usar un eufemismo, como actores sociales muy poco relevantes.

Hasta no hace mucho tiempo, los mayores ocupaban un lugar de prestigio en las diferentes esferas sociales, que se sustentaba en la experiencia vivida y en la memoria pues eran los únicos que podían informar sobre el pasado.

El poder simbólico se debía, entre otras razones, a que eran los únicos custodios de la memoria oral de la comunidad; dicho poder se eclipsa con el triunfo de la lógica de la escritura sobre la lógica de la oralidad. Pensemos que hasta la invención de la escritura sólo podían resguardar la memoria social aquellos que habían vivido la experiencia o habían sido depositarios de los relatos, pues no exis-

tía una herramienta para atesorarla. Pero su abdicación definitiva se produjo a mediados del siglo XVIII con la revolución de la lectura, cuando la prensa y la literatura popular comenzaron a expandirse. Hasta la invención de la imprenta, la memoria estaba controlada por escribas, mayoritariamente ancianos, que monopolizaban la interpretación de los diferentes textos escritos y que cumplían la tarea de mediadores entre los textos y el resto de la sociedad compuesta, en una inmensa proporción, por personas analfabetas. También eran valorados por su sabiduría, se los identificaba con la voz de la experiencia adquirida tras presenciar y tal vez haber protagonizado diferentes hechos de la vida colectiva de la sociedad. Los mayores, de alguna manera, atesoraban en sus memorias las diferentes respuestas a los problemas que se dieron en épocas anteriores. Como las sociedades tradicionales eran estacionarias y se mantenían casi invariables, el poder simbólico de los ancianos radicaba en que las decisiones que les sirvieron en el pasado seguían siendo válidas en el presente. De alguna manera, las personas de edad proveya eran las exclusivas propietarias de las soluciones que en otros tiempos fueron efectivas.

En la actualidad la situación es sustancialmente diferente, habitamos un mundo cambiante en donde el pasado ya no rige el presente: estamos insertos en una sociedad filoneísta interesada en la actualidad inmediata. Podríamos afirmar que el pretérito es un tiempo verbal tan devaluado como la valoración social de las personas mayores.

La desmedida ponderación del presente y la constante seducción por todo aquello relacionado con la novedad son signos evidentes de la época. Parafraseando a Zygmunt Bauman, pasamos de una

sociedad “ahorrista” (centrada en la idea de ahorro como limitación de la gratificación inmediata en pos de un proyecto futuro) a una sociedad “ahorista” (dominada por la satisfacción urgente del deseo). En este sentido, la globalización arrastra las economías a la producción de lo efímero y lo volátil mediante una reducción masiva y generalizada del tiempo de vida útil de productos y servicios. La economía actual está montada para producir innumerables atracciones y tentaciones de consumo. Queremos tenerlo todo y ya mismo, como con enorme agudeza lo señala un clásico del rock nacional, “no sé lo que quiero pero lo quiero ya”:<sup>3</sup> la nueva camiseta de nuestro equipo de fútbol aunque la diferencia con el modelo anterior sólo radique en que el escudo se encuentra unos centímetros más abajo, un televisor con muchas, muchas pulgadas aunque no resulte necesario para disfrutar de una buena película, un celular que nos permita utilizar los programas más recientes, etc., etc.

La naturaleza propia de dichas atracciones consiste en que tientan y seducen sólo en tanto nos hacen señas desde esa lejanía que llamamos futuro; pero la tentación no debe sobrevivir mucho tiempo a la rendición del tentado y los deseos tampoco deben sobrevivir a su satisfacción. La satisfacción del consumidor debe ser instantánea. Conviene que los consumidores no puedan fijar su atención ni concentrar su deseo en un objeto durante mucho tiempo; que sean impacientes, impulsivos, inquietos; que su interés se despierte fácilmente y se pierda con la misma facilidad.

3. La canción se llama “Lo quiero ya”, del emblemático grupo Sumo, liderado por el músico Luca Prodan. El tema pertenece al disco *After chabón*, del año 1987.

En este contexto las personas mayores quedan “desancladas”, pues encuentran obstáculos para adaptarse a la novedad permanente, al cambio constante ya que están acostumbradas a convivir y manipular objetos con fecha de vencimiento difícil de determinar (pensemos, por ejemplo, en una computadora o un celular, que pasan de nuevo a viejo rápidamente a diferencia de los objetos en otras coyunturas históricas, cuando duraban mucho tiempo).

Tampoco podemos soslayar que las características gerontofóbicas imperantes se encuentran directamente relacionadas con la adolescentización de una sociedad que propone a lo juvenil como modelo social. Pasamos del reinado de los ancianos al reinado de los jóvenes. Este modelo supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse para siempre.

En tal sentido, Pinillos señala que “la adolescencia ha dejado o está dejando de ser una etapa del ciclo vital para convertirse en un modo de ser que amenaza por envolver a la totalidad del cuerpo social”. Se define una estética en la cual es hermoso lo joven y hay que hacerlo perdurar (no es casual este lugar de la belleza, en una etapa de hegemonía y omnipresencia de la imagen),<sup>4</sup> aunque no sólo se toma el modelo de cuerpo sino también su forma de vida.

**b) La vida, una apuesta contra los destinos irremediables (Germain)**  
 Germain es uno de esos personajes que todos conocemos, generoso, de buen corazón, querible pero que, sin embargo, es ubicado

4. Bauman dice que en la sociedad de consumo todos somos instados a producir un producto deseable y atractivo, nosotros mismos. Simultáneamente somos los promotores y el producto que promovemos. Señala que en este proceso el cuerpo y la imagen ocupan un lugar vital.

en un lugar social del que resulta muy dificultoso correrse. Solemos escuchar una frase que grafica la idea: “no le da la cabeza”.

¿Quién no ha conocido a alguien que fue colocado en el lugar del bruto, del torpe, en síntesis, de aquel que no puede? Con tanta fuerza le asignamos ese rol social que, de alguna manera, terminamos garantizando que la profecía se cumpla.

Todo etiquetamiento pone en marcha un sistema de expectativas sobre sus destinatarios. Resulta necesario explicitar que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una fuerza que contribuye a que, de alguna manera, suceda el acontecimiento descrito. Por medio de juicios, clasificaciones y veredictos, en muchas ocasiones los sujetos van conociendo sus límites y también sus posibilidades. Particularmente, los fenómenos de etiquetamiento-estigmatización impactan negativamente en la identidad de los sujetos que son destinatarios de dichas clasificaciones.

Al nombrar-clasificar a Germain (a un compañero de curso o a cualquier otra persona) como “torpe” o “burro” se le anticipa una serie de conductas o acontecimientos como: “le va a ir mal”, “no va a poder”. Si bien entendemos que el habla crea la situación que nombra, sobre todo, a medida que se repite y se sedimenta, no es nuestra intención contribuir a posiciones deterministas que sostienen que los etiquetados no pueden correrse de las posiciones otorgadas.

Lejos de creer en lo inexorable de las profecías autocumplidas, sostenemos que el encuentro con otros puede quebrar la idea de destino irreversible que no se puede evitar. Consideramos que el personaje interpretado por Depardieu, como cualquier sujeto, es una incógnita

que no podemos anticipar ni, mucho menos, intentar determinar.

Pese a que resulta dificultoso correrse de los estereotipos asignados, una de las pocas salidas de ese lugar otorgado se logra cuando alguien cree que el sujeto estigmatizado puede. Margueritte, consigue romper ese círculo vicioso, logra ver en Germain lo que otros no observan: un hombre capaz al que no le falta inteligencia y con esa convicción le brinda posibilidades de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural.

Con un posicionamiento “antidestino”, entendido como una práctica que rompe con la asignación determinista de un futuro ya previsto, la octogenaria poco a poco introduce al Sr. Chazes en el mundo de los libros. Primero le leerá párrafos de *La peste*, de Albert Camus, seguirá con *La promesa del Alba* de Romain Gary; le contará la vida de los indios del Amazonas a través de la novela de Luís Sepúlveda *Un viejo que leía novelas de amor*. Más tarde le regalará un diccionario. No es casual que Margueritte le haya ofrecido un texto que tiene la intención de albergar la totalidad del universo de las palabras. Pensemos que los vocablos nos expulsan pero también nos dan acogida. Las palabras nos abren puertas a otros espacios, a otros modos de pertenecer al mundo. En ese gesto generoso de regalo de un diccionario, de alguna manera, hay una pretensión de ofrecerle palabras que le permitan vincularse, tejer lazos, imaginar y pensar otros modos de lo posible.

Esas lecturas, de los más diversos géneros, posibilitarán que Germain pueda preguntarse y reflexionar sobre él y el mundo que lo rodea ofreciendo un espacio para torcer un destino que se presentaba como inevitable.

**c)** La lectura como una posibilidad de conocer otros mundos posibles (los libros)

El libro continuará siendo, al igual que ocurre en la película, un instrumento central por su fuerza posibilitadora. Dice Pérez Reverte en *Territorio comanche*: “no va el argumento de que el libro está condenado a desaparecer como objeto en favor de los modernos sistemas informáticos, o afirmar que en el futuro los libros serán leídos en ordenadores. El libro como objeto en las manos, como amigo al que se puede tocar, recurrir a él, volver atrás y progresar por el itinerario fascinante que ofrecen sus páginas, su tacto, será necesario siempre. Como compañía, como placer. Como consuelo”.

Las miradas más apocalípticas vaticinan la muerte de la lectura de libros, afirman que la gente prefiere ver televisión, estar frente a una computadora. Es cierto que en las últimas décadas han proliferado nuevas modalidades de lectura (también potenciadoras de múltiples posibilidades) y que se está debilitando un tipo de experiencia relacionada con la soledad y el silencio. Sin embargo, eso no significa que vaya a desaparecer, pues es una herramienta que nos ayuda a ser un poco más sujetos de nuestras propias vidas y a ensanchar nuestros horizontes de referencia. En consonancia con Larrosa, creemos que, “después de la lectura, lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que con el texto o contra el texto, o a partir del texto, nosotros somos capaces de pensar”.

Hay muchas historias como las del Sr. Chazet en las que la familia, los amigos, las instituciones erosionan sus subjetividades a través de estigmatizaciones. Relatos que cuentan o callan lugares

asignados, maneras de decir y hacer que gravitan con fuerza en el largo plazo. Pero existen también discontinuidades, momentos clave propiciados por algún encuentro que permite reorganizar los puntos de vista de sus protagonistas y el objeto libro puede cambiar esos rumbos.

Como le sucede a Germain, los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando sus deseos entre líneas. Leer nos permite, en ocasiones, descifrar nuestra propia experiencia. El lector no es, por lo tanto, pasivo: lleva a cabo un trabajo productivo y reescribe. La lectura nos invita a conocer nuevas formas de nombrar, de poner en palabras nuestras ideas e, incluso, nuestros malestares. Cuando carecemos de enunciados para pensarnos, para expresar nuestras angustias y esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento con el cuerpo de otro. Leer es, además, una promesa de no pertenecer solamente a un pequeño círculo, permite romper el aislamiento y posibilita el desarrollo de nuevas formas de socialidad.

En síntesis, el encuentro con un texto puede hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestra propia historia, volvernos más autores de nuestras propias vidas.

**III.** La experiencia de disfrute, lectura y análisis de una película es imprevisible, de antemano no se puede proyectar qué sucederá en la historia, ni qué nos sucederá a nosotros a partir de aquello que vimos. Las múltiples lecturas que posibilita un film permiten que

experimentemos de manera singular nuevas sensaciones, nuevos sentimientos, nuevas ideas y que podamos conmovernos frente a aquello que vemos.

*Mis tardes con Margarita* nos interpela sobre el lugar que se les asigna a los adultos mayores en las sociedades contemporáneas, un lugar asociado (en muchos casos) a la desvalorización, a la soledad, a la indiferencia. También, nos invita a reflexionar sobre los sujetos estigmatizados. Si bien el film nos habla del “torpe”, “del que no sabe”, hay muchas otras formas de etiquetamiento. Seguramente, todos tenemos vivencias para compartir en torno a la problemática. Por último, les ofrecemos un recorrido sobre las potencialidades que habilita la experiencia de la lectura. Anhelamos que estas discusiones puedan ingresar a la escuela y a sus conversaciones cotidianas.

En consonancia con Rushdie, sostenemos que “la significación es un edificio que construimos con fragmentos, con dogmas, con heridas de infancia, con artículos de periódicos, con comentarios al azar, con viejas películas”. Coincidimos plenamente con esta idea, creemos que cada uno de nosotros construye artesanalmente su propio relato a partir de fragmentos sacados de aquí y allá. Esperamos que la historia de Margueritte, Germain y los libros les haya permitido reflexionar sobre sus concepciones, creencias y experiencias vividas.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Cada uno de los personajes de la película nos invita a reflexionar y a pensar en nosotros mismos y también a analizar la sociedad en que vivimos. ¿Qué les sugiere cada personaje?

- Piensen en Margueritte. ¿Creen que los adultos mayores son valorados en la sociedad actual? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Ustedes consideran que ellos poseen una experiencia y conocimiento para transmitir? ¿Cómo se relacionan con los adultos mayores que conocen y tienen más cerca?
- El personaje de Germain es ubicado en un lugar social del que resulta muy difícil correrse. A partir de su relación con Margueritte parece encontrar un rumbo de vida distinto del que todos hubieran supuesto para él. ¿Por qué creen que sucede este cambio? ¿Qué frases o expresiones de las que escuchan habitualmente les parecen que indican “un destino irremediable”? ¿Quiénes las enuncian habitualmen-

### Recomendaciones de películas afines

*Por si no te vuelvo a ver* (México, 2000).  
Dir. Juan Pablo Villaseñor.

*Camino a casa* (China, 1999). Dir. Zhang Yimou.

*Billy Elliot* (Gran Bretaña/Francia, 2000).  
Dir. Stephen Daldry.

*Descubriendo a Forrester* (EEUU, 2002). Dir. Gus Van Sant.

*La ladrona de libros* (EEUU/Alemania, 2013).  
Dir. Brian Percival.

te: compañeros, maestros, padres, etc.? ¿Alguna vez se las dijeron a ustedes? ¿Suelen reaccionar frente a esas expresiones o juicios?

**2.** ¿Encuentran en la escuela o en el grupo de amigos situaciones de estigmatización? ¿Pueden caracterizarlas?

**3.** En la película las lecturas provocan pensamientos nuevos, sensaciones, reflexiones. ¿Cuáles son los libros que los “marcaron” a ustedes? ¿Por qué? Sería interesante que puedan compartir esas listas de libros y comentarlas con los compañeros. Animarse a recomendar alguno, contando qué les gustó, invitando a un amigo a leer y disfrutar algún libro que a ustedes les haya gustado.

**4.** Si tuvieran que leerle un libro a un ser querido, ¿cuál sería? ¿A quién se lo leerían? ¿Por qué?

## Para directivos, docentes y preceptores

La biografía de Albert Camus (1913-1960) –novelista, dramaturgo y ensayista francés que obtuvo el Premio Nobel de Literatura– nos permite reflexionar acerca del papel de la escuela y los docentes en la construcción de alternativas posibles frente a trayectorias que parecen mostrarse como inevitables.

Podríamos trazar una analogía, salvando las distancias, entre Germain y el destacado escritor francés Albert Camus. En ambos casos sus destinos se modificaron sustancialmente a partir de la intervención de “otros” que apostaron a modificar sus destinos anticipados. Tanto Margueritte como el maestro de Camus (Sr. Bernard) creyeron en sus potencialidades.

Resulta conveniente destacar que Camus (autor de la novela *La peste*

leída por Margueritte) provenía de un hogar indigente, de familia analfabeta, prácticamente huérfano de padre desde muy pequeño. Aun bajo esos determinantes objetivos, pudo abrirse camino en el mundo de las letras y las palabras.

La pregunta que se nos impone es: ¿cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplieron la escuela y su maestro, en la esperanza de futuro que depositaban en sus alumnos.

En la biblioteca de la escuela podrán encontrar el libro *El primer hombre*, de Albert Camus. Lean los capítulos “La escuela” y “El liceo”.

- Señalen y conversen sobre las características del maestro (Sr. Bernard) como hacedor de prácticas “anti-destino”.
- Destaquen los cambios que se producen en el protagonista (Jacques Cormery) debido a su pasaje por las clases del Sr. Bernad.
- Libro y película son una gran oportunidad para pensar en nuestras prácticas en

## Recomendaciones bibliográficas

Libros que se mencionan en la película:

Romain, Gary (2008): *La promesa del alba*, Madrid, Debolsillo.

Sepúlveda, Luis (2008): *El viejo que leía novelas de amor*, Madrid, Tusquets.

Camus, Albert (2010): *La peste*, Madrid, Edhasa.

Libro sobre el que se basa la película:

Roger, Marie-Sabine (2008): *Tardes con Margueritte*, Madrid, Duomo.

## Recomendaciones del Ministerio de Educación

Plan Nacional de Lectura:  
 • *El fortalecimiento institucional de la escuela secundaria como comunidad de lectura*. (2010).



la escuela en relación con las miradas estigmatizantes sobre los alumnos. Por ejemplo, ¿cuáles son? ¿Con qué rasgos se relacionan? ¿Qué alumnos “las reciben” habitualmente? ¿Recuerdan algún momento o hecho en el que hayan reflexionado sobre esto? ¿Esa reflexión les permitió realizar algún cambio de mirada? ¿Pudieron dejar esas etiquetas de lado y propiciar nuevos vínculos y estrategias con esos alumnos?

## Para conversar en familia

El acceso a la lectura posibilita el encuentro con una actividad que estimula la reflexión, el aprendizaje, la imaginación, la proyección y la posibilidad de construir lazos sociales.

1. ¿Qué leen o leyeron cada uno de los integrantes de la familia?
2. Busquen un libro que les haya gustado y compartan un fragmento de lectura. Cuenten por qué lo eligieron y cuándo fue que lo leyeron.
3. Aprovechen para recomendarse algún libro que les haya gustado. Pueden hacerlo contando el argumento o algún sentimiento o sensación que les haya provocado o simplemente por qué les gustó.

# MACHUCA

Chile  
2004

Director: Andrés Wood



**Palabras clave**  
inclusión,  
desigualdad,  
escuela,  
dictadura,  
amistad.

## ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LOS BARRIOS, LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA

Gonzalo Infante es un joven de 11 años perteneciente a una familia de clase media acomodada que asiste a una escuela religiosa de elite de la ciudad de Santiago de Chile. En el marco de un proyecto político que se centra en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria, el Chile de Salvador Allende, el cura rector de la escuela logra el acuerdo de algunas familias para incorporar en carácter de becados a un grupo de chicos pobres de un barrio cercano a la escuela con la intención de lograr que se conozcan y aprendan a respetarse. Entre esos nuevos compañeros se encuentra Pedro Machuca. Se escenifica así den-

tro de la escuela el desafío de integrar a los distintos, a los que se conocen pero poco comparten en el afuera de la escuela. Se presenta la oportunidad del encuentro y de la amistad.

Esta película nos ofrece la posibilidad de analizar varias cuestiones que, aunque situadas en una época y espacio distintos, atraviesan nuestra vida social actual y la de las instituciones educativas: el conflicto y sus modos de abordaje y resolución, sujetos diferentes que pueden encontrarse o enfrentarse, la iniciación sexual en los jóvenes, los vínculos de amor y cuidado en las familias, las relaciones entre jóvenes y adultos, la escuela como espacio de oportunidad para ampliar el conocimiento del mundo, la inclusión, la diversidad y la desigualdad social y cómo se ponen en juego en los distintos ámbitos de la vida social y educativa.

Si bien el contexto de este film es diferente, nos permite pensar algunas cuestiones que atraviesan a nuestras escuelas secundarias en la Argentina de hoy: la obligatoriedad y la responsabilidad de inclusión de sectores sociales históricamente postergados, la cualidad de esa inclusión en términos de igualdad, convivencia, enseñanza y derechos, cómo irradia esta inclusión y cómo se dirime esta tensión en otros escenarios menos protegidos que la escuela. La película invita a la comparación entre dos clases sociales y sus modos de vida. Elijo en este texto pensar esta comparación en tres escenarios: las calles y los barrios, las casas y las familias, y la escuela que comparten y los distingue mutuamente. Los modos de hacer política, los vínculos familiares, las formas de cuidar a los hijos son atravesados por aspectos comunes y son a la vez profundamente diferentes. Dos clases sociales que están separadas

por una frontera que la escuela se desafía a traspasar. ¿Es posible la construcción de lo común en contextos de profunda injusticia y desigualdad? Esta película nos ofrece la ilusión de creer que sí y la decepción de ver que no.

## LAS CALLES Y LOS BARRIOS, LA FRONTERA INVISIBLE

Son los últimos días del gobierno socialista de Salvador Allende. La escasez y la acumulación, las huelgas, el conflicto entre sectores sociales, posiciones cada vez más enfrentadas se escenifican en la película. La calle se muestra como uno de los lugares en que se juega la participación política, en este caso como espacio de fuerte confrontación, las marchas de *momios*<sup>1</sup> y las de *rotos*<sup>2</sup> muestran el conflicto político y los intereses enfrentados.

Se enfrentan los barrios, uno con asfalto, jardines y chalets, el otro con calles de barro, letrinas y casas de madera. En unos se acopia lo que en otros falta.

¿Cuántas veces estos barrios se unen? ¿Qué comparten? En esta historia hay una frontera, el río que los divide y a lo largo de todo el relato la distancia se profundiza.

Los ricos no conocen el barrio de los pobres, no cruzan esa frontera. Pero los pobres sí la cruzan, van todos los días a limpiar, planchar y cuidar los hijos en las casas de los barrios de los ricos.

1. La denominación de momios en Chile se usa para designar a los sectores conservadores de derecha. El vocablo alude a las momias. La respuesta de Silvana, ante la pregunta de Gonzalo de qué son los momios, es "un rico ignorante como tú".

2. En Chile se denomina roto a los sectores populares de la población. Es un término que tiene origen en la colonización española de América y surge en función de las ropas harapientas y rotas.

Pero cuando los *rotos* toman las calles para reclamar, los *momios* les dirán “Andate a tu población”.

Gonzalo se suma a vender banderitas con sus amigos, corre, salta, canta y comienza a vivir la política en la calle. Pero también vive la violencia y el enfrentamiento, las corridas, las requisas y la represión. Machuca y su madre, su prima Silvana y su padre saben mucho de esto. De un lado, la madre de Gonzalo desde su auto blandiendo cacerolas; del otro, sus nuevos amigos pobres marchan apoyando el gobierno socialista. Gonzalo ve a su madre discutir con Silvana, pero no se mete, no toma partido, sin embargo se va con sus amigos. La madre de Machuca arenga desde un camión lleno de rotos, Machuca y Silvana saltan y cantan “el que no salta es momio”.

De un lado, la viveza y las estrategias de supervivencia, el vender banderitas a “los dos bandos”. Del otro, la estrategia de acumulación, abasteciéndose del cupo y comprando todo lo extra en el mercado negro.

La película no tiene un final feliz, esta historia termina con la caída del gobierno de Salvador Allende y el inicio de la dictadura de Pinochet. La represión en el barrio de Machuca, la muerte, la traición, el fracaso de una ilusión. Soldados en las calles y en la escuela. Gonzalo Infante mostrando sus diferencias con la gente que vive en el barrio de sus amigos implora “yo no soy de acá” y vuelve a la seguridad de lo conocido, a su barrio en el que los chicos juegan a la guerra dejándonos con un profundo sinsabor.

¿Cuáles son nuestros “comunes” como sociedad? ¿Cuáles nuestras diferencias? ¿Cuáles de las diferencias nos enriquecen y cuáles son profundamente injustas?

¿Cómo pensar los modos de dirimir nuestras diferencias? ¿Qué herramientas nos ofrece la democracia para esto?

## LAS CASAS Y LAS FAMILIAS

Gonzalo tiene zapatillas importadas y bicicleta nueva y con ellas cruza del otro lado del río y allí vive las lealtades de la amistad y se enamora. Conoce otros modos de ser familia y también la vida en la pobreza, la falta de condiciones sanitarias.

Machuca también cruza y conoce en la casa de su amigo los libros imposibles, los posters y la buena comida junto con el desprecio, la burla y la prepotencia. Pero también la generosidad de su amigo que le presta *El llanero solitario*, la bicicleta y sus zapatillas y lo ayuda en un examen.

En cada casa los amigos comparten desayunos, en una, preparados por la madre con su bebé a cuestas con lo poco que hay y en la otra por la criada que abre las cajas llenas de la mercadería que se consigue en el mercado negro.

Ambos se acercan al erotismo y la sexualidad compartiendo besos y leche condensada de un lado del río y del otro con música fuerte y alcohol. En ambos la música y el baile alegran el alma.

En la casa ajena y en la propia aprenderán la posibilidad y el límite de pensar en lo común.

Cada una de las familias tiene sus parecidos y sus diferencias, en unas la pelea doméstica, el alcoholismo y la violencia, en la otra la indiferencia, el engaño y el desprecio. Los vínculos entre padres e hijos definidos por el amor y el cuidado, pero también por la ausencia, el silencio y la complicidad.

Una de las últimas escenas de la película es una imagen luminosa de la casa de Gonzalo en la que se está haciendo la renovación total del mobiliario mientras, del otro lado del río, el barrio de Machuca, sus casas oscuras en las que se come y duerme sin paredes que lo dividan, es arrasado.

Los modos de ser familias están atravesados histórica, social y culturalmente. ¿Cuáles son los rasgos que identifican a las familias? ¿Cuáles son las conformaciones variadas que adquieren las familias en la actualidad?

## LA ESCUELA

Father McEnroe, cura y rector del colegio Saint Patricks,<sup>3</sup> se presenta en el aula con el grupo de “nuevos compañeros” e indica que se sienten mezclándose entre los estudiantes uniformados que pagan sus cuotas. Pero los chicos pobres no tienen uniformes, ni trajes de baño, ni los tendrán a lo largo de toda la película. La diferencia se hace presente en cada una de las actividades: las clases de inglés, las de natación, el patio.

Los conflictos devienen violentos: alumnos que no aceptan a los que ven tan distintos y los burlan, hostigan o *prepotean*. Las violencias se tornan peleas pero también habilitan a la solidaridad de otros chicos y a la intervención de los adultos para ponerle palabras. El cura sostiene su decisión e interviene en las situaciones entre los alumnos transmitiendo valores y sosteniendo su posición y el proyecto.

---

3. En la vida real esta experiencia se realizó en el Saint George's College dirigido por la Congregación de Santa Cruz y tal como lo muestra la película, esta escuela fue intervenida en 1973 por el gobierno militar de Chile.

Se organiza una granja con cerdos que el padre de un alumno donó de sus campos para que criaran en la escuela, como una actividad que reúne, propone objetivos comunes y ayuda a la convivencia de los estudiantes de la escuela.

En el patio vemos el juego que tantas veces hemos visto en los encuentros entre los estudiantes, el fuerte que avasalla al débil, la picardía del débil que a veces lo vence, la solidaridad y el quiebre de supuestas complicidades para ayudar al otro, las pequeñas venganzas que reivindican la amistad. Los exámenes y la ayuda entre compañeros. La escuela nos muestra cómo la ilusión del encuentro con el otro es posible.

Machuca e Infante se encuentran y es la escuela la que abre la posibilidad de conocer a cada uno un mundo que no conocía.

Sin embargo, hay familias que no aceptan la experiencia que propone la escuela. La madre de Gonzalo Infante gritará en una asamblea de familias: “¿por qué mezclar peras y manzanas?”. Otra madre plantea: “¿por qué mezclar a los chicos con quienes no tendrían por qué conocer?”. Del otro lado, la madre de Machuca relata su propia vida en el campo y las injusticias a que su familia se vio sometida, ella lucha para que a su hijo no le pase lo mismo y planta clara su posición: “¿cuándo se van a hacer las cosas de otra manera?”.

En esta historia la *mezcla* no se logra, las cosas no se hacen de otra manera. El sueño del padre McEnroe se quema junto con los cerdos que mueren enfermos y junto con él la esperanza queda trunca.

La escuela se llena de rejas y soldados. Un oficial de la fuerza aérea se convierte en el nuevo rector. Los alumnos son requisados y se les corta el pelo.

La esperanza asoma en la despedida del padre McEnroe. Machuca se para a saludarlo, todos los demás también. Pero en la última escena en el aula casi vacía sólo quedaron los chicos uniformados y en silencio.

## SOBRE ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

La contradicción y la ambigüedad atraviesan toda la película, la esperanza y el desencanto se alternan todo el tiempo. La película no tiene un final feliz y como es una historia real los que conocemos el desenlace sabemos que todo va a ser peor.

Pero también sabemos que la historia continúa. Que Chile, como los otros países de América Latina, luego de cruentas dictaduras han logrado la consolidación de sus democracias. Que esa democracia abre el camino hacia la igualdad, hacia la aceptación de lo diverso y el rechazo de la injusticia. Que las escuelas reflejan esos cambios y que ellas se van convirtiendo en los espacios de encuentro, de aprendizaje, de inclusión.

Graciela Favilli  
Profesora en Ciencias de la Educación.

# ACTIVIDADES

Para alumnos



**1.** Analicen el contexto histórico y político del momento que relata la película y el actual. Comparen la situación de Chile y de la Argentina y los procesos que ambos países vivieron.

- Indaguen sobre el contexto político del momento en el que se sitúa la película, Chile, 1973. ¿Quién era Salvador Allende y cuáles eran los rasgos distintivos de su proyecto político? ¿Cuáles eran los aliados de su gobierno y quiénes sus adversarios? ¿Qué sucedió el 11 de setiembre de 1973 en Chile? ¿Qué características tuvo el gobierno de Pinochet? ¿Qué similitudes y qué diferencias se pueden establecer entre la dictadura chilena y la argentina?
- Indaguen la situación política actual de Chile. Comparen con otros países de América Latina y, en particular, con la Argentina. ¿Qué similitudes y diferencias pueden identificar en los procesos históricos?

**2.** Intercambien sus opiniones sobre la ex-

### Recomendaciones de películas afines

*Un día sin mexicanos* (EEUU/México/España, 2004). Dir. Sergio Arau.

*La lengua de las mariposas* (España, 1999). Dir. José Luis Cuerda.

*Caterina en Roma* (Italia, 2003). Dir. Paolo Virzì.

perencia que se realiza en la escuela. ¿La consideran oportuna? ¿Creen que aportó al encuentro entre sectores sociales diferentes? ¿Por qué sí o por qué no? Analicen la escena de la asamblea de las familias: algunos están a favor de la permanencia de los chicos pobres en la escuela y otros en contra. ¿Cuáles son los argumentos de cada uno de los grupos? ¿Cuáles los del rector? Debatan y expresen sus propias opiniones. Fundamenten cada una de ellas. Si tuvieran la posibilidad de intervenir en el guión de la película, ¿qué cosas cambiarían? ¿Por qué?

**3.** Tomen algunas situaciones de conflicto entre los alumnos, que ocurren en su escuela. ¿Cuáles son los motivos de esos conflictos? Identifiquen argumentos encontrados en ellas. ¿Cómo se resuelven esos conflictos? ¿Qué modificarían de estos modos de resolución? ¿Se identifican con alguna de estas situaciones? ¿Sucede algo similar en su escuela? ¿Cómo se abordan estas situaciones?

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

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** En nuestro país, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del año 2006 estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria. La ley nos desafía a pensar en la incorporación de chicos que no estaban incluidos en la escuela y muchos que son la primera generación de su familia en asistir a este nivel educativo.

- ¿Qué similitudes y qué diferencias pueden encontrar entre la experiencia llevada a cabo en la escuela que muestra la película y la incor-

poración de chicos de diferentes sectores sociales en una misma institución?

- ¿Qué rescatan de esta experiencia y qué consideran que no es adecuado en ella?

¿Creen que aportó al encuentro entre sectores sociales diferentes? ¿Por qué sí o por qué no?

- ¿Hay algún aspecto de la experiencia que muestra la película que les aporta para pensar lo que sucede en su propia escuela? ¿Cuál? ¿Por qué?

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

**2.** Analicen la relación de la escuela con las familias en la película.

- ¿Qué conflictos se presentan? ¿Cómo se resuelven?

- En la escena de la asamblea de las familias, algunos están a favor de la permanencia de los chicos pobres en la escuela y otros en contra. ¿Cuáles son los argumentos de cada uno de los grupos? ¿Cuáles los del rector? Debatan sus opiniones al respecto.

**3.** Situándose en el contexto de la Argentina actual, ¿cómo resolverían las situa-

## Recomendaciones del Ministerio de Educación

*Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2010).

Resolución CFE N° 93/09

Resolución CFE N° 84/09

*Guía Federal de orientaciones para la intervención en situaciones complejas de la vida escolar* (2014).

ciones de conflicto que se presentan? ¿Cómo argumentarían ante familias que presentaran posturas contrarias al cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria?

## Para conversar en familia

**1.** Intercambien sus opiniones sobre la experiencia que se realiza en esta escuela. ¿La consideran oportuna? ¿Creen que aportó al encuentro entre sectores sociales diferentes? ¿Por qué sí o por qué no? Analicen la escena de la asamblea de las familias, algunos están a favor de la permanencia de los chicos pobres en la escuela y otros en contra. ¿Cuáles son los argumentos de cada uno de los grupos? ¿Cuáles los del rector? Debatan y expresen sus propias opiniones.

**2.** Elijan algunas escenas que muestran la vida en las familias que protagonizan la película.

- ¿Se identifican con alguna de ellas? ¿Y con algún personaje? ¿Cómo se muestra la vida familiar?
- ¿Cómo es el vínculo entre los adultos y los jóvenes? ¿Qué conflictos se generan? ¿Cómo se resuelven?
- ¿En su familia se dan situaciones de este tipo? ¿Qué diferencias y qué similitudes encuentran? ¿Les aportan estas escenas algo para repensar los vínculos familiares?

★ ★ ★

+ 16  
85'

# PARANOID PARK

Estados Unidos  
2007

Director: Gus Van Sant



**Palabras clave**  
adolescencia,  
normalidad,  
evento,  
comunidad,  
skate.

## EL MUNDO ÍNTIMO DE UN ADOLESCENTE

Nuestra época actual nos muestra, de diferentes modos, las distintas formas que tienen los adolescentes de componer espacios comunes, de trazar vínculos afectivos, de reunirse. La película *Paranoid Park* recorre, bajo los ojos de un adolescente de dieciséis años, dos universos articulados entre sí: la vida escolar y el mundo de los skaters. La escuela es, por encima de un ámbito de aprendizaje, un espacio de encuentro; a la vez, la tabla de skate es el vehículo para la composición de relaciones entre adolescentes ordenada en torno a un deseo compartido. *Paranoid Park* nos muestra las formas en que lo común se construye en ambos espacios, atravesado en este

caso por la irrupción de un evento inesperado. A partir de este suceso trágico, la película es el relato en primera persona de la intimidad de un adolescente expuesta en todas sus dimensiones: en su vida familiar, en la relación con su novia, en el vínculo con sus compañeros de clase, en su deseo de pertenecer a una comunidad de skaters. Lo individual y lo común, la vida personal y la necesidad de lo colectivo, de eso nos habla *Paranoid Park*, de cómo un adolescente habita a la vez su propio mundo y el mundo con los otros.

## PUENTE

La primera escena de *Paranoid Park*, aquella con la que se inicia la película y sobre la cual se imprimen los títulos, es una larga toma de un puente. La música de fondo que acompaña a la imagen alterna diferentes ritmos, unos lentos, otros más rápidos. Todo un indicio de lo que va a suceder. ¿Qué es un puente? ¿Qué nos quiere decir su presencia en el comienzo? En la definición de Wikipedia “un puente es una construcción que permite salvar un accidente geográfico”. Es decir, una construcción humana que reúne aquello que la naturaleza ha distanciado. En el medio hay una fosa, un río, un abismo. No hay continuidad; hay disloque, interrupción. Un accidente, como dice la definición.

Va a ser un “accidente” el centro alrededor del cual se articula la narración de este film. Un evento no querido pero que sencillamente sucede, que indica un antes y un después, que produce una modificación en la vida cotidiana. La historia es sencilla: Alex, el protagonista de la película, un adolescente de 16 años, es skater. Junto con un compañero de clase va a una pista a la que llaman Pa-

ranoid Park. No es una pista cualquiera sino un espacio tomado por otros skaters, no niños de escuela sino marginales, desplazados, una comunidad que transita la vida sobre una tabla en movimiento. “No estoy preparado para ir allí”, le dice Alex ante la invitación de su amigo. “Nadie lo está”, le responde este. Y van; con temor, con cuidado, pero van. La siguiente vez Alex va solo. Es de noche, los peligros aumentan. Se reúne con otros que no conoce, más grandes, más duros, de vidas a la intemperie, diferentes de Alex. Pero él quiere estar con ellos, quiere pertenecer a esa manada. Uno propone ir a comprar cerveza y Alex va con él. Caminan al costado de las vías y cuando pasa un tren de carga, se suben, lo montan, se cuelgan aferrados a los pasamanos de las puertas. Van en el aire, contra el viento, como si el tren fuera una enorme tabla de skate y como si ellos dos estuvieran surfeando las vías. Mientras el otro está prendiendo un cigarrillo, Alex sostiene la tabla en una de sus manos, con un gesto de susto adolescente y a la vez con la certeza de estar haciendo lo que quiere. Un guardia de seguridad los ve. Corre al costado del tren hasta alcanzarlos e intenta subirse. Alex se lo saca de encima golpeándolo con su tabla; el guardia cae a las vías y muere bajo las ruedas de otro tren que pasa justo en ese momento.

Un accidente espantoso, una desgracia que inaugura un abismo entre el antes y el después de este evento. Nadie quiere lo que pasó, ni él ni su compañero. Pero así fue, un suceso inesperado, un tajo en el tiempo. Lo que nos muestra la película es el puente entre una orilla y la otra, la construcción de una trama trazada sobre la grieta que significa un muerte terrible. Es la vida de Alex,



previa al accidente y todo lo que ocurre después. Una construcción narrativa que alterna ritmos más lánguidos con otros más acelerados, con texturas filmicas distintas: las secuencias de los skaters en la pista de *Paranoid Park* son difusas, casi con la textura de un ensueño, filmadas en un formato diferente del que se utiliza para el resto de las imágenes.

¿Se trata de un asesinato, de un crimen? ¿Corresponde a esta película situarla dentro del género policial o es otra cosa? ¿Hay aquí un orden jurídico que ordena la película en términos de culpabilidad y castigo?

La película está narrada de un modo heterogéneo. Se mezcla el presente y el pasado, se superponen las imágenes de lo que fue y de lo que está siendo. El tiempo de la narración indica la confusión íntima que produce en Alex la experiencia de ver morir al guardia en las vías. Es un ir y venir entre lo que fue y lo que es. ¿Qué es lo que puede un adolescente ante semejante tragedia? ¿Cómo procesa una vida, que es pura potencia incipiente, que no es ni niño ni adulto, que se está abriendo a una experiencia del mundo diferente? ¿Cómo encausa en su vida un evento tan inesperado como aterrador?

## INTIMIDAD ADOLESCENTE

Alex es un adolescente. La complejidad de la trama del film es esa. Distinto sería si se tratara de un adulto; entonces sí sería una película de recorrido policial. Pero no, *Paranoid Park* expone el mundo adolescente como una instancia donde los hechos tienen una entidad distinta. No se trata de una justificación de lo ocurri-

do, ni tampoco de pensar a la adolescencia como un momento de impunidad. Es otra cosa, es una dimensión existencial lo que muestra la película: Alex es una vida adolescente en la que a la vez se reúnen la separación reciente de sus padres, el deseo de poseer sexualmente a su novia, la deriva callejera sobre una tabla de skate, la necesidad de encerrarse en su cuarto, la superficial y transitoria amistad escolar, una clase de física sin importancia, las ganas y a la vez el temor de pertenecer al mundo *Paranoid Park*, el auto de su madre y la ausencia de su padre. Todo junto. En medio de este aglomerado, sobre una vida puesta aún bajo el amparo de la escuela o de la familia, su participación en el evento de una muerte no querida. ¿En quién confiar para decir lo que le ocurrió? La escena terrible de la muerte del guardia la vemos cuando ya pasó más de la mitad de la película. Está sugerida todo el tiempo: en cierta medida la vemos en su desconcierto, en la mirada extrañada de Alex, en su introspección permanente. El dramatismo de la escena es elocuente. Alex ve el cuerpo del guardia partido por la mitad: sobre las vías, las piernas; en el costado, el torso y la cabeza del guardia y los ojos del moribundo mirándolo a Alex, ojos de dolor, de incompreensión, de piedad, ojos de una muerte inminente que se impone sobre los ojos adolescentes de Alex. Un acontecimiento inmenso, gigantesco, de una intensidad que se desparra sobre toda su vida. La imagen tiene una violencia expresiva apenas tolerable para el espectador del film. Para Alex es una verdadera inundación, una tragedia plena, imposible de ser absorbida. Como si la vida misma o el destino hubieran tomado decisiones por él. El director Gus Van Sant ya había filmado otra película con temática

adolescente y también con escenas de alto impacto. *Elephant*, del año 2003, es la reconstrucción de la matanza de Columbine, casi un documental que cuenta la vida cotidiana de algunos alumnos del instituto de enseñanza el día de la tragedia. Como en *Paranoid Park*, los adolescentes/alumnos están solos, casi sin familia alrededor, y si la hay, o las muestra con distancia, o con los rostros fuera de foco, o apenas como una voz. En *Elephant* hay venganza: son dos adolescentes armados que disparan sobre sus compañeros y a la vez contra un sistema social, como un modo de vida, contra la humillación cotidiana. Contra el mundo entero. No hay dudas que la adolescencia supone una posición crítica sobre la sociedad, que sobre la base de un idealismo juvenil el adolescente se muestra como un inconformista, a veces como alguien apático y descreído, y que tiene opiniones extremas y de un fuerte espíritu de desaprobación hacia el mundo de los adultos.

Pero en este caso, tratándose de una matanza indiscriminada, la violencia de la muerte en *Elephant* nos permite reconocer la irracionalidad de un acto en el que vemos las causas que lo producen, que son menos el efecto de una apatía adolescente, que el de una necesidad de venganza. Esto sitúa la trama de esta película en una balanza moral, en una interpretación en la que la sanción sobre lo ocurrido es inevitable. Lo que hacen los alumnos definitivamente está mal.

## UNIVERSO SKATE

Distinto es el caso de *Paranoid Park*. Aquí no hay una decisión consciente de matar al guardia ni espíritu de venganza sino azar. El azar hace causa, define un destino, establece una línea de su-

cesión a partir de una eventualidad. Lo inesperado irrumpe sin cálculo alguno.

Podemos pensar que la vida adolescente está repleta de azares. Hay una deriva, un movimiento, una circulación adolescente que no tiene una lógica preestablecida. De allí la preocupación de los padres, conscientes de los riesgos a los que están expuestos sus hijos; de allí la insistencia de los docentes o de los directivos y autoridades educativas por saber qué hacen o qué piensan sus alumnos. Porque en cierta manera la vida adolescente está sujeta a un devenir en el que “el cuerpo toma la delantera”, deseosos de experimentar nuevas formas, de conocer nuevas sensaciones, de ampliar el mundo sin importar demasiado las contingencias a las que están expuestos. Esto no significa una falta de consciencia o irresponsabilidad, sino una necesidad de búsqueda, de exploración, en la que la identidad personal, los deseos más íntimos o la experiencia del mundo parecen mezclarse.

En este sentido, el universo de los skaters es una metáfora elocuente del tránsito por el que circula la adolescencia. La tabla de skate supone la necesidad de un equilibrio frente a las diferentes dificultades que se presentan en el camino. Una rampa, un suelo curvo, un cordón de vereda angosto, el saltar por encima de un banco de plaza y después regresar al suelo sin perder el equilibrio; cualquiera de estas pruebas tiene, como un fondo potencial, la posibilidad de la caída. El equilibrio de un adolescente en su tabla de skate está continuamente amenazado por una eventualidad inesperada. El accidente está a la mano siempre. Queremos insistir con esto: el skate, en esta película, puede ser leído, en un sentido,

como una metáfora del azar que atraviesa la vida de los adolescentes y no, simplemente, como un entretenimiento pasajero.

A esta interpretación, podemos sumar otro aspecto del universo de skaters. La película recorre con imágenes la profundidad existencial de un adolescente. Alex se muestra taciturno, de pocas palabras, con los ojos de sus días puestos en el skate. El Paranoid Park es una fuerte tentación para él. Porque es un lugar de encuentro en el que se conjugan el margen de la ciudad, que es como el margen de la sociedad, y el universo skater, de tablas en el aire y de una comunidad que comparte un deseo común. Alex quiere pertenecer a ese grupo, quiere ser uno de ellos. Es el lugar que elige para componerse en una experiencia colectiva. Si vemos en Alex a un adolescente que parece no tener apego a ninguna instancia social (ni con la familia, ni con su novia, ni con sus compañeros de clase), lo común para él está dado por su encuentro con otros skaters en un mismo lugar. La noche de la tragedia llega solo a Paranoid Park; va con su tabla, con la ropa adecuada, parece ser uno de ellos, pero ellos están reunidos en grupos y él no. Es un recién llegado con vocación de pertenencia. “El parque era grandioso, pude haberme sentado ahí toda la noche viendo los skaters, y las chicas, y lo que pasaba. Lo malo era que comencé a pensar en otras cosas”, dice, apenas se sienta, con la mirada puesta en la pista. ¿En qué otras cosas piensa? ¿Qué era “lo malo” en ese momento? ¿Qué interrumpía su mirada? Aquello que lo distraía no era sino sus otros modos de conjugación afectiva: su familia, en plena crisis producto de la separación de sus padres; y Jennifer, su novia, con la que dice tener pocas cosas en común, a pesar de la obstina-

ción de ella por permanecer juntos. En el parque, sentado sobre su tabla de skate, no había lugar para ninguno de ellos. Frente a esta distancia, Alex reconoce que es allí, en Paranoid Park, donde él quiere estar. El desapego de sus padres y de su novia es el reverso de su deseo de acercamiento a quienes habitan el parque. Conoce entonces a tres de ellos. La primera pregunta que él les hace, lo primero que quiere saber es dónde viven. Es extraña la pregunta, no había ninguna razón para hacerla en ese momento. Recién los conocía, no sabía ni siquiera sus nombres, y Alex les pregunta por el lugar donde está su casa. Podría ser otra cosa, pero es eso lo que a él le interesa. ¿Cuál es su hogar? Alex escucha la respuesta que desea escuchar. “Aquí mismo. ¿En el parque de skaters? Sí, es como nuestra casa.” La tabla de skate es un objeto de enlace con otros. En torno a ella se compone una geografía que inventa un hogar, como una gran familia a cielo abierto, con códigos cerrados y con el riesgo de padecer situaciones angustiosas, como en toda familia. Uno de ellos le propone ir a comprar unas cervezas, él acepta, y entonces la cámara hace un primer plano sobre la cara de Alex, que ya no piensa ni en su familia ni en su novia, sino en lo que allí ocurría: “Me preguntaron si quería cerveza —se dice a sí mismo—. Yo no quería tomar cerveza pero, realmente, lo que quería era ser su amigo”. Alex se muestra abierto, dispuesto a trazar un vínculo afectivo, a conjugarse con otros. Es la primera y única vez en el film que se expone a una relación. Frente a sus padres, con su hermano, con su novia o con sus amigos, se mantiene cerrado. Con ellos sólo escucha o simplemente responde a lo que le preguntan. En cambio, con su amistad del Paranoid Park, es amable y parece

no tener reservas. En medio de esa apertura, cuando se entrega por afinidad a esta nueva relación, mientras comparte con otro un momento pleno, ocurre el accidente. Y nunca más vuelve al parque.

