



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

Gabriel Brener
Subsecretario de Equidad
y Calidad Educativa

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

FICHAS DE AUTOR

Actividades para el aula **Actividades para las familias**

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”.¹

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%.² 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 desgarramiento 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.³

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 microfascismo⁴ 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 goteo 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.¹

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,² 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 varían³ 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.

(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,⁴ 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*.⁵

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,⁶ pansexual,⁷ 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).⁸

En este sentido, Juno, la adolescente norteamericana que vive junto a su familia (ensamblada)⁹ 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.¹⁰

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.¹¹

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”¹.

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,² 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.”³

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.⁴ 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,⁵ de la transmisión, ofrecerlo; convocar

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-

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.

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

I. 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):¹ 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 Gerontofóbica² (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”³: 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.

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),⁴ 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

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.

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 deslizándose 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.

Pablo Urbaitel

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*¹ y las de *rotos*² 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,³ 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 Virzi.

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?

★ ★ ★

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 desparrama 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 desapro- bación 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?

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 tranquilidad 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”.¹

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? ¿Cuá-

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?

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

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 Jelineck.

“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.*
- *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.*
- *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 acercarse 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 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

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

Collins, Larry y Dominique Lapiere: *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 piletta, 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 Jule 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 Edukadores*, 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 Edukadores* 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 Handberg, 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 Edukadores*, 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”.¹

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 Edukadores* 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 Edukadores*, 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 presu- pone 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”¹ 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”.² 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 defienda 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”³ (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”?⁴ 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. *Ibíd.*

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 diciendo 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 políticos⁵ 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”⁶ 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. Bradbury⁷ 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 tuyas 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?”,¹ 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 Ardiles² 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 Polosecki³ 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

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

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.

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 precedencias, 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”.⁴ 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 black silhouette of a person in a dynamic, athletic pose, possibly a dancer or athlete, is 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 background is a solid, bright pink color. A large, dark, irregular shape overlaps the right side of the silhouette, extending towards the top right corner of the image.

**ARGENTINA
NOS INCLUYE**

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.