### ¿EN QUIÉN CONFIAR?

Alex escribe su historia. Ese es el modo que encuentra de poder confiar en alguien. Sólo que ese alguien es él mismo. Porque no habla del asunto con nadie, ni con sus padres, ni con algunos de sus profesores, ni con sus amigos, ni con su novia. Lo que ocurrió amplía aún más su soledad adolescente. La escena posterior a la del puente, la primera vez que aparece él en la pantalla, está en su casa, con sus libros de escuela y un cuaderno. En la primera página escribe “Paranoid Park”. Es el título de lo que va a escribir, a la vez que el título de la película. Esto quiere decir que el contenido del film es en realidad la reconstrucción que él mismo hace de lo que ocurrió antes de esa noche fatal, el recuerdo de la muerte del guardia y todo lo que siguió después. Como un guión de sí mismo, en plena soledad, encerrado en su cuarto o en un descampado. Nadie sabe lo que a él le ocurre; tampoco sabe qué hacer con eso que le ocurrió. Lo guarda para sí.

“Sólo siento que hay algo más allá de la vida normal, fuera de los profesores, de la ruptura con una novia, de las novias. Como allá afuera: afuera hay distintos niveles de cosas, pero es algo que sólo me pasa a mí.” Esto le dice a una compañera de colegio en un bar, que su vida cotidiana está hecha de capas, como lo está el mundo entero. Eso es lo que le pasa, que hay algo que está por fuera de la normalidad y él logra verlo. Ella también lo ve a él más allá, ve que

hay algo que no puede decir, que lo quema por dentro, algo que él rodea con sus palabras y nunca logra expresarlo. Alex no confía en nadie, salvo en sí mismo. “Tengo un presentimiento”, le dice ella, mientras lo acarrea con su bicicleta, ella delante y él por detrás patinando con su tabla. “Algo te pasa y no le puedes decir nada a nadie” le dice a Alex y él le responde que lo olvide, que no importa. Pero ella ve más allá, lo conduce por el camino, le indica el camino y le habla sin interrogarlo. No quiere saber lo que le ocurrió porque, aunque no lo sepa, ya lo sabe. No los hechos, no lo de la muerte del guardia; lo que sabe es que el alma de Alex está tomada, un nudo en el pecho, algo que debe sacar de sí mismo. ¿Por qué lo sabe, si él no dio nunca ningún indicio? Si ni sus padres, ni su novia, ni sus amigos lograron reconocer algo de esto en él. Sin embargo ella ve, es empática con él, logra ingresar de un modo indirecto a su refugio. “Debes escribirlo... cuando lo dices te sientes mucho mejor... Confía en mí, sólo se trata de sacarlo todo...”

Eso es lo que hace: escribe y su escritura es el guión de la película. “Es hora de que esto se detenga”, se dice a sí mismo y a la vez que logra recomponerse, anuncia el final de este film, que no es sino la confesión de un adolescente, de la soledad de un adolescente cuando la vida misma se le viene encima. Entonces prende fuego sus papeles, casi como un acto purificador, y nuevamente en la escuela, es él, en una clase, con los ojos cerrados imaginando que todo vuelve a comenzar.

Todo su relato, lo que ocurrió en el parque, la muerte del guardia, tal vez no haya sido real. ¿Fue un sueño? ¿Fue una manera literaria de comprender su propia vida a través de una tragedia imaginada?

¿No habrá sido un ensueño en medio de su clase de física? Porque fue allí donde dicen su nombre y le informan de esa noche en el parque; y es allí donde la película termina, sobre los ojos fugitivos de Alex, con sus ojos cerrados, como un soñador que no logra escuchar a su profesor.

Marcela Martínez  
Licenciada en Sociología, investigadora y docente.

# ACTIVIDADES

Para alumnos



**1.** Esta película es un relato en primera persona de la intimidad de un adolescente, Alex, a partir de un suceso trágico.

- ¿Por qué les parece que la película empieza con una imagen en la que se ve un puente? ¿Qué les sugiere a cada uno o qué piensan que quiso sugerir el director?

- ¿Por qué les parece que Alex quiere ir al parque en el que se juntan los skaters? ¿Qué quiso encontrar allí? ¿Forman parte de algún grupo similar? ¿Qué los motiva a participar? ¿Saben si sus compañeros participan de grupos distintos entre sí? Si lo comparten, podrían contarse las experiencias.

**2.** ¿Creen que lo que ocurrió fue un accidente? Discutan y opinen sobre las razones por las que suponen que ocurrió.

**3.** ¿Se sienten identificados con las actitudes que tiene Alex a partir del accidente? ¿Con cuáles? ¿Qué sentimientos les provoca que haya ocurrido esa desgracia?

## Recomendaciones de películas afines

*Elephant* (EEUU, 2003).  
Dir. Gus Van Sant.

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

*Cuando el amor es para siempre* (EEUU, 2012).  
Dir. Gus Van Sant.

4. ¿Qué piensan de las relaciones que tiene Alex con su familia, su novia, su compañera de la escuela, los chicos del grupo de skaters?
5. ¿Qué actitud creen que tomarían en el caso de que les ocurriera la desgracia que vive el personaje de esta película?
6. ¿Cómo escribirían esta historia si les pasara a ustedes? ¿En quién confiarían para decírselo y por qué? ¿Cambiarían algo? ¿Qué y por qué? ¿Cambiarían el final? ¿O alguna otra parte?

## Para directivos docentes y preceptores

La película es una metáfora sobre la adolescencia, sus dificultades, la necesidad de explorar, en la que la identidad personal, los deseos más íntimos o la experiencia del mundo parecen mezclarse. No propone un planteo moral sobre un accidente sino el acercamiento al universo íntimo de la adolescencia, tal como el de los alumnos de las escuelas secundarias. El acercamiento de Alex al grupo de skaters supone la necesidad de formar parte de una experiencia colectiva, de algo común, de un punto de encuentro.

1. ¿Es la escuela un ámbito propicio para que los estudiantes puedan encontrarse, con sentido de pertenencia y participación de algo en común que resulte de interés? ¿Existen espacios y momentos destinados a generar encuentros, por ejemplo sobre temas que les interesan? Si los hay, ¿se traman por fuera de las materias? ¿Quién los organiza? ¿Participan las autoridades y profesores? ¿Cómo son y cómo creen que deberían ser?
2. La película plantea el pasaje hacia el mundo adulto. ¿De qué manera se puede trabajar con los alumnos la idea de la responsa-

bilidad en relación con ese planteo?

3. Otros de los temas que aparecen son: la angustia adolescente, la (im)posibilidad de disfrutar y los modos en que la realidad se puede volver acuciante. ¿Reconocen estos temas entre sus alumnos? ¿De qué manera piensan que se puede intervenir para acompañar y ayudar a los adolescentes en estas situaciones?
4. La película, en tanto nos acerca al mundo íntimo de la adolescencia, es una oportunidad para que alumnos y docentes conversen sobre las mutuas representaciones y puedan acercarse, conocerse y entenderse un poco más. ¿Qué cosas creen que les aporta a ustedes como adultos? ¿Qué podrían expresarles a los chicos, a partir de esta película, sobre la postura de los adultos respecto de las dificultades que habitualmente se atraviesan en la adolescencia?

## Para conversar en familia

1. ¿Qué opinan sobre la decisión de Alex de formar parte del grupo de skaters? ¿Sus hijos participan de actividades fuera

### Recomendaciones bibliográficas

Reportaje a la antropóloga Rossana Reguillo acerca de las identidades juveniles: <http://recuerdosdelpresente.blogspot.com.ar/2011/03/rossana-reguillo-un-ejercito-de.html>

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas: *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la Comunidad Educativa.*

*Habilidades para la ciudadanía. Inclusión democrática en las escuelas.*

*Cátedra Abierta 3. Aportes para pensar la violencia en las escuelas.*

de la escuela? ¿En cuáles?

**2.** Conocer el mundo íntimo de Alex, ¿les aportó alguna información sobre la adolescencia? ¿Pueden reconocer o identificarse con los problemas y conflictos que allí suceden? ¿En sus casas tienen sus hijos problemas similares, más allá del accidente?

**3.** ¿Cuáles son las principales diferencias entre el mundo de los adultos y el de los adolescentes que muestra la película? ¿Coinciden con esa perspectiva? ¿Creen que ambos tienen las mismas obligaciones?

★ ★ ★

+ 16  
94'

# PA-RA-DA

Italia  
2008

Director: Marco Pontecorvo



## Palabras clave

jóvenes y niñez,  
violencias,  
estigmatización  
social,  
burocracias,  
estrategias de  
sobrevivencia,  
respeto.

*Medís tu acrobacia y saltás  
Tu secreto es: la suerte del principiante no puede fallar.*  
Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, "Un ángel para tu soledad".

## ENTRE LA INDIFERENCIA Y LA SONRISA: LA BÚSQUEDA DEL RESPETO

Un payaso y varios niños. Un payaso y burocracias a su alrededor. Alrededor de los niños mucha gente mirando para otro lado. ¿Qué relación hay entre Miloud, el payaso, y las burocracias; entre los niños y la gente; entre el payaso y los niños? La película está basada en hechos reales. Transcurre en Bucarest pero podría haberse filmado casi en cualquier parte del mundo. PA-RA-DA es una compañía de circo callejero formada por ni-

ños de la calle. Un emprendimiento lúdico que intenta sacar a los chicos de la calle, tierra de nadie.

La película se inaugura con una pregunta: “¿Tienes miedo?”. El niño comprende y no comprende lo que le está preguntando Miloud. Son demasiado jóvenes para tomarse en serio el mundo que los rodea. Parte del juego consiste en no entender. Juegan a no entender. Aunque saben perfectamente de qué se trata la calle, no tienen las herramientas para comprenderla. Como todos los niños, se sienten todopoderosos y se llevan el mundo por delante, o eso les gustaría. Pero a estos niños el mundo los pasó por arriba. Son niños viejos que crecieron de golpe, a fuerza de golpes. Golpes que provienen de todos lados.

Los niños están ahí, caminando entre la multitud. Aguardando en los andenes, esperando a los turistas. Nadie los ve o nadie elige verlos. Son como fantasmas. Están y no están ahí. El esfuerzo por cerrar los ojos tiene un nombre: indiferencia. La indiferencia es la incapacidad de ponerse en el lugar del otro. Cuando las personas no pueden ponerse en el lugar del otro, no sólo ya no quieren pensarlo sino tampoco pueden sentirlo. La indolencia es uno de los rasgos de la vida en la gran ciudad. Esto era algo que había advertido hace casi un siglo el sociólogo alemán Georg Simmel. La gran ciudad va embotando los sentidos hasta anestesiarlos por completo. La indiferencia se ha transformado en la gimnasia cotidiana de una sociedad alienada, entrenada para no ver. Una sociabilidad organizada a través de la indiferencia. Todos los días, apenas ponemos un pie en la calle, sorteamos montones de “cosas”, entre ellos a los vagabundos y los niños de la calle. Nos sentimos el

centro del mundo pero negamos al resto que nos rodea, sobre todo si no comparte nuestros estilos de vida, tiene otras pautas de consumo, otros modales, usa otras palabras, otros gestos. La indiferencia es la manera que elegimos para estar en la ciudad.

Todo el mundo sigue y nadie se detiene. El prójimo está lejano. Hasta que aparece un payaso a dirigir el tránsito de los trashumanes y emular la indiferencia que portan. ¡Hasta al payaso eligen no ver! Pero al payaso no le importa. Tiene otros planes para su actuación: ganarse la atención de los niños. Los adultos se hacen los distraídos, no se detienen. En la imitación que el payaso hace de sus poses, reconocen su vida alienada. No tienen ganas ni tiempo para demorarse y devolver siquiera una sonrisa de cortesía. Se sienten expuestos, molestos y lo miran con bronca. Sólo los niños, que saben guardar la ingenuidad, se detendrán en el payaso. Esos niños tienen todo el tiempo del mundo. Sus vidas están hechas de ocio. Los niños pendulan entre el ocio forzado y la mendicidad; el ocio forzado y la ayuda social; el ocio forzado y alguna que otra fechoría muy menor. Las travesuras son las maneras de activar la grupalidad y llenar el tiempo muerto con el que se miden todos los días. El payaso se propone robarles algunas sonrisas y llenar el tiempo con diversión. A lo mejor tiene suerte y logra entusiasmarlos para pensar entre todos otro rumbo para sus derroteros.

Al principio desconfían del payaso. No están acostumbrados a la ternura y en la sorpresa manifiesta que Miloud descubre en el rostro de los niños, entiende también que hace tiempo que nadie les dedica una sonrisa, un mimo. Al menos cuando la sonrisa tiene



cara de grande. Porque casi siempre, cuando la vida adulta les sonríe, es para abusar de ellos otra vez.

Miloud intuye que para ganarse la confianza no bastan las mone-rías, hay que jugarse entero y sumergirse con ellos. Transitar las mismas alcantarillas, escaparse de los mismos pasadizos, avivar el mismo fuego, correr los mismos riesgos. Al fin de cuentas, el payaso también es un extranjero. Hay un mundo debajo del suelo. Pero ese subsuelo no tiene las fuerzas para sublevarse. Cuando se vive por debajo de la línea de flote, y se habita en los bajofondos, la energía está puesta en sobrevivir. Como las casas hechas con naipes, una brisa puede voltearlas fácilmente y a cada rato hay que volver a empezar.

Los niños mendigan y *bardean*; se prostituyen y drogan en vivo y en directo. No obstante, nadie los ve. Todo el mundo cerró los ojos. Juegan a la pelota, se pelean y corren. Pero todos, o casi todos, eligen no mirar. Son niños de todos lados que confluyen en una estación de tren. Estamos en Bucarest, pero podría ser Retiro o Constitución. Están varados en una estación esperando un tren que nunca sale, al menos para ellos.

En un momento alguien grita: “Ahí llegan los trenes” y los chicos salen a su encuentro. Como moscas, empiezan a revolotear sobre los pasajeros. Y cuando descubren un turista lo siguen hasta ga-narle por cansancio. Ellos venden tranquilidad a cambio de unas monedas. Molestan para dejar de molestar. El precio de la tranqui-lidad es la caridad nuestra de cada día.

Todo va viento en popa a fuerza de voluntad e imaginación. Dos pa-labras que las burocracias no entienden. Sus protagonistas están

entrenados para actuar en piloto automático. Viven también de la indiferencia. Pero cuando ponen el ojo sobre la diferencia se vuel-ven universales. Si no pueden pensar la diversidad, mucho menos la dificultad. Su tarea consiste en esconderla debajo de la alfom-bra. Si hay pobreza que no se note. Dice la policía: “los chicos de la cloaca son vagabundos y viven del carterismo y la prostitución”. La sentencia estaba escrita en el aire, sólo era cuestión de tiempo, dejar que la maquinaria se ponga en marcha. El orfanato es el lugar para esconder lo que no quieren y no saben cómo resolver.

Cuando llega el invierno el sueño es el peor enemigo. Morir de frío es uno de los riesgos que corren los chicos que viven a la intemperie. Pero también quedar solos. Los niños se pelean pero se siguen de cerca; pueden *bardearse* entre ellos pero saben cui-darse entre sí.

Aquí y en todas partes, los chicos de la calle son niños desangela-dos. No tienen a nadie que cuide de ellos, más que ellos mismos. Y aquellos que deciden arroparlos deberán sortear la mala con-ciencia de una burocracia que los lleva no sólo a no hacer nada o hacer muy poco sino a boicotear lo que otros quieren hacer. Una burocracia que, habiendo fracasado en sus intentos, estando “sin presupuesto”, “padeciendo ajustes”, se fue enfriando hasta la in-dolencia. Tampoco pueden sentir el dolor del otro. Las burocracias están hechas para permanecer en el tiempo, pero de manera in-sensible. Hace tiempo que ya no corre sangre en sus venas. Se han vuelto frías como una jaula de hierro. Acaso por eso mismo, todo lo que miran lo capturan, agregándole más violencia al dolor de todos los días.

Desde ya que hay distintas burocracias; de las que estamos hablando son aquellas donde la vida se ha desencantado. Instituciones que fragmentaron las tareas para licuar las responsabilidades personales. La vida les pasa por al lado, pero la siguen mirando de lejos. En una burocracia todos obedecen directivas, por eso nadie se equivoca. La división del trabajo dentro de cada burocracia tiende no sólo a despersonalizar a sus protagonistas, sino al trato que dispensan. El otro, el destinatario de la acción del Estado, se vuelve un expediente, un número, una cifra. Ahora bien, cuanto más complejo se hace un aparato y mayores son sus efectos, tanto menos tenemos una visión clara de ellos y tanto más se complica nuestra posibilidad de comprender los procesos de los que formamos parte o de entender realmente lo que está en juego en ellos. Como decía Günther Anders: “pese a ser obra de los seres humanos y pese a funcionar gracias a todos nosotros, nuestro mundo, al sustraerse tanto a nuestra representación como a nuestra percepción, se torna cada día más oscuro”.<sup>1</sup>

Demasiado temprano para morir. Demasiados niños para pensar en la muerte. Y sin embargo, la muerte está ahí, al lado de ellos. La ven pasar a diario. Tiene cara de policía, de indiferencia, de comerciantes alertas, turistas desconfiados, proxenetas y prostitutas. Imaginamos, también, que tiene cara de ferretero, el mismo que les vende el pegamento diariamente. La muerte camina junto a ellos, y todos los días elegirá a uno. Porque la muerte a veces llega de un día para el otro, pero trabaja en cámara lenta,

calando los huesos de a poco, con el hambre, en todo momento. Hablamos de niños solos, o mejor dicho, de chicos en banda. Niños vulnerados. Niños reclutados y regenteados por adultos que hicieron de la desgracia ajena, una forma de sobrevivencia. Porque la vulnerabilidad tiene sus escalas. Y así como los grandes se aprovechan de los chicos, entre los chicos hay alguien que sabe manipular a los más crédulos. Nadie está en condiciones de oponerse a nada. No hay respeto o este tiene muchas acepciones. De hecho, el payaso propondrá cargarlo de nuevos valores y otras relaciones que sepan devolverles un límite a tanto derrotero. Si hay respeto habrá esperanza.

Esteban Rodríguez Alzueta  
Abogado y magister en Ciencias Sociales, docente e investigador.

1. Anders, Günther (2010): *Nosotros, los hijos de Eichmann*, Madrid, Paidós, p. 35.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** ¿Qué situaciones de “indiferencia” reconocen en su vida cotidiana? ¿Ustedes son víctimas de esa indiferencia? ¿Qué otros grupos, además del que muestra la película, consideran que son víctimas de la indiferencia social? ¿Qué piensan ustedes sobre la dificultad de ponerse en el lugar del otro y “no mirar” o hacerse los distraídos?

**2.** En la escuela, ¿existen situaciones en las que sienten ignorados? ¿Cuáles son? ¿Qué hacen en esas situaciones?

**3.** Según el diccionario, *burocracia* es un conjunto de actividades y trámites que hay que seguir para resolver un asunto de carácter administrativo; la burocracia hace posible el funcionamiento de la administración del Estado. Investiguen sobre esta palabra. Busquen otros significados para poder relacionarlo con lo que ocurre en la película. ¿Cuáles son las “burocracias” que pueden identificar en la película? ¿Cuán-

### Recomendaciones de películas afines

*Pizza, birra, faso*  
(Argentina, 1998).  
Dir. Bruno Stagnaro y Adrián Caetano.

*Ciudad de Dios*  
(Brasil, 2002).  
Dir. Fernando Meirelles.

*Anti, documental*  
(Argentina, 2007).  
Dir. Fabián Viegas Barriga y Germán Rétola.

*La gorra* (Colombia, 2008).  
Dir. Andrés Lozano Pineda.

*Gomorra* (Italia, 2008).  
Dir. Matteo Garrone.

les son las diferencias entre ellas? ¿Qué papel desempeñan en relación a la niñez?

**4.** ¿Identifican algo en la película sobre lo que les gustaría saber más? Pueden compartir estos temas y conversar con los docentes de qué modo investigar y averiguar las cuestiones que les interesan.

**5.** La historia que cuenta la película es la historia de niños solos, vulnerados, en banda. Pensando en las dificultades que muestra la película, ¿hay algo de lo que ustedes hacen (o podrían hacer) que pueda contribuir a cambiar las situaciones que se muestran? ¿Qué otras cosas creen ustedes que debería cambiar?

### Recomendaciones bibliográficas

*Las tumbas*,  
de Enrique Molina.

*Sólo ángeles*,  
de Enrique Molina.

*Elogio de la tristeza*,  
de Pablo Ramos.

*El niño criminal*,  
de Jean Genet.

*Oliverio Twist*,  
de Charles Dickens.

*Los excluidos*,  
de Elfriede Jelinek.

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** ¿Qué situaciones de indiferencia les parece que existen en la escuela? ¿Ante qué situaciones la escuela permanece un tanto indiferente y consideran que debería cambiar su posición? Y en ese caso, ¿de qué manera, a través de qué prácticas?

**2.** ¿Qué es para ustedes el “respeto”? ¿Qué prácticas lo componen? ¿Qué es la “falta de respeto”? ¿Cómo construyen el

“respeto” con sus alumnos? ¿El respeto se negocia? Y en ese caso, ¿de qué manera?

3. ¿Creen que puede haber cosas que los alumnos saben y los docentes ignoran de lo que ocurre en la película? ¿Cuáles serían?

## Para conversar en familia

1. ¿Qué significa para los integrantes de la familia el “respeto”? ¿A qué prácticas asocian el respeto? ¿Por qué creen que el respeto es la palabra que propone Miloud para pensar las relaciones entre todos los niños?

2. En las grandes ciudades muchos niños están en situación de calle; los diarios y noticieros dan cuenta de esta realidad. ¿De qué manera los medios tratan esta realidad? ¿Les parece un tratamiento adecuado o estigmatizante? ¿Qué datos o información les parece que habría que agregar para que las noticias en los medios colaboren con la protección de la niñez?

## Recomendaciones del Ministerio de Educación

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

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.*
- *Cátedra Abierta 3. Aportes para pensar la violencia en las escuelas.*
- *Maltrato Infantil. Orientaciones para actuar desde la escuela.*



**Palabras clave**  
palestinos, niñez, intolerancia, fundamentalismo religioso, refugiados.

# PROMESAS

## Estados Unidos 2001

Directores: Carlos Bolado, B. Z. Goldberg y Justine Shapiro

## UN DOCUMENTAL SOBRE LOS NIÑOS PALESTINOS E ISRAELÍES

La guerra es una fiera que no da descanso a los hombres. Ni a los niños. Desde hace décadas, la violencia separa a palestinos y judíos. Lo que comienzan los adultos, lo padecen los niños.

Sobre esta realidad de conflicto cultural se monta el documental *Promesas*. El documental fue filmado entre 1998 y 2000, y fue estrenado en el 2001. Su dinámica se construye sobre el acercamiento entre un grupo de niños palestinos e israelíes. En Cisjordania, uno de los territorios ocupados por Israel, en el campo de refugiados palestinos de Deheishe, vive Faraj, niño palestino afecto a los deportes de pista, corredor de los cien me-

tros. Faraj recuerda con cierto orgullo su participación en la intifada (la rebelión palestina, conocida como “rebelión de las piedras”, por la práctica de los niños palestinos de arrojar piedras a los soldados israelíes). En otro campo de refugiados, muy cerca de Jerusalén, mira con ansiedad el mundo la niña Sanabel. Su padre es prisionero político en Ashkelon. No ha sido juzgado ni tiene condena, porque el gobierno israelí lo caratula como un líder palestino de cuidado.

Y el otro niño árabe es Mahmoud (palestino y musulmán), que vive en la Ciudad Vieja de Jerusalén, en el lado Este. En el lado Oeste de la ciudad sagrada por igual para judíos y árabes, en el Barrio Judío, vive Shlomo, que en una escuela religiosa, o Yeshiva, adquiere una educación ortodoxa en la tradición de la Torá (las escrituras tradicionales judías que contiene la totalidad de la revelación y enseñanza divina al pueblo de Israel). Y Moishe, otro niño ortodoxo que crece en uno de los asentamientos judíos dentro de la zona palestina. Moishe puede citar la Torá, y es plenamente consciente de los trasfondos políticos y religiosos del conflicto. Para justificar su propia formación religiosa como apoyo de la posición de Israel, dice que la Torá puede ser más poderosa que un tanque.

Dentro de sus diferencias, los niños judíos ortodoxos y los palestinos coinciden en algo: fundamentar sus derechos a la tierra porque Dios así lo quiso. Los judíos recuerdan a Abraham como el que Dios, Yahvé, eligió para santificarlo a él y su descendencia con la tierra prometida, que los israelíes ahora ocupan. Y los palestinos y árabes musulmanes están igualmente seguros de que Dios, Alá, les entregó esa tierra a Ismael (el antepasado de los ismaelitas o

árabes), y sus descendientes. El fundamentalismo religioso hierve por todas partes. Su resultado es la intolerancia y la imposibilidad de dialogar con el otro, que tiene otras creencias religiosas.

La excepción a la mentalidad religiosa fundamentalista son unos gemelos que viven en el barrio antiguo de Jerusalén, los hermanos Yarko y Daniel Solan, niños hebreos de educación laica, no religiosos, que ven con distancia y desconfianza las pretensiones de los llamados colonos, las comunidades ortodoxas judías asentadas en los territorios ocupados.

Los documentalistas de *Promesas* intentan acercar a los niños que viven bajo imágenes de la realidad muy distintas, pero muy próximos geográficamente. Un esfuerzo por la proximidad y el diálogo, por la comprensión mutua, la escucha recíproca, el entendimiento del Otro, y la esperanza de un cosechar en común el campo de la paz. Pero una trágica realidad histórica construye las fronteras y las divisiones que separan a los niños judíos y palestinos.

En 1948 Israel se constituyó como Estado independiente. En los tiempos antiguos, luego de la célebre destrucción del templo de Salomón –centro de la vida religiosa de Judea– el pueblo judío empezó su diáspora por el mundo. Tras la Segunda Guerra Mundial el sionismo, el movimiento de retorno del pueblo judío a la tierra prometida, cumplió su sueño, y se estableció en la tierra que los ortodoxos creen que Dios les entregó a sus ancestros. Tras su aparición, el Estado de Israel eligió una política defensiva administrada por un impulso de ataques preventivos. Así, en 1967, en la famosa Guerra de los Seis Días, el ejército de Israel, en rápida y victoriosa acción militar contra los países árabes, se apoderó de Cisjordania

que se extiende entre Jordania y Jerusalén Este. Muchos palestinos que vivían allí quedaron encerrados en refugios y separados de la población israelí por cercos y numerosos puestos de control del ejército y la policía israelíes.

El documental se preocupa por mostrar la vida cotidiana de Cisjordania (la antigua región de Samaria) y del Jerusalén antiguo, Jerusalén Este. En Jerusalén, la cotidianidad está dominada por el temor constante a los atentados de suicidas terroristas organizados por Hamás (organización nacionalista palestina cuyo objetivo es establecer un Estado islámico en la región histórica de Palestina). Los niños gemelos hablan de sus temores a viajar al centro de la ciudad, lugar conocido por sus repetidos atentados terroristas y víctimas. Su actitud laica y liberal, de la que ya hablamos, hace que vean a veces más peligrosos a los judíos ultra religiosos, caracterizados por sus barbas y sombreros, sus Torás, su liturgia y empecinado fundamentalismo. De este grupo proceden las posturas intransigentes, reacias al diálogo y a aceptar lo que para muchos judíos liberales sería un acto de necesidad y justicia: la creación de un Estado Palestino libre en al menos parte de los actuales territorios ocupados (que incluye la famosa Franja de Gaza).

Los documentalistas llevan de visita a los gemelos al célebre Muro de los Lamentos, lugar de rezo tradicional, en lo que se cree que es la única pared sobreviviente del templo destruido por el emperador romano Tito, en el 70 d.C., durante la ocupación romana de Judea. Allí los ortodoxos oran con esmero y asiduidad. En los intersticios del muro es costumbre poner un papel con un deseo. Uno de los gemelos escribe su anhelo de ganar un partido de vóley, en un

torneo de su escuela. Ven a los ortodoxos no sólo como fanáticos, sino también como privilegiados... En Israel todos deben hacer el servicio militar (hombres y mujeres), pero los jóvenes ultra religiosos están exceptuados, y además reciben un estipendio mensual del Estado para entregarse exclusivamente a sus estudios.

Por eso, a los gemelos los perturban no sólo las amenazas de atentados sino también la perspectiva de ser obligados a participar del ejército y, por tanto, a luchar contra Hamás y los palestinos. Esto supondría el riesgo a ser muertos o heridos. O la obligación de matar. Su temor se hace manifiesto al visitar en un hospital a un joven soldado herido del ejército israelí.

*Promesas* primero despliega el contexto del conflicto árabe-israelí; luego traslada al espectador a la vida cotidiana de los chicos. Y, finalmente, avanza en la construcción de un encuentro entre los niños que fomenta la paz. Pero no todos aceptan la propuesta. Por ejemplo los niños judíos ortodoxos se oponen, empecinados en repetir los discursos legados de sus padres, y también se rehúsa el niño de la parte árabe de Jerusalén. Los gemelos sí aceptan la propuesta, y son autorizados por sus padres para visitar a los niños palestinos del refugio de Deheishe. Es más fácil que ellos pasen sin problemas el control de vigilancia del ejército israelí que a la inversa.

Más allá del tenso conflicto, en el momento del encuentro los chicos palestinos y judíos se muestran en su condición universal: la de niños. Es decir; los une el gusto por el juego, la risa continua, el deseo de socializar la alegría. La predisposición a la unidad surge cuando olvidan su pertenencia a grupos nacionales enfrentados

por el odio y la desconfianza. Es más, los niños entregados a su espontaneidad alegre rompen el cerco de la separación, se reintegran a una comunidad infantil previa al mundo de la violencia, reproducida por la lucha adulta por la posesión de la tierra.

Pero la cordialidad espontánea se perturba por la inevitable irrupción de la realidad trágica. Uno de los niños palestinos recuerda con dolor la muerte de su hermano durante la intifada. Faruj se desbarranca en el llanto cuando piensa que luego de este encuentro para ser filmado, la amistad con los niños judíos quizás no continúe por la separación entre el refugio palestino y la Jerusalén judía. Pasan dos años. Y el niño palestino, Faruj, cae en la reflexión de que el intento de construir la amistad entre los chicos israelíes y palestinos no altera la dureza del destino. El futuro parece prometer la repetición de lo mismo. Uno de los gemelos reconoce también con amargura dificultades semejantes. La tesis del documental, de la amistad entre los niños como precondition para un futuro de paz parece así diluirse en una mueca escéptica. En el choque con los muros que separan una tierra dividida por la violencia.

Para la mirada pro-palestina, los niños palestinos son, en la práctica, refugiados en lo que consideran su propia tierra. La definición más habitual de refugiados es la empleada por la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo (UNRWA), según la cual “refugiados palestinos” son “las personas cuyo lugar de residencia habitual, entre junio de 1946 y mayo de 1948, era la Palestina histórica –o lo que es hoy el actual Estado de Israel– y que perdieron sus casas y medios de vida como consecuencia de la guerra árabe-israelí de 1948”. Sus descendientes

son también refugiados.

Dentro del actual Israel, los palestinos refugiados se distribuyen en los llamados territorios palestinos, en la Franja de Gaza (1.241.794 sobre una población total de aproximadamente 1.500.000 personas), y en Cisjordania, donde residen 886.716 refugiados registrados; una cuarta parte vive repartida en 19 campamentos, y otros muchos lo hacen en ciudades y pueblos. Y además los refugiados palestinos se distribuyen en los países circundantes como Siria, Líbano y Jordania.

Adultos y niños árabes, palestinos e israelíes protagonizan una tragedia en el sentido que la definió el filósofo George Hegel (1700-1831). Tragedia, dijo, no es el conflicto entre un derecho y una injusticia, sino la beligerancia entre dos derechos. Desde razones históricas y geográficas, sin necesidad de apelar a una supuesta concesión divina de la tierra, tanto palestinos como israelíes tienen seguramente legítimas justificaciones para vivir en lo que fue la antigua Judea y Palestina. De ahí el choque trágico, según el pensamiento hegeliano, entre dos derechos, que ninguna de las partes quiere aceptar.

El paso de la negación del derecho del otro a la aceptación de dos derechos paralelos, quizá surgirá a través de un cambio cultural. Una voluntad de cambio que en su humildad surge a veces del cine, como la propuesta documental de *Promesas*, o de la música, como la célebre orquesta árabe-israelí West-East Divan Orchestra, creada en 1999 por el músico argentino Daniel Barenboim, nacido en 1942 en Buenos Aires. También fue cofundador de la orquesta el escritor estadounidense de origen palestino Edward Said. La West-

East Divan Orchestra reúne cada verano a un grupo de jóvenes músicos de origen israelí y palestino. La unión musical, claro, pretende contribuir al necesario cambio cultural que acerque a un diálogo real a las partes ensañadas en la hostilidad continua. Por eso la orquesta recibió el premio Príncipe de Asturias de la Concordia.

En 2008, tras un concierto en Ramala, Barenboim recibió la ciudadanía palestina honoraria. El músico se transformó así en el primer ciudadano del mundo con ciudadanía israelí y palestina. Barenboim aceptó el ofrecimiento como estímulo para la reconciliación.

Pero el cambio real que acerque una solución a la tragedia palestina-israelí, a esa tragedia encarnada en particular en los niños palestinos como los que presenta *Promesas*, no puede acontecer sólo de una iniciativa romántica de buena voluntad. El cambio únicamente podría surgir de la maduración de los pueblos y de sus representantes políticos, de la aceptación final de que la paz y prosperidad de uno no puede convivir con la humillación y retraso del vecino. Quizá en el futuro, lo que ahora es tragedia se convierta en una nueva convivencia basada ya no en la exclusión, sino en la aceptación de las diferencias.

Esteban Ierardo  
Licenciado en Filosofía, docente y ensayista.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Investiguen sobre el origen del conflicto bélico al que se refiere el documental.

- Indaguen sobre el origen histórico y político de este conflicto y todo su desarrollo a lo largo del siglo XX y XXI.

- Busquen en el mapa la zona en la que se desarrollan las acciones: los territorios ocupados, Jerusalén, la Franja de Gaza, Cisjordania, etc.

- Indaguen sobre las religiones y etnias que conviven en la zona mencionada.

**2.** Busquen noticias sobre la situación actual en la Franja de Gaza. Identifiquen orígenes del conflicto, grupos que se enfrentan, pretensiones de cada uno de ellos, posiciones antibélicas y alternativas de construcción estable de paz.

**3.** Este documental tiene como tesis la pretensión de que la amistad entre los niños de bandos enfrentados pueda significar un cambio en dirección al diálogo y el entendimiento. ¿Qué opinan ustedes?

### Recomendaciones de películas afines

*El árbol de lima* (Israel/Alemania/Francia, 2008). Dir. Eran Riklis.

*El paraíso ahora* (Palestina/Francia/Alemania/Países Bajos/Israel, 2005). Dir. Hany Abu-Assad.

*La sal de este mar* (Palestina/Bélgica/Francia/España/Suiza, 2008). Dir. Annemarie Jacir.



Para conversar sobre esta hipótesis es importante que hayan investigado antes y puedan opinar conociendo más en profundidad el conflicto.

**4.** La Argentina está en conflicto con Gran Bretaña por el territorio de las Islas Malvinas. ¿Cómo lleva adelante el reclamo de soberanía? ¿Qué opinan de esas estrategias?

**5.** Como reflexiona uno de los chicos palestinos, el intento de construir la amistad entre los chicos israelíes y palestinos no altera la dureza del destino y la resolución del conflicto excede una iniciativa romántica. Aún así, el documental apuesta al esfuerzo por la proximidad y el diálogo, por la comprensión mutua, la escucha recíproca, el entendimiento del Otro, y la esperanza de cosechar en común el campo de la paz. Cambiar el final de *Promesas* no es posible por el momento, pero sí pensar en aquellas situaciones de enfrentamiento cotidiano que podemos modificar a partir del diálogo y el entendimiento mutuo. ¿Cuáles son? ¿Qué tendrían que hacer para poder cambiarlas y poner en común lo que consideran que es una diferencia que les impide la amistad?

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** El conflicto palestino-israelí viene sucediendo desde hace años. No siempre se ha encarado por la vía bélica. ¿Cómo tratarían el tema con los estudiantes, dónde pondrían el acento a trabajar? ¿Les parece importante marcar diferentes etapas políticas en el modo de tratar el enfrentamiento por parte de los Estados? ¿Por qué?

**2.** ¿Qué piensan sobre la fundamentación de muchos palestinos

y judíos en cuanto a que la tierra que ambos pretenden les fue dada por Dios a sus ancestros? ¿Cómo creen que influyen las cuestiones culturales y religiosas en el conflicto? ¿Sirve analizarlas para entender lo que pasa?

**3.** La Argentina reclama la soberanía sobre el territorio de las Islas Malvinas.

- ¿Cuáles son las estrategias que lleva adelante? ¿Qué opinan de ellas? Identifiquen las ventajas y las dificultades que se presentan.
- ¿Consideran importante el sostenimiento de esta posición argentina? ¿Por qué?

## Para conversar en familia

Con la información que aporta la película y la que ya conocían intenten explicar la postura israelí sobre el conflicto con Palestina y la postura palestina.

- ¿Sabían que hay distintos puntos de vista y opiniones en el interior de ambos grupos? Si les interesa, pueden investigar sobre el tema y conocer en profundidad cuáles son. Pueden solicitar material en la escuela o buscar en Internet.

### Recomendaciones bibliográficas

Bastienier, Miguel Ángel (2002): *Israel-Palestina: La casa de la guerra*, Taurus.

Collins, Larry y Dominique Lapierre: *Oh, Jerusalén*, Planeta.

Ricci, C. e I. López Calvo: *Caminos para la paz: literatura israelí y árabe en castellano*, Corregidor.

Uris, León: *Éxodo*, Planeta.

Medini, Yael: *Balada del terror*, Acervo Cultural.

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

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

- *Educación para la convivencia. Experiencias en la escuela.*

- ¿Piensan que endurecer las posturas ayudaría a resolver el conflicto? ¿Cómo imaginan un posible acuerdo de convivencia entre ambos pueblos?

+ 16  
127'

# LOS EDUKADORES

Alemania  
2004

Director: Hans Weingartner



## Palabras clave

cambio,  
continuidad,  
juventud, moral,  
performance.

*Si sos neoliberal antes de los treinta años, no tenés corazón.  
Si no sos neoliberal después de los treinta, no tenés cerebro.*

Hardenberg, en *Los Edukadores*

## PEQUEÑAS REVOLUCIONES DE LO COTIDIANO

La frase del epígrafe la dice un alemán que ya pasó los cincuenta años, citando las palabras que le decía su padre tiempo atrás, y probablemente sea la síntesis más precisa de lo que se discute en *Los Edukadores*, película alemana del austríaco Hans Weingartner estrenada en 2004. ¿Por qué es importante reflexionar sobre esto? Porque así como era una consigna (provocadora para algunos, muy cierta para otros) válida en la Europa de mediados del siglo XX, lo es en la Ar-

gentina del siglo XXI. *Los Edukadores* es una película fácil de entender, dinámica, con ritmo y acción. Y a la vez posee una serie de preguntas, de actos y contradicciones que pueden ser muy útiles para interrogarnos sobre nuestro propio presente: el de nuestras ideas, el de nuestras familias, el del gobierno, el del sistema económico y político a nivel internacional.

El film está centrado en la relación entre dos amigos: Jan (Daniel Brühl) y Peter (Stipe Erceg), y la novia de este último, Jule (Julia Jentsch). Los tres son jóvenes, inteligentes y están profundamente indignados con el sistema capitalista, con la distribución tan poco equitativa de la riqueza, con la explotación de los países desarrollados a los del Tercer Mundo, con la cantidad de horas por día que las personas pasan frente al televisor. Por eso intentan hacer algo al respecto: mientras Jule participa en protestas sociales tradicionales que no tienen mucho éxito, Jan y Peter trabajan en secreto en algo mucho más original y peligroso.

Lo que hacen es salir por la noche en una camioneta a recorrer barrios ricos. Investigan, hacen listas, llevan un control preciso de qué casas permanecen abandonadas mucho tiempo. Y cuando encuentran una que reúne las características necesarias, ingresan a escondidas. Una vez adentro comienza la anarquía: cambian los muebles de lugar, guardan objetos en la heladera, tiran sillones a la pileta, apilan cosas en el medio del living. En definitiva, desordenan todo de una manera grotesca para que cuando los dueños de esas mansiones regresen vean lo ocurrido y se asusten. Pero tienen además una consigna: nunca robar nada. Y, antes de irse, dejan una carta con mensajes como “Sus días de abundancia es-

tán contados”, o “Tienen demasiado dinero”, firmada como “Los Edukadores”.

El asunto se complica cuando Peter se va de vacaciones a Barcelona y le pide a Jan que ayude a Jule a mudarse. En el tiempo que pasan juntos ocurren dos cosas. La primera es que empieza a haber una atracción muy fuerte entre ellos dos. La segunda, que Jule le cuenta que años atrás chocó con su auto a un Mercedes Benz, y que en el juicio que le ganó el dueño se vio obligada a pagar cien mil euros, una cifra inmensa que va descontando muy lentamente y que la va a atar el resto de su vida. En ese contexto Jan la invita a que lo acompañe a buscar nuevas mansiones, y terminan encontrando precisamente la del dueño del Mercedes Benz. Después de muchas dudas ingresan, cumplen con todos los rituales de “Los Edukadores” y se retiran, muy divertidos. Pero al día siguiente deben regresar, ya que Jule descubre que olvidó su teléfono celular en alguna parte de esa casa.

Luego todo se vuelve imprevisible para ellos: cuando están adentro llega Hardenberg (Burghart Klaußner), el dueño millonario de todo eso. Asustados, lo golpean hasta desmayarlo, lo atan y llaman por teléfono a Peter, que había llegado esa misma mañana a la ciudad. Nerviosos, desconcertados, huyen los tres, con Hardenberg secuestrado, hacia una casa que un pariente de Jule tiene en los Alpes, en medio de la montaña.

Los días que siguen son confusos para todos. Los tres amigos no tienen idea de cómo resolver el problema en que se metieron al llevarse a aquel hombre, ya que si lo liberan, los va a denunciar. No quieren matarlo, pero tampoco pueden permanecer en ese estado

de incertidumbre mucho tiempo más. En el medio de esas dudas se profundiza la atracción entre Jan y Jule, que finalmente se enamoran sin que Peter lo sepa.

A medida que los días pasan la situación se distiende: Hardenberg se interesa por ellos, les habla de su pasado, de su propia experiencia, de su participación en un movimiento llamado Federación Socialista de Estudiantes Alemanes durante los sesenta, de los ideales que tenía en esa época y que se parecían tanto a los de ellos tres ahora. El recelo inicial da paso a largas charlas filosóficas en las que discuten sobre cómo cambiar al mundo, cómo cambiar a las personas. Por momentos simpatizan y encuentran muchas semejanzas entre sus ideas. Finalmente deciden regresar, cuando Peter se entera del romance entre su amigo y su novia. Antes de despedirse, Hardenberg le firma a Jule un papel en el que cancela la deuda que mantiene con él.

En la película se pueden encontrar diferentes ejes de discusión que no tienen una respuesta única ni se resuelven en el transcurso del film, dándole un tono mucho más realista y profundo a estas cuestiones. Analicemos algunos de estos ejes.

## CAMBIO VERSUS CONTINUIDAD

Probablemente es uno de los contrapuntos más estudiados por la sociología del siglo XX. Lo que se plantea es que hay personas que desean que el mundo cambie, que haya una redistribución de la riqueza, que desaparezca el capitalismo, que se reestructuren las relaciones de poder entre las personas; y, por el contrario, están aquellos que prefieren que todo siga igual, o bien que la situación

actual se profundice. Por lo general, los primeros se identifican con los que tienen menos poder adquisitivo, con los que viven en un estado de pobreza o indigencia. Y los segundos, en consecuencia, suelen ser quienes poseen riqueza y medios de producción; quienes se benefician del sistema político-económico. No hay que pensar esto, sin embargo, como una cuestión binaria, ya que siempre hay excepciones y, sobre todo, términos medios. Pero sí es cierto que esa tensión entre la búsqueda de un cambio o la pretensión de una continuidad afecta mucho las relaciones sociales. Una recomendación posible, para profundizar en esto, es leer la *Sociología del cambio social*, de Piotr Sztompka.

En *Los Educadores* esa tensión aparece claramente en el vínculo entre los tres jóvenes y Hardenberg. Mientras ellos quieren cambios profundos, él lucha día a día por mantener todo eso que consiguió, por generar más riqueza, por comprar más bienes de lujo. Lo interesante aparece cuando este hombre habla de su propia juventud, en la que era alguien muy diferente. Interesante porque complejiza la cuestión, al pensar que una misma persona cambia con el tiempo, muchas veces sin darse cuenta, progresivamente. Y que esos cambios tan sutiles van transformando las ideologías, la manera de pensar, el voto en las elecciones políticas, etcétera.

## JUVENTUD VERSUS EXPERIENCIA

Ringo Bonavena (un boxeador argentino) dijo alguna vez que la experiencia era como tener un peine cuando se es pelado. Es decir que cuando uno más necesita tener experiencia (cuando es joven, cuando no sabe cómo resolver ciertas cosas), eso falta; y cuando

ya se adquirió, uno es más viejo, corre menos riesgos, y ya no la necesita. La frase puede ser útil para pensar la relación entre los tres “Edukadores” y Hardenberg, secuestro de por medio.

Por otro lado, la cuestión de la experiencia también se puede pensar en torno a la acción política. Los “Edukadores” quieren un cambio, quieren una sociedad más justa, y buscan la manera de llegar a eso, pero carecen de una larga experiencia de vida que les permita optimizar toda esa energía que tienen. Hardenberg, en cambio, posee una doble experiencia muy importante: la de haber militado políticamente en su juventud, en pos de un mundo mejor, y la de los años que siguieron a todo eso. Sin embargo, su posición actual es la de un hombre de negocios al que le gustaría que las cosas fueran diferentes, pero que prefiere cuidar lo suyo en vez de resignar todo aquello por lo que trabajó.

Alguien que trabaja muy bien estas cuestiones es el escritor polaco Witold Gombrowicz, que vivió en la Argentina durante un cuarto de siglo y que dedicó su obra a hablar a favor de la juventud y la inmadurez, principalmente en una novela titulada *Ferdydurke*.

## ACCIÓN INDIVIDUAL VERSUS MOVIMIENTO SOCIAL

Esto nos lleva a otro dilema, que tampoco es binario: ¿cuáles son las ventajas y desventajas de actuar de manera individual y de hacerlo en forma colectiva? La película muestra dos formas de protesta social: la de Jule, que participa en acciones grupales que no tienen ningún éxito, y la de Jan y Peter ingresando en las casas de manera clandestina. La primera forma es clásica, tradicional, y se viene desarrollando con diferentes matices desde hace muchos

años; la segunda es innovadora. La primera tiene como premisa pensar que los cambios solamente son posibles si se actúa en conjunto; la segunda necesita del secreto para poder existir. La primera está ligada a la búsqueda de grandes cambios; la segunda, a cuestiones más pequeñas. Históricamente los grandes movimientos sociales buscaron ser los iniciadores de revoluciones, de cambios bruscos y radicales en el sistema. Las acciones individuales, en cambio, se caracterizan por buscar pequeños gestos que se conviertan en metáforas, en símbolos, en íconos.

Es imposible pensar la historia de los movimientos sociales sin las acciones individuales, y viceversa, y de hecho cada grupo está constituido por sujetos que, a su vez, tienen historias propias, que toman decisiones, que actúan por fuera de la movilización masiva. En este sentido, es muy interesante la entrevista que Farhad Khosrokhavar le hace a Alain Touraine, *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, donde discuten acerca de las personas como actores (de una gran obra de teatro, pero también como los que “pasan al acto”).

## MORAL VERSUS MORAL

En una de las primeras escenas de la película Jan y Peter salen de una casa en la que acaban de actuar como “los Edukadores”. Están llenos de adrenalina, divertidos, orgullosos de lo que acaban de hacer. Pero Jan descubre que Peter se llevó un reloj que vale miles de euros. Se enoja, lo critica, le exige que recuerde que ellos no hacen ese tipo de cosas, que si robaran algo serían exactamente iguales a esas personas que desprecian. Acto seguido, tira el reloj

por la ventanilla del auto. Lo que hace Jan es un cuestionamiento moral a su amigo. “Eso no se hace”, podría ser la frase que sintetizara su discurso.

Por otra parte, a medida que la película avanza vemos cómo Jan y Julie se van enamorando, actuando a espaldas de Peter. Y si este se entera de que su amigo y su novia tienen un romance se debe a que Handberg se lo hace saber. Enojado, Peter amenaza con abandonarlos, aunque luego se tranquiliza y acepta la situación con mucha naturalidad. En todo caso, cuando pelea con Jan y le recrimina esa traición, pareciera estar queriendo decir todo el tiempo que “eso no se hace”, el mismo planteo que su amigo le hiciera por el reloj.

¿Qué ocurre entonces con la cuestión de la doble moral, cuando hay de por medio un ideal político, cuando un sujeto pretende cambiar una sociedad para mejor? Si bien son dos discusiones muy diferentes, ambas se basan en la acusación de una traición real: una por un bien material, la otra por una relación humana. Los movimientos sociales, así como cualquier relación grupal, no están exentos de este tipo de situaciones problemáticas que desafían los códigos del grupo y ponen en cuestionamiento los valores. Es decir: los valores de cada uno se ven confrontados con los del resto del grupo, pero también con los propios. Seguramente Peter no se enorgullecería, con posterioridad, de haber robado un reloj cuando su planteo filosófico es opuesto a eso. Del mismo modo, Jan se siente culpable de estar teniendo relaciones con la novia de su amigo, sin que él sepa lo que está pasando.

Probablemente una de las novelas que mejor retrata esta cuestión es un clásico del siglo XX: *La condición humana*, de André Malraux.

O, para ahondar en la cuestión de cómo una persona nunca es solamente una, sino que tiene identidades múltiples, se pueden revisar las conferencias de Régine Robin, *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*.

## DIVERSIÓN VERSUS SOLEMNIDAD

¿Es posible hacer la revolución divirtiéndose? ¿Es ético pensar en cambios radicales en la sociedad corriendo muebles de lugar en una casa en la que no están sus dueños? ¿Hay algún tipo de contradicción entre hablar acerca de un mundo sin pobres y, a la vez, tener relaciones sexuales en vez de tomar las armas? Tal vez sea curioso, pero estas preguntas no tienen una respuesta obvia y, de un modo u otro, aparecen de manera muy concreta dentro de los movimientos sociales. Es común que los líderes revolucionarios prediquen una moral muy firme, sin fisuras, que excluye la diversión, las drogas, el alcohol, la distracción, el sexo fuera del matrimonio, etcétera. Pero esas premisas no siempre se cumplen, ya sea porque los miembros de esos grupos no están de acuerdo, o bien porque la presión de la situación los empuja a dejar por un momento los ideales revolucionarios para divertirse, distenderse, descansar un poco, hacerle más caso a las demandas del cuerpo que de la “razón”.

En *Los Educadores* esta pregunta no aparece. Para los protagonistas la diversión es una parte fundamental de la cuestión y de hecho es probable que no hicieran lo que hacen si eso no les generara una satisfacción inmediata. Pero como ya vimos, esas satisfacciones siempre traen consecuencias inesperadas. Probablemente

una mayor rigurosidad en los actos evitaría mayores problemas (el encuentro con Hardenberg, la pelea entre los amigos por la mujer, la discusión por el reloj robado), pero estos personajes no son soldados adiestrados para una misión, sino personas con ideales y prácticas flexibles que se adaptan a las circunstancias. En todo caso, inclusive los individuos más rigurosos, firmes y estructurados tienen deslices que los sacan de los caminos fijados de antemano. Todo esto se puede ver perfectamente en algunas novelas de Carlos Gamerro, como *Un yuppie en la columna del Che Guevara*, en la que se trabaja con las relaciones humanas dentro de una célula de guerrilleros en la Argentina de los años setenta.

## EL PROBLEMA DEL CRITERIO DEMARCATIVO

El criterio demarcativo es algo de lo que hablamos para referirnos a una cuestión de límites: hasta dónde sí, hasta dónde no. Es algo subjetivo, no siempre muy claro, que depende de muchísimas variables y que está presente a lo largo de toda la película, y en cada uno de los ejes mencionados. Aparece en torno a la experiencia, a las nociones de cambio y continuidad, a los preceptos morales, a qué tan individuales o colectivas son las acciones políticas. Y también al idealismo, al pragmatismo, a la amistad, a la sexualidad, a las formas de protesta, a las utopías revolucionarias, etcétera. Todo esto forma parte de lo que se plantea en la película, y también es parte de la condición humana. Con diferentes características, y teniendo en cuenta el tiempo, el espacio y las personas, es algo que puede ocurrir en la Alemania de *Los Educadores*, y también en la Argentina de hoy. Pasa en la calle, en la escuela, dentro de la fa-

milia, con los círculos de amigos. El criterio demarcativo rige todo el tiempo nuestras decisiones, sean las que sean: políticas, económicas, sociales, culturales. Decidimos en base a condicionamientos más o menos evidentes que vienen heredados del lugar en el que nacimos, de la época, de la clase social, del nivel sociocultural de nuestros padres, de los ámbitos en los que nos movemos.

Pero un sujeto no es solamente su ADN, su herencia, ni está determinado por su pasado. Un sujeto es también lo que hace con todo eso. Cómo actúa, qué piensa, qué decide cambiar (para mejor o para peor), con quién se junta, qué acepta ciegamente. El cambio es una posibilidad que está siempre latente, aunque los matices sean siempre muchos. En el caso de *Los Educadores* esa idea es muy fuerte y aparece en una de las últimas escenas del film, cuando antes de abandonar la casa en la que viven los tres amigos pintan un graffiti en la pared que dice “Algunas personas no cambian nunca”. Es una oración que podría referirse a Handenberg, o a cualquier otro, y que tiene que ver justamente con que el cambio es una posibilidad que se elige.

Dos libros que abordan muy bien esta cuestión acerca del problema de elegir son *El miedo a la libertad* (ensayo filosófico-psicológico-histórico), de Erich Fromm, y *La insostenible levedad del ser* (novela), de Milan Kundera.

Claudia Kozak hace un análisis muy interesante de *Los Educadores*, poniendo el foco en la cuestión artística, performática. Asocia la acción de entrar a las casas y mover las cosas de lugar con las tradiciones contraculturales de inicios del siglo XX (futurismo y dadá, principalmente) y se pregunta: “hasta qué punto se trata de

una línea de acción y pensamiento que permite reflexionar en torno de las opciones que los jóvenes contemporáneos tienen frente de sí con vistas a problematizar su propio presente y a postular (o no) posibilidades de cambio para el futuro”.<sup>1</sup>

La pregunta es válida para lo que ocurre en cualquier ciudad de Argentina en este mismo momento. ¿Cuáles son las opciones que los jóvenes tienen para hacer frente a su presente? Es decir: ¿con qué herramientas cuentan para modificar la situación que les toca vivir? ¿Con qué recursos pueden afrontar de manera activa el futuro, siempre tan inminente? Esto se puede pensar en términos cercanos, pero también en un nivel mucho mayor: el sistema político económico del país, el contexto mundial en el cual se insertan sus experiencias, sus crisis, sus posibilidades. *Los Educadores* no ofrece ninguna respuesta, ni garantía, sino que permite repensar una serie de cuestiones humanas a la hora de no conformarse con lo establecido. Qué se hace luego con eso, es una decisión de cada uno.

Nicolás Hochman  
Licenciado en Historia y doctorando en Ciencias Sociales.

1. Kozak, Claudia (2006): *Jóvenes, arte, política y vida cotidiana. A propósito de Los Educadores*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente, pág. 3.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Resulta interesante tomar los ejes planteados previamente para realizar una reflexión sobre los diversos temas o aspectos que allí se plantean, en relación con la posibilidad de cambiar el mundo. Pueden organizarse en grupos para tomar cada uno un eje y profundizar la discusión para luego compartirla, ya que todos los temas están muy vinculados entre sí.

- Cambio versus continuidad: existen personas que quieren que el mundo cambie y otras que prefieren que todo siga igual. ¿Por qué creen que es importante no considerar estas opciones como “binarias”?
- Juventud versus experiencia: la cuestión de la experiencia se puede pensar en torno a la acción política pero también en torno a cuestiones cotidianas. ¿Cómo ven ustedes la relación entre edad y experiencia?
- Acción individual versus movimiento social: también en este caso la película plantea que estas cuestiones no son binarias.

### Recomendaciones de películas afines

*Goodbye Lenin!*  
(Alemania, 2003).  
Dir. Wolfgang Becker.

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

*Sophie Scholl*  
(Alemania, 2005).  
Dir. Marc Rothemund.

*V de venganza* (EEUU/Gran Bretaña/Alemania, 2005).  
Dir. James McTeigue.



¿Cuáles creen que son las ventajas y desventajas de actuar de manera individual y de hacerlo en forma colectiva? ¿Es posible pensar a unas y otras por separado? ¿Por qué?

- Moral versus moral: los dilemas morales están presentes en todas las situaciones problemáticas de la vida. En un grupo, los valores de cada uno se confrontan con los que puede tener el conjunto. ¿Recuerdan situaciones del grupo en las que hayan confrontado por cuestiones individuales que no responden a las pautas que tiene el grupo como tal? ¿Cuáles? ¿Pudieron resolverlas? ¿Cómo?
- Diversión versus solemnidad: ¿Es posible participar de movimientos organizados que proponen un cambio social y a la vez divertirse? ¿O los cambios son solo algo serio? Piensen en las acciones que se realizan desde el Centro de Estudiantes. ¿Son convocantes y atractivas para todos los estudiantes? ¿Pensaron en realizar acciones que salen de los caminos estructurados para hacer reclamos?
- El problema del criterio demarcativo: plantea la cuestión de los límites, es decir, hasta dónde sí y hasta dónde no. En la película este aspecto puede analizarse vinculado con todos los tópicos que se plantean: la experiencia, las nociones de cambio y continuidad, los preceptos morales, qué tan individuales o colectivas son las acciones políticas.

Discutan si están de acuerdo con que *el cambio es una posibilidad que está siempre latente, aunque los matices sean siempre muchos y es una posibilidad que se elige.*

**2.** A partir de la manera original en que *Los Educadores* buscan cambiar un pedacito del mundo para que sea un lugar mejor.

- ¿Qué métodos se les ocurren a ustedes?
- ¿Cómo llevarían a cabo pequeñas revoluciones (individuales o sociales) que ayuden a hacer un cambio de conciencia en los demás y en ustedes mismos?

## Para directivos, docentes y preceptores

- 1.** ¿Qué piensan del planteo que realiza la película en torno al dilema entre juventud y experiencia? ¿Cómo atraviesa este dilema la relación entre docentes y alumnos? ¿Qué discusiones quedan invalidadas de antemano en nombre de la experiencia? ¿Qué actitudes de los alumnos son descartadas por inexpertas y propias de la edad?
- 2.** ¿Qué características tendría una escuela en la que el diseño curricular incluyera “pequeñas revoluciones”, por parte de alumnos y equipo pedagógico, en contra de lo establecido?
- 3.** ¿De qué manera la escuela podría convertirse en un motor que permita y potencie los cambios no sólo en lo individual, sino en lo social, lo político y lo económico?

## Recomendaciones bibliográficas

- Fromm, Erich (1985): *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Planeta-De Agostini.
- Gamerro, Carlos (2011): *Un yuppie en la columna del Che Guevara*, Buenos Aires, Edhasa.
- Gombrowicz, Witold (2003): *Ferdydurke*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Kundera, Milan (2003): *La insoportable levedad del ser*, Buenos Aires, Tusquets.
- Malraux, André (1977): *La condición humana*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Robin, Régine (1999): *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, UBA.
- Sztompka, Piotr. (1995): *Sociología del cambio social*, Madrid, Alianza.
- Touraine, Alain y Farhad Khosrokhavar (2002): *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Madrid, Paidós.

## Para conversar en familia

**1.** ¿Qué hacían los abuelos cuando se enfrentaban a situaciones de extrema desigualdad social? ¿Y ustedes como padres? ¿Participan de acciones colectivas en el barrio o en otras agrupaciones? ¿Cómo se discuten allí las formas de acción y participación?

**2.** ¿Qué experiencias conocen de personas cercanas que hayan decidido no aceptar los sistemas preestablecidos y hacer algo al respecto?

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Kozak, Claudia (2006): *Jóvenes, arte, política y vida cotidiana. A propósito de Los Educadores*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente.

Portal Educ.ar:  
• Colección 30 años: los archivos de la democracia (1983 2013) 2. Movilización y participación social. <http://colecciondemocracia.educ.ar/sitios/vocesdemocracia/Inicio/index>.

# STELLA

Francia  
2008

Directora: Sylvie Verheyde



### Palabras clave

escuelas,  
crecimiento,  
amistad, cultura,  
lenguaje.

## STELLA, LA AVENTURA DE SER ALGUIEN

La película cuenta la historia de Stella, una niña de once años, a lo largo de su primer año en una prestigiosa escuela secundaria de París. Vemos sus dificultades de aprendizaje ante una institución educativa que objetivamente la descalifica, con poca ayuda de sus padres que la quieren pero la descuidan, en un hogar social y culturalmente distinto del de sus compañeras. En este contexto Stella conoce el valor de la amistad, enfrenta estigmas y supera miedos, tiene un encuentro revelador con la lectura, con los libros, descubre la conversación significativa con otros y en ese camino va forjando la reconciliación con el mundo escolar.

La protagonista vive en un bar-pensión que atienden sus padres en los suburbios de París. Buena parte de lo que sabe —que no es poco— se lo debe a esta “escuela de la vida” que le brinda las primeras lecciones en su corta existencia. Allí, en sus mesas, se bebe, se mata el tiempo charlando a la deriva, al ritmo de los acordes de las bromas, broncas, naipes, billar, flipper, fútbol por TV, bailes. Sus experiencias y aprendizajes hasta allí los obtiene de esos desocupados, solitarios, mujeres de ocasión, gente que se emborracha, se pelea, se ayuda, se ama y se traiciona. Sin embargo ahí corre la vida, tal vez un simulacro de alegría y amistad, pero que es un abrigo contra la soledad, un refugio para gente a quien nada le es fácil. La película narra entonces el salto de Stella hacia un mundo que le dará mucho trabajo conquistar, pero que será, ni más ni menos, la oportunidad de aprovechar la promesa de otra vida que la escuela y el ambiente cultural que la habita le ofrecen.

Stella inicia el viaje en busca de un estilo propio que le permita transitar segura la aventura del cambio adolescente en camino a hacerse mujer. Sin que la encrucijada de la escuela y la vida le ahorre tropiezos y dolores, comienza la travesía de los saberes más personales a otros más universales, de las seguridades infantiles a los interrogantes del crecimiento, de la niñez sentimental a las pasiones y claroscuros de la juventud, de los intereses ajenos a los propios, de la distracción a la atención, del aturdimiento social a la serenidad de un mundo íntimo, de una soledad empobrecida a una confiable, productiva y poblada de voces.

## LA ESCUELA, TIERRA EXTRAÑA Y PROMISORIA

En clase no entiendo lo que me preguntan.  
No presto atención, solo finjo.  
Señorita, ¿Me repite lo que dije?

Stella empieza la escuela secundaria. Cambia maestros afectuosos por profesores desconsiderados, compañeros afines y de su misma condición por otros hostiles de clases acomodadas que muestran su desprecio no invitándola a los cumpleaños en sus confortables casas de París. Son los protegidos, como los llama Stella, criados entre algodones, que ignoran lo que es hacerse adulto tempranamente para enfrentar la existencia.

Hay en esta escuela una violencia pedagógica que degrada la autoestima de Stella y le impide tener la confianza necesaria para aprender. Una educación que no facilita los códigos y herramientas para trascender las limitaciones culturales de origen, que no alienta, que no promete a niños como ella un futuro distinto. Las posibilidades en este tipo de escuelas no surgen del modelo pedagógico sino de los azares de una amistad, de algún profesor distinto que tienda un puente y de un carácter particular como el de Stella que le permite comprender que la escuela, a pesar de todo, es una oportunidad.

La escuela retratada, con la tradición de recibir alumnos que traen saberes indispensables para poder atender y entender, estudiar, acatar las normas, deja de lado a las Stella, niños más solos y desamparados, que llegan con trayectorias, saberes, modelos familiares y de existencia distintos y que chocan con la rigidez de una escuela para pocos, para los que pueden. Una escuela selectiva pensada para otras épocas en las que niños como Stella no tenían

cabida. Como su madre que no pudo estudiar y reniega de su vida. ¿Qué hubiera sido de Stella sin su amiga Gladis, sin su lucidez, su madurez, sin una familia que la sostenga (aunque sea débilmente), sin el encuentro esencial con la literatura? Esa escuela que presupone que los alumnos son todos iguales, que ofrece lo mismo a todos en el mismo momento, no educa respetando otros orígenes, no forma sujetos singulares que piensen, sientan y aprendan desde y con sus diferencias.

Por eso los comienzos de Stella en el aula son difíciles. Le va mal, tiene las peores notas. La escuela no le gusta. Se distrae, no escucha, se aburre. Le gustan muchas cosas (la música, los amigos, las películas, los libros, mirar a la gente, contemplar el mundo) pero la escuela le es indiferente: “En mi casa me olvido de la escuela. Me resulta fácil olvidar”. No hace las tareas y al otro día se angustia: “Mis padres no me ayudan. No saben ni en qué curso estoy”. Pero “la distancia entre lo esperado y lo logrado no depende sólo de razones extraescolares, como la procedencia social”<sup>1</sup> sino también de las pedagogías en curso. Hay que “poner en cuestión este modelo que define un tipo de vínculo entre docentes, alumnos y conocimiento y que se desarrolla en tiempo y espacios estables y homogéneos”.<sup>2</sup> Vivimos un momento histórico que obliga a abordar la convivencia, los conflictos de un modo más ponderado y creativo, no como lo hace la rectora del colegio sin indagar las causas de la conducta de Stella, aunque luego la defiende en el consejo de aula para que no repita, justamente por contemplar sus diferencias de arrastre y el

esfuerzo hecho. Los docentes también están aprendiendo a transitar una escuela que cambia y los interpela. La rectora sólo ve un lado de las cosas, la reacción de Stella, pero no el conjunto donde un factor determinante son las formas de discriminación, de alumnos y docentes. Este modelo de escuela no comprende el lento proceso de los aprendizajes tanto de las materias como de la sociabilidad, no comprende que del mismo modo en que se va transmitiendo el aprendizaje de la lengua, de la historia, o de las matemáticas debe ir ayudando a incorporar naturalmente las normas y poniendo en práctica la difícil tarea de pensar antes de actuar. Sobre todo cuando se portan otros códigos que sirven para sobrevivir pero no para la escuela, los códigos de los más vulnerables, los “no protegidos”.

Es interesante detenernos en el profesor de Lengua y Literatura. No sólo porque ocupa un lugar manifiesto en la película sino porque se trata de una materia central en los aprendizajes esenciales de los chicos. Es un docente autoritario, poco interesante, esquemático, al que sólo parece importarle la memorización y la repetición. No incorpora saberes de la vida, no comprende que “el fracaso escolar no es un problema individual”<sup>3</sup> (si bien en el consejo gracias a los avances de Stella la apoyará para pasar de año, su criterio es sólo el del esfuerzo individual por cumplir con la norma de estudio). Es el tipo de docente que cree que “la letra con sangre entra”, que llama al frente a sus alumnos para ridiculizarlos y exhibir lo que no saben en lugar de recuperar lo que saben. Cuando dicta un texto literario lo hace con una voz burocrática y uniforme: *La canción del viento* en

---

1. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Resolución CFE N° 84/09).

2. Ibidem.

---

3. Ibidem.

las hojas pierde la música y la suavidad del verso. No les lee primero para encantar, construir sentido, interesar. Devuelve evaluaciones con comentarios públicos mordaces: “Maravillosamente nula”, “Bien pero desprolijo”, “Es un desastre”. En otra clase, refiriéndose a las fábulas de La Fontaine hace comentarios pedantes y abstractos: “Coloca a los personajes en una temporalidad ficticia...” Ni Stella ni Gladis (la mejor alumna) lo escuchan. Hace pasar a Stella al pizarrón para escribir el “Participio presente del verbo del primer grupo, significar”. Así, la gramática es sólo clasificación, serie que estrecha la lengua y mata el lenguaje. En este sentido el discurso escolar, como el discurso de los medios, construyen realidades simplificadas, sin matices ni contradicciones. El profesor utiliza una ironía tonta y maliciosa: “comparta con nosotros su sabiduría”. Stella lo escribe mal. Y él le dice: “Muy bien, llevo repitiendo esta lección siete meses. Es una alumna deplorable. Corríjalo”. Ella lo escribe peor. “Tenemos mucho tiempo (tono impaciente).” Y termina estampándole un “Patético” como cierre de acto. Precisamente, ¿no será que sus alumnos no pueden registrarlo porque lo viene repitiendo a lo largo de tanto tiempo? ¿Acaso las clases de palabras, un clásico de la escuela, no se enseñan desde los primeros grados de la escuela primaria hasta avanzada la escuela secundaria y los chicos no suelen comprender qué es un sustantivo aunque lo hayan podido definir de memoria a la perfección? Stella piensa: “Hice varios amigos. Muchos con los que puedo contar. Balzac, Duras, otros. Pero eso no me ayuda nada en la escuela”. ¿Cómo es posible que leyendo a los grandes maestros de la palabra, a los sabios de la existencia no pueda ser una alumna valorada por el docente de Lengua? ¿Por qué no se toman

en cuenta los saberes intuitivos de los chicos? ¿Cómo es posible que no le sirvan en la escuela los muchos saberes que recogió en la “escuela” del bar? ¿Cómo puede ser una mala alumna alguien que describe a los personajes de ese bar con la sutileza que ella lo hace, con adjetivos que no suelen usarse en la escuela? ¿Cómo puede ser mala alumna alguien que mira el mundo como Stella, curiosa y profunda? ¿Cómo es posible que precisamente el docente de Lengua cuyo oficio es hacer que los chicos se apropien del lenguaje para alimentar su vida interior, su intimidad, no pueda “romper el vínculo de exterioridad con el conocimiento, construir saberes que partan de sus propios enigmas e interrogantes”?<sup>4</sup> Pero un día, de pronto, como ocurre con todos los chicos, en Stella algo la precipita, la anima y, cuando pasa al frente para narrar lo que ve en una pintura, se suelta, improvisa, habla. Y un lenguaje fluido, coherente e imaginativo comienza a aflorar ya sin detenerse. Las palabras no se le resisten. Todos la escuchan sorprendidos. Ya puede. Al final, el profesor le pregunta por qué le gusta su amigo Alain Bernard; ella responde “porque es bueno”. El profesor le contesta con banalidad: “Todos somos buenos”. “No necesariamente”, le replica ella. Stella sabe juzgar a la gente, quién miente y quién no, que la existencia es complicada y que esa moral de ángeles hipócritas no va con ella. Luego de las vacaciones, de los reproches de su madre, de la amistad con Gladis, de sus lecturas, dice: “Decidí adaptarme”. Y luego: “La profesora de historia me gusta. No sé cómo pasó, pero empecé a prestarle atención. No es tan aburrido si escuchás. Habla de la

4. Ibídem.

vida de las personas y eso me interesa”. Pero para escuchar hay que estar motivado, sea por la preocupación genuina del docente para que aprenda y no sólo dar la lección y repartir notas, sea por la intensidad de lo que dice, e incluso por la tonalidad de su voz. “Cuando no memorizás lo hacés bien”, la elogia la profesora al entregarle un trabajo con excelente nota. “Buena síntesis”, le termina diciéndole y Stella comenta “No sé lo que quiere decir pero está bien”. Sin duda tiene numerosos baches, como no saber el significado de “síntesis”, pero adivina que por ahí hay que ir, que los agujeros se irán tapando. Stella ya está en movimiento, y aún cuando apenas empieza a tomar conciencia ya va abriendo los caminos que la lleven a alcanzar la meta de los fines propios.

## AMIGOS Y OTRAS ESCUELAS

Hay algo de lo que me doy cuenta.  
Quizás no tengo el conocimiento necesario...  
Pero sé de fútbol... sé jugar al flipper...  
sé las reglas del billar... sé de naipes...  
Sé quién es sincero y quién miente.  
Sé cómo se hacen los niños. Sé de sexo.  
En lo demás soy pésima.

Algo decisivo la animará a implicarse en el colegio: su amistad con Gladis. Bien distinta de ella, argentina, judía, hija de refugiados políticos<sup>5</sup> que huyeron de la dictadura militar, de padres profesionales, con un hogar tradicional, aplicada, la mejor de la clase pero no vanidosa. Iniciarán una amistad gozosa con su amalgama de

5. Los refugiados políticos son aquellos que debieron irse al exilio (hacer abandono del país) al ser perseguidos. En este caso por el golpe militar de Videla en 1976 que impuso una política de terrorismo de Estado, tortura y crimen para opositores y sospechosos.

confidencias, confianzas, rebeldías. Gladis la vinculará con otras compañeras, como delegada del curso la defenderá en los consejos de aula. Será una amiga con quien compartirá su secreto esencial “Tengo miedo, todo el tiempo”; una amiga que le abrirá las ventanas a otros mundos, más dilatados y serenos que el paisaje violento que ve desde su ventana.

Gladis lee, sabe de buena literatura, es ya un hábito incorporado que quiere compartir con Stella: “¿Leíste a Rochefort *Los niños del siglo*? No. ¿A Balzac? No. ¿A Cocteau?”. Y medio avergonzada se apresura a contestar que sí, reparando la mentira con la compra de *Los niños terribles*, dos hermanos que no quieren crecer ni salir de su habitación. Corre a la librería como si se hubiera convertido en una ladrona de algo que no le pertenece. De niños, infancias y soledades le hablan las lecturas a Gladis y luego a Stella. Cuando en una charla con su amiga se mencionan “los campos”<sup>6</sup> e ignora su significado, vuelve a mentir. “¿Cómo sabés que la profesora de inglés está loca? Sobrevivió a dos campos. ¿Dos campos? ¿No sabés que son? Sí sé”, y cuando le pregunta a su amigo Alain, él también lo ignora. Ahí es como si concluyera que de esos otros saberes el bar nada puede aportarle. Alain Bernard. Dos nombres sin apellido. Jefe de una pandilla. Medio bandido... Así refiere Stella a su querido amigo vagabundo, que hace a veces de padre y con quien va descubriendo las sensaciones amorosas. Un día, como tantos, Alain la invita a jugar al flipper y ella rechaza la propuesta, Stella ya no es la misma.

6. Se alude a los campos de concentración y exterminio del nazismo bajo el terror del régimen de Adolf Hitler (1933-1945) donde se asesinaron, con los métodos más atroces, a millones de judíos, gitanos, prisioneros de guerra y perseguidos políticos.

Entonces él le dice: “voy a extrañarte”. Sabe que está creciendo y que la está perdiendo. Otra lección para Stella: su educación sentimental la recibirá de aquí en más entre sus pares, amistades y novios por venir. También de Gladis recibe lecciones de urbanidad como cuando le señala no servir las papas fritas con la mano, o la delicadeza de maneras en la cena o luego en la sobremesa donde se conversa suave y afectuosamente, en contraste con sus cenas solitarias o ruidosas. Adaptarse al colegio la lleva a tener que adaptarse a otros ambientes, dejarse impregnar por otras costumbres, gustos, estilos de relación, otros intereses de conversación. El saber de la escuela, amistad de por medio, llama a otros saberes.

---

## SOLEDAD, DIVINO TESORO

Ella habla conmigo, para mí, en mi lugar.  
Ya no puedo dejar de leer.

El film parece decirnos que los niños no son cosas inertes, que son personas importantes siempre, en todas las etapas, que comprenden mucho más de lo que los adultos creemos, que niños son todos, aun los más pobres, los de la infancia robada. Stella es profunda, compleja, ambigua, misteriosa, es algo niña pero no lo es, tiene sus muñecas y su pelota, pero también sus discos, sabe guardar secretos, no juzga las conductas de su madre ni de su padre, no les reprocha nada, los quiere, los comprende, sufre, pero se atreve a empuñar un rifle para salir en defensa de la relación de sus padres aunque esta se deshace ante sus ojos. En medio de conflictos que la tironean pero que la obligan a dar respuestas, de una escuela que parece rechazarla y con la que aún no se entiende,

vemos a una Stella que empieza a aliarse con otra Stella que ya pide pista, en la que se adivinan nuevos gustos y esperanzas, que ya puja por buscarse un lugar propio, por alumbrar una identidad que empieza a tener el rostro de una felicidad posible. Una de sus cualidades es ser una insistente observadora de su entorno. Mira, contempla, escucha aquello sobre lo que hay que poner el ojo o la oreja. Lo suyo no es un atolondramiento que resbala sobre la superficie de lo que pasa, sino un mirar que analiza, penetra y saca conclusiones sobre sucesos y personas. Cuando se vuelca a su intimidad se la ve escuchando con atención la letra de las canciones, leyendo o cerrando los ojos ensimismada. Cuando por fin la escue-la entre en el radar de sus intereses sabrá sacar beneficio de esa gimnasia de atención y reflexión para con aquello que la motiva. Y en esta aventura del querer ser, la soledad tendrá un lugar fundamental. Hoy es difícil gozar de la soledad. Vivimos tiempos veloces, la tecnología nos hace correr de un canal a otro, de un sitio a otro en Internet, de una foto a otra que ya casi no miramos. Consumimos, devoramos, nos aturdimos. Cuesta estar con uno mismo. Es una soledad que llenamos de ruidos, de actividades para no acordarnos de nosotros. Bradbury<sup>7</sup> diría que nos vamos vaciando y que necesitamos vivir con las voces y los cuerpos prestados por las pantallas. Es que el mundo puede ser amenazante, no tenemos demasiado para decirnos, no nos queremos acompañar. Stella intuye que la soledad es tan importante como alimentarse. Porque es el lugar de reencuentro con nuestros secretos e intimidad, pero

---

7. Escritor estadounidense, autor de *Crónicas marcianas* y *Fahrenheit 451*, entre otros títulos.

también el último reducto donde tratamos de dar batalla a nuestras angustias y temores.

Habla poco, medita mucho, se dice cosas a ella misma. Pero le falta experiencia y lenguaje para comprender el mundo. Las canciones, las películas y los libros le prestarán otras ideas, sensaciones, emociones, asombros, ansiedades. En ese cuarto custodiado por el santuario de pósters de Alain Delon (actor que despertaba pasiones en la época) va construyendo su soledad. “A la noche me cuesta dormir. La música no es lo que no me deja dormir, sino sus gritos.” Pero aprende a evadirse. Cuando la madre se entera que lee por placer y no para la escuela lo celebra: “Estás cambiando, hija. Estás cambiando”. Va haciendo suyas las lecturas, en la cama, en el piso de la cocina, en la calle, levantando la vista para reflexionar, leyendo silenciosamente o en voz alta. Se va haciendo lectora, con su experiencia y la que le aporta la imaginación y la sensibilidad que despierta. Lo que lee le dice a ella algo. Refiriéndose a Suzanne, protagonista de la novela de Duras *Un dique contra el Pacífico*, Stella se identifica con ella, tal vez en el dolor de su madre ve el dolor de la suya: “Habla conmigo. Habla para mí. Habla en mi lugar. Ya no puedo dejar de leer”.

Las canciones que va escuchando, tarareando, mientras rompe el papel infantil de sus paredes y se aleja de las muñecas, le hablan del crecimiento, del amor que ya está llamando: *Tenías apenas quince años / Tus cabellos estaban atados / El tiempo pasó suavemente / Tus cabellos volaban en el viento...* Gladis le presta el disco de Bernard Lavilliers en cuya tapa se lo ve con los puños de boxeador que le canta *Último round*. Stella sigue jugando su round,

sus apuestas, sus deseos. También su cuerpo cambia. Pero no es sólo una muda de piel: la revolución ya está en su interior.

La educación sentimental, emocional, cultural es esencial en su avance escolar. Pasó de año. Lo logró. Al final de la película su voz lo confirma: “Gracias Gladis, si el colegio me da la oportunidad, creo que la voy a aprovechar”. Stella ya emprendió el vuelo en búsqueda de una felicidad propia, genuina, la única que en verdad importa.

Roxana Levinsky

Licenciada en Letras, docente y rectora de escuela secundaria.



# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Seguramente la vida de Stella tiene puntos en común con la de ustedes o con gente que conocen. ¿En qué aspectos notan parecidos? Tomen en cuenta sus comportamientos, la escuela, su familia, sus amigos, su intimidad.

**2.** ¿Por qué ustedes van a la escuela? ¿Qué los puede ayudar a cambiar de sus vidas?

**3.** Definan estas palabras (sin diccionario) y cuenten algo de sus experiencias en relación con ellas: escuela, aprender, distraerse, crecer, soledad, lectura, familia, exilio, silencio, futuro, amistad, amor, sexo, violencia.

**4.** La soledad es un estado, una actitud que ayuda a crecer, a pensar, a concentrarse, a recordar, a imaginar. Recuerden qué hace Stella cuando está sola. ¿En qué lugares suele estar sola? ¿Qué hacen ustedes en soledad?

**5.** De las siguientes frases de la película, cada uno elija la que mejor lo represente y luego comenten por qué la eligieron.

### Recomendaciones de películas afines

*Hoy empieza todo*  
(Francia, 1999).  
Dir. Bertrand Tavernier.

*Ser y tener* (Francia, 2002).  
Dir. Nicolas Philibert.

*El camino a casa*  
(China, 2000).  
Dir. Zhang Yimou.

*Escuela de rock*  
(EEUU, 2003).  
Dir. Richard Linklater.

*Preciosa* (EEUU, 2009).  
Dir. Lee Daniels.

—En clase no entiendo lo que me preguntan. No presto atención, solo finjo.

—Señorita, ¿Me repite lo que dije?

—Hay algo de lo que me doy cuenta. Quizás no tengo el conocimiento necesario. Pero sé todo sobre el fútbol. Sé preparar cócteles y jugar a las máquinas. Conozco las reglas del billar y sé jugar a las cartas. Sé las letras de varias canciones. Sé quién es sincero y quién miente. Sé cómo se hacen los niños. Sé de sexo. En lo demás soy pésima.

—Tengo miedo, todo el tiempo.

—Decidí adaptarme. La profesora de historia me gusta. No sé cómo pasó, pero empecé a prestarle atención. No es tan aburrido si escuchas. Habla de la vida de las personas y eso me interesa.

—Hice varios amigos con los que puedo contar. Balzac, Duras, otros. Pero eso no me ayuda para nada en la escuela.

— En mi casa me olvido de la escuela. Me resulta fácil olvidar. Mis padres no me ayudan. No saben ni en qué curso estoy.

**6.** Si tuvieran la oportunidad de intervenir en el guión de la película, ¿qué cambiarían? ¿Por qué?

Para directivos, docentes y preceptores

- 1. ¿En qué se parece y en qué se diferencia la escuela de Stella de las que cada uno conoce?
- 2. ¿Qué pedagogías, métodos y contenidos ayudarían a conquistar la atención de los chicos y alimentar la confianza en sí mismos?
- 3. Las que siguen son citas de distintos autores que entran en diálogo con la película, pueden ayudar a pensar nuestras prácticas y pueden servir para llevar adelante nutridos debates entre los docentes e incluso trabajarlos con los chicos y familias.

En los primeros años de la enseñanza secundaria se desarrolla el drama más complejo de todos, el de hacer creer a un niño que los sueños existen, que, después de todo, la trascendencia es posible.

Traté de modificar esa relación que tenían con el tiempo... la partida contra el tiempo se gana gracias a la dulce parsimonia de la lentitud y el trabajo.

[...] hoy el silencio es un verdadero lujo.

Cuando preguntamos algo en clase las respuestas son monosilábicas, porque están muy lejos de llegar a interiorizar la formalista arrogancia de lo que se les enseña [...].

Hacer de la clase un cenáculo.

George Steiner, Elogio de la transmisión

Más que las faltas son los impedimentos lo que me parece revelador de los chicos frente al lenguaje.

Leer un libro a un niño antes de dormirse sigue siendo un acto esencial. El cerebro trabaja en el transcurso de la noche, crea lazos, asocia imágenes, fabrica sentidos... Este último contacto con la sintaxis, el ritmo, las imágenes, el vocabulario, será el primer alimento aportado en la alquimia matinal...

Tengo la sensación de que la distancia entre los individuos llegará a no ser económica. Se definirá por la relación entre los que tienen las palabras y los que no las tienen, los que manejan el lenguaje y los que no lo poseen.

Cécile Ladjali, Mala lengua

En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Bernard, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Albert Camus, El primer hombre

Caminaba mientras leía. Todas sus lecturas eran regalos. No nos pedía nada a cambio. Cuando la atención de uno o una de nosotros flaqueaba, dejaba de leer por un segundo,

Recomendaciones bibliográficas

Tizón, H. (2005). "La ballena azul", en *Historias pasadas*, Buenos Aires, Alfaguara.

Heker, L. (2006): "La fiesta ajena", en *Cuentos*, Buenos Aires, Punto de Lectura.

Klein, I. (1997): "Sustantivo abstracto", en *Cuentos de estación*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Costantini, H. (2008): "El cielo entre los durmientes", en *El cielo entre los durmientes y otros cuentos*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Salinger, J. D. (1998): *El cazador oculto*, Buenos Aires, Sudamericana.

Para docentes

Camus, A. (2005): *El primer hombre*, Buenos Aires, Tusquets.

Saccomano, G. (2011): *Un maestro*, Buenos Aires, Planeta.

Pennac, D. (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.

miraba al soñador y silbaba quedo. No era una amonestación, era un alegre llamamiento a la conciencia.... Tenía una voz sonora y luminosa.

No nos entregaba la literatura con cuentagotas analítico, nos la servía en generosas capas desbordantes... y nosotros comprendíamos todo lo que nos leía. Ninguna explicación más luminosa que el sonido de su voz...

Su voz, como la de los trovadores, se dirigía a un público que no sabía leer. Abría ojos. Encendía lámparas. Encarrilaba su mundo por la ruta de los libros, peregrinaje sin fin ni certidumbre, camino del hombre hacia el hombre.

Al menos esto les ha enseñado la escuela: la comodidad del fatalismo.

Una sola condición para esta reconciliación con la lectura: no pedir nada a cambio. No construir ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No plantear la más mínima pregunta. No poner ni la más pequeña tarea... No se fuerza una curiosidad, se la despierta.

**Daniel Pennac**, Como una novela

[...] como profesor de Lengua, tenía que hacerles entender que la gramática no es un simple conjunto de reglas, sino el instrumento con el que la humanidad consigue expresar razonamientos y sentimientos. Que los adjetivos no son abstractos, sino que proceden del deseo de precisar el significado de un nombre. Que los pronombres pueden esconder grandes misterios [...]

**Daniel Pennac**

La literatura es, ciertamente, un código narrativo, metafórico, aunque también es el lugar en el que se encuentra comprometido un inmenso saber político. Es por eso que afirmo paradójicamente que sólo hay que enseñar la literatura, porque se le pueden aproximar todos los saberes.

**Roland Barthes**

## Para conversar en familia

**1.** ¿Cómo es la familia de Stella? ¿Cómo es la de ustedes? ¿Qué relación tienen con la escuela?

**2.** ¿Por qué suele decirse que a la gente con mayores recursos económicos le va mejor con el estudio? ¿Qué piensan ustedes de esa afirmación?

**3.** Unos chicos de un primer año de una escuela pública (la mayoría proveniente de una villa) dijeron lo siguiente con respecto a Stella: “Tiene malas notas, no es inteligente”. ¿Están de acuerdo con esta idea? ¿De quién/es es la responsabilidad de tener malas notas y fracasar en la escuela?

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Yupanqui, A. (2007): “Una historia sencilla”, en *Atahualpa Yupanqui*, Ministerio de Educación de La Nación.

*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).

# UN DÍA SIN MEXICANOS

Estados Unidos/México/España  
2001

Director: Sergio Arau



## Palabras clave

ausencia, deseo, discriminación, trabajo, dignidad.

## TODOS HICIMOS ESTO

Tal vez parezca difícil encontrar un conector entre el lugar donde vivimos y California, el estado norteamericano en que se desarrolla la trama de *Un día sin mexicanos*. Sin embargo, en un mundo interconectado como el actual, las distancias entre las experiencias a veces no son tales.

Cualquiera que vea *Un día sin mexicanos* puede sentirse interpelado, puede preguntarse qué le pasaría en la misma situación, aunque esto suceda a miles de kilómetros de donde viva. El cine es una herramienta que, entre otras cosas, sirve para entender algunas escenas de la vida cotidiana que los medios masivos suelen llamar, genéricamente, realidad. La ficción, en este caso,

simula un mundo que nos despabila y nos hace mirar hacia los costados, enfocar la atención en quienes, estando cerca, vivimos como lejanos. “¿Dónde está José?”,<sup>1</sup> puede ser una pregunta que nos acompañe en el viaje que propone la película. Y si cada uno la aplica a su pueblo, a su ciudad, a su entorno, comprobará que siempre hay un José, o que hay muchos José en todos lados. Generalmente es gente que se ocupa de tareas que no suelen ser valoradas o que algunos evitan hacer. Trabajan de albañiles, mucamas, jardineros, recolectores de basura, enfermeras, etc. La película de Sergio Arau los recupera de la invisibilidad, nos los hace ver y valorar. Existen, emocionan, tienen vidas, tienen proyectos, conforman una parte importante de esa maquinaria un tanto difusa a la que llamamos sociedad. La película plantea una hipotética desaparición de todos los mexicanos –y otros latinos– del estado de California, y sus efectos sobre el resto de los californianos. Es decir, indaga en las consecuencias posibles de la desaparición inexplicable de una diversa cantidad de personas que, con frecuencia, son subestimadas. En ese contexto, la pregunta por José, o por Zulema, adquiere una dimensión diferente. Esa pregunta cambia la perspectiva habitual.

## MI VERSIÓN

Mi historia puede ser la de tantos otros. Elijo contar este viaje desde mi existencia, desde mi recorrido, para decir algunas cosas que pienso a partir de esta película.

1. José es el nombre más popular en el estado de California.

Nací en un pueblo de ocho mil habitantes y ahora vivo en una ciudad de dos millones. Soy hijo de un mozo, antes operario de Vialidad Nacional, una empresa encargada de mantener los caminos, vendida y privatizada en la década de 1990 que dejó un montón de empleados en la calle, entre ellos mi padre, hijo de otro operario de Vialidad, que fue el primero que me enseñó el oficio de construir paredes y plantar árboles. Siempre los vi al lado de la ruta, con sus pieles curtidas por el sol, recibiendo bocinazos amables de los que viajaban. Mi padre y mi abuelo.

Cuando hicieron esta película –en 2004– yo tenía treinta y tres años, la misma edad en la que Sartre, el filósofo existencialista francés que dijo que “un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”, escribía su novela *La náusea*. Otro “filósofo” llamado Osvaldo Ardiles<sup>2</sup> me enseñó que la filosofía es entender el dolor de muelas del otro. En 2005 escribí mi primera novela llamada *El resentimiento*, entusiasmado por Fabián Polosecki<sup>3</sup> cuyo lema en su programa *El otro lado* era “No es el hecho de recordar las historias, sino el no poder olvidarlas”. Él se adentraba en las historias humanas y narraba extraordinariamente la vida y el sufrimiento de gente común, esa que a nadie le hubiera resultado interesante escuchar. Muchas de esas vidas sumidas en la marginación, la desesperación y el dolor no hubieran estado presentes si no fuera porque alguien decidió ponerlas en escena, hacer foco en ellas, y exponerlas para que el espectador observe el fluir cotidiano de

2. Osvaldo Ardiles fue jugador de fútbol y director técnico.

3. Fabián Polosecki fue un periodista argentino que se destacó por su narrativa sobre las vidas cotidianas.

esas historias mínimas. Estas son referencias que me representan en algunos aspectos y me permiten acercar la película que nos convoca a conectarnos con esas variaciones de la memoria personal y colectiva. Por eso, al verla, me surgió ese nombre, “el otro lado”, que es justamente el modo en que los mexicanos llaman a Estados Unidos “El otro lado” es el país que les cierra las fronteras.

El paso del tiempo nos enseña que no alcanza con vivir en el mundo tomando lo que te dan y siguiendo lo que te dicen. Lo que se aprende siempre puede ser refutado, modificado, ampliado, enriquecido. Podemos cuestionar lo que se nos presenta, mirar de otra manera aquello que nos cuentan. En este sentido, la película nos muestra una situación naturalizada sobre lo que pasa con los millones de mexicanos, hondureños, guatemaltecos y ecuatorianos que viven en California (*anche* en Estados Unidos) y nos revela que hay algo que no está bien, hay aspectos de esa cotidianidad que nos empiezan a hacer ruido. La primera nota disonante aparece cuando observamos que se confunde una idiosincrasia cultural con un orden natural, cuando se nos revela que la imitación y la rutina impiden cuestionar el statu quo.

En Villa El Libertador, un barrio bien al sur de la ciudad de Córdoba, hay un asentamiento que se llama Las Tablitas. Allí, una de las ciento diez familias es la de Miriam y Mario. Él es albañil y, además, produce una variedad de picante como si hubiera extraído la fórmula de las entrañas de México. Miriam es referente barrial, y está muy comprometida con lo que hace por la vida en el barrio. Todos allí los conocen, uno puede preguntar por ellos a cualquiera de los vecinos. Viven con los otros, y como los mexicanos de la

película, hay en esa existencia comunitaria mucha dignidad. Se tejen relaciones humanas que son de respeto y de solidaridad. Pero, ¿qué pasa con ellos cuando caminan por las calles del centro de Córdoba o cuando pasan por un barrio residencial? Son casi invisibles o, peor aún, “peligrosos”. Nadie sabe del inmenso corazón y de la tenacidad de Miriam, ni sospechan del empeño y fortaleza de Mario. A ellos, fuera del barrio, casi siempre sólo se los reconoce como exponentes de las personas que pueden ocuparse de lo que otras, las que pueden pagar por eso, no quieren hacer. Parece que se los necesita, pero pocos aceptarían eso. Justamente la trama de la película pone en evidencia esta situación: todos resultan necesarios. Mario y Miriam tanto como los mexicanos, todos forman parte indispensable del tejido social.

En la historia reciente de nuestro país, tenemos ejemplos tremendamente siniestros de lo que implica estigmatizar a las personas, considerarlas sin derecho a la dignidad, optar por el “no te metas”, por el “algo habrán hecho”. Vamos aprendiendo poco a poco que no hay país sin el otro y que es necesario poner en discusión los prejuicios y algunas imágenes que se difunden desde los medios masivos de comunicación.

En ese juego de representaciones, de asignación y asunción unilateral de roles, los llamados medios de comunicación juegan un papel fundamental. La película lo deja ver, lo expone como otra nota disonante. Los medios van mostrando (u ocultando) lo que pasa y van nombrando “hecho social” según su criterio. Se presentan como una guía orientada a direccionar lo que pensamos, como si debiéramos seguir a pie juntillas el guión que otros escriben,

cristalizando destinos, estigmatizando caracteres sociales o procedencias, definiendo los hechos noticiables, distrayéndonos de lo importante. Arau expone los aceitados mecanismos de esa maquinaria mediática. Pero también es importante recordar que ese coro monolítico de voces, generalmente asociado a las grandes corporaciones económicas, también es vulnerable frente al poder popular y la voluntad política. Podemos citar casos relevantes en ese sentido: la ley de medios de la Argentina y Ecuador, y el Marco Civil de Internet que lleva adelante Brasil, entre otras iniciativas, son ejemplos efectivos de que los *mass-media*, “autocomunicación de masas” mediante, ya no monopolizan la producción de sentido, como tampoco pueden ocultar las conquistas populares ni relativizar el fundamento histórico de las naciones.

La película denuncia la hipocresía de una nación que llama “ilegales”, “hispanos” o “indocumentados” a millones de mujeres y hombres que hacen los “trabajos sucios” que “los blancos” (así se llaman a sí mismos) no quieren hacer y que significan un pilar fundamental de su economía. Sin ellos, nos muestra Arau, buena parte del andamiaje que sostiene a los Estados Unidos se vuela endeble. Pero también va más allá. Arau interpone un recurso que trasciende la denuncia y la lógica documental para atravesar el código de lo real y poner en juego un escenario hipotético, en el que “los latinos”, uno a uno, desaparecen de la faz de la tierra californiana: de sus casas, de los puestos de trabajo, de las pantallas, de las rutas. Los Rodríguez, los Molina, los Pérez, los Velázquez, los Díaz desaparecen sin dejar explicaciones de su ausencia. Y ya no hay quien recoja los frutos de las plantaciones, no hay quien

lave la ropa sucia, no hay quien diga el pronóstico del tiempo en la televisión, no hay niñeras, no hay quien sirva en los restaurantes, no hay quien limpie las calles de suciedades. Pero sin esas piezas fundamentales, la sociedad californiana se vuelve un caos y entra en pánico. “La gente se pelea entre ella, parece que una ola de anarquía ha contagiado a toda la ciudad”, dice una reportera que recorre las calles del desconcierto antes de que un automóvil que ha quedado sin su conductor latino al volante, la choque y la mande al hospital. Aparecen las teorías conspirativas y los desmanes, se revelan los intereses políticos, las ambiciones personales, la culpa, las explicaciones místicas.

“¿Cómo se hace visible lo invisible?”, pregunta más tarde la reportera. “Desapareciendo”, se contesta y nos contesta.

## LAS CONNOTACIONES

Las connotaciones que para nosotros, argentinos, tiene la desaparición de personas hace que la película tenga otra vuelta de tuerca. En la Argentina, la desaparición de personas fue una de las formas más acabadas de la represión política, un recurso del poder para borrar del mapa –de manera racional y calculada– a una generación e instaurar el plan económico cuyas consecuencias aún hoy gravitan sobre el destino de la nación. Como en la película, nuestro país experimentó que “un porcentaje notable de la población [quedó] excluido del circuito de la vida social del trabajo y la subsistencia mínima”.<sup>4</sup> Pero a diferencia de la película, donde los californianos

que ostentaban ser la población útil y fundamental, son parodiados y terminan demostrando que son personas completamente incapacitadas para realizar sus quehaceres mínimos y mantener en alto su dignidad, en la sociedad argentina las desapariciones infundieron miedo porque, mientras las víctimas se volvían visibles en su ausencia y en los llantos, los verdugos se volvían invisibles detrás del poder omnipotente de la dictadura; sólo con la democracia –y no sin derivas y contramarchas– se hicieron visibles y fueron juzgados.

En la película, “los blancos” pedían que se vayan todos los mexicanos. Ese era el deseo. Y un día se fueron. Se fueron de California, pero también se pueden ir de Texas, de Arizona, de Nuevo México, de Colorado, de Utah, de Wyoming y de Nevada, que eran parte de México. Y cuando se fueron hicieron una película. Ahora México es su presente, pero también su historia. Es el rock de Molotov y sus canciones de protesta. Es la bravura revolucionaria de Emiliano Zapata y su legado. Es el Subcomandante Marcos. Es cada uno de los pibes que dijeron “Yo soy el 132”. Porque los que no estaban, ahora están.

Iván Ferreyra

Escritor y autor de diversos libros de poemas y novelas.

4. León Rozitchner, “La desaparición de personas como método de dominio político”, *Revista Lote*, Nº 33.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Tal como se plantea en la ficha, “la ficción –en este caso esta película– simula un mundo que nos despabila y nos hace mirar hacia los costados, enfocar la atención en quienes, estando cerca, vivimos como lejanos. Nos permite hacer foco y observar el fluir cotidiano de esas historias mínimas”.

- ¿A qué o a quiénes le prestaron atención en el desarrollo de la película?
- Si piensan en esta idea de “despabilarse y mirar hacia los costados”, ¿qué pudieron ver que antes no veían? ¿Qué se les hizo visible?
- ¿Creen que en una sociedad somos todos necesarios? ¿Y en la escuela?

**2.** La película denuncia la hipocresía de una nación que llama “ilegales”, “hispanos” o “indocumentados” a millones de mujeres y hombres que hacen los “trabajos sucios” que “los blancos” (así se llaman a sí mismos) no quieren hacer y que significan un pilar fundamental de su economía.

### Recomendaciones de películas afines

*Diagnóstico Esperanza* (Argentina, 2013), Dir. César González (Camilo Blajaquis).

*Oscar* (Argentina, 2004). Dir. Sergio Morkin.

*Bolivia* (Argentina, 2001). Dir. Adrián Caetano.

- ¿De qué otros modos creen que es posible denunciar estas situaciones?

**3.** ¿Por qué les parece que muchos mexicanos tratan de vivir en Estados Unidos? ¿Conocen la historia de los tratados fronterizos entre Estados Unidos y México? ¿Qué saben sobre la inmigración y las leyes antiinmigratorias en Estados Unidos? Investiguen sobre estos temas para poder comprender mejor la denuncia que devela esta película.

**4.** De acuerdo con lo que vieron en la película, ¿les parece que los estadounidenses y los mexicanos que viven en Estados Unidos tienen los mismos derechos?

**5.** En la Argentina, la palabra *desaparecido* remite a una forma de represión política que buscó “borrar del mapa” a una generación y a sus ideas políticas y sociales, para instaurar un plan económico del que aún hoy sufrimos la consecuencias.

- ¿Qué procesos fueron necesarios para poder volver a “hacer visibles” a los desaparecidos por la última dictadura militar?
- 6.** ¿Qué es para ustedes la igualdad? ¿Cómo se relaciona este concepto con el de ciudadanía?

### Recomendaciones bibliográficas

Orwell, George (1948): 1984.

Huxley, Aldous (1932): *Un mundo feliz*.



**7.** Esta película implica un modo de denuncia, haciendo visible lo invisible y mostrando un orden que parece natural para invitarnos a cuestionarlo y participar en el cambio. Si fueran directores y pudieran filmar una película siguiendo este sentido, en su escuela o barrio, ¿qué filmarían?

## Para los directivos, docentes y preceptores

**1.** Imaginen y describan un día en la vida de un joven mexicano habitante de alguna ciudad estadounidense fronteriza y otro en la vida de un joven estadounidense. Identifiquen las desigualdades que podrían atravesar.

**2.** ¿Qué puede ofrecer la escuela a ambos muchachos? ¿Qué cuestiones tendría que tener en cuenta?

**3.** Nuestro país ha avanzado mucho en materia de igualdad. ¿Qué cambios notan en la vida escolar vinculados con la garantía de derechos a los jóvenes que viven en la Argentina. ¿Qué deudas están aún pendientes?

**4.** La película incluye una perspectiva sobre el poder y los medios de comunicación masiva al plantear que los medios van mostrando (u ocultando) lo que pasa y van nombrando “hecho social” según su criterio. ¿Qué opinan sobre esta perspectiva? ¿Creen que la película sería una buena herramienta para trabajar con los alumnos y analizar y aprender sobre este tema?

## Para conversar en familia

**1.** ¿Qué puntos en común encuentran entre la ciudad de la película y la ciudad que habitan ustedes?

**2.** ¿En qué circunstancias o momentos sintieron que habitan en un país donde se respeta la igualdad? ¿Y en qué circunstancias o momentos experimentaron algo vinculado a la desigualdad?

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Programa Educación y Memoria:

- *Pensar la dictadura: terrorismo de estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza.* Segunda edición, 2014.
- *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.*

Programa Inclusión Democrática:

- *[Re] Pensar la inmigración en la Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela.* <http://valijainmigracion.educ.ar/>

A large, solid black silhouette of a person in a dynamic, athletic pose, possibly a dancer or athlete, set against a vibrant pink background. The figure is positioned on the left side of the frame, with its right leg extended forward and its left leg bent. The head is tilted back, and the arms are tucked in. The overall shape is fluid and expressive.

**ARGENTINA  
NOS INCLUYE**

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

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 fílmico 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 fílmico Pedagógico “Jovenes y escuelas”*, que asume el potencial didáctico de la cinematografía, es una oportunidad pedagógica para apreciar, disfrutar, problematizar diversas películas que nos ubiquen 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 Fílmico 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 Fílmico 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 Fílmico 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 ubicar, 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





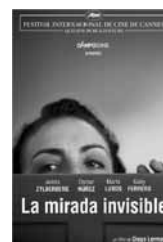
## 13 EL HIJO

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



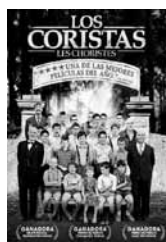
## 21 PRECIOSA

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,<sup>1</sup> “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](http://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 implacables 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 puedan 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](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:

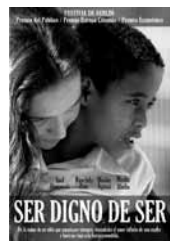
- *Nuevos enigmas, nuevos desafíos. La socialización de los más jóvenes en la red de redes.*
- *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.*
- *Catedra Abierta 3. Aportes para pensar la violencia en las escuelas.*



# SER DIGNO DE SER

Francia  
2005

Director: Radu Mihaileanu



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

## 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. Aquí no se puede hacer

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. Guachitursos, 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.<sup>1</sup>

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 apiñados 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 preconceito 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 lleguemos 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 a cuentas 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.<sup>2</sup> 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 inmovible, 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.<sup>3</sup> 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 Canaán, 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 Canaán! ¡Siervo de siervos sea para sus hermanos!’ [...] Fueron los hijos de Cam: Kus, Misráyim, Put y Canaán” (*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 identificador 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”.<sup>2</sup> 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 las 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 las 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.<sup>1</sup>

Christophe Barratier, nacido casi veinte años después de la Segunda Guerra Mundial y conmovido por la filmografía que ella inspiró,<sup>2</sup> 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.

Conmovedoras 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”.<sup>3</sup> 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 inmadurez<sup>4</sup> 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.

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.

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.

“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,<sup>5</sup> 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 Nº 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.

Está 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.<sup>1</sup> 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-

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.<sup>2</sup> 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.

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



### Palabras clave

vecinos,  
desconfianza,  
diferencias,  
espacio común,  
conflictos.

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.<sup>3</sup> Su

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

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

“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 jorobado*, 1933).

Al analizar la obra de Arlt, Oscar Masotta<sup>4</sup> 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:  
• *Educación 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 tuvieran 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*<sup>1</sup> 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,<sup>2</sup> *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.<sup>3</sup> *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.<sup>4</sup>

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.<sup>5</sup>

De este modo, la apuesta consiste en representar la experiencia del terror no a través del discurso de intelectuales comprometidos o de personajes “épicos” 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 vengarse. Después del shock inicial, la preceptora termina acuchillando a Biasutto en ese mismo baño. Sobre esa escena final, se superpone 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.<sup>6</sup>

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? Investigan 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 Burke<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> En relación con esto, traemos algunas ideas del análisis sobre la autoridad que realiza el sociólogo estadounidense Richard

Sennett,<sup>3</sup> 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,<sup>4</sup> 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”.<sup>5</sup>

También Laurence Cornu<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup>

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?

### 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*.

## 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?

**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.”<sup>1</sup>

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.<sup>2</sup>

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 caber 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 “cancro”, un torpe, un zoquete.<sup>3</sup>

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”,<sup>4</sup> la hospitalidad que se entreteje 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 demora... 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”.

Puede decirse que ese gesto nimio,<sup>5</sup> hace posible lo incalculable,<sup>6</sup> 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. INTERRUPIR 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.<sup>7</sup>

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.

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

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”.<sup>8</sup>

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

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

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.<sup>9</sup> 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 seguridad<sup>10</sup> 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.

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?<sup>11</sup> 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*.

+ 13  
105'

## EL OTRO HIJO

Francia  
2012

Directora: Lorraine Lévy



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

### REFLEXIONES SOBRE LO QUE SOMOS<sup>1</sup>

*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, hinchado 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 identidad<sup>2</sup> 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””.<sup>3</sup> 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”.<sup>4</sup> 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”.<sup>5</sup> 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

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

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

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*”.<sup>6</sup> 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



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

## 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-



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 comportamiento, 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!”<sup>1</sup>

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 descripto 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.*
- *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.

Resoluciones Consejo Federal de Educación:

- *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.* (Resolución CFE Nº 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.<sup>1</sup>

### 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

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

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



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.<sup>2</sup>

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 Borgia a Primo Levi. Disponible en YouTube.

la propia vida. Pertenecer 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.

Pertenecer 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”.<sup>3</sup> 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,<sup>4</sup> 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,<sup>5</sup> 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 cieguitos”, 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).

A large, solid black silhouette of a person in a dynamic, athletic pose, possibly a dancer or athlete, set against a bright blue background. The figure is positioned on the left side of the frame, with its right leg extended forward and its left leg bent. The figure's head is tilted back, and its arms are positioned in a way that suggests movement. The background is a solid, vibrant blue.

**ARGENTINA  
NOS INCLUYE**

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.



# 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 3 secundaria . - 1a ed. -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.  
176 p. ; 19x14 cm. - (Archivo filmico pedagógico. Jóvenes y escuelas; 3)

ISBN 978-950-00-1064-1  
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 fílmico 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 fílmico 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 Fílmico 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 Fílmico 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 Fílmico 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 ubicar, 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**

Tercera parte



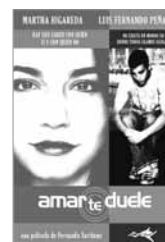
## 25 7 CAJAS

Paraguay  
2012  
Dir. J. C. Maneglia y T. Schembri  
p. 13



## 26 MUNDO GRÚA

Argentina  
1999  
Dir. Pablo Trapero  
p. 26



## 31 AMAR TE DUELE

México  
2002  
Dir. Fernando Sariñana  
p. 94



## 32 LUNA DE AVELLANEDA

Argentina  
2004  
Dir. Juan José Campanella  
p. 109



## 27 CATERINA EN ROMA

Italia  
2003  
Dir. Paolo Virzì  
p. 38



## 28 EL SABOR DEL TÉ

Japón  
2004  
Dir. Katsuhito Ishii  
p. 52



## 33 HISTORIAS MÍNIMAS

Argentina  
2002  
Dir. Carlos Sorín  
p. 121



## 34 EL SECRETO DE SUS OJOS

Argentina  
2009  
Dir. Juan José Campanella  
p. 133



## 29 NOI, EL ALBINO

Islandia  
2003  
Dir. Dagur Kári  
p. 68



## 30 TATUADO

Argentina  
2005  
Dir. Eduardo Raspo  
p. 78



## 35 EL HIJO DE LA NOVIA

Argentina  
2001  
Dir. Juan José Campanella  
p. 146



## 36 EL CAMINO DE SAN DIEGO

Argentina/España  
2006  
Dir. Carlos Sorín  
p. 160

# 7 CAJAS

Paraguay  
2012

Directores: Juan Carlos Maneglia y Tana Schembori



## Palabras clave

violencia,  
machismo,  
medios de  
comunicación,  
explotación,  
marginalidad.

## MUCHO CAOS, MUCHO RUIDO, MUCHO DESCONTROL

Esta es la historia de una sociedad envilecida por la pobreza. Pero sobre todo es la historia de Víctor, un joven pobre, en una ciudad que es Asunción, pero que podría ser Lima, Caracas, Río de Janeiro, Buenos Aires, o cualquier urbe latinoamericana. Por eso esta historia es importante, porque muestra la vida de un joven pobre en una urbe sudamericana. Y lo hace sin dramatizar, ni enviar ningún mensaje de justicia social. Deja todo librado a las sensaciones de los espectadores. A través de la vida de Víctor, la historia muestra un panorama tremendo y desolador que nos provoca un gran nudo en la garganta. Son muchas las preguntas que nos genera el film con el único

efecto de mostrar la vida tal cual es. Pero no lo hace llorando y es este su gran gesto, lo hace con humor, con un gran desparpajo, con un vitalismo pocas veces visto. Utiliza escenas grotescas como verdaderos momentos para la reflexión. La reflexión a través de la risa. *7 cajas* es una película paraguaya realizada con poco presupuesto. No sería desmesurado pensar que la intención de los directores no es mostrar la gran problemática social que aparece en la película. La historia es un western-policial criollo, una imitación extrema del cine de acción. Entonces, si los directores no tuvieron la intención de mostrar el drama social, ¿por qué aparece en cada escena? Ocurre que eligieron para filmar un lugar real, popular, y los conflictos étnicos, culturales, de clase, de sexo, de modos de vida, son parte de ese espacio y aparecen como espectros y se filtran por toda la película convirtiéndose en los verdaderos protagonistas.

Pero, ¿de qué espectros hablo? Nombro sólo algunos: la falta de oportunidades de los jóvenes, la desprotección de los niños por parte de los adultos, el odio a las mujeres, el machismo exacerbado, la exaltación del éxito inmediato, son todos temas que aparecen una y otra vez en este film. Y todas estas cosas horribles podrían definirse con dos palabras: falta de afecto.

El gran mérito de esta película es contar una historia que muestra las condiciones de vida desiguales de muchos jóvenes paraguayos, argentinos o de cualquier otro país latinoamericano. Pero sin olvidarse de la risa, del grotesco, de la copia burlona y el panfleto, del gesto paródico, todos grandes géneros del arte que hacen que la película no sea un documental, ni un programa tipo *Policías en acción*. Pero todo este compendio de instrumentos artísticos

está cruzado por un espacio determinado (el Mercado 4), y por una sociedad paraguaya que desconocemos y gracias al film descubrimos, con sus modos, sus gestos, su comida.

Lo más llamativo es la lengua. Oír a los personajes hablar en guaraní es todo un acontecimiento. Sentimos sorpresa, primero porque pocas veces hemos visto una película paraguaya y en segundo lugar porque nos enfrentamos a un lenguaje nuevo: escuchar una lengua (el guaraní) y una tonada que hemos escuchado en nuestra vida social y ahora reaparece de otra forma, en el cine. No podemos dejar de notar que en la Argentina hay una gran inmigración de paraguayos que forman parte de la sociedad en todas sus escalas. Los argentinos tenemos profundos lazos de afecto con los paraguayos y es por eso que sentimos identificación con los protagonistas. *7 cajas* utiliza la realidad social para contar una historia. Pero no intenta cambiarla. No la toca, no la transforma, no mueve nada de lugar. Por eso es una película realista e interesante para el espectador. Exhibe, como bien dijimos, el problema social sin denunciarlo. Pero además le agrega a esa historia real otra parte de la realidad que nunca recalcamos: las situaciones inverosímiles, fantasiosas, extrañas, que aparecen en muy logrados pasajes de la historia. Actitudes completamente literarias que también suceden en la vida real.

Mientras veía la película pensaba un poco en broma y un poco en serio: si tuviera que definir el género de esta película no tengo dudas que la definiría como “realismo atolondrado”. ¿Qué sería el realismo atolondrado? Podría ser una forma de escritura, un estilo que intenta mezclar cosas buenas y cosas malas, sería una espe-



cie de pastiche entre cultura alta y cultura baja. Una tensión entre la oralidad de todos los días (cosas oídas, escuchadas, de cualquier persona común) versus la prosa elaborada, literaria, estilizada, culta y tradicional. Casi toda la película es una correría infernal por los pasillos del Mercado 4. Hay un conflicto: un secuestro y el dinero que todos quieren.

En medio de las situaciones de acción, de las intensas corridas que aparecen todo el tiempo, hay espacio para el sueño, para la esperanza, para el amor. De hecho, toda la película podría resumirse en la lucha de un joven por hacer realidad su sueño en medio de un espacio brutal. Cuando veía la película sentía que la historia me decía: “pese al lugar violento en que transcurren las escenas, no todo es pobreza, ni carrera detrás del dinero, acá también hay amor”.

Y he aquí otro punto importante de esta historia: tanto la realidad como la fantasía o la ficción, se mezclan y se potencian entre sí. Forman parte de un mismo universo. Como sucede en la vida misma, no hay realidad sin ficción y viceversa.

Casi toda la película transcurre en el Mercado 4, un polo comercial con mucha historia y con una gran popularidad en Asunción, capital de Paraguay. Podemos encontrar un parecido argentino en la feria La Salada, en el Mercado Central de Frutas y Verduras o en las calles populosas y llenas de vendedores ambulantes del barrio de Once.

En principio, este lugar es un espacio extraño para filmar una película. Mucho ruido, mucha gente, mucho caos. Y pese a todas las contras, son tantos los recursos artísticos que utiliza el director que hace que la película parezca narrada dentro de una gran

ciudad. Los pasillos del Mercado parecen calles o avenidas por donde corren los carretilleros. Los puestos cumplen la función de grandes edificios y las carretillas vuelan como si fuesen autos en una persecución. Todos estos efectos se logran con gran maestría. Copiando, imitando o parodiando al género de acción estadounidense. ¡Sólo falta que una carretilla salga despegada por los aires como si fuese un avión!

Cada personaje tiene su rol bien establecido y remite a una realidad social. Desde Víctor el joven explotado, sin oportunidades, pasando por dueños de restaurantes chinos, carniceros locos, la mujer embarazada abandonada por su novio, el policía coimero, los secuestradores y toda una *troupe* de perejiles de alto vuelo.

Mientras veía la película disfrutaba de los muchos guiños hacia el cine comercial, el lenguaje de la publicidad o el cine de efectos especiales de Hollywood. Pero también encontraba su correlato en otras disciplinas, como los libros de Stephen King, o el clásico policial de novela negra norteamericana al estilo Raymond Chandler, Chase, Hammet, Chester Himes, y tantos otros.

Y traspasando esto al arte nacional, uno no puede dejar de recalcar la influencia de las novelas de Manuel Puig, de Copi, donde la oralidad de los personajes tiene gran semejanza con los personajes de esta película. En el plano latinoamericano podemos encontrar parientes en los libros del colombiano Andrés Caicedo y el peruano Oswaldo Reynoso.

Volviendo a Hollywood, la película resignifica los grandes trucos de las escenas hollywoodianas. Uno puede apreciar cómo la película, con sus trucos de acción, parodia al cine de Hollywood. Pero no se

queda ahí, también utiliza muy bien lo desmesurado, lo descabellado, valga el término, “lo atolondrado”, donde los personajes están siempre corriendo.

## LA TECNOLOGÍA, UN TEMA NUNCA MENOR

Entre tanto rocanrol, tanta acción y *bolonqui*, aparece un tema que nos identifica a todos y nos indica contemporaneidad: la tecnología. Un celular de última generación, una computadora o un televisor, son sinónimos de la época en que vivimos, pero también son elementos que alimentan nuestros deseos. Víctor, el joven protagonista de la película, sueña con ser galán de televisión, trabajar en una película junto a bellas actrices. ¿De dónde saca Víctor estas ideas? En pocas palabras, sueña con el éxito, el triunfo, el ascenso social que tanto nos muestran las publicidades de la televisión, las páginas en Internet, o la figura de los grandes futbolistas que juegan en grandes ligas europeas. Un celular, para Víctor, significa acercarse a su sueño. Con ese celular se podrá filmar y verse a sí mismo como un galán de telenovela. Y acá también entra en escena la tecnología y una nueva problemática social típica del progreso del mundo. Los medios de comunicación aparecen en todas sus facetas en la película. Víctor es un joven sin mucha formación que recibe el mensaje de los medios y es la televisión la que genera su sueño. Recibe su influencia y sueña con ser un actor de Hollywood. Este detalle, que parece menor, también sucede en nuestras sociedades todo el tiempo.

Pero Víctor es pobre, tiene un trabajo muy precario y no puede acceder a ese celular. Vive en un mundo salvaje donde manda el dinero.

Víctor necesita el dinero para hacer realidad su sueño y decide hacer un trabajo peligroso: transportar en su carretilla a lo largo de un día, por todo el Mercado 4, una carga peligrosa que ignora, pero sin embargo defiende contra todos. Entonces comenzará una carrera alocada donde una banda de ladrones, de secuestradores, carniceros, policías lo perseguirá para sacarle la carga. En un pasaje de la película, Víctor se conmueve al enterarse qué hay dentro de esas siete cajas que transporta.

## LOS PREJUICIOS DE UNA SOCIEDAD MUY *HEAVY*

En su lucha por proteger su *carga*, Víctor se involucra en un montón de problemas. Es perseguido por otro carretillero bastante garca que tiene a su hijito enfermo y necesita ese dinero. Este carretillero contrata a una banda de carretilleros para que le saquen a Víctor su carga. Y de este modo la historia entra a correr mientras los personajes y las escenas se cruzan y forman una gran trama muy entretenida. Es en ese momento cuando la película muestra todos los prejuicios habidos y por haber típicos de una sociedad mixturada. Aparece Liz, la amiga de Víctor, una adolescente de su misma edad que está enamorada de él (tal vez sin saberlo). Liz se presenta como la persona fiel y noble, la amiga verdadera que lo ayudará a Víctor en todo lo que pueda, durante el tiempo que dure su loca travesía. Liz intenta que Víctor la considere como igual. Pero Víctor, no la valora por ser mujer y más pequeña que él. Ella le dice que las mujeres pueden hacer todo como los hombres. Esta escena no es la única de estas características. La hermana de Víctor trabaja en un restaurante chino y es constantemente maltratada por su pa-

trón chino, al cual no le entiende una palabra de lo que habla. Esta joven, a su vez, tiene una compañera de trabajo que está embarazada y casi abandonada por su novio. De hecho, es la hermana de Víctor quien tiene que llevarla al hospital antes de dar a luz. El machismo, la xenofobia, la violencia hacia los extranjeros, la lucha de clases, son temas que cada personaje parece exaltar con su sola presencia. Si bien la mayoría de las escenas insiste con el maltrato a jóvenes y mujeres, también aparece un costado muy valioso: la valentía de estas mujeres para vivir en un mundo en contra.

Mientras el espectador ve la película no puede dejar de preguntarse: ¿vivimos en sociedades tan desalmadas? ¿Tan locos estamos? De pronto, nos encontramos ridiculizados o reflejados en un personaje. Los secuestradores mantienen diálogos geniales en los que lucha de clase y el racismo aparecen por todas partes. Pero es la ambición del dinero y no otra cosa, lo que mueve a estos personajes. Salvando las diferencias, ¿somos así? Esta comedia tragicómica nos enfrenta ante nuestra propia imagen. El arte hace estas cosas. ¿Si vamos a Once o a la Salada, es posible que encontremos personajes así? No hace falta ir tan lejos. ¿En nuestro barrio, en nuestra escuela? La película nos abre muchos interrogantes, nos presenta un conflicto mucho más intenso del que esperábamos ver riéndonos de los otros. “Cuando ya no queda nada, sólo nos queda reír”, decía el poeta Leónidas Lamborghini.

Esta película es importante porque toma la distorsión de las sociedades modernas pobres creadas por el capitalismo y exhibe su locura multiplicada.

Mientras veía esta película no podía dejar de pensar en un cómic

que leí hace tiempo. Este cómic, *Tortas fritas de polenta*, cuenta la historia de un muchacho de 18 años que fue a la Guerra de las Malvinas. En ese cómic, los soldados argentinos sólo tenían para comer tortas fritas de polenta que hacían en las trincheras, mientras los soldados ingleses los bombardeaban. La Guerra de las Malvinas, como cualquier guerra, fue un gran maltrato hacia los jóvenes argentinos de esa época.

7 cajas muestra cómo, treinta años después de esa guerra, continuamos maltratando a los jóvenes, esta vez de una forma económica más perversa.

Washington Cucurto  
Escritor y editor de la editorial  
cooperativa Eloísa Cartonera.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Nuestro país tiene una gran inmigración de hermanos paraguayos. ¿Quién no tiene un amigo, un compañero o un familiar descendiente de paraguayos? Sin embargo, pese a esta cercanía diaria podemos preguntarnos, ¿qué sabemos de Paraguay? Redacten un texto con todas las cosas que sepan de Paraguay.

- Consulten con sus compañeros si alguien conoce a un escritor, a un futbolista, a un pintor, a un político, a un músico paraguayo.
- ¿Recuerdan haber visto otra película paraguaya? ¿Y alguna en la que se representaban a los paraguayos?
- ¿Alguien conoce frases en guaraní?

**2.** Algunos de los temas que plantea la película podrían ser: la falta de oportunidades para los jóvenes, la desprotección de los niños por parte de los adultos, el odio hacia las mujeres, el machismo exacerbado, la exaltación del éxito inmediato.

### Recomendaciones de películas afines

*Pizza, birra, faso* (Argentina, 1998). Dir. Bruno Stagnaro, y Adrián Israel Caetano.

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

Son todos temas interesantes para debatir. En la película se muestran tal cual son, como problema social pero sin denunciarlo. ¿Qué pensamientos o ideas tienen ustedes sobre estas temáticas?

**3.** La película habla de la violencia social aplicada a los jóvenes.

- Investiguen en qué momentos de la historia argentina los jóvenes fueron maltratados.
- Busquen ejemplos de películas que tengan por protagonistas a los jóvenes en conflicto con la sociedad.
- Si tuvieran la oportunidad de hacer un afiche publicitario para que la película sea exhibida para el público argentino, ¿qué dirían de la película? Diseñen el afiche.
- Si tuvieran el poder del Estado para cambiar las cosas, ¿qué políticas generarían para mejorar la calidad de vida de los jóvenes? Enumeren las propuestas.

**4.** Piensen un final diferente para esta película. ¿Qué situaciones deberían cambiar para que cambie el final?

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** ¿Qué tipo de sociedad aparece retratada en la película? ¿Cómo se relaciona la escuela con esa sociedad?

**2.** La película enfoca de modo transversal la influencia de los medios de comunicación. ¿Qué tipo de relación tienen los jóvenes con los medios de comunicación en la sociedad? ¿Qué relación encuentran entre el discurso del mercado y los medios de comunicación? ¿Todos utilizan la misma manera de referirse a los jóvenes?

**3.** La ley 26.522 de Servicios Audiovisuales considera que los me-

dios de comunicación son de interés público, que la información es un derecho, no un negocio, y que las trabajadoras y trabajadores de la radio y la televisión tienen responsabilidad social. ¿Qué estrategias pueden diseñarse en la escuela en relación con la crítica o desnaturalización de los mensajes que se emiten desde los medios masivos de comunicación? ¿Por qué les parece importante o necesario implementarlas?

## Para conversar en familia

**1.** En nuestro país existe la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual; es la instancia estatal que la Ley 26.522 destinó para que los oyentes y televidentes puedan presentar sus consultas, reclamos y denuncias en caso de que vean vulnerados sus derechos a la comunicación y a la información.

Las siguientes son algunas situaciones que pueden motivar consulta o reclamo por parte del público de medios audiovisuales:

*Cuando considere que se promueve o incita el trato discriminatorio por motivos de origen étnico o nacional, de religión, sexo, género u orientación sexual, aspecto físico, nacimiento, presencia de discapacidades, idioma, opiniones políticas o de otro tipo.*

*Si considera que lo que vio o escuchó entre las 6 de la mañana y las 10 de la noche no era apto para todo público.*

*Cuando se transmitan mensajes que contengan violencia simbólica con-*

*tra las mujeres o se promueva un tratamiento basado en estereotipos que atentan contra la dignidad y la igualdad.*

*Si la tele te discrimina al no incluir los sistemas de accesibilidad que indica la ley (lengua de señas, subtítulo oculto o audio descripción).*

*Cuando se limita la libertad de expresión y el acceso a la información pública y a la comunicación plural.*

*Cuando no puedas acceder a la programación en el idioma del pueblo originario al que pertenecés y entiendas vulnerados tu identidad y valores culturales.*

*Si sos niño, niña o adolescentes y te parece que no hay programas para vos en la tele o en la radio.*

- ¿Les parece importante que exista esta Defensoría? ¿Por qué?
- ¿Qué lugar tienen los medios de comunicación en la película?
- ¿Qué derechos del público se ven vulnerados?

### Recomendaciones bibliográficas

Reynoso, Oswaldo (1960): *Los inocentes*, relatos, Lima.

Caicedo, Andrés (1975): *Viva la música*, relatos, Colombia.

Casas, Fabián (2005): *Los lemmings*, Buenos Aires.

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

[Re] *Pensar la inmigración en la Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela*: <http://valijainmigracion.educ.ar/>

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.*

# MUNDO GRÚA

## Argentina 1999

Director: Pablo Trapero



**Palabras clave**  
trabajo,  
relaciones  
humanas,  
tristeza,  
nostalgia,  
esperanza.

### ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE MUNDO GRÚA?

Como afirma Raúl Finkel<sup>1</sup> en su sinopsis, *Mundo grúa* no sostiene un discurso sobre las causas de la desocupación y tampoco promueve una reflexión sobre quiénes son sus responsables. La película quiere mostrar algo que de tan visible, no vemos. Quiere mostrarnos, a través de una narración sencilla y lineal cómo es la vida de alguien que, educado en la cultura del trabajo, debe subsistir en un contexto de desocupación crónica. El protagonista (Rulo) es una persona que no se queja por la situación que le toca vivir; no organi-

za ningún tipo de lucha ni de venganza y carece de referencias ideológicas o políticas que le permitan pensar más allá. No podemos saber con claridad si Rulo tiene conciencia de que su trayectoria social tiene algo que ver con decisiones políticas nacionales. Lo único que hace para sobrellevar esa situación es lo único que puede hacer: seguir buscando trabajo.

Precisamente para completar lo no dicho explícitamente en el relato, la película es un recurso pedagógico que abre al estudio y reflexión sobre la problemática de la pérdida de empleo, no sólo focalizándose en sus consecuencias para la vida personal sino como problema social y político de un país. Por eso puede ser complementada en el trabajo en la escuela con un conjunto de contenidos y actividades que permitan reflexionar sobre las modificaciones en la estructura social argentina. Transformaciones que tienen que ver tanto con el mundo del trabajo (tratando temas como la precarización e inestabilidad laboral, el crecimiento del empleo no registrado, el aumento de la modalidad de contratación tercerizada, el surgimiento de los planes sociales, etc.) como con la construcción de nuevas identidades o colectivos sociales (fragmentación de las viejas clases medias, las mutaciones de las clases altas en los estilos de consumo, el surgimiento de los “nuevos pobres”, etc.), pero también con las nuevas formas de organización social y movilización colectiva que generaron estas transformaciones.

*Mundo grúa* es una película para trabajar las transformaciones de la sociedad argentina durante los años noventa, utilizando como “excusa” la historia de Rulo. Las reformas implementadas en nuestro país para reorientar la economía nacional consistieron básica-

1. Crítico de cine, escritor de varias columnas y creador del blog: <http://cinesinorillas.blogspot.com.ar/>

mente en la reforma del Estado a través de la privatización de las empresas públicas y formas de descentralización administrativas, la redefinición de las formas de regulación de la economía (por ejemplo, la flexibilización de la legislación laboral) y finalmente, la reforma fiscal a través de la reforma impositiva y la reestructuración del sistema de jubilaciones y pensiones. Las consecuencias de estas reformas en las condiciones de vida de la población se hicieron sentir rápidamente en el aumento de las tasas de desempleo, subempleo y precarización laboral. El impacto también se verificó en el aumento de la brecha entre ricos y pobres, con el consiguiente aumento de la desigualdad. Todas estas temáticas son de suma importancia para trabajar con los estudiantes desde una perspectiva interdisciplinar en la que se articulen contenidos de distintas materias.

Además, la escuela puede convertirse en un espacio de reflexión más profunda sobre estos temas generando un espacio de puesta en común sobre situaciones similares experimentadas por alumnos y docentes, sean estas situaciones personales directas o cercanas (seguramente todos conocen casos parecidos a la del protagonista). Más allá de los contenidos temáticos ligados a la problemática en cuestión puede resultar en un importante ejercicio de memoria a corto y mediano plazo para hacer en forma colectiva entre estudiantes y docentes.

En lo que respecta al lugar de *Mundo grúa* en el cine argentino, hay que decir que es una de las películas que forma parte de lo que se

denominó “Nuevo Cine Argentino” (NCA).<sup>2</sup> Se trata de la aparición de una nueva generación de directores y técnicos, en su mayoría salidos de las escuelas de cine —especialmente de la Fundación Universidad del Cine (FUC)—, pero sobre todo de una nueva forma de contar historias que hasta ese momento no eran de interés para el cine. Los protagonistas de estos films suelen ser actores desconocidos que responden a actores sociales que nos resultan cotidianos, más que a estereotipos. Es un tipo de cine realista que si bien tiene una intención crítica, no es explícita. Se propone abrir interrogantes sobre las causas de los conflictos antes que brindar una resolución o una mirada moralizante sobre ellos.

Casi como un indicio del momento del país en el que fue filmada, cabe destacar que *Mundo grúa* fue financiada de manera “casera”, con material prestado de la FUC, con la colaboración de los compañeros de curso del director, sin el apoyo del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) y se terminó con un subsidio que le otorgó el Fondo Nacional de las Artes. Así, el rodaje se realizó durante los fines de semana, entre amigos, y fue flexible a la improvisación y a la modificación del guión.<sup>3</sup>

2. Según Agustín Campero (2008), *Rapado*, la película de Martín Rejtman inaugura el devenir de lo que se denominó el NCA. Se trata de una propuesta cinematográfica con puestas en escena mínimas, planos más bien alejados, despojados de profundidad y en la que nada está explicitado. Los protagonistas no emiten juicio alguno y no son utilizados por el director para emitir un enunciado con un sentido político explícito. Es un cine que mira y escucha, y procura no tomar posición ni emitir juicios de valor. Sin embargo se trata de una cinematografía profundamente política que “no hace cine político” sino que “hace películas políticamente”. *Pizza, birra, faso* (1998) de Adrián Caetano y Bruno Stagnaro y *Silvia Prieto* (1999) de Martín Rejtman son otros ejemplos de films enmarcados en el NCA.

3. Campero, Agustín (2008): *Nuevo cine argentino. De Rapado a Historias extraordinarias*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional, pp. 37-38.

## MIRADAS (POSIBLES) SOBRE *MUNDO GRÚA*

Como cualquier obra creativa (una pintura, una escultura, una obra literaria, una película), *Mundo grúa* puede ser “mirada” desde varios lugares, atendiendo a distintos aspectos y rescatando diversas temáticas. Si bien el eje de la película está puesto en la situación personal del protagonista, podemos “ver” *Mundo grúa* enfocándonos en la situación laboral de Rulo o en sus vínculos humanos con su madre, con su hijo, con sus amigos y con Adriana, o bien en el cruce de ambas dimensiones porque en realidad ambas dialogan permanentemente en la película.

*Mundo grúa* relata la vida de un hombre común, con una vida cotidiana muy simple: Rulo tiene un viejo Dodge 1500, le gusta charlar y tomar unos mates con su madre, conversar y comer asado con sus amigos (con quienes además intercambia pareceres sobre cómo reparar un motor), come fideos con su hijo y dialoga con él sobre la banda de rock en la que toca.

Conoce a Adriana, la dueña de un kiosquito cercano a la obra a quien le compra los sándwiches de milanesa para el almuerzo y a quien intenta seducir reparándole una persiana rota. Con Adriana entablan una relación fluida, salen al cine y a cenar, Rulo le muestra su casa, ven fotos viejas. Entre ellos “hay onda”, recuerdan viejos tiempos en los que Rulo fue bajista de la banda Séptimo Regimiento, que tuvo como hit el tema “Paco Camorra” y del cual Adriana era fanática. Hubo un pasado en la vida de Rulo que contenía un futuro distinto que el presente que relata la película.

Rulo tiene una relación algo conflictiva con su hijo Claudio, pero no muy distinta de la que tiene cualquier padre con un hijo adolescen-

te. Al mismo tiempo que le reclama que se tiene que buscar un trabajo y “dejarse de joder” con el rock, le deja el departamento para estar con una chica luego del recital de su banda, y hasta le presta su viejo bajo cuando se rompe el de la banda. Entre Rulo y Claudio hay diferentes deseos y también distintas pautas culturales. Ambos comparten la situación de precariedad económica familiar y la dificultad para conseguir trabajo en una sociedad que asume como característica estructural la desocupación. Pero mientras Rulo intenta revertir esa situación buscando trabajo y está dispuesto a aprender un nuevo oficio al punto de resignar su vida personal e irse al sur, en Claudio se hace manifiesta la desaparición de lo que se ha denominado “cultura del trabajo”. Claudio tiene incorporadas otras pautas que pueden leerse como lo hace su abuela: Claudio es vago, llega tarde, no tiende la cama, no respeta los horarios de las comidas, no busca trabajo. Estas son también las manifestaciones de las transformaciones económicas que ha sufrido la Argentina y que generaron un quiebre cultural entre las generaciones más jóvenes y la de sus padres o abuelos. Claudio quizá no sea sólo vago, es un pibe que no tiene perspectiva a futuro, que no se piensa como un trabajador, que no tiene como meta estudiar o trabajar para lograr lo que en otras épocas se denominó “movilidad social ascendente”.

La relación de Rulo con sus amigos es simple y fraterna. Torres, uno de ellos, es el que le enseña a manejar la grúa e intenta conseguirle un trabajo en la constructora. Y es también el que le hace el contacto para irse a trabajar a Comodoro Rivadavia cuando el trabajo en la constructora se cae. Con Torres y con Walter compar-



ten asados, recuerdos y tiempo libre. Los dos van visitar a Rulo a Comodoro en un viejo auto restaurado por ellos mismos. Viajan miles de kilómetros solamente para ver a su amigo.

Como sostiene Gonzalo Aguilar, “para el Rulo el trabajo es lo que hace funcionar su mundo y lo que lo hace bello. El amor por las máquinas que lo posee [...] se extiende también a la relación entre las personas. ‘Trabajás a conciencia’ es el primer piropo que le dice Adriana, como si eso la hiciera más atractiva. Después le comenta a su hijo que está ‘practicando’ y ‘aprendiendo’, como si el trabajo también fuera la posibilidad de una educación y de un comenzar de nuevo. La amistad [...] también viene ligada al hecho de trabajar, como se ve en las muestras de afecto por su madre y por Adriana (soldar una reja en un caso, arreglar una cortina metálica en el otro). Hasta la relación con su hijo pasa por esa diferencia: ‘¿No pensás laburar vos?’ Y todo el conflicto se desata en las palabras finales que le dice antes de echarlo: ‘Esto así no va... yo laburo todos los días... ya no te banco más’”.

El trabajo en la grúa es una ilusión que vemos desvanecerse. La responsable es la ART que, ante un informe médico le deniega la incorporación a la constructora. Rulo se muestra enojado frente a la promesa incumplida de un puesto de trabajo. Pero frente a la decisión administrativa tomada por alguien desconocido para él, sobreviene la resignación.

Es este punto de inflexión de la vida del Rulo que lo obliga a trasladarse a Comodoro Rivadavia en busca de un nuevo trabajo, que pasará a ser el único eje de su vida: *su mundo grúa*.

Una vez que comienza a trabajar en Caleta Olivia (donde se encuen-

tra la obra en construcción), Rulo aparece como un hombre solo. Nada lo integra a ese nuevo mundo: allí no están sus amigos, ni su hijo, ni su madre, ni Adriana. Nada le genera empatía, ni siquiera la lucha de sus compañeros frente al incumplimiento de la empresa en llevarles la vianda a tiempo. Mientras los obreros discuten y protestan por las condiciones de trabajo, la vida de Rulo consiste en trabajar, dormir y comer. A la empresa del sur no le preocupa las condiciones de trabajo de los obreros. Ante el menor reclamo e intento de organización, la obra se suspende y todos se quedan sin trabajo. La película termina con el regreso del Rulo a Buenos Aires, a una geografía conocida, al lugar de sus afectos, pero a un *mundo sin grúa*.

Ariana Reano

Licenciada en Ciencia Política,  
doctora en Ciencias Sociales e investigadora.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** ¿Cuál es el conflicto que aborda la película? ¿Consideran que es un conflicto personal o que excede la situación del protagonista? ¿Por qué?

**2.** ¿Cuál es la escena que mejor representa el argumento central de la película? ¿Por qué? Resultará interesante reflexionar y analizar también las diferentes visiones que puedan surgir entre los estudiantes, incluso sobre aquellas que resulten contradictorias.

**3.** ¿En qué momento de la historia reciente de nuestro país creen que se desarrolla la historia que cuenta la película? ¿A través de qué indicios lo reconocen y por qué?

**4.** ¿Qué lugar ocupa el trabajo en la historia de Rulo? ¿Con qué ejemplos de la película pueden ilustrarlo?

**5.** ¿Les resulta familiar la relación entre Rulo y su hijo Claudio? ¿Les parece que está representada de modo exagerado o

### Recomendaciones de películas afines

*Ciudad de María* (2002). Dir. Enrique Bellande.

*Mala época. Capítulo "Vida y Obra"* (Argentina, 1998). Dir. Mariano de Rosa.

*Industria Argentina, la fábrica es para los que trabajan* (2012). Dir. Ricardo Díaz Iacononi.

*Los lunes al sol* (España, 2002). Dir. Fernando León de Aranoa.

es suficientemente realista? ¿Por qué?

**6.** Si pudieran cambiar alguna parte de la película y volver a filmarla, ¿qué cambiarían? ¿Por qué? ¿Se imaginan otro final? ¿Cómo sería?

## Para directivos, docentes y preceptores

Una de las principales problemáticas para trabajar a partir de la película es el rol del trabajo en la vida de una persona. Pero el trabajo no entendido solamente como sustento material sino como organizador de los vínculos sociales y afectivos, en la influencia de los estados de ánimo<sup>1</sup> y también en la estructuración del tiempo en la vida humana.

**1.** ¿Tienen trabajo las familias de los alumnos de la escuela? ¿Cuál es el tipo de trabajo mayoritario? ¿Cómo piensan que repercute el tipo de trabajo en los vínculos con la escuela? ¿Qué estrategias ofrece la institución para que las familias

### Recomendaciones bibliográficas

Aguilar, Gonzalo (2010): *Otros mundos*. Un ensayo sobre el nuevo cine argentino, Buenos Aires, Santiago Arcos.

Campero, Agustín (2008): *Nuevo cine argentino. De Rapado a Historias extraordinarias*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.

Forcinito, K. y G. Tolón Estrelles (2008): *Reestructuración neoliberal y después*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.

Méda, Dominique (1998): *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*, Barcelona, Gedisa.

Svampa, Maristella (2000): "Identidades astilladas. De la patria metalúrgica al heavy metal" en *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos.

1. Rulo le dice al hombre que lo lleva a la estación de micros: "ahora con el quilombo que tenemos, el laburo y todo eso, ya prácticamente no me acuerdo de todo eso (se refiere a la banda y al tema "Paco Camorra") ...no tengo ánimos de andar contando eso, de andar recordando..."

trabajadoras puedan participar de la vida escolar sin que se generen dificultades laborales?

**2.** En relación a las transformaciones en el mundo del trabajo, *Mundo grúa* dialoga con otras películas del nuevo cine argentino, como *Ciudad de María* o *Mala época*.<sup>2</sup>

- Miren estas películas y tracen similitudes y diferencias entre las películas y con la época actual del país.
- Discutan cómo se vincula la escuela con el mundo del trabajo, qué tipo de conocimientos democratiza y qué permite a los egresados estar mejor preparados para enfrentarlo.

## Para conversar en familia

- 1.** ¿Qué aspectos de la película destacarían (en relación con el modo en que está contada la historia), cuáles criticarían y por qué?
- 2.** ¿Cuál es el lugar que ocupó el trabajo en las diferentes generaciones de la familia? ¿Qué cambios hubo a lo largo de los últimos veinte años?
- 3.** El personaje de Claudio tiene incorporadas otras pautas culturales que pueden leerse como vagancia, pero también pueden leerse como las manifestaciones de las transformaciones econó-

2. *Ciudad de María*, dirigida por Enrique Bellande, es una película documental filmada entre 1997 y 2001 en San Nicolás (Santa Fe) y cuenta los cambios en la ciudad a partir de la aparición de la Virgen. Conocida por la "ciudad de acero" por la fábrica SOMISA (alrededor de la cual giraba la economía de la ciudad, cerrada en 1991), pasa a ser conocida como la "ciudad de María".

*Mala época* es una película compuesta por cuatro capítulos articulados orgánicamente. En uno de ellos, "Vida y obra", dirigido por Mariano de Rosa, se cuenta la historia de un obrero de la construcción (Omar) que persigue a una chica que, finalmente se le revela como una Virgen. El mensaje que ella le transmite es "los trabajadores deben reunirse y pensar sobre quienes son". A partir de allí Omar intenta organizarse políticamente con sus compañeros generando algunos inconvenientes con el capataz, el sindicato, etc.

micas que ha sufrido la Argentina durante los años neoliberales. Muchos jóvenes de nuestro país han sido catalogados como "ni, ni" (ni trabajan, ni estudian). Existe el programa PROGRESAR que intenta garantizarle a los jóvenes su derecho a la educación y a una posibilidad de empleo. ¿Lo conocen? ¿Qué saben de él? (en caso de desconocimiento busquen la información básica sobre el programa) ¿Les parece importante que se haya creado este programa? ¿Por qué?

## Recomendaciones del Ministerio de Educación

Portal Educ.ar:

- Colección 30 años: los archivos de la democracia (1983-2013) 5. Modelos económicos e impacto social.  
<http://colecciondemocracia.educ.ar/sitios/vocesdemocracia/Inicio/index>.

# CATERINA EN ROMA

Italia  
2003

Director: Paolo Virzì

## CONQUISTA DEL RECONOCIMIENTO

La reflexión en la escuela de la condición democrática –sobre todo en sus aspectos menos obvios–, a treinta años de su recuperación, favorece una necesaria encrucijada entre la transmisión de la democracia como conquista histórica por parte de varias generaciones de argentinos cuyas vidas se vieron afectadas por sucesivas dictaduras, y la reinención de su significado por parte de generaciones recientes, que deberán afrontar nuevas situaciones y trazar otros horizontes de sentido. La literatura, el cine, la filosofía o las ciencias sociales entre otras formas del conocimiento permiten escrutar e interrogar de manera singular los inagotables significados que atesora la palabra

“democracia”. En efecto, la conquista y consolidación de la *democracia política* (elecciones libres, vigencia de derechos fundamentales tales como el derecho a manifestarse públicamente, el derecho de huelga, el derecho a opinar libremente, etc.) que es uno de los mayores logros de la sociedad latinoamericana en general, nos coloca siempre frente a la urgencia de iniciativas orientadas a desarrollar y dotar de sentido la aventura democrática. Así, nuevas tareas surgen de la necesidad de complementar a la democracia política con una *democracia económica* (brevemente: una distribución más equitativa de la riqueza común que el pueblo argentino produce con su trabajo) y con una *democracia social*, que involucra aspectos más cotidianos de los individuos y los grupos que conforman una sociedad.

Una forma de gobierno democrático (elegido mediante elecciones que respetan los procedimientos previstos por la Constitución Nacional) no necesariamente se traduce en la existencia de una sociedad democrática, que es siempre el resultado de una construcción y un trabajo colectivos. Concebida como una forma de vida en común, la democracia es más extensa que la vigencia de la ley. Una sociedad democrática es la que mantiene viva la pregunta por los otros: los que son diferentes, los que vienen de lejos, los que hablan distinto, los que tienen otras capacidades, los que piensan cosas que se desvían de lo comúnmente admitido, los que viven de manera extraña. Los raros. Democrática es la sociedad en la que, gracias a la igualdad, el reconocimiento y la inclusión, cada uno puede ser libre en su rareza y su diferencia (a no ser que esa diferencia se afirme contra otros: los suprima, los desconozca, los



**Palabras clave**  
reconocimiento,  
exclusión,  
integración,  
identidad.

excluya). En su aspecto social, democracia es inclusión que permite la diferencia; igualdad que permite la libertad.

*Caterina se va a Roma* (*Caterina va in città*) puede ser vista como una historia sobre la exclusión, sobre las dificultades para franquear los límites sociales y sobre las expectativas que los seres humanos forman de sí mismos y de los demás. La situación en la que transcurre es una escuela, tomada aquí la circunstancia escolar como el escenario en el que confluyen los grandes motivos de la sociedad contemporánea –en este caso, particularmente italiana–, en términos de opuestos: la ciudad y la provincia; el mundo adolescente y el mundo adulto; lo masculino y lo femenino; la ambición y la abnegación; la política y el nihilismo; la derecha y la izquierda; la rebeldía y la integración; los que “saben cómo funciona el mundo” y los que están excluidos de él. La consideración de esta película en las escuelas argentinas como objeto de análisis y como motivo de reflexión abre varias líneas de trabajo posibles: permite una reflexión de la institución escolar sobre sí misma a partir de una situación de espejo, promueve un diálogo sobre las semejanzas y diferencias entre la cultura adolescente italiana y el vínculo de los adolescentes con la escuela argentina; estimula una interrogación sobre los prejuicios que marcan la vida de las personas en momentos sensibles de su formación y desarrollo, etc.

*Caterina en Roma* es lo que podríamos llamar una “película de iniciación”, en analogía con un género literario que es el *Bildungsroman* –término alemán acuñado a comienzos del siglo XIX que suele ser traducido por “novela de formación”, “novela de aprendizaje” o bien, la expresión que proponemos aquí, “novela de iniciación”–.

Dicho género suele describir un pasaje, el tránsito hacia la vida adulta de alguien que aún no lo es, considerando los riesgos, los accidentes y las adversidades de quien debe enfrentar circunstancias desconocidas y nuevas muchas veces en soledad y sin ningún tipo de contención orientadora.

Entre las más importantes novelas clásicas que pueden ser consideradas relatos de iniciación –y de manera indirecta ser puestas en relación con algunos aspectos de la película de Virzì– es posible mencionar *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe, *La educación sentimental* de Flaubert; *El rojo y el negro* de Stendhal; *David Copperfield* de Dickens; *En busca del tiempo perdido* de Proust; *Retrato del artista adolescente* de Joyce; *Demian* de Hesse; *El guardián entre el centeno* de Sallinger y, en la literatura argentina, *Don Segundo Sombra* de Güiraldes o *El juguete rabioso* de Arlt. Asimismo, podría establecerse un vínculo entre *Caterina se va a Roma* y otros films que podrían ser considerados “películas de iniciación”, como es el caso de *Perfume de mujer* (*Scent of a Woman*, 1992)<sup>1</sup> –historia que transcurre asimismo en un escenario escolar–; *Terri* (2011); *Joven y alocada* (2012) o *La vida de Adèle* (*La vie d'Adèle*, 2013).

*Caterina en Roma* es una historia de iniciación que tiene por protagonista una tímida niña de trece años proveniente de un pequeño pueblo italiano de provincia, recién mudada a Roma con su familia. El escenario en el que transcurre es una escuela de clase alta donde será inscripta por su padre –un profesor con aspiraciones

---

1. Reversión del clásico *Profumo di Donna* que Dino Risi filmara en 1974, con una memorable actuación de Vittorio Gassman.

intelectuales y sociales insatisfechas que renueva en su hija esas aspiraciones, e incluso se aprovecha de los nuevos vínculos creados por la niña para posicionarse él mismo en un mundo cultural del que siempre estuvo excluido.

Se trata de una comedia con trasfondo político, fuertemente crítica de la sociedad italiana dominada, bajo el berlusconismo,<sup>2</sup> por la banalidad, la soledad y la falta de horizontes. El argumento es simple: Caterina es disputada por Margherita y por Daniela, dos compañeras que ejercen un liderazgo sobre las demás y encarnan universos de valores enfrentados pero en el fondo partes de una misma atmósfera cultural de insignificancia. Margherita y su familia pertenecen a la izquierda intelectual progresista, en tanto que Daniela es hija de un ministro de Berlusconi con fuertes vínculos con grupos nostálgicos del fascismo. Margherita, su primera amiga, la conduce al mundo de la cultura y la transgresión instándola a la rebeldía contra lo establecido, en tanto que Daniela (a quien Caterina se acerca luego de una desavenencia con Margherita) la orienta hacia los espejismos de los grandes centros de consumo y le abre las puertas de las fiestas que celebra la clase alta a las que su familia nunca había tenido acceso.

No obstante la contraposición ideológico-cultural que encarnan, el desenfado de las dos nuevas compañeras romanas de Caterina es el mismo, y también lo es la despreocupación por la necesidad de

---

2. Silvio Berlusconi es un político italiano (también empresario, propietario del equipo de fútbol Milan y magnate de los medios) que fue presidente del Consejo de Ministros de Italia en tres ocasiones (1994-1995, 2001-2006 y 2008-2011). Sus gestiones como hombre fuerte de Italia promovieron un giro a la derecha en todos los planos: económico, social, político y cultural. En 2013, fue condenado a cuatro años de prisión por fraude fiscal.

obtener un lugar en el mundo y el sentimiento de invulnerabilidad, que contrastan con la timidez y los silencios cautos de la niña provinciana. Más importante que todas las diferencias de valores, de ideas, de actitud ante la vida y opciones culturales que las familias de Margherita y Daniela expresan en el film, hay algo que poseen en común y que traza una línea finalmente infranqueable para Caterina: ambas familias son ricas y en el fondo comparten un universo simbólico del que la protagonista, y sobre todo su padre, que aspira a él, quedarán excluidos –como quedarán asimismo excluidos de los desenfados que procura el privilegio de clase–.

Las estructuras familiares a las que pertenecen los tres personajes adolescentes trazan, en efecto, tipologías sociales claramente diferenciadas: bien constituida, tradicional y patriarcal la de Daniela; de padres divorciados con formas de vida alternativa o intelectualmente contestataria en el caso de Margherita; en tanto que la familia de Caterina es típica de una clase media baja en el que el lugar apagado y tenue de la madre se complementa con la extrovertida torpeza del padre, afectados ambos por una extrema insatisfacción. El contrapunto entre la escuela y la casa adopta en los tres casos modalidades diversas, con rupturas que son características de cada una de ellas.

Identidad, inclusión, pertenencia. Son quizá estas tres cosas las que motivan los principales conflictos de los personajes. ¿De qué modo los seres ensayan formas de adaptación al grupo? ¿Cuáles mecanismos de adaptación social se activan frente a la novedad que plantea la existencia de otros que nos resultan extraños, inciertos u hostiles? Si la política es una manera de representación

del mundo orientada por valores, por acciones y por pasiones, el film muestra tal vez el límite que la libertad de elegirse encuentra en los contextos sociales donde las personas se hallan insertas, debido a los diversos mecanismos de exclusión que les son propios. Bajo ese aspecto, *Caterina en Roma* expone las dificultades de la libertad y de la realización de sí en sociedades presuntamente liberales.

Sin poder integrarse plenamente a ninguno de esos mundos en los que incursiona alternativamente, disputada como un trofeo por sus amigas, Caterina observa vacilante y ajena las máscaras que transitan a su alrededor y, no sin desconcierto y angustia, toma distancia de ellas en búsqueda de su propia identidad. ¿Qué es el yo? ¿Tenemos una esencia primera que se mantiene? Caterina se encuentra arrojada a un descubrimiento del mundo que es al mismo tiempo un autodescubrimiento. Es en este proceso en el que se constituye la identidad, y se genera a partir de pertenencias y exclusiones que en muchas ocasiones no están dadas con antelación sino que se revelan en el curso de la vida misma en sociedad. “Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta), a preguntarse para qué han llegado a la tierra y qué deben hacer en ella” escribe el narrador colombiano Gabriel García Márquez. Caterina se sumerge así en un camino de aprendizaje, descubre un gran abanico de posibilidades, discursos y realidades, con los que buscará responder preguntas, llenar vacíos, encontrar referencias orientadoras fuera del espacio familiar. Estas nuevas

experiencias marcan el ingreso a un lento proceso de independencia y de emancipación, y es la escuela el espacio primario en el que se desenvuelve.

La escuela asume así un papel de suma importancia en tanto espacio de rupturas (particularmente con el círculo familiar) dominado alternativamente por situaciones de compañía y experiencias de soledad. La escuela es un ámbito de *aparición* en sentido fuerte, visual, diferenciado de los códigos familiares que habían regido hasta entonces. ¿Qué vemos en lo que nos resulta desconocido y cómo somos vistos por los demás? El director de la película recurre a la mirada de una adolescente para desde allí ejercer la crítica social. Pero hay un juego de perspectivas más complejo: Caterina observa a la ciudad, a la gente de la ciudad, a sus compañeros de escuela, observa los vínculos en los que estos se hallan insertos y a los padres de los compañeros; observa también a sus propios padres y el trato entre ellos, pero a su vez ella misma y su familia están siendo observadas desde un departamento lindante por un extranjero –que acabará enamorándose de Caterina, quizá porque puede verla tal como es cuando no se ve obligada a aparecer frente a otros–, quien registra cosas de ella y de los suyos que ni ella misma puede ver en su propia casa.

Probablemente, *Caterina en Roma* pueda ser interpretada a partir de una palabra a la que las ciencias sociales contemporáneas atribuyen muchos de los conflictos entre personas y grupos en las ciudades conformadas por una diversidad creciente de seres humanos; esa palabra es “reconocimiento”. Se trata de un término muy rico en significado, del que el diccionario proporciona muchas

acepciones: reconocimiento como identificar / distinguir (por ejemplo, un rostro, una voz, una persona en una multitud...); confesar, admitir (reconocer una falta, un error); reconocer una autoridad (por parte de quienes son gobernados); reconocer un derecho (por parte del Estado o por parte de una autoridad); reconocer (como propio) un hijo; reconocer como propio un objeto o un acto (por ejemplo una firma); reconocer una obligación (por ejemplo una deuda); reconocimiento como gratitud (por ejemplo un don, un regalo, puede realizarse como “reconocimiento” hacia alguien por algo de lo que se está agradecido)...

Pero la acepción que importa y que presenta una relevante dimensión de la política y de la vida humana en general es una reivindicación referida a la igualdad en el plano social, que no se reduce a una igualdad económica sino que pone en juego la estima que los individuos y los grupos se prodigan mutuamente cuando reconocen lo que tienen en común además de sus diferencias.

El núcleo filosófico de la teoría del reconocimiento es este: no hay identidad de las personas más allá o más acá del reconocimiento. Nuestra identidad –escribe el filósofo canadiense Charles Taylor,<sup>3</sup> uno de los principales exponentes de la llamada “filosofía del reconocimiento”– se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia, es decir por la percepción que de alguien tienen los demás (sobre todo los demás que son significativos, los padres en primer lugar). Nunca esa identidad es privada ni está dada con an-

telación al sistema de vínculos en los que las personas se insertan a lo largo de su vida. La imagen que los hombres y mujeres –sobre todo niños y adolescentes– tienen de sí mismos está mediada por –o directamente es el resultado de– la imagen que les es devuelta por esos “otros significativos”– la cual es interiorizada por las personas desde la infancia más temprana. Es decir, las identidades no pueden ser concebidas individualmente sino que son siempre construcciones públicas y culturales derivadas de un proceso social que los individuos procuran descifrar tal vez sin conseguirlo nunca completamente.

Antónimo del reconocimiento es el *desprecio* (el desdén, la minusvaloración, el desconocimiento). El desprecio es un juicio –y el conjunto de actos que lo expresan– que sitúa a alguien fuera de nuestra consideración. El desprecio puede generar indignación (como en varios pasajes del film sucede con el padre de Caterina), la que socialmente considerada es una pasión de revuelta vinculada a otras pasiones inhibitorias tales como la humillación, el sentimiento de inferioridad, la exclusión, la desestimación, etc.

El complemento político orientado a traducir el reconocimiento público de las personas como sujetos de derechos es una extensión institucional de esos derechos, que repercute en la consideración que los individuos tienen de sí mismos como un incremento de la autoestima, del respeto de sí y del sentimiento de dignidad. Los seres humanos somos tales que nos hallamos dotados de la capacidad de reivindicar derechos (y una democracia puede ser pensada como *manifestación y reconocimiento de derechos*); esa reivindicación es sólo posible como un ejercicio de ciudadanía y es una de

3. Charles Taylor es uno de los filósofos de mayor influencia en la actualidad. Sus ideas sobre el multiculturalismo han tenido una importante influencia en estos tiempos en que varios países del mundo se enfrentan al problema de la integración de sus minorías.



las formas de la justicia, que afecta en este caso no a lo que las personas tienen o no tienen sino a lo que ellas son.

Aunque en cierto modo queda abierto, la película respeta el final feliz que es propio del género comedia y revela algo esperanzador para las personas que, por estar al margen de los privilegios de clase, “sólo pueden contar con sus propias fuerzas”. Caterina cumple el sueño de ingresar al Conservatorio de Roma y su padre Giancarlo finalmente “comprende todo”. Esa comprensión es la del deseo, más allá de las aspiraciones que nada tienen que ver con él: logra hacer andar la motocicleta de los años jóvenes y se va en ella sin despedirse al constatar casualmente que su mujer –uno de los personajes más misteriosos y delicados del film– le es infiel. Cuando ya no importa, llega el reconocimiento como escritor, que tanto había buscado. Ya no importa porque llega tarde, después de la comprensión del propio deseo, que tiene que ver con otras cosas.

Diego Tatián  
Doctor en Filosofía y en Ciencias de la  
Cultura, investigador, docente y autor de varios libros  
de filosofía y literatura.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** ¿Cómo les parece que la película hubiera sido si los personajes de Caterina, Margherita y Daniela hubiesen sido masculinos? ¿Serían otros los problemas que la historia plantea? ¿Hubieran sido diferentes las dificultades de integración?

**2.** Imaginen que Caterina es romana, se muda con sus padres a un pueblito de provincia y se inscribe en una escuela donde asisten chicos de pueblo. ¿Cuáles serían los temas y los problemas que se plantearían en una película en la que se invierten los lugares?

**3.** Imaginen que en la película Caterina es una niña de un pueblito de Jujuy, La Pampa o Entre Ríos y sus padres, que acaban de mudarse a la Capital, la inscriben en una escuela de Buenos Aires. ¿Cuáles serían los problemas, los prejuicios, los diálogos y en general el argumento? ¿Serían distintos que los de *Caterina en Roma*? Pueden elegir uno o dos temas que a todos les parez-

### Recomendaciones de películas afines

*Perfume de mujer*  
(EEUU, 1992).  
Dir. Martin Brest

*Terri* (EEUU, 2011).  
Dir. Azazel Jacobs.

*Joven y alocada*  
(Chile, 2012).  
Dir. Marialí Rivas.

*La vida de Adèle*  
(Francia, 2013).  
Dir. Abdellatif Kechiche.

can importantes y escribir algunos diálogos para luego filmarlos.

**4.** Si ustedes fueran directores de una nueva versión de esta película, ¿cambiarían alguna parte? ¿Agregarían o cambiarían algún personaje? ¿Cuál? ¿Y las relaciones entre las amigas? ¿Cambiarían el final?

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** ¿Por qué y en qué sentido les parece que *Caterina se va a Roma* es una película que contribuye a la reflexión acerca de la democracia, y en particular de la democracia argentina a treinta años de su recuperación?

**2.** Expliciten las diferentes maneras y estrategias con las que Caterina y Giancarlo, su padre, afrontan una condición de marginación, y la diferencia generacional que ello supone.

**3.** Identifiquen las formas de reconocimiento (en este caso entre los estudiantes y los docentes, y estudiantes entre sí) alternativas a la rivalidad, la competencia, la imposición de superioridad o el sometimiento. ¿Qué características tienen? ¿Cómo se vinculan estas formas con la posibilidad de un

### Recomendaciones bibliográficas

Goethe, Johann W. (2008): *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, Cátedra, Madrid.

Flaubert, Gustave (2005): *La educación sentimental*, Literatura Random House.

Dickens, Charles: *David Copperfield*.

reconocimiento mutuo que procure el establecimiento de vínculos más igualitarios?

## Para conversar en familia

**1.** ¿Qué les pareció a ustedes la película? ¿Qué temas son los que más les interesaron? ¿Por qué?

**2.** ¿Por qué les parece que *Caterina en Roma* es una película que se eligió para contribuir a la reflexión acerca de la democracia y la igualdad? Elijan algunas escenas a partir de las cuales puedan conversar sobre estas ideas.

### 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.*
- *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.*

Philippe Meirieu: *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

# EL SABOR DEL TÉ

Japón  
2004

Director: Katsuhito Ishii

este tipo ayuda entonces a poder hurgar en esas zonas imposibles o invisibles que en general cada cultura da por evidente y nos trae a la superficie como algo donde poner la lupa. Y sobre todo porque hay una estructura familiar que se repite: no se trata más que de un relato que cuenta un fragmento en la vida de una familia cualquiera. En este caso japonesa y con la singularidad de una serie de costumbres muy ajenas a las nuestras, pero al mismo tiempo con la continuidad de roles, personajes, estados de ánimo, problemáticas e instituciones que nos identifican con la trama. En definitiva, la familia Haruno podría ser nuestra familia, pero no lo es. Y es ese desplazamiento entre lo que nos identifica y lo que nos diferencia lo que suma a la hora de analizar la historia.

El primer elemento que surge a la vista es la comparación entre culturas. *El sabor del té* transcurre en nuestros tiempos, pero no en nuestro espacio. O para problematizar la cuestión, nos permite reflexionar sobre el fenómeno del supuesto espacio común en el que todos habitamos que han dado en llamar hace ya muchos años con el nombre de globalización. El Japón de *El sabor del té* es el Japón globalizado, donde encontramos una realidad material que no diferencia las vivencias cotidianas de sus protagonistas, de cualquier otro lugar en el mundo con características similares. Y subrayamos con “características similares” porque aunque sea probable que en Lima, Nueva York o Nairobi podrían repetirse situaciones paralelas, la familia Haruno es una familia de clase media, profesional, culta, con todos los rasgos de aquellos que en la globalización les ha tocado quedar del lado de adentro. De hecho, no hay casi mención en la película a situaciones de pobreza o miseria.



## Palabras clave

cultura,  
naturaleza,  
juventud, muerte,  
vocación, familia.

## EL SABOR DEL TÉ: FAMILIA MUY NORMAL

*El sabor del té* es una película que nos invita a reflexionar a través del recurso de la identificación y comparación: se trata de pequeñas historias que giran alrededor de una familia japonesa en tiempos contemporáneos. La comparación se vuelve cada vez más importante en la medida en que se nos permite compararnos con una misma estructura institucional pero propia de una cultura diferente. Y cuanto más radical se vuelve la diferencia, más nos permite como en un espejo invertido resaltar nuestras propias características que por habituales, sólo resultan foco de atención en la medida en que se diferencian con las del otro. La posibilidad de una comparación de

Los “otros” están más bien puestos del lado de la locura o a lo sumo del lado más bien mafioso, como en el cuento del cadáver confundido con un huevo. En ese sentido, el joven globalizado oscila entre su pertenencia al sistema de la globalización con sus telecomunicaciones, industrias culturales aparatos digitales, pero siempre anclado en una realidad propia de la cultura del lugar que hace su aparición en los *hobbies* o prácticas extra escolares, como el caso del go, un juego típicamente japonés. Y sobre todo ancestral. Si la película transcurriera en la Argentina, estaríamos en presencia seguramente de un club del truco, según esa lógica donde la globalización es siempre glocal, o sea, parte de un dispositivo global pero anclado siempre en una realidad local. En ese sentido, es notoria la presencia de una cultura japonesa que tiñe todas las historias, pero que nunca desentona tanto como para no identificarse con las problemáticas planteadas. Tal vez sea ese el gran triunfo de la globalización: haber ido llevando a través de las diferencias y el resguardo del *ethos* particular de cada lugar del mundo, una misma lógica, un mismo mundo de consumo, una serie de mismas prácticas, problemas, y sobre todo soluciones. Casi como si pudiéramos repetir la misma trama cambiando sólo las locaciones, los nombres, los “envases”, las procedencias. Y así, *El sabor del té* sería en la Argentina *El sabor del mate* y encontraríamos para cada pequeño detalle, su correspondencia en nuestra cultura.

¿Pero es así? ¿Hay una misma matriz que se repite más allá de estos pequeños detalles? ¿Son pequeños detalles? ¿No está todo configurado en definitiva a partir de pequeños detalles? Es que, en realidad, la pregunta podría ser más bien ética: ¿se pierden las

diferencias en esta tamización de cada singularidad? O incluso, ¿por qué son “buenas” las diferencias? ¿Por qué hay que resguardarlas?

Las primeras experiencias de cine japonés que fueron llegando a Occidente a principios de siglo XX generaban sentimientos casi monstruosos, de una extrañeza que al mismo tiempo atemorizaban y seducían. Ni siquiera se comprendían los problemas, las búsquedas existenciales, pero tampoco las problemáticas cotidianas. Y más en estos casos: el Japón era realmente una cultura recóndita. Nada de ello se ve en la película. No hay extrañeza sino un acomodamiento a ese lenguaje universal de la globalización que homogeneiza todos los rituales, las dudas, las angustias, los consumos. Evidentemente hay paisajes, palabras, formas, pero muy aggiornadas al lenguaje común. Permanecen algunas figuras fuertes, como el modo en que se sentaban los Haruno alrededor de la mesa o el comer con palillos de madera, pero casi un costumbrismo que uno puede encontrar en un restaurante típico en su propio país. Es que el problema aquí se duplica ya que no se trata sólo de la pérdida de lo propio, sino de la pretensión de hacer pasar lo propio como propio, cuando se halla maquillado por la lógica de la globalización. Pero al mismo tiempo y por otro lado, se podría argumentar lo contrario y celebrar la posibilidad de comprender la diferencia a partir de situaciones similares que sin embargo poseen su propia historia, proveniencia y tradición. De hecho, para cualquier joven de nuestro país, representa una posibilidad de conocer costumbres de un joven de la misma edad pero en una cultura lejana. Incluso, el hallar entre las diferencias elementos comunes, suele ser motivo

de celebración. Y en ese sentido, la historia de amor de Hajime puede ser la historia de amor de cualquier adolescente a quien se la va la vida en ese contacto con el amor y con todos los ribetes de las historias de amor imposibles. La otredad no está presente en el amor en esta película. No aparecen las costumbres orientales que desentonan con el amor occidental. Aquí es una clásica historia de amor escolar, donde el joven tímido, molestado por sus amigos, enamoradizo y sin coraje para encarar su deseo, va urdiendo las maneras de acercarse a su objeto de deseo. Podría ser una historia de amor de una película estadounidense o argentina: la trama es la misma. Tal vez lo interesante es el modo en que se destraba la situación ya que el acercamiento entre los jóvenes se produce por un acontecimiento azaroso: Hajime va a la biblioteca a buscar libros de go y allí otros alumnos, viendo su interés por el go, lo invitan a participar del Club del Go donde se encuentra a la estudiante de la que está enamorado. Sin embargo lo que parece ser fruto de la casualidad encierra un argumento previo: él sabía que a ella le gustaba el go y que la habían invitado a jugar, con lo cual en el acto por el cual extrae los libros de la biblioteca algo mueve de lugar. O dicho más filosóficamente: los acontecimientos se producen, pero hay que estar abiertos a ellos cuando llegan.

Esto nos lleva al segundo elemento a resaltar de la película: el acontecimiento. Todo *El sabor del té* es una suma de acontecimientos que van generando cruces y movimientos inesperados. ¿Qué significa técnicamente un acontecimiento? En la línea de Martin Heidegger y luego en desarrollos muy diversos como los de Foucault, Deleuze o Derridá, se plantea un cuestionamiento a la idea

fuerte del ser. O sea, se cuestiona la estabilidad de la realidad y por ello su previsibilidad. Si hay estabilidad y hay previsibilidad, hay por último una racionalidad que puede prever. Toda la naturaleza de la filosofía occidental supone esta idea: si conocemos los principios ordenatorios de lo real, conocemos todo. Pero la teoría del acontecimiento propone una lectura de las cosas más inestable, imprevisible y, sobre todo, con un fuerte excedente frente a lo que la razón puede conocer. Como todo lo que el ser humano realiza son construcciones de sentido sobre la realidad, todas estas construcciones de sentido son en principio deconstruibles, cuestionables, o mejor: todas pueden ser de otra manera. Estamos todo el tiempo transformando el sentido: nada es definitivo. Así, cuando comienza la película, Hajime se siente muy desdichado por un desamor, pero su vida sufre un cambio radical el día que Aoi llega a la escuela. La llegada de Aoi no estaba planificada ni era previsible y sin embargo modificó de raíz el estado de ánimo y los días posteriores de la vida de Hajime. Eso es un acontecimiento. Pero como dijimos antes, hay que estar abierto a él, ya que si Hajime hubiera quedado obsesionado con su desamor pasado, ni siquiera hubiese reparado en la llegada de su nuevo objeto de deseo.

Así, Yoshiko se pasa toda la película dibujando a partir de un acontecimiento que la redime con su vocación: el dibujo, y en este caso como parte de una producción de *animé*. Todas las historias breves que se relatan suponen un momento de resquebrajamiento de una lógica que parecía anudada y que, sin embargo, se desanuda por un acto no elegido. Tal vez el caso más notorio sea el de la pequeña Sachiko que pasa todo el tiempo tratando de dar una vuelta de

acrobacia por encima de una barra sin lograrlo y sólo cuando muere su abuelo y observa un dibujo de él que la pintaba pudiendo dar la vuelta, logra su cometido. Logra su cometido, es decir, logra dar la vuelta a la barra porque encuentra un dibujo de su abuelo que con su amor la había pintado de ese modo, consciente de su imposibilidad. Pero para ello tuvo que morir el abuelo y toda la familia tuvo que ingresar a su habitación y encontrar estos dibujos. ¿Podemos realmente creer que somos nosotros los que con nuestra voluntad definimos el curso de las cosas?

Toda la película nos coloca en un punto de oscilamiento entre aquello que podemos resolver con nuestra voluntad y aquello que nos excede. Nuestra cultura moderna es una cultura de una omnipotencia especial, que cree que el ser humano con su razón y sus prácticas puede dominar la naturaleza a su gusto y placer. Pero por suerte está siempre presente ese exceso, ese don que no podemos manejar y que en la medida en que estemos abiertos y nos dejemos modificar, la realidad sigue reinventándose. No se trata de nada mágico, salvo que resignifiquemos la idea misma de encantamiento (y recordemos con Weber la definición justamente del mundo moderno como un mundo desencantado). El don no es otra cosa que aquello que se nos da y frente a lo cual *bocetamos*. El problema es que nos convencemos de esos bocetos y olvidamos que lo que se nos da, nos excede. Y creemos que lo podemos explicar. Creemos que podemos explicarlo todo. A eso se lo llama antropocentrismo: al espíritu moderno que concibe al hombre como fundamento de todas las cosas. Pero el hombre podrá suponer que puede explicarlo todo y sin embargo sobreviene la muerte del

abuelo o Aoi que llega como compañera nueva o la confusión del tío Ayano entre un huevo y una calavera. Siempre hay algo inmanejable que el hombre intenta capturar proveyéndole sentido, pero que por suerte siempre queda falente. En este sentido, las respuestas mágicas o religiosas pecan de lo mismo. Un acontecimiento lejos está de ser un milagro, ya que un milagro o una explicación científica no dejan de ser puestas de sentido que nos cierran una razón, mientras que el acontecimiento nos desvía, nos pierde.

El tercer elemento presente en la película es algo muy propio de la búsqueda adolescente, pero que sin embargo tiñe todas las situaciones y es la cuestión de la vocación. Todos los personajes parecen estar en una tensión entre su necesidad de realizarse y sus posibilidades. Nobuo, el padre de familia es odontólogo, pero su vocación es la hipnosis. De hecho, no sólo la practica en su casa sino que también lo realiza con sus pacientes. Ya mencionamos que Yokisho, cuando finalmente ve proyectados sus dibujos en una película *animé*, puede exclamar que ya no creía que iba a poder divertirse trabajando. Ayano, el tío, es ingeniero de sonido y sin embargo vive su profesión con crisis, perdido en una búsqueda existencial que intuimos tiene que ver con un fracaso vincular. El hermano de Yokisho es un dibujante de marca que sin embargo quiere grabar una canción para su propio cumpleaños y se pasa toda la película detrás de ese deseo, de espaldas a su propia profesión de la cual se ve que mucho no disfruta. El abuelo es quien tal vez logra desencadenar la problemática vocacional ya que en un estado de post-madurez o post-vida productiva, se dedica básicamente a hacer lo que le entra en ganas. Baila, dibuja, canta, hace

morisquetas. Todo lo que llevaría a colocarlo casi en un lugar *border* y, sin embargo, se lo ve absolutamente comprometido con sus labores. Labores que de labores no tienen nada, ya que parecen pertenecer más bien a la esfera de la vocación. ¿Pero no es posible lograr homologar la vocación con la profesión? ¿Siempre lo vocacional permanece como un resto imposible frente a un sistema que nos arroja al cumplimiento de roles o profesiones que nos alejan de nuestra realización? ¿Qué es la vocación?

Creo que esta problemática es la que definitivamente hace de *El sabor del té* una película joven y para jóvenes. Y paradójicamente el único personaje que no sufre la cuestión vocacional es Hajime, más preocupado en su amor por Aoi que en un colegio donde casi no hay referencia a lo que se estudia o se hace (incluso, el momento de más desarrollo y compenetración de los alumnos es en la práctica extraescolar del go). ¿Qué es la vocación? La palabra proviene del latín y hace referencia a la voz. O sea, “vocación” viene de “voz” y desde su procedencia religiosa indica una especie de voz interior que nos estaría expresando nuestro propio ser. Es decir que la vocación tiene que ver con algo íntimo, pero al mismo tiempo acallado. Algo presente en nosotros, pero que hay que descubrir. Y ese algo vendría a ser lo más representativo de cada uno, o sea aquello que nos develaría quienes somos. En la vocación nos realizamos. La palabra “realización” proviene de “real” y por ello se trataría de poder desplegar aquello que nos exprese del modo más real posible.

Ahora bien, sobre la vocación hay múltiples problemas. Primero, ¿no es el ser humano una construcción de la cultura? ¿No supone

toda esta explicación una idea cerrada y definitiva de la naturaleza humana? ¿Realmente creemos que hay un propósito o un punto de llegada para cada uno de nosotros en el cual nos realizamos? ¿No está toda vocación alineada con un aquí y ahora? ¿No resulta siempre de motivadores propios de cada tiempo y lugar? Y en esa lectura, ¿por qué la cuestión vocacional en la película afecta a todos menos a los que más debería afectar: a los jóvenes?

Hasta se podría ver al revés la cuestión y preguntarnos si nuestra relación con nuestro hacer no es siempre una relación conflictiva. Quiero decir; tal vez la vocación sea por negación un correrse de aquellos lugares que la sociedad nos permite ocupar. Uno no elige lo que quiere estudiar. Elige lo que se nos propone en una diversidad de opciones cada vez más amplia, pero que no deja de ser una diversidad de opciones que se nos propone, entramada en una lógica que remite a las necesidades del estado de cosas vigente. Y en este sentido, en la película, la vocación aparece siempre como una pelea contra un lugar en el que nos hallamos establecidos y que sin embargo no deseamos. Siempre es un “a pesar”. Siempre como un escape. Es que resultaría bastante complejo para una sociedad que fundamentalmente se estructura como un orden, poder habilitar un sistema de búsquedas abiertas, tensionantes, cambiantes, como la vocación que, por definición, rompe con toda normativa posible. En realidad, el mundo de la vocación es más como un llamado que permanentemente nos alerta contra nuestras traiciones. O que nos empuja a traicionarnos más seguido.

Es tal vez esta búsqueda la que aparece, como cuarto elemento de análisis, en la imagen gigante que la niña Sachiko se hace de

sí misma y acompaña durante toda la película. ¿Qué nos dice esa imagen? Sachiko se siente todo el tiempo observada por sí misma, pero llevada a dimensiones gigantes. Es más, ella sabe que es una alucinación, pero decide convivir con ella. La integrante más chica de la familia, sin un conflicto concreto, se pasea durante toda la película observando y procesando. Casi como un testigo de la familia que sin embargo necesita su propia interpelación: como todo niño vive en la tensión con el modelo de sí misma que se supone que uno debería ser. La mirada de la Sachiko gigante no es incisiva, pero perturba. Y más perturba su tamaño en combinación con su desapercibimiento. Nadie la ve salvo uno mismo. En esa conciencia, muy propia de las generaciones jóvenes, de verse escindidos entre una existencia lúdica que se despliega y un deber ser que está siempre vigilando, se va desarrollando el crecimiento. Tal vez crecer sea ese tironeo permanente que parece que nunca va a finalizar hasta que irrumpe el acontecimiento.

Y el acontecimiento es una muerte. Esa muerte que atraviesa la existencia humana, que la estructura, y que toda familia padece. Padece no significa algo negativo. Sólo expresa la condición por la cual el ser humano se ve determinado por situaciones que no elegimos. La filosofía las llama “situaciones límites” porque en el acto en el cual nos limitan, al mismo tiempo, nos constituyen en nuestra condición humana. No lo podemos todo y la muerte es la mejor prueba de esta conciencia de finitud. Es obvio que toda muerte duele, importa, nos transforma, nos angustia, pero también es cierto que lo humano es lo que es y como es, sólo porque se estructura de esta manera. Ser-para-la-muerte, decía Heidegger

sobre el ser humano y ello no implica un juicio de valor ni una actitud pesimista. Todo lo contrario. Asumir nuestra finitud nos ayuda a pensar los contenidos de nuestra existencia.

La muerte es la del abuelo. Casi como una cronología que se repite y que parece seguir algo así como el curso de la naturaleza. Hay ciclos y los ciclos se cumplen. Pero lo interesante es el modo en que se llega a los finales. Nuestra sociedad excluye a los ancianos ya que no los incluye al mercado productivo; pero ellos logran —cuando lo logran— escaparle a ese condicionamiento y conectar con las vivencias de una manera inédita. Fuera del círculo productivo y fuera de toda carrera, la vejez se encuentra en las antípodas de la adolescencia y por ello se tocan. Si el adolescente es puro proyecto abierto, el anciano puede desplegar sus horas por fuera de toda necesidad de proyectar hacia el futuro. Está más allá de todo proyecto porque su proyecto es la vivencia del presente una vez finalizado el arco de la productividad. Por eso, el abuelo juega, ríe, se sensibiliza, conecta con la naturaleza. Y puede, sobre todo, conectar con su nieta.

Su muerte es el cierre natural de la película. Y es el cierre natural porque toda la película gira alrededor de esa concepción oriental de la naturaleza como una armonía que subsume a todos por igual. La naturaleza para la tradición japonesa no es una extrañeza. No hay una idea de lo natural como opuesto a lo civilizado. El ser humano es leído por el taoísmo, por ejemplo, como una continuidad de la naturaleza. Tal vez sea lo más impactante en su diferencia con nuestras costumbres. Occidente se ha enfrentado con la naturaleza. La ha puesto en una mesa de disección y la ha mutilado



para dominarla y mercantilizarla. Pero ese sol que aún a todas las miradas al final de *El sabor del té*, es el mismo sol que no puede no salir ni siquiera después de la muerte. Para dejar claro que los ciclos continúan y que la vida sigue.

Dario Sztajnszrajber  
Licenciado en Filosofía, docente  
y autor de numerosas publicaciones.

# ACTIVIDADES

Para alumnos



Esta película nos permite reflexionar, comparándonos e identificándonos con sus personajes y con las situaciones que ocurren en el mundo contemporáneo.

**1.** ¿Qué sabían de Japón (su cultura, sus costumbres) antes de ver la película? ¿Qué saben ahora? ¿Hubo algo que les dio curiosidad? ¿Pudieron investigar? ¿Conocían el juego go? ¿Alguna vez lo jugaron?

**2.** ¿Se identifican con el personaje de Haruno? ¿En qué cosas se parecen y en cuáles se ven distintos? ¿Cuáles de sus actividades y modos de vida son iguales o diferentes de las de ustedes y sus familias? ¿Creen que es posible compararse aún cuando se trata de una familia que vive en un país tan diferente del nuestro?

**3.** ¿Creen que Haruno es solamente un joven tímido o se le juega otra cosa en sus historias de amor? ¿Finalmente le declara su amor a Apoi?

## Recomendaciones de películas afines

*Los excéntricos Tenenbaum* (2001).  
Dir. Wes Anderson.

*After Life* (1998). Dir.  
Hirokazu Koreeda.

*Escuela de rock* (2003).  
Dir. Richard Linklater.

*El Último Samurai* (2003).  
Dir. Edward Zwick.

4. ¿Qué representa la imagen agigantada de Sachiko? ¿Alguna vez les pasó algo parecido?

5. Piensen en cada una de las historias breves que cuenta la película, ligadas a las preocupaciones o problemas de los personajes. ¿Creen que podrían haber sido diferentes? ¿Qué sucesos o acontecimientos las modifican?

6. Los Haruno, ¿les parece una familia “normal”?

- ¿Qué es la normalidad? ¿Qué sería una familia normal? Compáren esa familia con la de ustedes o con las que conocen.

7. ¿Creen que el abuelo estaba loco? ¿Por qué sí o por qué no?

- Según ustedes, ¿qué es la locura? ¿Por qué no es más fácil asignarle el epíteto de “loco” a aquel que se sale del circuito productivo?

8. Si pudieran cambiar el final de la película, ¿cuál sería?

## Para los directivos, docentes y preceptores

1. La película permite acercarse a una cultura oriental cargada de simbolismos y tradiciones frecuentemente desconocidas para nuestra cultura occidental. ¿De qué manera consideran que conviven –o deberían convivir– en la experiencia escolar las diferencias culturales?

2. En particular sintonía con el desarrollo de la adolescencia, la película muestra lo que se sale de la norma, lo absurdo, el poder de la imaginación, el enamoramiento, las búsquedas internas de cada personaje. ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre estas características que se muestran en la película y lo que ustedes

observan en los adolescentes que habitan la escuela? ¿Qué aportes consideran que les brinda esta película para sobre estos temas?

## Para conversar en familia

1. ¿Reconocen costumbres familiares que se repitan en la vida cotidiana del Japón contemporáneo y las nuestras? Si la respuesta es afirmativa, ¿eso qué prueba?

2. ¿Por qué en nuestras culturas la relación del ser humano con la naturaleza es diferente? ¿Cuál sería? ¿Qué piensan que se gana y se pierde en ambas formas?

### Recomendaciones bibliográficas

García Márquez, Gabriel.  
*Cien años de soledad*.

Duras, Marguerite. *Un dique contra el Pacífico*.

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Plan Nacional de Lectura:  
• *El fortalecimiento institucional de la escuela secundaria como comunidad de lectura*. 2010.  
[www.planlectura.educ.ar](http://www.planlectura.educ.ar)

# NOI, EL ALBINO

Islandia  
2003

Director: Dagur Kári

## LA SOLEDAD SIN ABRAZO, EL DESEO DESEADO

Islandia está al otro lado del mundo. Como se dice, “en el polo opuesto”. Nuestra mirada desde el hemisferio sur hace complejo entender historias y mundos tan distantes, pues está “filtrada” por nuestra propia cultura, nuestra propia visión del mundo. Por eso, para analizar esta película creo conveniente situarnos en la distancia que nos produce ese mundo helado, el de un pequeño pueblo de los fiordos islandeses, una distancia que se vuelve sobre todo, emocional. Para nosotros, los latinos, las relaciones de los personajes de *Noi, el albino*, son lejanas, distantes, de pocas palabras, de largos silencios, pero no sabemos si estas características de las relaciones son reales

o son una interpretación del director sobre su propio mundo. ¿Podría ser quizás de otra manera? ¿Es posible despojar las miradas de interpretaciones subjetivas? A menos que tengamos una historia personal que provenga de Islandia o de la parte más al norte del mundo y esto nos permita verificar los matices con los que juega el director, nos adentraremos en este universo desde nuestro propio filtro, creyendo que esto no es una construcción sino un reflejo de esa realidad que retrata.

Noi, el protagonista, es un adolescente que casi no demuestra intereses personales, que no se conecta con lo que sucede en el colegio, que tiene una familia que podríamos llamar disfuncional. Vive solo con su abuela, una señora que toma clases de baile por televisión, arma rompecabezas y casi no habla. Sin embargo, la anciana parece una mujer de carácter, asume que tiene una función y que apela sin demasiadas vueltas a recursos que podrían parecer algo extraños. Por ejemplo, al ver que Noi no se despierta con el sonido del despertador, decide abrir la ventana y disparar al aire con un rifle. Su padre trabaja como taxista, no vive con él y pareciera tener problemas con el alcohol. La relación con Noi es mínima aunque demuestra quererlo mucho. Para ambos esta situación se presenta como absolutamente normal. De la madre no sabemos nada y no lo sabremos en toda la película, pero no está.

Noi suele pasar algún tiempo en la librería del pueblo. La atiende un señor gordo, de aspecto desprolijo con una remera de *New York, Fuck you* (andate a la mierda Nueva York) que le lee frases de Kierkegaard (filósofo existencialista danés del siglo XIX) a Noi: “Ríete de la estupidez del mundo y te arrepentirás. Lloro por ella y



### Palabras clave

soledad, deseo, compartir, encontrar/buscar, familia.

te arrepentirás también... Cuélgate y te arrepentirás. Si no te cuelgas te arrepentirás igual. Lo hagas o no lo hagas, te arrepentirás de todos modos...". Esta lectura que en la historia parece inadvertida casi es el presagio de la película. En *Noi, el albino* es esta escena la que parece anticipar o resumir lo que se quiere mostrar con la película. En el texto de Kierkegaard se sintetiza el asfixiante mundo que se retrata, donde nada de lo que se haga parece ser relevante o trascendente. Como si el mundo fuera una pausa eterna y estos personajes estuvieran sumergidos en esa pausa. Donde toda acción o inacción llevara a un mismo resultado: nada. Da la sensación que esto Noi lo siente, que lo comprende en esencia y que los demás personajes no se dan cuenta. Quizás por eso a Noi no le interesa el colegio, ni la familia, ni nada en particular, como si todo fuese lo mismo. Noi no lo expresa verbalmente, aunque tenemos la intuición de que lo siente. Y podemos entender que esto le provoque un planteo existencialista muy profundo. Tal vez sea el hilo que lo asemeja con otros adolescentes: una identidad que se busca en relación con los otros en el mundo.

La película tiene la extraña virtud de coquetear, por momentos, con la tragicomedia. Escenas como aquella donde la abuela y el padre quedan literalmente bañados en sangre. O cuando Noi comienza a trabajar en el cementerio y el cura lo quiere guiar con un *walkie talkie* para indicarle dónde cavar una tumba. Otra es la del maestro de Francés explicando cómo hacer mostaza. Y otras más que a veces nos hacen pensar que Noi tiene una salida, que de algún modo encontrará en su vida un camino luminoso. Detalles como su inteligencia o el deseo del amor, ese descubrimiento reciente nos

hacen suponer y proyectar que algo puede cambiar, pero no. La película se encamina lentamente hacia el lado más oscuro, sin caer en dramatismos y planteos emocionales extremos, nos guía como en una leve pendiente hacia abajo, hasta la soledad inevitable de la tragedia.

Noi lucha contra la naturaleza, que pareciera tener una presencia paralizante en ese entorno y pretende hacerle daño de alguna manera. Suele ir a un lugar desolado con el rifle de su abuela a dispararle a las estalactitas de hielo que chorrean de la montaña helada. Les dispara sin piedad, sin detenerse, y quizás sin saber por qué. En otra escena, enojado porque lo expulsaron del colegio, Noi se descarga tirando piedras al mar, que le entrega una postal imponente con un gran arcoíris, y aunque intenta con todas sus fuerzas éstas ni siquiera logran tocar el agua. Hay algo aquí que parece devolverle a Noi una idea acerca de la imposibilidad. Él se da cuenta de que no puede hacer lo que desea. Al mismo tiempo su padre intenta tocar el piano de su casa, y no logra sacar una melodía. Toma un hacha y destruye el piano en mil pedazos. En esta reacción se sintetiza todo el universo de imposibilidad y frustración, de quietud y soledad. Dimensiona la proyección que cada uno tiene sobre el mundo. Lo simbólico de ambos deseos, la postal (el imponente paisaje de la naturaleza) y el piano, ambos estimulantes para el espíritu pero que ninguno de los dos logra alcanzar. Sin embargo, el padre destruye, Noi aún sueña. Él puede verse fuera, siente que puede evitar su destino. Al encontrarse los dos, padre e hijo, se miran como en un espejo, de pasado y presente. Tal vez Noi lo comprenda y eso lo ayude a elaborar su partida. Tal vez el

encuentro le devuelva al padre la compasión sobre sí mismo y lo lleve a pedirle a Noi un abrazo, ese que la soledad no le ofrece. Noi lo abraza sin emoción. El padre sonríe y dice: “Juntos hacemos un gran equipo”. Una diferencia que parece decirnos algo.

Noi tiene su propio lugar en la casa de su abuela, que es sólo de él. Es el sótano del sótano. Queda más abajo que el sótano. Ahí Noi, ¿se encierra?, ¿se esconde?, ¿huye? No parece ser eso, da la sensación de que en este mundo de soledad inevitable, ahí abajo, en ese sótano, Noi puede estar tranquilo. Entonces también la soledad estimula, sobre todo cuando es por elección y posibilita ser como uno quiera. Quizás sólo eso, ahí se puede ser. Más que un escondite, es un refugio para Noi. Simbólicamente lo es, aunque también lo será literalmente.

Al final de la película se vuelve al sótano, ese lugar que atrae a Noi lo protege de la avalancha de nieve que matará a todos los seres con los que él tuvo relación en el pueblo, con excepción del cura. La sordidez de toda la película toma aquí su sentido final. Esa frialdad del clima, esa distancia emocional entre los personajes, las pocas palabras que utilizan para comunicarse, el deseo de huir de Noi encuentran el sentido trágico que se intuye desde el comienzo de la película pero pensamos que nunca serán el camino inevitable de la historia. El final es la reafirmación de la tragedia de Noi, en donde el camino del deseo, de cumplir su sueño, de conocer el mundo, será un imposible para él, que queda en medio de las ruinas de su casa mirando las playas de Haití a través de su *view-master* (un aparato de la década de 1970 para ver secuencias de diapositivas). Esa escena es el símbolo del apocalipsis de su vida, lo único

que sobrevivió fue su “refugio”. Ese lugar que nunca compartió con nadie, ese lugar que, al igual que él, sobrevivió.

*Noi, el albino* es una metáfora sobre la naturaleza y lo que se presenta como inevitable. Parece un camino cerrado, un camino sin salida. Como si la vida fuera sólo eso, un destino imposible de cambiar. La tragedia de la avalancha pretende llevarnos a ese lugar, al de la limitación de pensar la vida de otra manera. Hay una acción muy interesante que también nos puede dar indicios de un camino diferente en la construcción del pensamiento: el librero, el padre de la amada de Noi, termina de leer la cita del libro de Keerkegard, lo cierra y lo arroja a la basura. Noi le pregunta: “¿Qué está haciendo?”, y el librero le responde: “No quiero basura en mi local”. Todos ante lo inevitable, por instinto, buscamos la salida, es un reflejo vital y animal que tenemos los seres humanos. Noi, sin comprenderlo en toda su dimensión, lo intenta, no se resigna, tiene el deseo intacto y aún mucho más, combinado con el amor. La naturaleza del hombre siempre busca la vida, por instinto. Cuanto más inconsciente es uno, más se aferra a la vida.

Aquí permítanme una anécdota personal que se me hizo muy presente al ver la película: mi hijo mayor nació prematuro y tuvo que estar en incubadora unos 10 días en neonatología. En ese lugar hay bebés con diferentes particularidades, algunos llegan a pesar 800 gramos, ahí donde uno se imagina que no hay lugar más que para la angustia y el temor por la vida, en ese lugar sucede todo lo contrario. Nunca he estado en un lugar con más vida que ese, ver a esos bebés que instintivamente sólo buscan vivir y a nosotros, los padres, unidos, sin conocernos, apoyándonos en cada lugar y mo-

mento, alegrándonos por cada paso que daba alguno de los bebés. Todo era vida. Recordé esto con la mirada transparente y vital de Noi, ese mar al final de la película, ese continuar con el “deseo deseado” que aún resuena en mí mientras escribo estas líneas. Esta sensación más primitiva es el lugar luminoso y más complejo que ofrece esta película, que se mete dentro nuestro enfrentándonos a nuestro propio espejo provocando una pregunta esencial: ¿qué estoy haciendo con mis propios deseos?

Benjamín Ávila  
Director, guionista y productor de las películas  
*Infancia clandestina* y *Nietos, identidad y memoria*.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Intercambien opiniones. Noi, ¿está solo? ¿Por qué? ¿Qué es la soledad? ¿Hay distintos tipos de soledad? ¿Cuál es el deseo más profundo de Noi?

**2.** ¿Qué piensan de los otros personajes: la abuela, el padre, el librero? ¿Cuáles son sus deseos? ¿Qué representan para Noi?

**3.** ¿Cómo se sintieron ustedes al ver la película?

- Piensen en tres palabras que les surjan que representen las sensaciones e imágenes que les hayan surgido.
- Redacten un breve párrafo con cada palabra donde narren una situación vivida o imaginada, extraída de experiencias personales o imágenes y las vinculen con las sensaciones que surgieron de la película.
- Dibujen los relatos que escribieron. Realicen una exposición final con los dibujos y los párrafos para que todos puedan conocer las sensaciones y opiniones de los demás a partir de la película.

### Recomendaciones de películas afines

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

*Infancia clandestina*  
(Argentina, 2012).  
Dir. Benjamín Ávila.

*Los coristas* (Francia,  
2004). Dir. Christophe  
Barratier.

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

*Billy Elliot* (Inglaterra,  
2000). Dir. Stephen  
Daldry.

4. Conversen sobre lo que la película les propone en relación con la posibilidad de cumplir los propios sueños y deseos. ¿Se sienten identificados? ¿Creen que hay otras opciones?

5. Si pudieran cambiar el final de la película, ¿lo harían? ¿Por qué? ¿Qué otro final propondrían?

## Para directivos, docentes y preceptores

1. ¿Qué puede aportar a los alumnos una película que trata sobre la soledad? ¿Es común la sensación de soledad entre los adolescentes?

2. ¿Qué les pasaba con la soledad a ustedes cuando eran adolescentes? ¿Qué diferencias o similitudes encuentran entre el momento actual y sus épocas de adolescentes?

3. Representen breves escenas donde se manifieste la sensación de soledad adolescente. Luego conversen sobre lo que surgió.

4. ¿Qué espacios hay en la escuela para que los chicos y chicas hablen de lo que les pasa? Piensen acciones concretas que

### Recomendaciones bibliográficas

Calvino, Italo:  
*El Barón Rampante*.

Robles, Raquel:  
*Pequeños Combatientes*.

Márai, Sándor:  
*El último encuentro*.

Gógol, Nikolái:  
*El capote*.

Quiroga, Horacio: "El hijo".

se puedan realizar con los alumnos para estimularlos a poder ver la problemática de la soledad de otra manera. ¿Cómo abrir el diálogo a partir de los alumnos mismos? ¿Qué características tendrían que tener las acciones o estrategias para poder sostener y profundizar ese diálogo?

## Para conversar en familia

1. ¿Qué les pareció la película? ¿Qué sentimientos provocó en ustedes? ¿Habían visto alguna vez una película que transcurriera en Islandia? ¿Qué saben de ese lugar tan lejano?

2. ¿Qué es para ustedes la soledad? La sensación de soledad, ¿es un común denominador de los adolescentes? ¿Por qué? ¿Hay diferentes tipos de soledad?

3. ¿Cuándo se sienten en soledad cada uno de ustedes? ¿Lo sienten como algo malo? ¿Les preocupa la soledad? ¿Por qué?

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Teriggi, Flavia: *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. 2009.

El Monitor de la educación:  
• N° 4. Dossier. "Cuidar enseñando".  
• N° 10. Dossier. "Las infancias hoy".  
• N° 19. Dossier. "Escuela Media, los desafíos de la inclusión masiva".  
• N° 22. Dossier. "Infancias".  
N° 24. Dossier. "La escuela y los medios".  
• N° 28. Dossier. "Los jóvenes hoy".

# TATUADO

## Argentina 2005

Director: Eduardo Raspo

expresa en interrogantes tales como: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde voy? ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? ¿Cuál es la verdad? ¿Cuál es mi verdad? En la adolescencia, estas preguntas adquieren especial significación por la necesidad de la autoafirmación en relación con los otros. Los jóvenes necesitan al menos cuatro cosas. Necesitan construir un sentido a su existencia individual y social. Necesitan identificarse con los de su generación. Necesitan fabricar perspectivas de futuro, imaginarse un destino. Necesitan ser escuchados y respetados por los adultos para fortalecer su autoimagen y su autoestima.

Somos seres interdependientes. Dependemos de las relaciones y de las miradas de los otros que se tornan significativos. La identidad individual está siempre entrelazada con la época en que nos toca vivir y con las particulares condiciones de nuestra existencia. No somos seres aislados sino seres sociales.

Las biografías individuales cobran sentido en los contextos familiares, culturales e históricos donde habitamos el mundo social. Cada uno de nosotros lleva la impronta de su tiempo y su sociedad a la vez que los recrea.

La escuela secundaria es un punto de inflexión en nuestras vidas. Nos deja marcas. Pasar por la escuela secundaria deja huellas indelebles. Es allí donde experimentamos nuestros primeros amores, donde aprendemos el valor de la amistad, donde sentimos miedos de ser excluidos del grupo.

Es un período de alta emotividad, de una carga de sentimientos contradictorios y potentes donde la identidad nos convoca a saber quiénes somos y qué lugar ocupamos entre los adultos, entre los



### Palabras clave

identidades,  
culturas juveniles,  
vínculos  
generacionales,  
marcas  
corporales,  
memoria  
biográfica.

### LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD Y LAS BIOGRAFÍAS JUVENILES

La identidad es un elemento central que nos constituye como humanos y nos permite soltar amarras subjetivas e imaginarnos a futuro. Es decir que, al saber quiénes somos, podemos posicionarnos como sujetos que conocemos nuestra historia y en consecuencia, tenemos la suficiente autonomía y libertad para construir un porvenir.

La identidad es un derecho humano que precisamos conquistar a lo largo de toda nuestra vida. De lo contrario, y tomando la metáfora de la vida como un viaje en barco, iríamos a la deriva, sin rumbo.

La adolescencia y la juventud son momentos vitales de búsqueda de identidad. Esa búsqueda se



compañeros. Todo fluye y se mueve en las múltiples juventudes. Los tatuajes, los piercings, la vestimenta, el pelo, son marcas corporales que ayudan a los jóvenes a sentar las bases de su yo en relación con un nosotros y con un ellos.

*Tatuado* es un símbolo. Representa una metáfora simbólica, bella y profunda, sobre las exploraciones subjetivas acerca de la identidad, el papel de la memoria, y la imperiosa necesidad que tienen los jóvenes de ser comprendidos y acompañados en su crecimiento. El tatuaje como estigma deja paso a la marca identitaria que da sentido a la existencia.

## EL PAÍS, LA ESCUELA Y LAS IDENTIDADES JUVENILES

La escuela secundaria es un espacio primordial para la construcción de la identidad juvenil. Una edificación que requiere de adultos referentes, que, a partir de la asimetría propia de todo vínculo educativo, construyan su autoridad pedagógica ofreciendo herramientas. Adultos que no dejen solos a los jóvenes en esos procesos vitales, necesarios para la constitución subjetiva y para un “estar en el mundo” que los tenga como protagonistas no sólo de “un futuro mejor” sino de un presente con plenos derechos.

En este marco, ciertas expresiones artísticas nos ofrecen elementos para encontrarnos, discutir, problematizar y entender las subjetividades juveniles como momentos clave de la formación de sujetos íntegros y protagonistas de su tiempo.

El film *Tatuado* nos permite reflexionar tanto desde el ámbito familiar como escolar, sobre estas experiencias juveniles. Experiencias en tiempo presente que, como vemos en la película, necesitan de

un pasado reconocido para construir un futuro promisorio. Somos quienes somos ahora por aquello que han sido y han depositado en nosotros las generaciones que nos preceden.

A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, logramos un cambio fundamental en el sistema educativo. El nivel secundario, que antes era optativo, o que no establecía como obligatorio el acceso de muchos adolescentes y jóvenes a esa formación, hoy ubica al Estado como responsable de garantizar el acceso de todos y las condiciones para que esa inclusión contenga las mejores prácticas educativas, que conviertan a la nueva escuela secundaria en un lugar privilegiado, donde enseñar y aprender sea lo central. Para ello, es importante conocer la condición estudiantil, esto es, cómo transitan los jóvenes sus experiencias sociales, qué sienten, que desean. Y como esta película nos habla de la búsqueda de identidad, también queremos señalar la centralidad de este tema para la historia del presente y el futuro de nuestro país. Una nación que se construyó resaltando algunas identidades y dejando de lado o desvalorando a tantas otras. Un país que tuvo que recuperar la idea de que no sólo “venimos de los barcos” –haciendo alusión a la inmigración europea–, sino que también venimos de los pueblos originarios, largamente silenciados y violentados.

Por otro lado y más cercano a nuestros días, en 1983 terminaba un proceso antidemocrático que hizo desaparecer personas, pero sobre todo quiso hacer desaparecer pensamientos, conocimientos y fundamentalmente identidades. La desaparición forzada de personas, el robo de bebés y la censura fueron algunos de los mecanismos por los cuales se nos quiso hacer desaparecer las ideas y las identida-

des. “Saber” estaba prohibido y “hacer querer saber a otros”, podía pagarse con la vida.

Por lo tanto, la búsqueda de identidad no es una abstracción sino un elemento estructurante que nos atraviesa como individuos y como sociedad, como comunidad familiar y escolar. Y también esta búsqueda es la de Paco. Básicamente un joven que quiere saber quién es. No porque sus padres hayan sido desaparecidos por la violencia del Estado durante la dictadura cívico militar o porque quiera recuperar su verdadero nombre, sino porque en su familia algo no se dijo, algo quedó inconcluso del relato construido a partir de los recuerdos de la infancia, algo le falta conocer.

Por esto es primordial profundizar pedagógicamente en las escuelas y compartir en las familias historias que nos hablen de la identidad propia, de la identidad perdida, de las búsquedas de explicaciones y de la necesidad imperiosa de los otros por hallar respuestas. En la vida de Paco ese otro referente será el padre, que lo ayudará a aliviar el peso doloroso de esa búsqueda, pero en las vidas de cada uno de los jóvenes que habitan las escuelas, siempre debe haber adultos (profesores, preceptores, profesionales especialistas) que acompañen las pequeñas y las grandes búsquedas. Y si no los hay, los debemos buscar o convocar para que acontezca el encuentro.

## ¿DEBO QUEDARME O DEBO IRME? CONSTRUIR IDENTIDADES JUNTO A OTROS

Al inicio de la película, Paco busca entre un catálogo de tatuajes, alguno parecido al suyo, el que tiene en su brazo desde los tres años, con un solo dato: se lo hizo tatuar su madre antes de aban-

donarlo y poco antes de morir.

Nuestro protagonista lleva puesta una remera de The Clash, grupo punk inglés que en la década de 1970, irrumpió dentro de un movimiento musical y cultural que resistía y se manifestaba en contra de las convencionalidades del sistema político y económico, como forma de protesta juvenil. Uno de sus temas más conocidos, “Should I stay or Should I go” (“¿Debo quedarme o debo irme?”) dice:

¿Debo quedarme o debo irme?

Si voy no habrá problemas,  
y si me quedo habrá el doble.

Así que ven y hazme saber.

Las indecisiones me molestan.

Parece ser este el texto y la preocupación trascendental que está dando vueltas en Paco, en su padre, y que se contagia en quienes somos espectadores. Ir a saber de qué se trata, o quedarse con el problema sin resolver.

Yo me voy a ver este tatuaje todos los días, cuando me levante,  
cuando me acueste, cuando me bañe... puedo esperar, pero también poco me lo agunto (Paco a Viviana, la pareja del padre).

La llegada del hermano de Paco parece ser el emergente que desata la necesidad imperiosa de la búsqueda de la historia no contada o evitada por el mundo adulto, mundo con el cual no parece llevarse bien el joven protagonista. “Esto lo voy a tener de por vida, necesito saber” le señala Paco a la pareja del padre, que actúa como espejo de la relación ausente, lo que provoca una sensación de vacío existencial.

Nuestras investigaciones con jóvenes de escuela secundaria<sup>1</sup> nos han mostrado que una de las sensaciones, angustias y temores principales que los invade proviene de cierta vivencia de desamparo, o un sinsentido de la vida, lo que se traduce en falta de proyectos, vacío existencial, falta de perspectiva, de una meta de futuro y de ideal.

La tensión con el mundo adulto atraviesa toda la historia: por ausencia de adulto referente; por desestimar la mirada joven o no escucharla; o por catalogarla como algo fijo, lo que podríamos definir como un estereotipo. Entendemos estereotipo como la clasificación de un grupo determinado –en este caso “los adolescentes”– a partir de rasgos de algunos de los que conforman ese grupo, pero que al ser observados en una parte de ellos, se transforman en características de todos. En otras palabras: Se ven en pocos y se imaginan en muchos.

Los estereotipos sociales son prejuicios (juicios anticipados) que se adjudican a grupos de personas nacidas en el mismo país, o a los que tienen un mismo color de piel, un mismo oficio, que viven en un determinado barrio o también a los que comparten una edad determinada. Es entonces cuando se suele afirmar que los adolescentes “son” indomables, rebeldes, contestatarios, desbordados. Estas formas de describir a los sujetos, más que describirlos, los dejan fijos e inamovibles. No pueden cambiar. Y estos mismos estereotipos nos hacen definir por ejemplo a los jóvenes como violentos, inadaptados, peligrosos.

1. Se sugiere ver el sitio: [www.jovenesyeducacion.com.ar](http://www.jovenesyeducacion.com.ar)

Estos mecanismos han sido acompañados históricamente también por una descalificación o consideración de inferioridad de parte del mundo adulto hacia los jóvenes. Podríamos llamarla mirada de subalternidad. El mundo (las palabras, los juicios, las acciones) verdadero, serio y legítimo es el de los adultos; el de los jóvenes, al estar en formación, está aún por serlo.

—Paco no es así...

—Si no es así, ¡que lo demuestre!.

Esta discusión entre el padre de Paco y su pareja ilustra un mecanismo que nos gustaría destacar y que influye sobre la mirada hacia los jóvenes. Tomando una conocida frase del sentido común que dice que “no es lo mismo ser que parecer”, podemos pensar aquí que tampoco lo son “ser” y “estar”. Si consideramos a los sujetos jóvenes como dinámicos y con posibilidades de cambio, podríamos pensar que Paco no es problemático sino que está en un problema, que atraviesa un proceso de búsqueda que lo enfrenta al mundo adulto. Un mundo adulto que no le dio las explicaciones que debería haberle dado. Explicar es cuidar. Crecer sobre mentiras u ocultamientos obtura y no preserva.

“¡Para él ahora es ahora!”, parece reclamar o reprochar la pareja del padre, como señalando una característica que intenta definir a toda una franja etaria. Muchas veces escuchamos ciertos veredictos acerca de los jóvenes: “Ellos quieren todo ya”; “los adolescentes no pueden esperar”. Pero aquí cabe la pregunta: ¿qué responsabilidad le corresponde a los adultos en ese reclamo? Porque también podríamos decir que más que “ya”, el pedido de Paco lleva más de diez años, en los que de alguna manera su padre no había dado ningún

tipo de respuesta a esa necesidad básica que es la de conformar su identidad, saber todo acerca de sus orígenes. Conocer el relato del padre, su punto de vista, era un reclamo justo y necesario.

## UN VIAJE, EL MAPA Y LOS VIAJEROS

El inicio del film nos presenta a Paco en búsqueda permanente, y lo observamos y nos inquietamos con una especie de rompecabezas que pareciera querer armar. Este rompecabezas se transformaría entonces en una especie de “mapa”, el cual Paco está armando con retazos, fotos de su historia sabida, pero que tiene una gran pregunta sin responder: qué fue de la vida de su madre, y por qué lo abandonó. Mapa que Paco llevará con él como una especie de guía hacia el conocimiento de la verdad. Tal vez no llegue a LA verdad pero sí a SU verdad que es la que le permitirá continuar hacia el próximo puerto.

—Mira papá: vamos a hacer algo más simple... ¿por qué no lo pensás vos? Yo te espero afuera, si vos no necesitás saber, si estás seguro que no necesitás saber, yo me subo al auto y nos vamos para Buenos Aires, y si no, por lo menos dejame que siga solo. (de Paco a su padre).

Esta especie de decisión tomada, en una escena definitoria, quizás podamos verla también como un pedido de ayuda, de acompañamiento en esa búsqueda dura pero necesaria.

## LOS CUERPOS DE LOS VIAJEROS

Los tatuajes, así como otras marcas corporales son sellos de época y funcionan como metáforas sociales que permiten ver clara-

mente los mecanismos de inclusión y exclusión. Es decir que a través del cuerpo y sus marcas dentro de una sociedad, podemos pensar en los rasgos de identidad, pero también esas marcas pueden dar cuenta de procesos de desigualdad, de injusticia.

En nuestras investigaciones, pudimos observar cómo ese cuerpo tratado socialmente, o sea como producto de procesos sociales, muchas veces expresa distinciones de clase. Por ejemplo, ante una imagen de cualquier revista de actualidad podríamos decir a simple vista (a partir de la postura, el físico, el maquillaje, los adornos, etc.) cuáles son los sujetos que pertenecen a los sectores más favorecidos socioeconómicamente y cuáles no.

Estas marcas pueden funcionar como señas de identidad en grupos de afinidad (tatuajes, piercing, etc.), pero también pueden operar como estigmas desacreditando a personas y grupos, con consecuencias sobre las personas y sus formas de relacionarse con los demás.

Paco lleva un tatuaje como símbolo, como marca indeleble grabada en el cuerpo. Lo tatuado funciona aquí como huella, de alguna manera como salvavidas para no hundirse en el olvido de esa madre ausente, pero no sólo por haber muerto, sino por no haber dejado explicaciones, explicaciones que podrían haber llenado el vacío existencial, que por ahora tiene a la marca corporal como única señal de esperanza.

Si estas explicaciones no aparecen, aparecerá la angustia que lleva a querer borrar la marca inexplicable. Entonces veremos correr a Paco y querer borrar esa marca de su brazo, como gesto de desesperación y de autodestrucción.

## LA DECISIÓN DE SABER Y EL SABER COMO DECISIÓN

—Y usted, ¿no quiere saber?

—¿Saber qué?

—La verdad. (...) Para mí la verdad es algo que si no lo sabés, igual te está picando todo el tiempo... algo que no lo ves, pero que está (diálogo entre la novia y el padre de Paco).

Esta búsqueda de la verdad que el joven protagonista quiere encontrar, a la vez funciona como símbolo de la búsqueda juvenil. Una búsqueda por lo verdadero que no es una búsqueda interminable, ni trivial y que por lo tanto interroga al mundo adulto ante cierta “conformidad” que aparece imposible desde la mirada joven.

—¿Para qué querés saber?

— Porque me duele imaginarme cosas, en cambio si uno sabe...

El abuelo y Paco comparten en este diálogo el momento doloroso y conflictivo del proceso de reconstrucción de la identidad por el que atraviesa el joven, pero que sin dudas involucra a los adultos que lo rodean. Y que como veremos en el emotivo final, también nos da a entender que el mundo de los jóvenes no es un mundo poco importante sino que puede determinar también al mundo de los adultos.

Históricamente las pequeñas revoluciones (la lucha por el boleto estudiantil por ejemplo) así como los grandes movimientos revolucionarios, han sido protagonizadas por jóvenes. Mucha sangre joven han derramado nuestras sociedades para alcanzar derechos. Son los jóvenes los que han torcido rumbos y generado mejores mundos. Mundos más justos y más habitables. Y también tienen

la potencialidad, como vimos en *Tatuado*, de modificar su entorno próximo, interrogar al mundo adulto, y ayudarlo a cambiar.

Carina V. Kaplan

Doctora en Educación y magíster en Ciencias Sociales y Educación.

Con la colaboración de Sebastián Urquiza.

# ACTIVIDADES

Para alumnos



**1.** Esta película podría considerarse como un símbolo de la exploración de la identidad, del papel de la memoria y de la necesidad de los jóvenes de ser comprendidos y acompañados por los adultos.

- ¿Qué les provocó a ustedes la historia de Paco en relación con estos temas?
- ¿Tienen amigos o conocidos cuyas historias de vida puedan relacionarse de este y otro modo con la búsqueda de identidad? ¿Cuáles son?

**2.** ¿Quiénes ayudaron a Paco para que pueda encontrar sus respuestas?

**3.** ¿Qué hubiera sucedido si Paco seguía el viaje solo con su novia?

**4.** ¿Qué rescatan como positivo de las actitudes del padre de Paco desde su lugar de adulto?

**5.** Busquen, escuchen, traduzcan si es necesario, la letra de una canción que para ustedes los identifique, es decir, que hable de lo que les pasa. Luego, compártan-

## Recomendaciones de películas afines

*Los rubios* (Argentina, 2003). Dir. Albertina Carri.

*La Tigra Chaco* (Argentina, 2008) Dir. Juan Sasiaín y Federico Godfrid.

*Una vida iluminada* (EE.UU., 2002). Dir. Liev Schreiber.

*La torre de cubos*. Corto ganador del Oscar 2007.

la con el grupo.

**6.** Sobre el final de la película, Paco lee un fragmento de un libro de su madre que sus abuelos le regalaron: *El libro de las tierras vírgenes*, que es en realidad el famoso *Cuentos de la selva*, el relato clásico que llevó Disney al cine y que cuenta la historia de un niño al que sus padres pierden huyendo del ataque de una fiera, y al que lo cría una familia de lobos... quizás hayan visto u oído hablar de esta película. ¿Cómo podrían relacionar esa historia con la de Paco?

**7.** El relato del final es el de la mangosta y la serpiente. Busquen la historia para poder compararla con la película. En términos generales, se supone que la mangosta tiene la habilidad de escapar a la picadura de una serpiente venenosa. ¿Podrían vincular algo de esta historia con el tatuaje de Paco y la historia de su madre?

**8.** Si ustedes pudieran cambiar una parte del guión de esta película, ¿cómo lo harían? ¿Y si tuvieran que cambiar el final? Piensen en otras posibilidades para el final de esta película y compartan sus ideas con los demás.

## Recomendaciones bibliográficas

Varios autores (2013): *¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*, Buenos Aires, Calibroscoopio.

Pennac, Daniel (2012): *Diario de un cuerpo*, Barcelona, Mondadori.

Kato, Kunio y Kenia Hirata (2013): *La torre de cubos*, Pipala.

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** ¿Cuáles son los mecanismos e instancias de participación que existen dentro de la escuela para habilitar la palabra y la acción de los jóvenes? ¿Son siempre los mismos o han ido cambiando con el tiempo y las necesidades de los jóvenes? ¿Cómo se realizan esos ajustes? ¿A pedido de los alumnos? ¿Qué estrategias están pautadas en la escuela para que esos canales se mantengan activos? ¿Qué otras se podrían establecer? El análisis de esta película puede resultar una buena ocasión para pensar sobre estos temas entre colegas.

**2.** Señalamos en el texto que los jóvenes necesitan:

- Construir un sentido a su existencia individual y social.
- Identificarse con los de su generación.
- Fabricar perspectivas de futuro, imaginarse un destino.
- Ser escuchados y respetados por los adultos para fortalecer su autoimagen y su autoestima.

**a.** ¿Qué sucede en nuestra institución con estas necesidades? ¿Cómo se articulan con los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria en relación a las políticas de inclusión, obligatoriedad y participación estudiantil?

**b.** ¿Qué semejanzas podemos encontrar entre las diferentes posturas que asumieron los adultos frente a Paco y las que suelen asumir los adultos referentes de los estudiantes en la escuela?

**c.** ¿Cuáles son los temas que atraviesan las búsquedas de nuestros estudiantes? ¿Cómo acompañarlos institucionalmente en esas búsquedas?

## Para conversar en familia

La identidad es un derecho humano fundamental. Nos permite pensar en quiénes somos como sujetos, conocer nuestra historia y poder imaginar y construir el futuro que deseamos. En los últimos años, quienes han recuperado la identidad que fuera suprimida durante la última Dictadura Militar han compartido y transmitido sus sentimientos y posiciones, respecto de este proceso de recuperación.

**1.** ¿Cuáles son los componentes de la identidad de una persona?

**2.** ¿Qué relaciones y qué puntos de encuentro podrían establecer entre la búsqueda de la identidad de los hijos de desaparecidos y la de Paco?

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Programa Educación y Memoria:

- *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* (2014).
- *A 35 años. Educación y memoria. 24 de marzo día de la memoria por la verdad y la justicia. Actividades para las escuelas secundarias.*

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

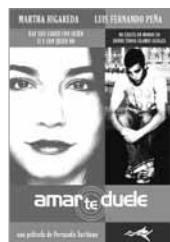
Documentos de trabajo:

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

# AMAR TE DUELE

México  
2002

Director: Fernando Sariñana



**Palabras clave**  
amor, exclusión,  
cultura popular,  
sesgo étnico  
y de clase,  
fraternidad.

## UNA APROXIMACIÓN A LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE DESDE LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL

La película mexicana *Amar te duele*, producida y dirigida por Fernando Sariñana, narra la historia de dos adolescentes iniciándose en la vida sentimental. Las trayectorias cotidianas de ambos reflejan las diferencias sociales que, con sus condicionamientos y prescripciones, operan sobre los procesos de enamoramiento y proyecto autónomo de vida. La película refleja el proceso de formación sentimental de los protagonistas —Ulises y Renata— y desde esa transformación se pueden seguir los límites e insuficiencias de las instituciones familia y escuela. Los atravesamientos afectivos de ambos constituyen un reflejo pa-

radigmático del valor y coraje que los adolescentes deben ejercer contra los imperativos y prejuicios de clase que toda época porta con ella, en el formato de censura o prohibición.

Los estudiantes de todas las latitudes pueden identificarse con los diferentes modelos de la condición juvenil que la película despliega y de los tipos de vínculos familiares y de amistad abiertos a mutaciones y cambios. Nada se está quieto y la dinámica de los conflictos entre los sentimientos y las posiciones en la estructura social condicionan las palabras y las acciones de todos los personajes. La banda sonora acompaña con su música y su letra el devenir de la sensibilidad de los protagonistas y le habla al corazón con palabras de alta densidad metafórica y poética. Los grupos musicales presentes son el de Natalia Lafourcade, Ximena Sariñana, Enrique Quezadas y Zoé, entre otros. La música tiene un relieve semejante al trabajo sobre el color en la película. El director enfatiza cromáticamente los mundos en los que se desarrollan las acciones: las imágenes en el centro comercial son en blanco y negro, la vida de Ulises tiene colores de fuerte intensidad y los de Renata portan el frío de la clase social a la que pertenecen sus padres. Música y color operan sentidos y acompañan como un rito de tránsito el pasaje de un mundo a otro de la experiencia afectiva de los adolescentes. La presencia de la docente del curso de Mariana tiene un rol poco significativo, muy apegado al currículum, en la trama narrativa de la película y su distancia de los hechos colabora, por omisión, al desencadenamiento violento del drama. Los docentes sabemos que sin atender y cuidar las trayectorias afectivas de nuestros estudiantes carecemos de los recursos para plantear propuestas



pedagógicas que impliquen la movilización de los deseos de saber, estimar y actuar entre los alumnos.

La educación sentimental es el proceso complejo y ambiguo de la experiencia afectiva –enamoramiento y amor– de Ulises y Renata en el contexto de las condiciones de época con su carga de condicionamientos psicológicos, culturales, estéticos, económicos y sociales. Ese proceso formativo se inscribe en la maduración reflexiva de los sentimientos que despierta y crece en cada uno de los protagonistas.

Toda educación sentimental plantea hondos problemas existenciales. *Amar te duele* tiene presente en su mismo título una categórica afirmación: el sufrimiento acompaña a los que aman por las pruebas que han de atravesar. Y esas pruebas pueden ser mayores que los recursos de que disponen los protagonistas. En sociedades tan desiguales e injustas como la que muestra la película, la educación sentimental de dos adolescentes de distintas clases sociales, inscriptas en mundos simbólicos y materiales sin casi nada en común, resulta una prueba de fuego que hace vibrar la historia cultural desde la tragedia de Romeo y Julieta de William Shakespeare (1597) hasta el mismo presente. Si bien el film presenta subtramas de distinta índole, todas coadyuvan a poner de relieve la alta densidad simbólica del drama de Ulises y Renata. Podríamos afirmar que el guión en todo momento postula la presencia inmovible de la voz de un coro que anuncia la imposibilidad del amor entre jóvenes de distantes y antagónicas clases sociales. Ese coro es plural y transversal a la sociedad y los posicionamientos: por cierto, está presente con diferentes modulaciones en las imperativas admoni-

ciones de los padres de Renata, en las palabras amenazantes y fraticidas de su hermana Mariana, en el susurro del chofer y la empleada de servicio, en los amigos de uno y de otra, en los consejos e intimaciones de los padres de Ulises, en la hostilidad explícita y violencia difusa de las bandas enfrentadas (“los chavos contra los fresas”). Pese a la voz casi unánime que reclama respetar lo instituido como valor excluyente, el enamoramiento y el amor de Ulises y Renata opera como una fuerza disruptiva e instituyente, atenta al cuidado del otro y con apetito de proyecto y porvenir.

Los conflictos éticos están presentes en la trama misma de la película. La educación sentimental de Ulises y Renata exige desbaratar las jerarquías y distancias sociales que los separan. Las estructuras injustas de la sociedad en la que viven neutralizan las posibilidades de conocer y amar al diferente. Sin embargo, el azar quiso que en un lugar impersonal como un shopping ambos se conocieran y desde la fascinación visual y el espíritu lúdico de los primeros instantes, la conexión amorosa maduró en experiencias de reconocimiento, intimidad y saberes. El enamoramiento de los jóvenes adolescentes resquebraja las rutinas de la vida cotidiana, sin por ello desafiar la autoridad de los padres. Comprender aquello que los determina es doloroso para la experiencia de la condición juvenil. Ver a los padres en sus propias limitaciones, atravesar y desoír sus mandatos y prohibiciones implica una pasión de renacimiento en los sujetos. Renata escucha las voces de sus padres: “esos no pueden ser tus amigos” (padre); “es que no somos iguales” (madre) y responde: “¿Y cómo somos nosotros, mamá?”. Sorprende que los padres no puedan dialogar, comunicarse y em-

patizar con su hija, a la que ofrecen por otro lado todos los valores de confort y consumo hedonista de la sociedad capitalista de hoy. El límite llega impuesto con dureza e inflexibilidad, hasta con el “exilio” de un viaje a Canadá. Los padres no pueden elaborar en un diálogo complejo la diferencia que su hija trae al hogar. No operan como guías o valedores del proceso de subjetivación que la vida sentimental de Renata y Ulises demandaba. ¿Qué impide que asome la ternura y el acompañamiento en el vínculo intergeneracional? La rigidez de las estructuras económicas y sociales, la centralidad de los intereses de clase y su reproducción ampliada en los hijos, la escasa sensibilidad por acceder a otras identidades, la sujeción a la verticalidad de jerarquías inmovibles, la autoindulgencia burguesa por la comodidad y “el dejar todo como está” constituyen una sumatoria de factores que aceleran el desamparo de los adolescentes y los empujan a un desenlace dramático. La película muestra cómo puede devenir huérfano un adolescente que desafía el contrato de valores de los padres. La mamá de Ulises refuerza los estereotipos de clase desde la condición humilde: “Renata no es para ti. Uno tiene que saber con quien sí y con quien no”.

¿Qué momentos reflexivos se conceden las familias de ambos protagonistas para comentar y elaborar la experiencia afectiva que atraviesan los jóvenes?

¿Cómo escuchar las demandas de la experiencia afectiva, contextualizándola y enriqueciéndola sin interferir en su rumbo e intencionalidad?

¿Cómo acompañar las epifanías del amor adolescente –sus momentos, sus espacios– desde posiciones adultas responsables?

El enamoramiento y el amor generan su propia fuerza incoercible y transforma a los jóvenes en portadores conscientes del cambio, más allá de las dicotomías y jerarquías que el coro insistentemente demanda respetar.

*Amar te duele* captura la profunda significación de los vínculos fraternos. Tanto Renata con Mariana como Ulises con su hermano con síndrome de Down tienen dramáticas personalísimas: afrontar la negatividad radical de Mariana ante cualquier apartamiento de las relaciones de clase que el amor de Ulises genera en Renata, o la empatía, ternura y confianza básica que Ulises manifiesta por su hermano constituyen un elaborado trabajo afectivo.

Renata ingresa en el universo poblado de símbolos de la cultura popular de Ulises y al hacerlo puede poner en perspectiva crítica el mundo del que proviene. Ese ejercicio presente en su educación sentimental le permite aceptar la discrepancia de valores en pugna, comprender de primera mano la desigualdad y la pobreza y problematizar el hedonismo sin rumbo de las clases acomodadas. Renata se enamora y al hacerlo deja de optar entre cosas ya conocidas y prefiere elegir lo que todavía no ha sido pero ha de ser si se lo crea. Las experiencias que plantea la educación sentimental de los jóvenes no son, por cierto, estructuradas sino que tienen la palpitante vitalidad de lo aleatorio, los pliegues en los que coexisten mundos diferentes. Las tensiones desencadenadas reflejan las relaciones de poder instituido por donde la historia de los protagonistas discurre. ¿Qué hilo subtiende los diferentes episodios del romance transformado en drama? Amar, trabajar y estudiar parecieran valores profundamente articulados en el proyecto común

de Ulises y Renata. Ulises proviene de un mundo de escasez y necesidad, pero disfruta del dibujo y la pintura, los mundos simbólicos del cómic y la vida popular de los espacios públicos. También trabaja en el mismo pequeño comercio de su padre y ha ganado su independencia económica de los pequeños gastos y el ahorro que tan característicamente definen la autonomía relativa de los adolescentes. Ulises ingresa a la vida sentimental con la pasión creadora derivada de la lectura de cómics que remiten a los mundos utópicos de Prior, el señor de Efedra. Frente a los murales, Ulises presenta a Renata los hechos míticos, simbólicamente verdaderos, de una tierra donde todos los seres son iguales y dignos. Hay una continuidad palpitante en la vida como lector de cómic y su obra de artista graffitero que plasma los mundos de la igualdad utópica en muros de amplias dimensiones. Recordemos la tradición mexicana de la pintura muralista –representada en creadores como Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros– un modo de pedagogía popular que, desde las narrativas visuales, relatan la historia nacional.

La cultura popular provee de recursos simbólicos y horizontes de imaginación utópica que permiten en Ulises activar la percepción crítica del mundo que habita. En los cómics que lee y comparte con su amigo, hay claves de otros mundos de igualdad y fraternidad. Sin esos ideales de justicia alternativa, Ulises no tendría la energía necesaria para producir la diferencia que pone en movimiento la narrativa del drama.

El deseo de saber también se establece con los mundos imaginarios del cómic. Ese autoaprendizaje como lector y dibujante lo conecta

con su propia vida, a la que suma ideales con los que afrontarla. Ulises aprende desde lo que le inquieta y genera curiosidad vital. La educación sentimental se inscribe en esa línea de sentido que incorpora su cotidianidad con el trabajo en el pequeño negocio de su padre, sus vínculos con la aceptación y reconocimiento de los dones especiales en la vida de su hermano, la pertenencia y autonomía simultáneas con los grupos de referencia barrial, las aspiraciones de proseguir sus estudios formalizados de dibujo en instituciones prestigiosas: es toda su trayectoria existencial la que se pone en juego en el despertar amoroso con Renata. Amar y trabajar proveen los recursos simbólicos para acelerar los aprendizajes con sentido, acceder al humor y la ironía, elaborar la experiencia y comprender el mundo próximo con ideales de justicia y ternura.

La película muestra, en la comunicación de sus protagonistas, diferentes registros de la lengua y por ella se canalizan repertorios de sentido, conexión y afectividad propia de cada momento, lugar y experiencia. Conviven sin contradicciones un argot general, el de la calle con desconocidos o el de las rivalidades de los grupos interclases; el argot de grupo, vinculado a la frontalidad de la comunicación entre pares que comparten experiencias de mundo semejantes, y finalmente, la lengua estándar para hablar en familia o instituciones como la escuela. Recordemos que la película se inicia con un fuerte insulto discriminatorio –llamar “pinche naco” (indio)– a quien se quiere despreciar. El discurso clasista se asocia al vocabulario racista y hace estallar la violencia entre los sujetos tanto en el espacio público como en el privado. “Es un salvaje. No

puede entrar. Ni modo”, dice el padre de Renata refiriéndose a Ulises. “Es que no somos iguales”, refuerza la madre.

Gran parte de la película explora la lengua coloquial del argot de grupo, sometido a una fluidez constante en los desvíos de la lengua estándar. El vastísimo léxico del argot de grupo permite y refuerza la identidad grupal, cohesionándola en referencias comunes, en gestos y en silencios. Los jóvenes navegan entre varios registros de la lengua, sin conflictos lingüísticos y al hacerlo exploran niveles de densidad afectiva y metafórica presentes en sus estrategias de comunicación.

La educación sentimental encuentra en la palabra el camino de lo propio y lo común, la intimidad y la transparencia. También importa escribir los cuerpos con símbolos de identidad, incisiones de tatuajes que reflejan lealtades secretas con mundos de dignidad, coraje e igualdad. Ulises y Renata comparten el tatuaje de los guerreros de un mundo utópico, con el que sellan una iniciación entre pares que juramentan la sacralidad de la unión. Renata surge transfigurada de la relación sentimental con Ulises. Lo que lo une a él no es una promesa sino un pacto. Ese pacto revela anticipatoriamente el carácter trágico del desenlace, así como también la profunda interiorización del otro en ella misma (“siempre estaré contigo”).

Renata tiene padres que no pueden verla en su singularidad en proceso de transformación; sólo están atentos a las certezas de su posición social e intereses de clase. Los padres de Renata no pueden desplazarse de sus espacios de privilegio y afrontar la novedad de la diferencia que su hija lleva al hogar. La película muestra la incommensurabilidad de los mundos sociales en los que viven

aislados los seres humanos. De allí la prevalencia de múltiples instituciones de control, expresadas en las voces del coro que advierten una y otra vez sobre la inevitabilidad del destino, que tornará trágicas las vidas que osen conmover las inquietantes estructuras de una sociedad injusta y poblada de fronteras y exclusiones.

En comunidades atravesadas por prejuicios clasistas y racistas deliberadamente se censura el amor entre los diferentes. Enamorarse entre diferentes termina resultando subversivo para el statu quo instituido. Aquella interdicción es compartida por los adultos y los jóvenes por igual. La madre de Ulises, entendiendo que quiere el bien de su hijo, le advierte: “Nadie dijo que el amor no duele. Querer no es suficiente. Olvídate de ella”. Los adultos responsables no aprecian la complejidad sentimental del amor adolescente y descargan sobre él interpretaciones reduccionistas más atentas al mundo conocido que a la libertad a conquistar por las nuevas generaciones.

En la subjetividad de Mariana, la hermana de Renata, pueden verse hasta el paroxismo las cárceles mentales y afectivas en las que se ha socializado. “Ellos contra nosotros”, como frase última e innegociable, puede escucharse en diferentes enunciaciones a lo largo del film.

La autenticidad del amor derriba fronteras reales o imaginarias y lo hace aspirando a encontrar espacios de intimidad y privacidad. Para Renata y Ulises se torna casi imposible encontrar esos espacios donde compartir el deleite sensorial, el placer físico del encuentro y la experiencia ampliada de ser otro sin dejar de ser uno mismo. Es en esos espacios del encuentro amoroso donde el

conocimiento anticipatorio y la vivencia plena configuran proyectos y vida en común. La anomalía del amor, su impertinencia en los mundos normalizados, reordena las fuerzas singulares de los protagonistas y los eleva en sus modos de ver, sentir y estimar. La ya clásica tensión entre sujeto y estructura social encuentra muros pero también puentes para ser atravesados. Cuando los sujetos provienen de mundos donde aparentemente “todo es posible pero nada podemos”, la obediencia a las reglas del interés o la costumbre no pueden producir sentido vital alguno. De allí que la educación sentimental tenga un fuerte componente de rebeldía y pasión, ya que sin ellas no hay proyecto autónomo de vida en común. Esa formación afectiva configurada por experiencias elaboradas nos instituye como agentes morales, que pueden decidir con plenitud y autonomía. Como decía la Mafalda de Quino: “la historia comienza cuando yo me doy cuenta”.

La película muestra también el escalamiento de la violencia mimética “entre ellos y nosotros”. La palabra claudica y todo se intenta resolver en la eliminación física del otro. Las relaciones sociales entre pobres y ricos, blancos y mestizos, son relaciones de poder y de fuerza, donde lo que se dirime es quién manda y quién obedece. La historia larga de Latinoamérica tiene muchos ejemplos de síntesis virtuosas de las contradicciones y antagonismos sociales. Los desacuerdos que provienen de los conflictos éticos y políticos no resueltos en la vida cotidiana producen en los actores del coro niveles de cólera y odio cristalizados. No es posible encontrar en el desarrollo de los acontecimientos espacios en los que puedan conversar adultos distintos –por caso, los padres de Ulises y Renata–

dirimiendo sus diferencias acerca de lo justo e injusto, lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente. ¿Qué derechos se vulneran entre padres e hijos, entre pares y amigos?

Hay exclusiones pero ¿de qué mundo se excluye? ¿Quiénes y por qué lo hacen? ¿Cómo se estructura la subjetividad de un adolescente atravesado por la conflictividad clasista de la sociedad? ¿Cómo se hace respetar la exigencia ética de la igualdad de trato entre semejantes, ciudadanos de una misma patria?

La película repone nuevas escenas culturales de la vida de los adolescentes: nos enseña acerca del valor del azar y la contingencia, la fascinación y el reconocimiento, la potencia de las culturas populares y la circulación de múltiples textos donde abreviar sentidos y pertenencias. También nos muestra los desasosiegos y sufrimientos éticos presentes en los procesos de filiación y fraternidad, así como la ineludible centralidad del amor, el trabajo y la amistad. Muchos jóvenes pueden tener la misma edad pero no son pares, es decir, no se reconocen como iguales. La película nos muestra los intentos para lograrlo, y con ese impulso permite la pregunta por la justicia y el amor.

Rafael Gagliano  
Director del Departamento de Ciencias Sociales  
de la Universidad Pedagógica (UNPE),  
docente y autor de numerosas publicaciones.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



La película narra la historia de dos adolescentes que se inician en la vida sentimental, enmarcados en las diferencias sociales, que los condicionan y prescriben. Seguramente ustedes se habrán emocionado, conmovido e identificado con algunos pasajes de la historia, con los personajes de Renata y Ulises, con sus padres y hermanos.

**1.** ¿Con qué historias que conozcan o hayan leído pueden relacionar la historia que cuenta esta película? ¿En qué aspectos se parecen?

**2.** ¿Qué relación encuentran ustedes entre el amor y el dolor (*Amar te duele*)? ¿Cuáles son las razones que distancian a los dos adolescentes? ¿Qué piensan ustedes de esas razones?

**3.** ¿Cómo son las relaciones entre padres e hijos y hermanos, en cada una de las familias? ¿Se identifican con algunas de las respuestas y actitudes que se ven entre ellos? ¿En cuáles?

### Recomendaciones de películas afines

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

*Maré, nuestra historia de amor* (2008). Dir. Lucía Mural.

*Tristán e Isolda* (EEUU/Gran Bretaña/Alemania/República Checa, 2006).  
Dir. Kevin Reynolds.

*Romeo y Julieta* (Gran Bretaña/Italia, 1968).  
Dir. Franco Zeffirelli.

**4.** ¿Por qué creen que los padres de ambos chicos no pueden aceptar esa relación? ¿Qué les impide comprender y aceptar el amor que se sienten los chicos? ¿Por qué no pueden acompañarlos? ¿Qué les dirían ustedes a esos padres para que puedan comprenderlos?

**5.** Al conocerse, cada uno de los chicos “asoma” al mundo del otro. ¿Qué creen que les aporta esa mirada sobre el otro? ¿Les parece que los ayuda a ver diferente o en forma crítica, el propio mundo en el que viven? ¿Tuvieron ustedes experiencias parecidas? Si las tuvieron, ¿qué podrían compartir y decir de ellas?

**6.** ¿Qué conflictos éticos plantea el film y cómo les parece que están resueltos? ¿Qué otros conflictos éticos podrían incorporar a la película?

**7.** De acuerdo con el desarrollo de la película, ¿qué otros finales posibles pueden imaginar? ¿Qué consecuencias plantearían?

### Recomendaciones bibliográficas

Dickens, Charles (1993): *Nicholas Nickleby*, Madrid, Intervención Cultural.

Ovidio, Publio (2005): *Metamorfosis*, Madrid, Alianza.

Goethe, Johann Wolfgang von (2000): *Las penas del joven Werther*, Madrid, Austral.

Shakespeare, William (2005): *Romeo y Julieta*, Madrid, Cátedra.

### 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.*

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** A partir de la relación sentimental entre dos adolescentes de distintos sectores

sociales, se enlazan ciertos dilemas éticos que pueden resultar de interés para abordar en la escuela. ¿Qué temáticas pueden recuperarse para trabajar con los alumnos a partir de esta película?

2. ¿Qué derechos de los jóvenes son vulnerados y por qué?
3. ¿Qué cuestiones sobre los vínculos intergeneracionales pueden recuperarse para debatir entre alumnos y docentes? Elijan pasajes de la película para poder debatir.
4. ¿Qué relación con el conocimiento se plantea la película? ¿En qué situaciones o personajes queda expresada?
5. ¿Qué nuevos vínculos pueden establecerse entre las culturas populares y los saberes escolares?

## Para conversar en familia

1. ¿Conocen o leyeron historias parecidas? ¿Cuáles? ¿En qué se parecen?
2. ¿Qué relación encuentran entre el amor y el dolor?
3. ¿Qué conflictos éticos plantea el film? ¿Cómo les parece que están resueltos? ¿Se les ocurren otros conflictos que en la película no están planteados? ¿Cuáles?

# LUNA DE AVELLANEDA

Argentina  
2004

Director: Juan José Campanella



**Palabras clave**  
contexto social,  
crisis, relaciones  
interpersonales,  
ética,  
argumentación.

## APRENDER A VIVIR CON CONVICCIONES

La película constituye un excelente ejemplo para pensar los modos en que ciertos procesos sociales se relacionan con algunas historias singulares: en este caso con la de un club, un grupo de personas y sus familias. Asimismo, en el desarrollo de la trama se presentan las consecuencias que ese contexto tiene para cada uno de ellos, pero también el modo en que cada una de personas involucradas se sitúa frente a él y las decisiones que adopta conforme a las posiciones y valores que defiende.

La historia nos muestra el momento actual que está atravesando el Club Social y Deportivo Luna de Avellaneda, entrelazado con las vidas de algu-

nos de sus socios, luego de describir en las primeras escenas un pasado glorioso (1959) en el que la madre de Román, uno de los protagonistas, da a luz en las instalaciones del club durante el festejo de Carnaval.

Ya en los primeros minutos vemos a Román, con cuarenta y pico de años, dirigente activo en el club, esposo y padre de dos hijos jóvenes, que trabaja con su remís. Se muestra comprometido con el destino del club, el de sus amigos y vecinos, el de su familia y el del barrio (a través de aquellos que provienen de la zona más pobre), porque sin duda cada una de esas historias constituye en parte la suya propia.

Cabe recordar que la filmación de la película fue iniciada en 2003 y estrenada en 2004; en consecuencia, la historia que se presenta remite fundamentalmente a ese momento en particular. La precisión en las fechas resulta imprescindible porque el contexto social y económico que se menciona permanentemente en la película se explica como efecto de lo acontecido en la década de 1990 y lo que esta ha producido en las vidas personales de cada uno de los miembros del club.

Así, fenómenos tales como la globalización, la flexibilización laboral, las privatizaciones de empresas públicas, la pérdida de puestos de trabajo y del poder adquisitivo de los ciudadanos, el descuido del espacio público y su impacto en el medio ambiente, entre otros, aparecen mencionados y mostrados en la película.

La historia nos lleva a reflexionar sobre la importancia del contexto social e histórico en las vidas de las personas, así como sus posicionamientos éticos frente a decisiones que, al tomarse, tie-

nen consecuencias para una institución, para un grupo y para ellas mismas, en donde intereses públicos y comunes disputan con los privados.

En el caso particular de la institución escolar de nivel secundario, ofrece múltiples lecturas para realizar con los estudiantes; entre otras, para:

- comprender algunas características del mundo en que les toca vivir y los determinantes sociales;
- entender la importancia de los posicionamientos comprometidos, en los que contrastan intereses colectivos con otros exclusivamente personales;
- analizar las relaciones intergeneracionales, entre adultos, mayores, jóvenes y niños;
- comprender el valor de aquello que se aprende en las instituciones (la familia, la escuela, el club), no sólo a partir de la enseñanza intencional que se pueda desarrollar en ellas sino, fundamentalmente, a partir de la exposición a formas de pensar y de actuar de los adultos.

### ALGUNAS CLAVES DE INTERPRETACIÓN, PARA PENSAR Y DEBATIR

Toda película, como todo texto, ofrece múltiples posibilidades de lectura y análisis. Tal vez una de las cuestiones más interesantes cuando vamos al cine, o vemos una película en casa, es la charla posterior que tenemos con familiares, amigos, compañeros sobre el tema y las interpretaciones que cada uno realiza sobre la historia y aquello que las imágenes muestran, así como las emociones que nos despiertan. Aquí van algunas claves, entre otras muchas, para promover la discusión.



## Distintos momentos históricos y tiempos personales reflejados en la película

En este aspecto, se muestran momentos y situaciones tanto del pasado como del presente. Respecto del club, como de las vidas familiares de algunos de los protagonistas, aparece un pasado más lejano, en algunos casos, presentado como “glorioso” y un pasado más reciente que, en contraste, pone en evidencia muchos de los efectos negativos del contexto global y nacional.

Se muestran las fiestas de carnavales rebosantes de gente, un club poblado de socios, un tiempo de abundancia. Pero este pasado más lejano, mediado por otro más reciente, desemboca en el presente de crisis. En el caso del club, no puede sostenerse, tiene deudas, menos socios, ha perdido su finalidad de ser un punto de encuentro para los vecinos del barrio. En el caso de algunos miembros, ellos están atravesados por crisis personales, familiares, laborales, etc. Un ejemplo –pero podrían tomarse otros personajes– es el caso de Román con su separación, su hijo mayor a punto de irse a vivir a España (sin siquiera haberlo mencionado a sus padres que se enteran por terceras personas), la dificultad para la vida cotidiana por un ajuste importante en sus ingresos que lo lleva a recortar cada vez más cierto nivel de vida característico de clase media.

Una cuestión importante para analizar es la relación que tiene este pasado inmediato y el presente de crisis con el futuro, a partir de los posicionamientos que tiene cada uno de los personajes: decidirse a establecer una relación afectiva con visión hacia adelante (Amadeo y Cristina; Román y Verónica); los miembros que sostienen que el club no debe venderse y votan en consecuencia en la asamblea, aún

cuando pierden en esa votación; la pregunta final de Román “¿Cómo se hace un club nuevo?” y la importancia de averiguarlo, lo que deja abierta la posibilidad de volver a construir y transitar un camino.

## La lectura de relaciones y procesos que tienen lugar en el club en tanto institución

Más allá de varios momentos que pueden analizarse, hay algunos que ofrecen pistas para pensar el juego de relaciones que tienen lugar en esta institución. Uno de ellos son las escenas que muestran las reuniones de la comisión directiva y otro es la asamblea en la que se define el destino del club.

Allí se muestran el modo en que las relaciones de poder se establecen, las asimetrías y simetrías que llevan a tomar ciertas decisiones, los intereses de cada uno y los colectivos, las formas de comunicación (lo dicho, lo entredicho, lo no dicho).

Resulta interesante también la relación entre Román y Alejandro, con un pasado común, del que sólo se ofrecen algunas pistas, hasta el presente de rivalidad reflejado en valores distintos, tanto ideológicos como éticos, ya que Alejandro propone la venta del club para convertirlo en un casino, como solución a la crisis.

También se muestra el juego intergeneracional, a partir de la lucha de los más jóvenes, en este caso representados por Ismael, para ser parte de la comisión y tomar partido en relación con el destino del club.

Si bien la escuela no es un club, comparte características con este en tanto institución, al mismo tiempo que presenta importantes diferencias sobre las que es pertinente pensar.

### La relación entre una profesora y un grupo de alumnos en una escuela secundaria

La escena de la profesora de Geografía con un grupo de sus alumnos, si bien no resulta central en la película, permite una mirada particular a temas más específicos vinculados con la institución educativa. Es breve y muestra fundamentalmente a una profesora –Verónica, la mujer de Román– que está de espaldas a la clase, explicando ciclones, anticiclones y vientos, mientras que en la mayor parte del grupo de alumnos se observan bostezos, comentarios, burlas, silbidos.

Un alumno, que en unos segundos recibirá un “sermón” y una cachetada de la profesora, afirma que la clase “es un embole”, mientras que la profesora le responde que el tema es muy importante. La discusión continúa, lo echa de la clase y allí tiene lugar la escena de la cachetada. El alumno le responde, cuando Verónica le describe su futuro, “usted no sabe nada de mí”.

Más adelante escucharemos la frase de Verónica, conversando con Román, “me la agarré con los pibes que están más perdidos que nosotros”, mostrando algún tipo de reflexión sobre lo acontecido.

Violencia verbal y física, escena difícil para mirar, con más grises que blancos o negros. Pero es importante pensar acerca de esta escena como un analizador que “dice” más, que habla de la relación profesor-alumnos en la secundaria y las alternativas y matices que la pueden caracterizar. La relevancia de lo que se enseña y aprende, las relaciones del grupo con los profesores, el atravesamiento de las situaciones personales en la actividad laboral, la experiencia de los adultos que permiten dar un sentido y valor a ciertas cuestiones

que no necesariamente son compartidos por los jóvenes; todo ello puede llevar a reflexiones interesantes.

### Aquello que se dice o se muestra a través de la imagen y lo que no se dice

Como en toda película resulta importante analizar tanto aquello que los personajes relatan o cuentan para construir la historia como todo lo que describen y muestran las imágenes (ya sea que esta presentación esté o no acompañada de palabras).

Varias escenas presentan la decadencia y deterioro de los espacios públicos y privados, como son el barrio, el club, algunas viviendas; ellas muestran más que lo que mil palabras podrían relatar. Este deterioro puede reflejar también el de las situaciones personales y familiares de los personajes.

Pero también resultan importantes otras cuestiones para ser resaltadas a partir de las imágenes y los dichos de los personajes a lo largo de la película. Por un lado, el tema de las emociones y los sentimientos, que están presentes en numerosas ocasiones y de formas variadas a lo largo de la historia: personajes que se muestran conmovidos, tiernos, comprometidos, enojados, mentirosos, desesperanzados, indignados, ingeniosos, melancólicos, enamorados, ilusionados... Además estos sentimientos se combinan, según las circunstancias, en un mismo personaje, lo que ofrece más matices, mayor densidad, y contrarresta una lectura lineal basada en ciertos estereotipos.

Pero además, también resulta necesario constatar las visiones distintas que los personajes vehiculizan, visiones que están sustentadas

en valores diversos, algunos complementarios, otros contrapuestos. Ejemplo de ello son los valores vinculados con la solidaridad, la honestidad, la confianza en el otro, el cuidado de los ideales que cada persona sostiene y en los que cree, y otros más que podrían mencionarse. En el caso de la trama de esta película, si bien hay personajes “buenos” y algunos “malos” (en términos de estereotipos simplistas), los “buenos” también pueden llevar a cabo acciones cuestionables y faltas de ética. Puede tomarse como ejemplo la escena en la que el personaje de Graciela intenta tomar dinero de la caja del club, al encontrarse desesperada frente a la falta de trabajo, su ex marido que no le pasa la cuota de alimentos por el hijo, etc. También el caso de Román cuando “echa” a Dalma, “la de afuera” del club, que quiere asistir a las clases de baile sin ser socia y sin pagar, pero se arrepiente rápidamente y va a buscarla para integrarla al grupo, como forma de reparación.

Analizar todos los matices de los personajes entonces debe conducir a evitar juicios rápidos y contribuir, en cambio, a componer una visión que, sin renunciar a determinados valores, nos lleven a una mirada más compleja hacia cada una de las situaciones narradas.

Margarita Poggi

Directora de la Sede Regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Investigadora, docente y autora de numerosas publicaciones.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



A continuación van algunas sugerencias para discutir luego de ver la película; algunas de ellas requieren que busquen más información. En todos los casos, es importante mantener un diálogo respetuoso, aún con aquellos con quienes no coincidimos. Se trata de argumentar y convencer con la palabra; también, cambiar de opinión si lo que dicen otros tiene razonabilidad.

1. Busquen y analicen en los diarios por Internet y en algunos sitios que presentan las críticas que se realizaron en el momento del estreno de la película y vean con cuáles coinciden y con cuáles no, tratando de explicar sus posiciones.
2. En youtube hay un resumen de la película. ¿Creen que sintetiza bien el argumento? ¿Por qué si o por qué no? Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=PxQc26gJeSI>.
3. Analicen las escenas en las que mejor se presentan las dos posiciones de quienes pretenden salvar el club y quie-

### Recomendaciones de películas afines

*El mismo amor la misma lluvia* (Argentina, 1999).  
Dir. J. J. Campanella.

*El hijo de la novia* (Argentina, 2001).  
Dir. J. J. Campanella

*El secreto de sus ojos* (Argentina, 2009).  
Dir. J. J. Campanella.

nes quieren venderlo. ¿Cuáles son los argumentos que dan unos y otros? ¿Cómo se establece el intercambio en el momento de la asamblea antes de la votación? ¿Con qué argumentos coinciden y con cuáles desacuerdan?

**4.** Además de analizar los argumentos, ¿creen que es necesario analizar también las posturas y acciones de los personajes involucrados? ¿Por qué?

**5.** Si tuvieran que preparar la continuidad de la película, ¿cómo piensan que sigue la historia? ¿Por qué creen que se desarrollaría así? Y si pudieran cambiar alguna parte o el final, ¿cómo lo cambiarían?

## Para directivos, profesores, preceptores

### El club y la escuela como institución

**1.** Puede resultar interesante pensar y discutir en el equipo pedagógico las semejanzas y diferencias entre la institución “club” y la institución “escuela”, en particular la secundaria o el instituto de formación docente. Ello puede ser una excusa para revisar y acordar sobre formas de relación en el equipo directivo y equipo docente ampliado, finalidades de la institución, estilos de comunicación, procesos de toma de decisión, etc. Revisar no significa necesariamente cambiar, puede contribuir tanto a consolidar procesos que se desarrollan en la institución escolar y que resultan efectivos, pero también puede conducir a cambiar algunos otros en los que los actores acuerden.

**2.** El tema del pasado y el presente resultan inspiradores, porque en toda institución entran en juego actores que resultan “voceros” del pasado, de ciertas tradiciones, y otros que pueden personificar el

cambio. Ni todo pasado fue mejor, ni todo cambio necesariamente mejora las prácticas. Se trata de la dinámica propia de toda institución. Puede resultar importante, entonces, reflexionar sobre esta cuestión en relación con los procesos de formación que toda escuela secundaria ofrece a sus estudiantes.

La escena de la profesora de Geografía con el grupo de alumnos

**1.** En la escena en que la profesora discute con los alumnos y en particular le pega a uno de ellos, ¿qué les llamó más la atención? ¿Cómo reacciona esa profesora en el momento y un poco más adelante cuando afirma “Me la agarré con los pibes que están más perdidos que nosotros”? ¿Cómo intervendrían si esta escena tuviera lugar en su escuela?

**2.** ¿Conocen el material para docentes preparado por el Ministerio de Educación para abordar e intervenir en situaciones vinculadas con la convivencia y el cuidado de todos (*Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas en la vida escolar 1 y 2*)?

### Recomendaciones bibliográficas

*Viejas y nuevas formas de ser joven. El impacto de las transformaciones socioculturales en la construcción de las identidades juveniles*, SITEAL, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, OEI.  
[http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_balardini\\_20140605.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_balardini_20140605.pdf).

3. ¿Qué otros temas, además de la situación de la bofetada, les resultan interesantes para analizar? ¿Por qué?

## Para conversar en familia

1. ¿Querrían ser parecidos a algún personaje de la película? ¿Cuál? ¿Por qué?

2. ¿Por qué creen que las posiciones respecto del futuro del club son opuestas?

3. ¿Qué creen que representa el palo enjabonado que se muestra o menciona en distintas escenas?

4. ¿Cómo creen que es la comunicación en las familias que se muestran en la película? ¿Qué características semejantes y qué diferencias tienen? ¿Y las relaciones entre padres e hijos? ¿Qué cambiarían en las relaciones que se muestran en la historia?

5. ¿Cómo creen que se aprenden ciertos valores? ¿En qué pueden contribuir la familia y la escuela en esta formación de los estudiantes?

## Recomendaciones del Ministerio de Educación

### Para docentes

Educ.ar:

• MERCOSUR EDUCATIVO. Parlamento Juvenil (2014): *La escuela media que queremos. Cuadernillo para docentes*. [http://parlamentojuvenil.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/La\\_escuela\\_media\\_docentes2.pdf](http://parlamentojuvenil.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/La_escuela_media_docentes2.pdf)

### Para estudiantes

Educ. ar:

• MERCOSUR EDUCATIVO. Parlamento Juvenil (2014): *La escuela media que queremos. Cuadernillo para estudiantes*. [http://parlamentojuvenil.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/La\\_escuela\\_media\\_estudiantes2.pdf](http://parlamentojuvenil.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/La_escuela_media_estudiantes2.pdf)

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

*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.*

# HISTORIAS MÍNIMAS

Argentina  
2002

Director: Carlos Sorín



**Palabras clave**  
valores humanos, mito del viaje de héroe, patagonia argentina.

## EL VIAJE DEL ANTIHÉROE

Suelen ser pocas esas películas que se pueden ver una y otra vez y volver a disfrutar. Para mí, *Historias mínimas* es una de ellas. Como esas canciones que gustan tanto que apenas terminan, uno vuelve a reproducirlas, en el caso de la película vuelvo a esos rostros, a la desopilante secuencia de *Casino Multicolor*, el programa televisivo; a algún plano silencioso de los habitantes del lugar o a la mirada conmovedora del perro en el reencuentro. Como si fuera un fractal, esos objetos geométricos que repiten su estructura básica a distintas escalas, viendo sus partes puedo ver el todo.

## LA HISTORIA

Veamos su argumento. ¿O deberíamos decir sus argumentos? Como una trenza en la que distintos hilos se entrelazan formando uno solo, la extraordinaria película de Carlos Sorín es un film y son tres. Son tres porque tres son sus historias. Es uno porque todas se consolidan en un sentido único y trascendente.

Don Justo, un anciano que convive malamente con su hijo y su nuer, abandona el pueblo de Fitz Roy donde desde los años cincuenta es propietario de un almacén de ramos generales. Retirado ahora, pasa sus días en la puerta del local, frente a la ruta, entreteniendo con unas morisquetas melancólicas a los pibes del pueblo. Parte una madrugada calzando unas zapatillas de andinista que unos turistas le han regalado. Va en busca de su perro Malacara al que alguien dice haber visto muy lejos de allí, en Puerto San Julián. El perro, sabremos luego, escapó años atrás después de un desafortunado accidente de ruta. Cegado por un reflejo, Don Justo atropelló un cuerpo y nunca se detuvo a ver el resultado del choque. Está convencido de que el animal huyó resentido por su actitud. Busca su tardío perdón. Una cuenta pendiente.

En el camino se cruzará con Roberto, el protagonista de la segunda historia. Un cuarentón, viajante de comercio, que a bordo de su Renault 12 porta como rara ofrenda por esas rutas solitarias una torta de cumpleaños enorme y delicada. Un regalo para el hijo, o la hija quizá, de una viuda joven, clienta habitual de sus ventas, a la que intenta impresionar con el obsequio.

La tercera es María, una muchacha que vive con su bebé en una solitaria estación de trenes. La monotonía de su vida sufre una transfor-

mación cuando una vecina llega eufórica a avisarle que ha salido sorteada para concursar en un programa de entretenimientos de televisión, allá en San Julián. Se embarca entonces en un viaje hacia lo desconocido, hacia lo nuevo, hacia la ilusión de vivir esa realidad distinta. Tres condiciones sociales. Tres búsquedas. Tres edades diferentes. Tres metáforas preciosas sobre las etapas de la vida: María y esa búsqueda joven de la trascendencia: ser alguna vez una entre muchos (ser nominado es perder el anonimato, aunque te nominen apenas para concursar por una multiprocesadora).

Roberto y esa búsqueda adulta de la compañía, de la pareja al fin que lo redima de la soledad y de los fracasos amorosos.

Don Justo y la búsqueda mayor del perdón que permita retirarse con las cuentas en orden.

## LA PATAGONIA

El film nace de trabajos anteriores que su director llevó a cabo en esa geografía. Su primer largo cinematográfico, *La película del rey*, estrenado en 1986 fue también filmado en el escenario de la Patagonia Argentina. Sorín filmará luego *Eterna sonrisa en New Jersey*, ambientado allí también, pero disconforme con su resultado no la estrenará en el país. Tras dedicarse exclusivamente al cine publicitario durante alrededor de una década, viaja una vez más al sur por uno de esos trabajos, y es allí donde –y cuando– decide retomar su actividad cinematográfica con estas *Historias mínimas*, a la que presenta en el año 2002.

En una entrevista periodística de mayo de ese año lo cuenta así:

En septiembre de 2000 ambos [se refiere a su coguionista, el

talentoso Pablo Solarz] fuimos a buscar historias al sur del país.

Yo quería una historia muy pequeña y trabajar con gente de ese u otro lugar, que no hubiera tenido experiencia actuar.

Cuando el cronista le pregunta sobre el porqué de esa elección lo explica con una anécdota elocuente:

Tuve varias experiencias de ese tipo en publicidad. La más significativa fue un comercial que hice para Telefónica (el del gaucho que decía “¡Hola vieja!, ¿a que no sabés de dónde te hablo?”), y se reía). Yo había llevado actores para hacer ese comercial, que transcurría en un pueblito, Clemente Onelli. Y cuando vi a la gente (muchos de ellos tenían teléfono por primera vez), y lo que comunicaban sus caras, decidí que los actores se quedaran en el hotel, y opté por filmar la publicidad con esas personas. Lo cierto es que, especialmente, la toma del gaucho provocó un efecto muy fuerte en el público. Y yo me preguntaba qué habían visto en esa toma. Evidentemente, vieron algo auténtico en esa cara y esos gestos. Por eso me propuse hacer un largometraje de esa manera. (*La Nación*, Jueves 9 de mayo de 2002)

Y es justamente esa decisión singular y el extraordinario conocimiento de esa gente y de esa naturaleza lo que le posibilita aprovecharla en sus distintas dimensiones, mostrar su belleza agreste y su inmensidad, pero ofrecer además una mirada profundamente intimista que la revela como espacio social y también como ritmo diferente. Un entorno que propone lo pausado como elemento central de la narración, un relato sin apuro y en una temporalidad detenida que deja lugar a la comprensión natural, a la observación, a la reflexión y a las conjeturas.

## LOS ACTORES

Cuenta Sorín sobre los actores de su película en aquella misma nota periodística:

Después de hacer un primer esbozo del libro, y de los personajes que iban a jugar en la historia, hicimos un casting que abarcó una docena de provincias. Vi las pruebas de cientos de personas. Como no son actores, me dejé llevar por la primera impresión que producían. Hice una primera selección y una segunda, y fui otorgando los roles. Después fuimos reescribiendo cosas en función de la personalidad de cada seleccionado. Porque al no tratarse de actores, entre el personaje y la persona tiene que haber mucha proximidad.

Efectivamente dos de los tres personajes principales, así como la mayor parte de los roles secundarios, son personificados por actores no profesionales. Desde su aparición, podemos ver que se trata de personas comunes alentadas a ser frente a cámara *ellos mismos*, promoviendo que su autenticidad, su espontaneidad y frescura sean componentes elementales y significativos del relato.

María Flores es en realidad docente de música en Santiago del Estero, y quien interpreta a Don Justo, un mecánico jubilado uruguayo oriundo de Montevideo. Tanto la suegra del policía que elabora tortas en su hogar como el panadero, hacen de sí mismos. También Don Fermín, el hospitalario correntino que ofrece su ayuda a Don Justo la noche previa al reencuentro con su perro. Con un matiz diferente a la regla, la directora cinematográfica Julia Solomonoff en su primera actuación en cine, interpreta a la bióloga que lleva a Don Justo en su auto hacia San Julián durante la primera parte del relato.

Tal vez sea sólo Javier Lombardo a quien el espectador logre reconocer, por haberlo visto quizá en alguna publicidad popular de por entonces. Lombardo encarna a Roberto, el viajante de comercio, siendo aquí el único actor profesional de la película en rol protagónico. Elegido con acierto para que cargue con la zona más histriónica, despliega una amplitud de recursos tragicómicos notables.

## EL GÉNERO

*Historias mínimas* se concibe dentro de ese género que hoy conocemos como *road movie*. Película cuya trama transcurre a lo largo de un viaje, travesía o desplazamiento. Un género clásico –considerado también un estilo y un subgénero– que alcanza su desarrollo de forma posterior a la segunda guerra mundial, cuando la posesión de un vehículo –ícono de la edad adulta– comienza a simbolizar la hipótesis de libertad y también –por qué no– de escape.

La característica central que define a una *road movie* –traducida al castellano como “película de ruta”– es su desarrollo en torno a ese viaje que protagoniza uno o más personajes a través de una carretera, motivados a desplazarse para cumplir con el logro de un objetivo. El paisaje rutero oficia de soporte narrativo a estas historias, proponiendo un siempre variado contenido visual propio de su estética.

En estos viajes, los protagonistas suelen encarar su travesía impulsados por algún motivo imperioso. Y será ese recorrido del que resultará luego la realización de esos personajes en términos personales, existenciales, su cambio, su nueva conciencia. Viajes asociados habitualmente a la búsqueda y el encuentro de conceptos universales, eternos: la libertad, la realización de los sueños, el compromiso o

la fe. Un género contemporáneo pero con lazos poderosos con un concepto mucho más antiguo y universal, propio del terreno de la mitología, de donde nacen las historias que nos fundan a nivel social y personal, las que nos representan en ese mecanismo inseparable del devenir humano: nuestra inteligencia narrativa, esa capacidad de pensar y pensarnos a través de relatos. En este caso, el mito del “viaje del héroe”. El mecanismo eterno, presente en tantos cuentos de todos los tiempos, de ese protagonista arquetípico que emprende un recorrido en cuyo transcurso le serán revelados aspectos de sí mismo que desconocía. Desde hace siglos nuestros relatos de viaje suelen recorrer con fidelidad cada una de sus etapas clásicas: el panorama en el que se manifiesta el mundo ordinario del héroe al principio; luego, el llamado de la aventura y la resistencia del héroe a concretar este llamado por miedo a lo desconocido; después, el encuentro con una figura positiva que le ofrece su ayuda y el cruce del primer umbral, por el cual el héroe accederá finalmente a su destino.

Como el *Quijote* o como *La odisea*, pero lejos de cualquier grandiosidad épica, Sorín elige para estos tres derroteros lo contrario, su antítesis, un recorrido mítico por un diminuto cotidiano extrañado. Un auténtico “viaje del antihéroe”.

## MÍNIMAS Y MÁXIMAS

El título de la película juega con cierta humildad con la idea de los contrastes. Son historias pequeñas, terriblemente humanas, que por su profundidad, su nítida calidez y la aparente simpleza tocan nuestras fibras más íntimas.

La cálida –y por momentos amarga por lo verdadera– atmósfera de



sencillez, calidez y generosidad que envuelve a estas historias, hace de papel celofán delicado y transparente que vela y revela, que distorsiona y transparenta, que envuelve y descubre, que engendra en el espectador un número infinito de identificaciones posibles con los personajes y sus historias. Se juega entonces allí un acto de reconocimiento, de interacción entre el reconocerse y lo conocido, entre uno y el entorno. Ese mostrar las fisuras más íntimas de estos personajes nos ofrece también una forma especial de vincularnos con ellos, otro grado de cercanía y la posibilidad de identificaciones que manifiestan e interpelan la condición más inherente: nuestra humanidad.

A través de este acto, la esfera de lo cotidiano se instala en un plano detalle, tal vez recordándonos que siempre estuvo ahí. Precisamente esta es la virtud que destaca a *Historias mínimas*, entre un sinfín de películas que, desde los inicios del cine maquillan la realidad para volverla fiel al terreno de las ilusiones. Porque la verdad que nos muestra es una que seguramente seremos capaces de reconocer, de cerca o de más lejos.

Siempre me ha llamado la atención esa aventura científica del hombre en su ansiedad por acercar sus ojos a lo lejano. Pero si es Galileo y su telescopio quien nos arrima de pronto a los planetas, a su majestuosa lejanía, es alguien menos famoso, un tal Robert Hooke, quien con el desarrollo del microscopio nos permite ver algo ínfimo pero no menos perturbador. Algo que estaba allí frente a nuestros ojos y que ahora en su ampliación se nos revela monstruoso. Nunca olvido que el animal más horrendo que vi alguna vez fue un piojo vivo moviéndose tras una lente. Un bichito impercepti-

ble que hasta hacía unos instantes habitaba plácido la cabeza de mi hijo. También en los relatos todo es cuestión de óptica: vistos allá lejos con el telescopio los monstruos pueden ser piojos. Y arremados al microscopio los piojos pueden ser monstruos.

Sorín nos lleva de la mano a ese universo del drama microscópico. Sabe que nos costará ponerlo en foco y para que reparemos en él nos da tiempos holgados. Y un paisaje monótono que nos hace elegir sus detalles. Como aquel que en la espera quieta en una estación deja a sus ojos sorprenderse en las mínimas pinceladas de lo inmediato, de aquello que hasta ahora era imperceptible: una fila perfecta de hormigas sobre la tierra, el dibujo azaroso de una mancha en el muro, los zapatos gastados de otro viajero. Así como un Gulliver asombrado entramos a su universo ínfimo. Y cuando queremos darnos cuenta ya somos allí un liliputiense más, sufriendo con esas criaturas en su propia proporción, entendiendo en su propia escala lo que sus historias minúsculas nos dicen sobre la vida mayúscula.

Así, a través de esta lupa con la que Sorín nos hace ver, esas mínimas se nos vuelven historias máximas, permaneciendo fieles a aquel eje que conecta todos los elementos más pequeños e intensifica todo aquello que narra, reflejando lo verdadero y poniendo en un plano elevado ideas y preguntas indispensables.

Mauricio Kartun  
Dramaturgo, director y maestro de dramaturgia.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Revisando el concepto de “viaje del héroe”, ¿cómo explicarían este mito con sus palabras? ¿De qué trata?

**2.** ¿Cuáles creen que son los puntos más importantes de cada historia que se quieren transmitir en esta película? ¿Qué otros relatos conocen que puedan inscribirse en este recorrido mítico?

**3.** ¿Qué elementos particulares creen que son fundamentales para constituir a un héroe?

**4.** ¿Cómo sería la vida de un héroe o heroína inmersos en nuestro contexto cotidiano? Piensen en un personaje y escriban el boceto de una historia para ser escrita o filmada.

**5.** ¿Conocen a personas que podamos asociar a estas figuras? ¿Quiénes son y por qué los consideran como tales?

**6.** Imaginen otros finales para cada una de las tres historias que se enlazan en la película.

### Recomendaciones de películas afines

*La película del Rey*  
(Argentina, 1986).  
Dir. Carlos Sorín.

*Bombón, el perro*  
(Argentina, 2004).  
Dir. Carlos Sorín.

*El camino de San Diego*  
(Argentina, 2006).  
Dir. Carlos Sorín.

*La ventana*  
(Argentina, 2008).  
Dir. Carlos Sorín.

*El gato desaparece*  
(Argentina 2011).  
Dir. Carlos Sorín.

*Días de pesca*  
(Argentina, 2012).  
Dir. Carlos Sorín.

## Actividades para directivos, docentes y preceptores

**1.** Identifiquen las problemáticas y ejes principales que atraviesan la película.

**2.** ¿Cuáles de estos temas rozan a la realidad educativa? ¿Cuáles de ellos están asociados al día a día del ejercicio docente o la vida en la escuela? ¿Por qué?

**3.** ¿En qué sentido consideran que esta película puede constituir un aporte como material de reflexión y de transmisión? Palabras como viaje, búsqueda, camino, libertad, sueños, compromiso, antihéroe pueden ayudar a armar una red de ideas para vincularse y vincular a los alumnos con esta mirada sobre la vida que propone la película.

**4.** ¿Para qué aspectos de la enseñanza o ámbitos de la vida escolar pueden aprovecharse las reflexiones que los alumnos hicieron en torno a la película desde las preguntas planteadas? Estas reflexiones, ¿los interpelan en su ejercicio docente? ¿En qué aspectos?

**5.** La siguiente pregunta puede servir para iniciar un debate. ¿Qué es importante observar, cambiar o perfeccionar de nuestro desempeño profesional para transmitir los valores humanos de forma íntegra, plural y constructiva?

## Para conversar en familia

**1.** Fitz Roy y Puerto San Julián son dos localidades de nuestro país. Como se muestra en la película, la vida cotidiana en esa geografía está sometida a las exigencias del clima. ¿Cómo impacta

en las ocupaciones y costumbres de su gente?

2. ¿Qué opinan acerca de la realidad que muestra la película? ¿Se sienten identificados con alguno o varios de los personajes? ¿Con cuál y por qué?

3. ¿Pueden identificar personas dentro de su entorno (familiares, amigos, vecinos, conocidos, etcétera) con historias similares a las de los personajes de la película? ¿Quiénes son? Cuenten cómo viven.

#### Recomendaciones bibliográficas

Campbell, Joseph (1949): *El héroe de las mil caras*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

+ 13  
127'

# EL SECRETO DE SUS OJOS

Argentina  
2009

Director: Juan José Campanella



#### Palabras clave

justicia, delito, pena, víctimas, garantías, impunidad, justicia por mano propia, lucha por la justicia.

## HABLEMOS SOBRE LA JUSTICIA

Desde hace cientos de años se busca una definición de justicia que resulte convincente. Se suele asociar justicia con un principio, un valor, que tiende a garantizar a cada individuo que vive en una sociedad lo que le corresponde en función de sus actos: “dar a cada uno lo suyo”.<sup>1</sup> Pero la idea de justicia también se vincula con el conjunto de reglas y normas que existen en una determinada sociedad para ordenar las relaciones entre las personas y las instituciones; normas que establecen lo que se puede y no se puede hacer, a fin de

1. Esta definición pertenece a Domicio Ulpiano, uno de los más importantes juristas romanos, que vivió entre los años 170 y 228. Fue tutor, consejero y prefecto del emperador Alejandro Severo.

proteger determinados valores considerados esenciales por la mayoría de la comunidad; y que prevén consecuencias, en muchos casos a modo de premios y castigos, por acatar o violar esas pautas. La película *El secreto de sus ojos* nos presenta interesantes dilemas sobre la justicia en general (¿qué es lo justo y lo injusto?), el funcionamiento del sistema judicial en particular (¿se hace justicia en los tribunales?, ¿la justicia llega a todos por igual?), el fin que tiene el castigo cuando se comete un delito (¿sirve para algo la pena?, ¿para qué sirve?); también sobre los efectos de la falta de justicia (¿qué pasa si hay impunidad?, ¿la impunidad es sólo un problema de las víctimas o sus familiares?); y finalmente sobre el concepto de justicia por mano propia (¿es justicia?).

## LA JUSTICIA PENAL

Todas las sociedades del mundo, en toda su historia, han determinado reglas básicas de convivencia. En primer lugar, han establecido que sólo los Estados administrarían esas reglas, que tendrían el monopolio de la fuerza pública. Esas reglas son las que definen cuáles son las conductas prohibidas: algunas más graves, como los delitos; otras más leves, como las contravenciones, las infracciones o las faltas. Las leyes de cada país, además, prevén cuál es el castigo que le corresponde a quien comete esas conductas prohibidas y las penas, que pueden ser la prisión, la multa, la inhabilitación para ejercer cargos públicos, la reparación del daño causado, y en algunos países, hasta la pena de muerte. Afortunadamente, las sociedades han evolucionado y se han derogado las penas que implicaban castigos físicos (torturas, azotes, muti-

laciones). En Argentina la pena de muerte está derogada absolutamente desde hace muchos años y la Constitución prohíbe volver a instalarla en el futuro.<sup>2</sup>

En cuanto a la pena que le corresponde a cada delito, desde el derecho y la filosofía mucho se ha discutido y escrito a lo largo de la historia sobre cuál es su fin. Para algunos autores, tiene un fin retributivo (teoría retributiva), es decir, se impone un castigo, un mal, para responder al daño causado por el delito que se cometió. Para otra corriente de pensamiento, en cambio, la pena sirve como mensaje desalentador, para prevenir, para disuadir a quien ya ha delinquir de volver a hacerlo (teoría de la prevención relativa); o a quien ha pensado en delinquir, de hacerlo por primera vez (teoría de la prevención general).

Cada comunidad, asimismo, regula cómo se decide si una persona es inocente o culpable por esos hechos, es decir, cómo serán los juicios o procesos penales. En algunos países hay juicios por jurados –quienes deciden sobre la inocencia o la culpabilidad son simples ciudadanos convocados para un juicio–; en otros, en cambio, solo hay jueces técnicos.<sup>3</sup> Según cada procedimiento, quien investiga puede ser el juez –que además de investigar es quien determinará la responsabilidad de la persona en el hecho investigado–; o bien el fiscal, de modo que la división de funciones entre ellos es más clara. Las sociedades pueden cambiar con el tiempo, y así, entonces, se

2. La Convención Americana sobre Derechos Humanos (conocida como Pacto de San José de Costa Rica), que integra la Constitución Nacional desde 1994, prohíbe a los países que la ratificaron reincorporar la pena de muerte una vez derogada.

3. Aunque la Constitución Nacional sancionada en 1853 establecía el juicio por jurados (artículos 24, 75 inc. 12 y 118), recién hace algunos años comenzó a funcionar en algunas provincias (Neuquén, Córdoba y Buenos Aires) para ciertos delitos.

modifican las leyes penales y procesales. Lo que alguna vez fue delito, puede dejar de serlo. Por ejemplo, hace muchos años era un delito en nuestro país la relación entre dos personas del mismo sexo y hoy ya no.<sup>4</sup> También puede ocurrir que surjan nuevos delitos que antes no existían. Por ejemplo, a partir del desarrollo de Internet emergieron modalidades delictivas que motivaron reformas legales para prohibirlas y castigarlas.<sup>5</sup>

Algunos delitos, en cambio, existieron y existirán siempre, en prácticamente todas las sociedades del mundo, porque protegen derechos fundamentales: entre ellos, por ejemplo, el homicidio, que prohíbe matar a otra persona. En nuestro país, el Código Penal establece una pena de entre 8 y 25 años de cárcel para quien mate a otra persona. En determinados casos —cuando el homicidio se comete luego de una violación, un robo, o contra un hijo, un padre, esposo, con alevosía o ensañamiento, por ejemplo—, la pena puede ser perpetua. Cuando se aplica la pena de prisión perpetua la persona condenada tiene que pasar el resto de la vida privado de su libertad en un establecimiento carcelario.<sup>6</sup>

4. ¿Sabías que actualmente más de 80 países siguen considerando un crimen las relaciones entre personas del mismo sexo? En Rusia, por ejemplo, se prohíben los besos en la vía pública entre dos mujeres o dos hombres. Quien se bese, podrá ir a la cárcel. En Argentina, en cambio, se sancionaron leyes como la de Matrimonio Igualitario y la de Identidad Sexual. No sólo no se castiga la diversidad sexual, sino que se garantiza la igualdad de derechos.

5. En el año 2008 se incorporaron al Código Penal nuevos delitos, para prohibir la pornografía infantil también mediante Internet; la violación de correspondencia electrónica; el hackeo de sistemas informáticos; etc. (Ley Nº 26.388).

6. Si querés más información sobre los delitos prohibidos en la Argentina, las penas que se prevén en cada caso, las excepciones como la legítima defensa, podés leer el Código Penal, que está disponible y actualizado periódicamente en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/16546/texact.htm>. En Argentina hay un solo Código Penal, pero cada provincia tiene su propio Código de Procedimientos.

Como se advierte, para poder administrar esas reglas básicas, para hacer justicia, se precisa un conjunto de herramientas: códigos, leyes y reglamentos; tribunales; jueces, fiscales, defensores oficiales para quienes no pueden pagar el abogado que los defienda, peritos; cárceles; fuerzas policiales y penitenciarias. Todo esto forma parte del sistema penal.

## LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA JUSTICIA ARGENTINA

Durante los últimos treinta años de democracia en nuestro país, la administración de justicia en general, y el sistema penal en particular fue objeto de un fuerte debate y ha recibido importantes críticas. Varios de estos déficits de la administración de justicia de nuestro país se han mantenido incluso desde la época de la dictadura cívico-militar, tal como refleja la película.

Se le critica no ser eficiente y favorecer la impunidad, pues la mayoría de los delitos que se denuncian no se esclarecen y sus responsables no reciben castigo.

También se cuestiona que los operadores judiciales (los jueces y fiscales) actúan de manera selectiva o discriminatoria, pues en general se investiga sólo a quienes cometen determinados delitos y pertenecen a ciertos sectores sociales. En cambio, quienes cometen los denominados “delitos de cuello blanco” (grandes estafas, evasiones impositivas, corrupción, contrabando), y detentan poder político o económico, suelen pasar inadvertidos por la Justicia.

Al sistema judicial en la Argentina se le reprocha también su falta de transparencia y accesibilidad, porque los tribunales están lejos de los barrios, utilizan un lenguaje difícil, rebuscado, sus prácticas

son burocráticas y, en general, parecen orientadas más a llenar papeles y expedientes que a dar respuestas a los problemas humanos que los casos representan.

En muchos casos, se buscan “chivos expiatorios”, llamados también “perejiles”, como los albañiles de la película. Se trata de personas inocentes que suelen pertenecer a sectores vulnerables de la sociedad, a quienes se les atribuyen delitos que cometen otras personas. Mientras los Isidoro Gómez –a veces amparados por sectores poderosos, como la Triple A<sup>7</sup> en la película–, permanecen impunes, los inocentes terminan condenados. Esto demuestra que el sistema penal es muy peligroso si no se ponen límites, reglas claras, como en cualquier juego, para que sea un juego limpio, justo (a estos límites se los denominan garantías del debido proceso). Los jueces y fiscales suelen quedarse en sus escritorios. Quienes investigan, en general, son las policías. Las técnicas no siempre son rigurosas, científicas o legales. Así se producen irregularidades en los procedimientos y terminan anulándose las pruebas que permitirían condenar a los responsables (Benjamín Espósito y Pablo Sandoval sabían que no era regular el procedimiento que realizaron para secuestrar las cartas en la casa de la madre de Gómez). En otros casos, por desidia o complicidad de quienes tienen que investigar, se filtra información y se frustran allanamientos y detenciones de sospechosos, como ocurre en la película cuando inten-

tan detener al asesino de Liliana Colotto de Morales la primera vez. Por supuesto, también hay empleados, funcionarios y magistrados probos, honestos y comprometidos con el trabajo, la verdad y la justicia, como Benjamín e Irene.

Los casos se tramitan como “expedientes”, pilas de papeles (que todavía hoy, en pleno siglo XXI, hasta se “cosen”, con hilo y aguja) que no logran reflejar el drama humano sufrido en cada caso. Los edificios donde funcionan los tribunales son verdaderos palacios. A los jueces se los llama “Señorías”, como si tuvieran títulos nobiliarios y no fueran funcionarios que prestan un servicio público. Todo esto demuestra la enorme distancia de la Justicia con la sociedad. Mientras tanto, las víctimas o sus familiares (los Ricardo Morales) son los que, en general, en vez de recibir respuestas, deben impulsar las investigaciones, buscar pruebas, reclamar para evitar que se cierre la causa. Hay muchos ejemplos paradigmáticos en la historia judicial argentina de la lucha de víctimas y familiares en la búsqueda de verdad y justicia, y de resistencia a la impunidad, como las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, Susana Trimarco –la mamá de Marita Verón, víctima de trata–, las víctimas y los familiares de los atentados terroristas contra la Embajada de Israel y la Asociación Mutual Israelita de Argentina (AMIA), entre muchísimos otros.

Por último, la práctica de la tortura no se ha desterrado en la democracia, y muchas personas privadas de la libertad en comisarias o cárceles de nuestro país sufren todo tipo de violencia. Las unidades penitenciarias están, por lo general, sobrepobladas, en

---

7. La Alianza Anticomunista Argentina (AAA), conocida como Triple A, fue un grupo paramilitar y terrorista de extrema derecha peronista de la Argentina, que durante la década de 1970, antes del golpe militar de 1976, asesinó a artistas, intelectuales, políticos de izquierda, estudiantes, historiadores y sindicalistas, además de utilizar como métodos las amenazas, las ejecuciones sumarias y la desaparición forzada de personas.

pésimas condiciones edilicias y de higiene.<sup>8</sup> Las personas permanecen encerradas, como en un depósito, sin recibir ningún tipo de capacitación o contención que evite la reincidencia una vez que recuperen la libertad. La función de la cárcel, entonces, no sería la reinserción del delincuente en la sociedad, sino sólo su aislamiento, como ocurrió con el encierro que cumplía Isidoro Gómez.

## ANTE EL FRACASO DE LA JUSTICIA, ¿VALE LA JUSTICIA POR MANO PROPIA?

Hay muchas razones que explican la impunidad. Puede tratarse de una decisión política, como la que provocó la sanción de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, y los indultos presidenciales que buscaron evitar el juzgamiento de los responsables de crímenes de lesa humanidad cometidos por la última dictadura cívico-militar. La impunidad puede provenir también de la complicidad de las fuerzas policiales o del Poder Judicial con ciertos delincuentes. O simplemente puede tratarse de falta de eficacia o demora del sistema judicial.

Cuando el Estado no brinda una respuesta adecuada ante la comisión de hechos delictivos pierden no sólo las víctimas o sus familiares, que no encuentran en la Justicia un poco de sosiego ante el sufrimiento padecido, sino la sociedad en su conjunto, pues se impide la función preventiva de la pena.

Como vimos, la impunidad que imperó por casi veinte años en nuestro país ha motivado el surgimiento de movimientos sociales

de lucha por la justicia –como el liderado por los organismos de derechos humanos en nuestro país–, que durante años han tenido que reclamar por juicio y castigo a los responsables de las ejecuciones, torturas, desapariciones, sustracción de niños y toda clase de crímenes aberrantes. La lucha valió la pena, pues logró que los tribunales declararan la nulidad de las leyes de amnistía y reiniciaran los juicios contra los responsables de los hechos.

Pero cuando se trata de delitos que generan sensación de inseguridad en la población –robos, violaciones, hechos violentos en la vía pública–, la falta de justicia puede provocar frustración y hasta ira en la sociedad. Así, en algunos casos, han existido actitudes individuales que han recurrido a la “justicia por mano propia”.

Es importante diferenciar la legítima defensa de la justicia por mano propia. La primera es la posibilidad de defenderse cuando una persona o su entorno está siendo atacada, a fin de repeler la agresión. La justicia por mano propia, en cambio, implica desconocer al Estado como único administrador de la justicia: se reacciona directamente contra quien se considera culpable de la comisión de delitos sin que exista un juicio que así lo determine. ¿Es entonces justicia? Se trata, en definitiva, de uno de los grandes dilemas que nos presenta la película.

Andrea Pochak

Abogada, especializada en derecho penal y derecho internacional de los derechos humanos.

8. El artículo 18 de la Constitución Nacional, vigente desde el año 1853, prevé que “Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas”.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** Busquen la imagen tradicional con la que se suele representar a la justicia (una mujer con los ojos vendados, subida a un pedestal, con una espada en la mano). ¿Les parece que refleja el ideal de justicia? ¿Por qué?

**2.** Entre marzo y abril del año 2014 ocurrieron algunos hechos de “linchamientos” en nuestro país. El caso más grave provocó la muerte de un joven como consecuencia de la golpiza de un grupo de personas en Rosario. Busquen las noticias de esos hechos. ¿Qué sostenían quienes justificaban los linchamientos? ¿Qué alegaban los que los rechazaban? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre los “linchamientos” y la decisión que tomó Ricardo Morales en la película?

**3.** ¿Cuáles son las actitudes solidarias o heroicas que se ven en la película? Relaten alguna actitud solidaria que hayan conocido o presenciado de algún compañero, familiar o conocido.

### Recomendaciones de películas afines

*Hanna Arendt y la banalidad del mal* (Alemania/Israel/Luxemburgo/Francia, 2012). Dir. Margarethe von Trotta.

*Los verdugos de la justicia* (EEUU, 1983). Dir. Peter Hyams.

*El rati horror show* (Argentina, 2010). Dir. Enrique Piñeyro y Pablo Tesoriere.

*12 hombres en pugna* (EEUU, 1957). Dir. Sidney Lumet.

*12 hombres en pugna* (EEUU, 1997). Dir. William Friedkin

**4.** Tal como se plantea en la ficha se puede vincular la película con diversos dilemas:

- Sobre la justicia en general: ¿qué es lo justo y lo injusto?
- Sobre el funcionamiento del sistema judicial en particular: ¿se hace justicia en los tribunales?; ¿la justicia llega a todos por igual?
- Sobre cuál es el fin que tiene el castigo cuando se comete un delito: ¿sirve para algo la pena?, ¿para qué sirve?
- Sobre los efectos de la falta de justicia: ¿qué pasa si hay impunidad?, ¿la impunidad es sólo un problema de las víctimas o sus familiares?
- Sobre el concepto de justicia por mano propia: ¿es justicia?

**4.a.** Relean la ficha y vinculen cada uno de estos dilemas con alguna parte de la película.

**4.b.** Piensen y escriban su posición sobre el dilema que más les interesa opinar. Compartan luego con los compañeros.

**5.** ¿Conocen el debate sobre la Reforma Judicial del 2013? Investiguen sobre las leyes que la conforman para luego poder analizar qué cambios se propusieron en torno a los dilemas planteados.

**6.** Si pudieran cambiar el final de la película, ¿cómo lo harían? ¿Deberían cambiar alguna o algunas partes para que sea posible otro final?

## Para directivos, docentes y preceptores

**1.** ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden implementar para enriquecer el debate y la construcción de ideas acerca de la vida en comunidad? Seleccionen escenas de la película que les permitan abordar esta temática.



**2.** En nuestro país la lucha de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo construyó un camino distinto al elegido por Ricardo Morales en la película para reclamar y obtener justicia. Analicen las diferencias y las consecuencias de una y otra opción y propongan luego un trabajo al respecto a los alumnos.

**3.** ¿Qué piensan que opinarán los alumnos de la opción elegida por Ricardo Morales en la película? ¿Qué piensan ustedes? Es interesante debatir sobre esta decisión y el proceso que muestra la película. Pueden organizar algún foro con los alumnos para propiciar la argumentación y la necesidad de investigar previamente para poder debatir.

## Para conversar en familia

**1.** En nuestro país la lucha de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo construyó un camino distinto al elegido por Ricardo Morales en la película para reclamar y obtener justicia. ¿Lo conocen? Piensen en las diferencias. ¿Qué piensan ustedes sobre una y otra opción?

### Recomendaciones bibliográficas

Kafka, Franz: *El proceso*.

### Recomendaciones del Ministerio de Educación

Programa Educación y memoria:

- *Memorias en fragmentos* (2009).
- *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2014).
- *Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2014)
- *Educación, memoria y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza* (2010)

**2.** ¿Conocen cómo se implementa el juicio por jurados? ¿Qué lo caracteriza? ¿Les parece que el juicio por jurados ayudaría a mejorar el sistema judicial en nuestro país? ¿Por qué?

# EL HIJO DE LA NOVIA

Argentina  
2001

Director: Juan José Campanella



## Palabras clave

Alzheimer, género,  
ancianos.

## LA BRECHA GENERACIONAL LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO Y DE CLASE SOCIAL

Un grupo de pibes entre 9 y 12 años jugando en un tiempo lejano y en un espacio urbano indefinido da inicio al film.

¿Juegan? Más bien parecería ser que pelean, disputan el lugar y la posesión de la pelota. Todo un clásico. Rivalidad y competencia entre varones. Los que son más y más grandes vencen a los más pequeños que, esgrimiendo la espada, el antifaz y la capa del Zorro les devuelven, en franca provocación, la pelota atravesada por una “Z” y... huyen. De nada vale la honda como “arma de guerra”. En plena retirada, sobre quién tropieza y cae, vuelan golpes, palos y patadas. Aún así,

logran escapar: corren desesperadamente en búsqueda de refugio...y lo encuentran en la mano de la mamá que ahuyenta a los perseguidores y les ofrece amparo a esos dos niños aterrados que minutos antes eran el Zorro y el Sargento García. Junto a sendos vasos de café con leche —y ante la mirada atónita del hijo— también les ofrece polvorones. Ahí, el primerísimo plano de los ojos del pibe funde y se confunde con los ojos del adulto cuarentón que protagoniza el film. Con esa imagen finaliza el prólogo.

Lo que viene después, todo lo que sigue, no es otra cosa que una referencia a las huellas que en la vida adulta ha dejado ese juego de infancia y la identificación con el Zorro y el Sargento García, esos personajes justicieros defensores de los oprimidos. De modo tal que, si algún valor pedagógico tiene esta película, es la de reafirmar el poder definitivo de las experiencias infantiles; señalar el impacto fundamental, las consecuencias futuras que para todxs nosotrxs tienen los juegos que jugamos cuando fuimos chicxs.<sup>1</sup>

1. El español me obliga a usar la “x”. En nuestra lengua todo se sexualiza y los plurales son —como es habitual— masculinos. Así como el francés prohíbe subordinar a *la mère* bajo *le père*, a *la fille* bajo *le fils* porque para eso tienen *l'enfant*, el español exige que mi padre y mi madre sean mis padres; tu hermano y tu hermana sean tus hermanos; su hijo y su hija sean sus hijos y el maestro y la maestra sean los maestros. Quiero decir: casi no existen en español significantes neutros que incluyan igualitariamente a los dos géneros en un género humano como sucede con la palabra *kinder* en alemán, *enfants* en francés, o *children* en inglés. Por eso, tal vez, a los hispanoparlantes nos resulte extraño el concepto neutro y nos resulte habitual la masculinización del genérico. Así, la falta de un neutro sustantivo en español nos obliga a usar el masculino, para nombrar el masculino y para nombrar el neutro, lo que en definitiva nos deja siempre con la incertidumbre de cuál es el referente al que alude el significante.

Esto, desde ya, no es problemático para nosotros, los varones, porque cuando hablamos de “nosotros, los hombres” hablamos de la humanidad. Pero es fuente de confusión y de precariedad para las mujeres porque nunca saben si están incluidas, o excluidas, del universo humano al que nos referimos.

Cuando el 10 de febrero de 1912 el Congreso de la Nación sancionó la Ley del Sufragio Universal, la Ley Sáenz Peña, afirmó que todos, todos los argentinos, sean ricos o pobres, iletrados o alfabetizados, de medios rurales o urbanos, de etnias aborígenes o indoeuropeas, todos podían votar. Desde 1912 hasta 1951 la Ley del Voto Universal incluía al universo humano; pero no a las mujeres.

Cuando en el Suplemento Espectáculos de *Clarín* se anuncia que tal película va a gustarle al espectador, es probable que las mujeres se sientan incluidas entre los espectadores; a menos que lean lo que sigue: “Esta película va a gustarle al espectador, y también a su esposa”. Por eso es que me quedo con la impresión

Ese pibe que corría desesperadamente huyendo de sus competidores es ahora un señor que sigue corriendo desesperadamente acosado por los que son más y más grandes. El vértigo de las primeras escenas no hace otra cosa que confirmar la aceleración de la vida cotidiana, la velocidad impuesta, la prisa indetenible para sobrevivir en un mundo cargado de teléfonos celulares, de teléfonos “sin manos”, de teléfonos de línea... para sobrevivir en un mundo cargado de amenazas. Ahora, los que son más y más grandes, son los grandes empresarios que amenazan comprarle –lo que quiere decir: quitarle– el restaurante que con una ingeniería artesanal propia de otras épocas viene administrando. Y es así que Rafael, por más que se apure, siempre llega demorado. Siempre llega tarde imposibilitado de evitar el lugar del deudor. Deudor en deuda con sus acreedores, claro está; deudor en deuda con su ex esposa;<sup>2</sup> deudor en deuda con su actual esposa, tan joven como demandante;<sup>3</sup> deudor en deuda con una madre a la que nunca visita; deudor en deuda con una hija que permanece esperándolo aún el día que recibe un premio en la escuela.<sup>4</sup>

Y ese destino de malabarista chino, esa prisa, ese vértigo infinito, esa aceleración creciente sólo se interrumpe con un contratiempo organizador, un accidente. Doble contratiempo: el cuerpo que se hace oír con un infarto, y la irrupción del padre con la “loca idea”

de que la lengua tiende a borrar lo femenino del nivel discursivo tanto en el plural, como en el singular general. Y me quedo con la impresión de que la masculinización de lo neutro en los procesos cognitivos de los hablantes de una lengua no es tan inocente como se creía hasta hace poco tiempo atrás. De ahí, el uso de la “x”.

2. “Hay cosas más importantes que tu restaurante de mierda.”

3. “¿Y nosotros; somos algo por lo que vale la pena luchar?”

4. “No te pongas caprichosa que de vos no me puedo divorciar.”

de darle a su madre la única satisfacción que le quedó pendiente: la ceremonia religiosa del casamiento.

En realidad, lo que irrumpe e interrumpe esa vida vertiginosa, junto al mal de Alzheimer, junto al olvido que el mal de Alzheimer trae aparejado, es el recuerdo de los sentimientos y ese interrogante banal y molesto: ¿qué lugar ocupan en nuestra sociedad, en nuestras vidas, en la vida de los niños, en la de los jóvenes, los ancianos discapacitados? ¿Cuál, el lugar de los afectos?

Como cruel paradoja, Norma, arrasada por el olvido de los eventos, impone el recuerdo de los sentimientos. Por eso, en el encuentro con Juan Carlos, le ofrece polvorones en clara alusión a aquel niño que alguna vez fue. Por eso, por momentos, parecería ser que quien encarna el olvido, es la única que conserva la memoria del amor.

También, como cruel paradoja, recién a partir del infarto, las mujeres “malas” que rodean a Rafael, se vuelven “buenas”.

El vínculo materno-filial, la relación de Rafael con Norma transita por la huella que dejó abierta el apego inicial. La agresividad de Rafael contra las mujeres puede ser interpretada, entonces, como la reacción ante la pérdida del amor de su madre y el sentimiento de traición que una pérdida tan irreparable, acompaña. Tal parecería ser que la subordinación al imperativo de separarse de su madre para hacerse hombre, transformó en desprecio la añoranza que lo embarga. Pero ese desprecio es más nostalgia que arrogancia; es la tentación siempre presente de refugiarse en su regazo; es la obsesión nunca saldada por recrear la simbiosis con su madre. Entonces, la traición es mutua. Si Rafael está resentido y dolido por-

que su madre lo abandonó y lo entregó al mundo de los hombres; él, a su vez, se vio obligado a traicionar a la madre para ingresar al universo masculino.

Rafael justifica el resentimiento hacia Norma por la humillación sufrida. Él siente que, para ella, siempre fue un “boludo”, que ella jamás le perdonó haberla defraudado interrumpiendo sus estudios de Derecho. Por eso, cuando Nino Belvedere lo invita a visitarla; cuando le recuerda que hace más de un año que no la ve, Rafael se resiste y se defiende: “No me quería ver cuando estaba sana. Menos me va a querer ver ahora”. No obstante Nino insiste: “Escuchame: no es ella la que habla, es esa enfermedad”, y Rafael accede. Queda claro, entonces, que en Rafael, el temor a encariñarse, el miedo a comportarse como un niño es tan fuerte como fuerte es el deseo de ser protegido por su madre. Y eso vale para la relación de Rafael con su mamá y para la relación de Rafael con todas las mujeres. En una cultura patriarcal, la ternura, el cariño, la demostración de los sentimientos es un signo de debilidad, inaceptable para un varón que se precie. Por eso, despectivamente, hablando del amor, Rafael le dice a Naty: “Son cosas de chicos” y Naty le responde: “¿Por qué son cosas de chicos? ¿Acaso tu papá no está enamorado de tu mamá?”.

Antes afirmaba que el resentimiento de Rafael hacia Norma se debía a la humillación sufrida; se debía a que él seguía siendo un “boludo” para ella por haber interrumpido sus estudios de Derecho. Por eso se desespera en hacerle saber –cuando ya es tarde, cuando Norma ya no entiende– que a él le fue bien con el restaurante, que si bien tuvo que venderlo, él no es un “boludo”. Y en la búsqueda

infructuosa de ese reconocimiento, termina llorando en su regazo. Norma habla por ella y por el Alzheimer. El Alzheimer borra casi todos sus recuerdos pero, también, casi cualquier rastro de represión de los impulsos amorosos y hostiles. Y es por eso que junto a una espontaneidad conmovedora fluye una impunidad que incomoda. Algo impúdico se pone en juego allí y habilita a una polémica acerca de la discreción que puede hacerle el juego a la discriminación de los enfermos o, con la mejor intención de no segregarlos, a exponerlos a exhibiciones humillantes y bochornosas. Casi como una acusación encubierta, como ironía que es denuncia de la desigualdad en el trato a mujeres y varones discapacitados, Norma lee al pasar: “Hogar de ancianos: Yo a tu padre aquí no lo dejo”.

Pocas dudas caben acerca de que *El hijo de la novia* es una película costumbrista que refleja como pocas la postal de una época con personajes que invitan generosamente a identificarnos con ellos. La oferta identificatoria es múltiple. En la narrativa fílmica interactúan niños, grandes y viejos. Por lo tanto, hay para todos los gustos. Las diferencias generacionales tienen un registro protagónico en el film. Y si las diferencias generacionales tienen una importancia significativa se debe, también, al momento histórico y social que las atraviesa.

Grosso modo, es posible situar el prólogo –la escena del juego de los pibes– allá por principios de la década de 1970, (lo que quiere decir: antes del golpe militar que instaló el terrorismo de Estado), y el desarrollo “actual” en el 2000 (la película se estrenó en el 2001 y el modelo de autos y la aparición de los primeros teléfonos “sin manos” data de esa época) cuando ya el modelo neoliberal de la

economía estaba plenamente instalado, augurando la profunda crisis que se anunció entonces y se pronunció el 19-20 de diciembre del 2001.

De modo tal que Rafael, en su condición de “malabarista chino” que termina con un infarto cediendo bajo presión el restaurante local a capitales extranjeros, no es otra cosa que la metáfora de un país cuya economía estaba a punto de estallar –y que de hecho estalló en el 2001-2– acosado por las deudas contraídas primero por la dictadura militar y, después, por la dictadura económica diseñada por el Fondo Monetario Internacional. Deuda que, dicho sea de paso, tiene una vigente actualidad y aún nos persigue disfrazada, ahora, de “fondos buitres”.

Rafael es también, a los cuarenta años, en esa etapa del ciclo conocido como “la mitad de la vida”, la condensación de una generación sobre la que recayó una pesada carga. Rafael pone en evidencia el drama de una generación sobre la que recayó –a partir de la reconversión de la economía global– la responsabilidad de sostener económicamente a su generación, a la de arriba y a la de abajo. Con el desmantelamiento del Estado benefactor, cuando el Estado llamó a las privatizaciones, la asistencia de lxs ancianxs, la escolaridad y la salud de lxs niñxs se trasladó a las espaldas individuales de los “jefes de familia” (haciendo caso omiso de la multitud de “jefas de familia”).

Antes decía que *El hijo de la novia* es una película costumbrista que refleja como pocas la postal de una época con personajes que invitan generosamente a identificarnos con ellxs y que la oferta identificatoria múltiple abarca las diferencias generacionales. Me referiré,

ahora, a las diferencias de género bajo un interrogante: ¿hasta dónde la trama narrativa tiende a reforzar los estereotipos patriarcales más convencionales y reaccionarios? ¿Hasta dónde tiende a denunciarlos? Para eso me veré obligado a hacer un rodeo.

De todas las características que determinan la identidad de un individuo, es la diferencia sexual la que –de manera más inconfundible– dispara en los demás respuestas diferentes. Son los caracteres sexuales externos los que universalmente condicionan el vínculo social que, a su vez, condiciona la identidad de género. Desde ya que están las otras: las diferencias de etnias, de clase social, de cultura y de lenguas que se anudan en la compleja trama de la identidad, pero aún así, entre ellas, es la diferencia de género la que subordina a las demás.

El sistema de dominación y explotación que cabalga sobre la diferencia de género –el patriarcado– es universal y extrafamiliar. El dominio masculino, así, a secas, también es universal, pero se refiere sólo a las relaciones conyugales o familiares. De modo tal que bajo el nombre de patriarcado se engloba a toda organización política, económica, religiosa y social que relaciona la idea de autoridad y de liderazgo con los varones. Organización en la que los hombres ocupan la mayoría de los puestos de poder y de dirección y las mujeres se incluyen en la columna de las subordinadas. También podríamos definir al patriarcado en función de la opresión y de la explotación del ser humano basado en su pertenencia al sexo femenino; tanto como, en un sentido más amplio, patriarcado alude al sistema de dominio, a la presión y represión que se ejerce sobre las personas en general, sean estas mujeres u hombres; presión

y represión basada en una definición cultural de la femineidad y de la masculinidad que impide a los seres humanos realizar todas sus capacidades potenciales.

Pues bien: en el prólogo de *El hijo de la novia*, un grupo de pibes juega a un juego de pibes. Claramente no es un juego para señoritas. Se impone preguntarnos acerca de la naturalización de los juegos –peleas– desagregados por género. Esto es: juegos propios de varones; juegos propios de niñas. Son los mismos niños y las mismas niñas que día a día van juntos a la escuela; que atesoran en su patrimonio la experiencia cotidiana de compartir espacios, actividades, intereses. Y la escuela sarmientina, el sistema escolar que nutre nuestro orgullo nacional, ha sido desde siempre pública, gratuita, obligatoria y mixta. Es la escuela pública que asumió la misión histórica de borrar las diferencias entre los ciudadanos para poder aspirar, así, a ser considerados iguales frente a la ley. De modo tal que si todos pretendíamos ser iguales frente a la ley, la escuela debía contribuir a ese proyecto igualando a las niñas y a los niños. No obstante, esos varones juegan sólo entre varones; juegan en grupos donde las niñas brillan por su ausencia, o peor aún, no brillan, ni siquiera se nota su ausencia: es “natural” que eso suceda. Y es “natural” que eso suceda porque respondiendo a los estereotipos patriarcales más convencionales, en el imaginario social de los varones de esa edad (9-13 años) “las chicas son todas una estúpidas” tanto como en el imaginario social de las chicas “los varones son todos unos brutos”.

Rafael, entrenado desde pequeño a pelear entre varones, se hace hombre obligado a defender su lugar en una sociedad de mercado

donde rige la libre competencia. Sociedad de mercado donde hasta la propia espiritualidad, la religión, aparece dominada por una iglesia mercantilizada. Rafael, entrenado desde pequeño a pelear entre varones, cumple con su destino de varón: seguir peleando (mientras el cuerpo aguante). Entre otras cosas porque, respondiendo a otro prejuicio patriarcal tan dominante como invisible, sobre los varones recae la función de proveedores del hogar. Así, hasta que el cuerpo dice basta, hasta el momento en que el infarto interrumpe la rueda loca de su vida, las figuras femeninas que lo rodean componen un coro de “brujas”, mujeres deformadas por la mirada sesgada de guionistas sexistas que se encargan muy bien de plasmar los prejuicios tradicionales. Las cuatro mujeres que rodean a Rafael –la ex esposa, la novia, la hija y la madre—se ocupan muy bien de ubicarlo en el lugar de víctima de mujeres que lo acusan y lo acosan, lo denigran, lo rechazan, lo demandan. Entonces, allí donde los varones encarnan personajes simpáticos y bondadosos (Rafael; Nino, el padre; Juan Carlos) las mujeres encarnan la crueldad y el ensañamiento. Recién cuando es atravesado por un rayo, cuando pone su cuerpo en el lugar del soldado herido en la batalla, cuando expone su indefensión, ellas se vuelven buenas, cariñosas y sacan a relucir ese “instinto maternal” tan propio de las mujeres que los prejuicios patriarcales imponen.

Antes decía que el destino de “malabarista chino”, esa prisa, ese vértigo infinito, esa aceleración creciente que aprisiona a Rafael sólo se interrumpe con un contratiempo organizador, un accidente. Doble contratiempo: el cuerpo que se hace oír con un infarto y la irrupción del padre con la “loca idea” de darle a su madre la

única satisfacción que le quedó pendiente: la ceremonia religiosa del casamiento. Ese doble contratiempo me permitió hacer alguna referencia a dos diferencias: la diferencia generacional y la diferencia de género. Pero en el film aparece un tercer elemento que invita a reflexionar acerca de otras diferencias: las diferencias de clase social y la diferencia entre el modelo de familia burguesa tradicional y el de familia ensamblada, esa que en el final componen Rafael con Naty y Vicky en buenos términos con Sandra y Nacho (su ex esposa y el novio). Con Juan Carlos, el amigo, hace su entrada el Sargento García, el pibe humilde que admiraba y anhelaba para sí una familia clase media como la familia que Rafael tenía. Juan Carlos es el pibe aquel que compartió los juegos infantiles, que acompañó a Rafael, que tomó la leche y se sirvió los polvorones ofrecidos por Norma. Juan Carlos es quien, siendo niño, idealizó la familia de Rafael y pretendió armar una familia a imagen y semejanza. Un accidente apenas insinuado que le costó la vida a su esposa y a su hija, se lo impidieron. ¿Será la manera que encontraron los guionistas de aludir a la catástrofe económica que le impidió a una clase trabajadora en pleno ascenso acceder a un nivel de vida más digno y la expulsó del reparto de bienes simbólicos y materiales?

Juan Carlos Volnovich  
Médico, psicoanalista y autor de numerosas publicaciones.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



**1.** ¿Qué intenta mostrar la película sobre el lugar que ocupan los ancianos en la sociedad? ¿Están de acuerdo?

- ¿Qué lugar creen ustedes que deberían ocupar en nuestra sociedad y en nuestras vidas los ancianos discapacitados? ¿Cuál es el lugar de los afectos?

- Los abuelos y las abuelas o los familiares mayores, ¿deberían estar en un hogar de ancianos, deberían seguir viviendo en su propio hogar o con los hijos (en caso de no poder valerse solos)? En este último caso, ¿quién los asistiría? ¿Se puede cuidar amorosamente a las personas mayores de la familia en los casos en donde no sea posible la convivencia bajo el mismo techo? ¿De qué manera?

**2.** Según se afirma en la ficha, la película es una postal de época y presenta diferentes personajes, de distintas edades y características. ¿Pueden identificarse o identificar algunas de las historias con personas e his-

### Recomendaciones de películas afines

*El mismo amor la misma lluvia* (Argentina, 1999).  
Dir. J. J. Campanella.

*Luna de Avellaneda* (Argentina, 2004).  
Dir. J. J. Campanella.

*El secreto de sus ojos* (Argentina, 2009).  
Dir. J. J. Campanella.

torias que conocen? ¿Con cuáles? ¿En qué?

**3.** Los problemas económicos que tiene el protagonista se deben a la instalación de un modelo económico neoliberal. ¿Qué saben de ese modelo? ¿Cómo pueden vincularlo con los problemas que tiene Rafael en su restaurante? ¿Cómo repercutió ese modelo económico en sus familias? ¿Conocen historias parecidas a las de Rafael? ¿Qué resolución tuvieron?

**4.** ¿Rafael hizo bien en desprenderse de su restaurante o debería haber peleado para conservarlo adecuándose a las nuevas formas de administración? ¿Por qué?

**5.** Otro tema que puede analizarse es el de las diferencias de género. ¿Cómo están representados los personajes femeninos y masculinos? ¿Qué piensan ustedes de esas diferencias para su generación? ¿Se mantienen esos estereotipos? ¿Cómo es en sus familias? ¿Y en la escuela?

**6.** Si ustedes pudieran cambiar el final de la película ¿conservarían el casamiento religioso o le darían otro destino? O, dicho de otra manera: ¿la expondrían a Norma a una exhibición pública de su enfermedad o, en función de cuidarla, le ahorrarían esa exposición?

#### **Recomendaciones bibliográficas**

Fontanarrosa, Roberto: *Las malas palabras*, Congreso de la Lengua.

#### **Recomendaciones del Ministerio de Educación**

Portal Educ.ar:  
• Colección 30 años: los archivos de la democracia (1983-2013) 5. Modelos económicos e impacto social.

Programa de Educación Sexual Integral:  
• Cortos ESI.  
*Nuevas familias.*

## Para directivos, docentes y preceptores

1. ¿Cuáles consideran que son los temas que aborda la película?
2. ¿De qué manera pueden vincularse estos temas con la experiencia escolar?
3. ¿Qué debates pueden instalarse a partir de esta película?
4. ¿Qué saben sobre esta y otras enfermedades propias de la edad adulta? ¿Se pueden abordar estos temas con adolescentes? ¿Cómo? ¿Para qué?

## Para conversar en familia

1. ¿Cuáles son sus juegos favoritos? ¿Y los de los chicos? ¿Algunos juegos permanecieron con el tiempo? ¿Juegan ustedes con sus hijos a juegos que son propios de esta época, por ejemplo, los vinculados con la tecnología? ¿Hay en estos juegos diferencias por género?
2. Los adultos, ¿deben intervenir cuando los menores se pelean con otros chicos? ¿En qué casos sí y en qué casos no?
3. Las “malas palabras” (pelotudo, boludo) que aparecen en la película, ¿les llamaron la atención? ¿Por qué?



# EL CAMINO DE SAN DIEGO

Argentina/España  
2006

Director: Carlos Sorín



## Palabras clave

diversidad cultural, vida cotidiana, experiencia social, creencias, conocimiento escolar.

## VIAJE, IDOLATRÍA Y SUEÑOS: UN LUGAR PARA LAS CREENCIAS EN LA ESCUELA

Entre el documental y la ficción, Carlos Sorín cuenta en *El camino de San Diego* la historia de una persona cualquiera enfrentada a problemas cotidianos, a quien un día le ocurre algo extraordinario que le hace tomar la decisión de cumplir un sueño y emprender un viaje.

Esta película permite reflexionar en la escuela acerca de las creencias sociales y los modos en que la diversidad cultural se manifiesta en la vida cotidiana. Propone el desafío de trabajar desde la comprensión, el reconocimiento y el respeto de las tradiciones nacionales, locales y singulares en tanto expresiones de las múltiples y diferentes

significaciones y/o representaciones que directivos/as, docentes y alumnos/as aportan al espacio escolar.

La excusa de la película es la historia de un joven, Tati Benítez, que vive en el medio de la selva misionera. Un hombre sencillo, motosierista de profesión, convertido en aprendiz de artesano al ser despedido por reducción de personal; padre de tres niños y seguidor empedernido de Diego Maradona. Tati es un fanático a tal punto que tiene no sólo tatuada la cara del ídolo, sino que además tiene marcado de manera indeleble el 10 de la camiseta del astro argentino en su espalda. A tal punto llega su devoción que bautiza a su primera hija con el mismo nombre de la hija de Maradona, Dalma, al impedírsele llamarla “Diega” en el registro civil de la zona. Finalmente, su tercer hijo es un varón que obviamente será bautizado Diego Armando.

El encuentro, fortuito o no, de la raíz de un árbol con la supuesta apariencia de Diego Maradona es el punto de partida para narrar el recorrido del protagonista desde Misiones hasta Buenos Aires. La escultura obrará de ofrenda para el ídolo que acaba de ser internado en la Capital por un problema cardíaco. Así como Eduardo Galeano afirma que la utopía no está en el fin sino en el camino transitado, en la película llegar a entregarle a Maradona la talla será una cuestión secundaria.

La historia de Tati transcurre en el sendero de las relaciones humanas, de la calidez y la simpleza propia de las personas de los pequeños poblados del interior argentino, al decir de algunos autores, la vida de los “nadies”.<sup>1</sup> Al respecto, el propio Sorín destaca que

1. La idea es utilizada por Eduardo Galeano en el poema “Los nadies”, *El libro de los abrazos* México, (Siglo XXI, 1993) para referir a las luchas y sueños de los sectores empobrecidos, como así también a las descali-

en sus historias y especialmente en la vida de sus personajes “no sucede nunca nada extraordinario, nada que podamos decir ‘de película’. Las resoluciones son casi homeopáticas. Sin embargo, si funcionan es porque trato de contar sus historias en la escala de ellos. Todo depende desde dónde se cuente la historia. Para ellos los finales son importantes, son los momentos culminantes de sus vidas”.<sup>2</sup>

Con la mirada de un antropólogo, Sorín logra plasmar en esta *road movie*<sup>3</sup> algunas de las características de la diversidad cultural y sus manifestaciones en la religiosidad y/o creencias de los grupos sociales. Lo particularmente interesante es el trabajo del director con actores no profesionales que, la mayoría de las veces, hacen de sí mismos. “Aparte de mi indudable tendencia a complicarme la vida con esta forma de hacer las cosas, el objetivo es el mismo que el de mis películas anteriores: lograr algún momento –más allá de la simulación que implica siempre la ficción– que el film esté próximo a lo verdadero” afirma Sorín al ser consultado sobre las razones de su particular manera de trabajo.<sup>4</sup> Del mismo modo que

en *Historias mínimas* (2002) y *Bombón, el perro* (2004) retoma la narración de conflictos comunes, demasiado comunes para espectadores acostumbrados a la parafernalia hollywoodense, pero trascendentales para los personajes del film y, quizás, también para sus espectadores.

Si de nombres se trata, el elegido por Sorín para este film no podría haber sido más representativo de las creencias y el peregrinar. La ruta a Santiago de Compostela, conocida como el Camino de Santiago,<sup>5</sup> reúne a miles de creyentes que transitan el recorrido hasta el lugar donde se venera a Santiago el Mayor, uno de los apóstoles de Cristo. En una metáfora de la peregrinación, la película mostrará el recorrido de Tati por la Ruta Nacional 14 para intentar llegar a donde se encuentra su ídolo.

*El camino de San Diego* da cuenta de todo un sistema de mitos y creencias, algunos establecidos e institucionalizados, otros paganos y profanos que se aglutinan en torno a la fe y a la necesidad de las personas de creer. Es en ese tránsito que Tati pondrá a prueba su devoción por Maradona al ser cuestionado o apoyado por las personas con las que se encontrará en el camino.

Para retratar a Tati a lo largo de esta travesía y los seres que la habitan, la película recurre desde lo estético a recursos documentales. Los vecinos del pueblo le hablan a un supuesto entrevistador acerca del protagonista. Este recurso sirve para presentarlo y

ficaciones de las que son objeto. Asimismo, Fernando Pino Solanas nombra a su película *La dignidad de los nadies* (2005) en la cual muestra la situación de crisis socioeconómica del 2001 en nuestro país y describe las posibilidades de reconstrucción de la vida cotidiana de manera colectiva.

2. [www.experpento.es/carlos-sorin-camino-de-san-diego](http://www.experpento.es/carlos-sorin-camino-de-san-diego).

3. En la tradición cinematográfica la *road movie* (cuya traducción sería “película de carretera”) refiere a un género en donde los protagonistas realizan un viaje por caminos y rutas en búsqueda de redención o aventura. Dentro de este género pueden encontrarse películas como *Into the wild* (Sean Penn, 2007) basado en la novela homónima de Jon Krakauer –escritor estadounidense–, que narra la historia real de un joven estudiante. Asimismo puede verse retratado en la travesía iniciática de Ernesto “Che” Guevara en *Diarios de motocicleta* (Walter Salles, 2004). En la literatura este género puede ir desde la *Odisea* de Homero hasta *En el camino* (On the road) de Jack Kerouac, en el cual la metáfora del viaje es el hilo conductor de vivencias, interrogantes, aprendizajes y transformaciones que los personajes experimentan al entrar en contacto con otros seres y diferentes culturas.

4. [www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/2940](http://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/2940).

5. El Camino de Santiago tiene su origen en la Edad Media y ha significado en la historia europea el primer elemento vertebrador del viejo continente. El hallazgo del sepulcro del primer apóstol mártir, supuso encontrar un punto de referencia indiscutible en el que podía converger la pluralidad de concepciones de distintos pueblos necesitados en aquel entonces de unidad.

definir sus características principales. De este modo, el director muestra una galería de personajes autóctonos que le aportan una gran dosis de realismo y humor al relato.

Sorín destaca a través de sus personajes al acto de mirar como proceso cultural que excede lo meramente biológico. En una de las escenas del comienzo Tati “educa” la mirada de Silva, el artesano, y le enseña a mirar la raíz para poder verlo a “Diego”. Una vez que le explica desde donde debe mirar afirma: “ahora es Maradona porque entendemos la cuestión”.

*El camino de San Diego* es una película de primeros planos que busca marcar la naturalidad de las expresiones de los “actores no-actores” en donde las miradas ocupan un lugar central. Sin embargo, en las escenas selváticas la cámara se encuentra siempre en movimiento, con planos amplios que contrastan la imponentia del entorno natural con la pequeñez de los hombres que por ella transitan.

## EL POR QUÉ DE LA PELÍCULA EN LA ESCUELA

Esta película ofrece la oportunidad de analizar en la escuela cómo las personas afrontan sus vidas cotidianas apelando a sus creencias (religiones, cultos a divinidades populares, estampitas de santos, péndulos adivinatorios, santificación de futbolistas o figuras políticas) generando horizontes no siempre explorados en el sistema educativo formal.

La cultura como producto sociohistórico refiere a un sistema de creencias y a un mundo simbólico compartido. Por lo tanto, remite a una coproducción permanente, a una estructura de significados

que le da sentido y vida a los objetos materiales y simbólicos; en donde resulta por demás evidente la participación de la institución escolar. En constante movimiento, fruto de los cambios sociohistóricos y de las influencias de las prácticas de los grupos sociales en contacto, las sociedades son hacedoras de cultura y configuran una cosmovisión del mundo, la historia y la materialidad de las cosas.<sup>6</sup> Una característica inherente a la cultura es el despliegue de la emocionalidad históricamente incorporada. Aquella amalgama trayectos sociales, afectividad y experiencia con otros, siendo estas dimensiones aspectos relevantes que permiten aproximarnos a los modos de otorgar valor a las cosas y las personas.<sup>7</sup> La búsqueda por parte de los docentes de interactuar con estos universos del educando y la afectividad que circula en la relación enseñanza/aprendizaje hace posible crear un encuentro pedagógico enriquecido y respetuoso.

Dar importancia en la escuela al saber cotidiano y las emociones permite acercarnos a las formas en que los alumnos y alumnas construyen su mundo y habilita la comprensión y exploración de las creencias culturales de las que éstos/as son portadores, reconociéndolos como ciudadanos y personas autónomas capaces de crear y transformar la cultura compartida.<sup>8</sup>

6. Neufeld, M. R. (2009): “Crisis y vigencia de un concepto. La cultura en la óptica de la antropología”, En M. Lischetti, *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba.

7. Rockwell, E. (2005): “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la sociedad Mexicana de Historia de la Educación, N° 1, México, Pomares.

8. Sinisi, Liliana (2000): “Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo”, *Ensayos y experiencias. Infancias en riesgo*, N° 32.

Esta mirada políticopedagógica sugiere a directivos y docentes arbitrar los instrumentos necesarios que permitan recuperar la dimensión cultural a partir del sentir y el hacer propios de los alumnos y las alumnas fomentando el protagonismo de sus conocimientos a los fines de reducir la brecha históricamente producida entre saber escolar y saber experiencial.<sup>9</sup> Por ello, la película constituye una herramienta que describe y pone en juego el acervo cultural del que disponemos los actores en el escenario educativo.

### ALGUNOS EJES PARA REFLEXIONAR

La película presenta un enlace entre territorio, comunidad, cultura e identidad tras la veneración de un ídolo popular socialmente reconocido. En este sentido, la cultura como dimensión social inherente al ser humano permite en el marco de este relato cinematográfico reflexionar sobre premisas o afirmaciones tales como:

- El sistema de creencias (mitos, ritos y símbolos) constituyen un factor sustancial para pensar en un “nosotros” (Dios, Maradona, la bandera, la Argentina, la ciudad, el pueblo, el club, entre tantos otros).
- La cultura como producción social heterogénea se configura con múltiples elementos.
- No necesariamente existe una correspondencia entre comunidad, hábitat y lengua para definir la cultura.
- Los procesos culturales asumen formas diversas respecto de momentos sociohistóricos determinados. No obstante, es necesario comprender a las personas como hacedoras culturales de sus

biografías singulares y colectivas.

Esto último echa por tierra la idea de que estamos sujetos a nuestro destino sino que hay márgenes posibles en la vida social para ser protagonistas de los cursos que asumen nuestras biografías a partir de los sistemas de creencias. En este sentido, el film, recupera una variedad de cultos que asumen roles y características tales como protectores, señales sobre destinos, fortalezas y cumplidores de deseos. Es posible reconocer en la película cómo la idolatría hace posible vehiculizar un sueño que en los comienzos parece ser estrictamente individual.

La importancia que asume un sistema de creencias es el de otorgar sentido a nuestras vidas, nos permite explicar los hechos y las cosas del mundo aunque muchas veces entren en el terreno de lo incuestionado y de aquello que no se aborda desde una reflexión crítica.

Otro concepto relevante que trae la película es la vivencia de la alteridad. En el transcurso de la historia el protagonista se encuentra con una multiplicidad de personas que bajo el respeto por lo que ve, siente y piensa es alentado a asumir el compromiso que él mismo considera como su destino. Allí no median estrictamente las condiciones materiales sino la calidad humana, el sentido de lo que uno cree que debe hacer como ser humano.<sup>10</sup>

El viaje que decide asumir el protagonista parece aquel que todos desearían hacer, es decir, “cumplir el deseo propio”, aquel mandato que sólo dicta lo que el ser humano siente independientemente

9. Rockwell, Elsie (2006): “La dinámica cultural en la escuela”, en *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, México, Amelia Hernández.

10. Bolvin, M.; A. Rosato y V. Arribas (2007): *Constructores de otredad*, Buenos Aires, Antropofagia (se puede consultar en la web).

de los cálculos racionales y la distracción de la rutina que impone la vida cotidiana. Sin embargo, un elemento de la alteridad es la diversidad cultural que recorre esta narración cinematográfica, en la cual los sistemas de creencias hacen, paradójicamente, a una unión temporalmente situada más allá de las pertenencias culturales y/o regionales. Es decir que el culto a un ídolo popular, en este caso, ofrece la posibilidad de disolver fronteras culturales, hacia un encuentro con otros diferentes, capaces de alojar la afectividad, la alegría y el reconocimiento.

Las pasiones que construimos sobre un club, una camiseta, la selección y/o un jugador de fútbol trascienden lo meramente deportivo para entrar en el mundo de las creencias compartidas, aquello que por afinidad o rivalidad nos reúne tanto en la alegría como incluso en la violencia sin sentido.

La experiencia social y cultural del fútbol hace que este se convierta en un espectáculo en el cual sentimos profundamente que todos somos parte de él. En tal sentido, la presencia de los medios masivos de comunicación amplía no sólo lo que pasa con los jugadores dentro de la cancha sino lo que les sucede en su vida íntima.

Es en este universo social que el film muestra cómo la figura, “la imagen divina” de Maradona (no necesariamente su persona), es un símbolo compartido y reconocido por todos. Para Tati se constituye en un pasaporte sin fronteras, un salvoconducto, en algo que no hace falta explicar para saber de qué se trata, algo por momentos incuestionado, es decir, una experiencia religiosa. De este modo, él es un devoto de una religiosidad contemporánea: el fútbol.

En este sentido, Eduardo Galeano ha dicho con precisión poética: “El fútbol es la única religión sin ateos”.<sup>11</sup> Es en esta experiencia de la vida en el que se encuentra Tati, sus personajes y todos nosotros.

Octavio Falconi

Investigador, escritor y magister en Investigación Educativa.

Rafael Carreras

Licenciado en Psicología.

Iván Pertile

Licenciado en Comunicación Social.

11. Galeano, Eduardo (1995): *El fútbol a sol y sombra*, México, Siglo XXI.

# ACTIVIDADES

## Para alumnos



1. Realizar una línea de tiempo ordenando los personajes y las ideas que representan (resumidas en dos palabras) con los que Tati se encuentra en su recorrido durante la película.
2. ¿Cuáles consideran que son los temas que aborda la película?
3. ¿Podrían nombrar algunas características que definan a Tati? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de él?
4. ¿Qué sueños les harían hacer algo semejante a lo que hizo el protagonista?
5. ¿Qué significa Maradona en la película? ¿Qué piensan de él los personajes de la historia? ¿Todos ellos coinciden en lo que piensan?
6. ¿Podrías identificar otro ídolo popular donde aparezcan estas características? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de él?

### Recomendaciones de películas afines

*La película del Rey* (Argentina, 1986).  
Dir. Carlos Sorín.

*Historias mínimas* (Argentina, 2002).  
Dir. Carlos Sorín.

*Bombón, el perro* (Argentina, 2004).  
Dir. Carlos Sorín.

*La ventana* (Argentina, 2008).  
Dir. Carlos Sorín.

*El gato desaparece* (Argentina, 2011).  
Dir. Carlos Sorín.

*Días de pesca* (Argentina, 2012).  
Dir. Carlos Sorín.

## Para directivos, docentes y preceptores

1. Teniendo en cuenta el texto de referencia, ¿cómo aparecen los temas propuestos en diferentes escenas de la película?
2. ¿De qué manera aquello en lo que creemos moviliza y modela las decisiones personales?
3. ¿Cómo recuperar desde el espacio escolar los ídolos, las creencias, las pasiones, los sueños?
4. A partir del film analicen las relaciones interculturales, la negociación de miradas sobre el mundo, las creencias y expectativas entre adultos y jóvenes.
5. ¿Por qué es necesario vivir en el reconocimiento y respeto de las diferencias?
6. Realicen una lectura colectiva de la poesía “Los nadies” de Eduardo Galeano (1993) y analicen su vinculación con la/s temática/s de la película.

### Recomendaciones bibliográficas

Grimson, Alejandro, (2010): *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de las identidades*. Buenos Aires. Siglo XXI

Abu-Lughod, Lila (2005): “La interpretación de las culturas después de la televisión”, en *Etnografías contemporáneas*, N° 1.

Seman, Pablo (2008): *La religiosidad popular: creencias y vida cotidiana*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Míguez, Daniel y Pablo Seman (editores) (2006): *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Biblos.

Restrepo, Laura (2006): *Dulce compañía*, Buenos Aires, Alfaguara.

## Para conversar en familia

1. ¿Hay entre ustedes diferentes puntos de vista sobre la película?
2. ¿De qué manera creen que las miradas

acerca de un ídolo popular nos pueden influir?

**2.** ¿La historia tiene algo que ver con la realidad del grupo familiar?

**3.** ¿Cómo se acompañan en los sueños o proyectos personales?

#### **Recomendaciones del Ministerio de Educación**

Teriggi, Flavia: *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*, Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar, 2009.

El Monitor de la Educación:

- N° 4. Dossier *Cuidar enseñando*.
- N° 10. Dossier *Las infancias hoy*.
- N° 19. Dossier *Escuela Media, los desafíos de la inclusión masiva*.
- N° 22. Dossier *Infancias*.
- N° 24. Dossier *La escuela y los medios*.
- N° 28. Dossier *Los jóvenes hoy*.

A large, dark silhouette of a person in a dynamic, athletic pose, possibly a dancer or athlete, set against a vibrant green background. The figure is positioned on the left side of the frame, with its right leg extended forward and its arms raised, creating a sense of movement. The background is a solid green color, with a dark, curved shape on the right side that suggests a shadow or a stylized architectural element.

**ARGENTINA  
NOS INCLUYE**

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.