



## Archivo fílmico-pedagógico

Problemas actuales de la educación desde el cine.

EJE **Autoridades que  
construyen infancias**

ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

**CePA**

CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Jefe de Gobierno

**Jorge Telerman**

Ministra de Educación

**Ana María Clement**

Subsecretario de Educación

**Luis Liberman**

Subsecretaria de Coordinación de Recursos y Acción Comunitaria

**María Cristina De Tommaso de Eborall**

Coordinadora General de la Escuela de Capacitación Docente - CePA

**Ana Orradre**

# Archivo filmico-pedagógico

## Problemas actuales de la educación desde el cine

Desde hace siglos, los docentes y demás trabajadores de la educación nos encontramos lidiando con la cultura. Porque somos sus "pasadores", porque enfrentamos a diario a nuestros alumnos con ella, porque somos instrumentos para que otros sean sus portadores. Pero también porque alguna vez alguien o algo hizo de nosotros lo que somos. Así como nuestros maestros, los libros que leemos, las películas que vemos, la música que escuchamos, nos hacen, nos moldean, a la vez que se ofrecen como superficie de inscripción de modos de pensar nuestra época y los mundos pasados y futuros.

El archivo fílmico-pedagógico del CePA que aquí ponemos a disposición tiene ese objetivo: desde el cine, contribuir a la comprensión de los problemas de nuestro campo. Porque la pedagogía no sólo está presente en marcos curriculares cerrados, sino que se despliega en todas aquellas prácticas que invitan al ejercicio del pensamiento, y que, por ejercerlo, nos posicionan en nuevos lugares, nos permiten abordar los problemas con los que nos enfrentamos como educadores desde nuevas perspectivas.

En eso consiste este archivo, en ofrecer un grupo de títulos de cine con un doble objetivo: invitarlos a que las vean, a que se encuentren con estos artefactos culturales, y proponerles que piensen alguna de las problemáticas de nuestro hacer pedagógico desde el cruce entre cine y pedagogía. Es por ello que en cada título encontrarán información de su creación y producción como dispositivo cultural, y sugerencias para su "lectura" pedagógica, ubicándonos específicamente en el campo de la educación. Estas sugerencias han sido realizadas por docentes dedicados a la formación y al trabajo con docentes.

Este archivo, ordenado en una primera versión, alrededor de tres ejes: autoridad, violencia y adolescentes/jóvenes, hoy cuenta con un cuarto eje: *Autoridades que construyen infancias*.

Las problemáticas de la autoridad y la violencia están presentes en las instituciones escolares y en las relaciones pedagógicas todas –las que incluyen maestros, padres, el Estado–; adolescentes y jóvenes son sujetos de la educación que están sufriendo transformaciones; y finalmente, el eje que hoy se agrega, pretende poner de relieve que los modos de transitar las infancias son múltiples porque también lo son los modos en que la sociedad y los adultos nos posicionamos frente a los niños y las niñas.



ASESORAMIENTO CINEMATOGRAFICO

Diana Paladino

SELECCIÓN DE PELÍCULAS Y GESTIÓN

Alejandro Vagnenkos

CORRECCIÓN Y EDICIÓN GENERAL

Ana María Mozian

COORDINACIÓN DEL PROYECTO

Perla Zelmanovich

## Autoridades que construyen infancias

por Silvia Serra y Perla Zelmanovich

El título de esta serie pretende poner de relieve que los modos de transitar las infancias son múltiples porque también lo son los modos en que la sociedad y los adultos nos posicionamos frente a los niños y las niñas. Partimos de la convicción de que en esas diferencias se asientan los modos de transcurrir esa edad de la vida, que no es cronológica –o no sólo lo es–, sino primordialmente social, cultural, económica, política y subjetiva. Se trata en este sentido de un desafío ético por cuanto nos permite construir una agenda de cuestiones para pensar hoy a los niños, al tiempo que pensarnos en relación con ellos como docentes y como escuela. Partimos de entender que siempre es a partir de un Otro, de su mirada y de su escucha, en las que el sujeto se constituye; y son las instituciones públicas las que asumen esta responsabilidad política.

Las películas que ofrecemos en esta nueva entrega del archivo fílmico, son una invitación a pensar esos diferentes modos que tenemos de afrontar la relación con nuestros alumnos, que muchas veces se nos presentan diversos, extraños, ajenos.

Todas abren la dimensión de la singularidad que se juega en esa relación que mantenemos con ellos y ubican, cada una a su manera, el valor y las posibilidades que abre el reinventar el vínculo con nuestros alumnos en esta época. Están situadas en tiempos y espacios diversos, de modo tal que nos permiten avizorar las diferencias y las constantes que recorren el vínculo intergeneracional.

Presentan un elemento en común: ninguna de ellas se ocupa específicamente de lo que sucede en el interior de las escuelas. Por el contrario, se ocupan del exterior de la misma, de chicos que transitan diferentes situaciones (violencia, ausencia de adultos, pobreza). Cada una recorre otra arista de una realidad que cada vez más nos llega facetada. Sus bordes suelen saber ásperos, como son ásperas las realidades que viven los chicos fuera de las escuelas y las que vivimos con ellos dentro de las mismas. Pero también sabemos de las satisfacciones que nos devuelven cuando logramos algún brillo donde parecía que todo era opaco y oscuro.

En un espacio que pretende reflexionar sobre las autoridades que construyen infancias, esas películas son en sí mismas miradas adultas sobre distintas infancias, expuestas

con la espesura con que es capaz de dotar a las historias que cuentan: sensaciones, encuadres, tonos, composiciones de luz y sonido con capacidad de emocionarnos, de presentar vidas e historias singulares y dotarlas de sentimientos y ponerlos en juego. El cine, como lenguaje, se vuelve pedagógico en su capacidad de hacer visible, en su complejidad, las vidas y sinsabores de chicos, que bien podrían ser los nuestros, los que habitan nuestras escuelas, los que nos interrogan acerca de nuestra cotidiana tarea. El cine se convierte en un aliado, nuestro aliado, para hacer común unas historias, para abrir un espacio de reflexión donde volver a pensar los avatares de las relaciones intergeneracionales en los espacios educativos. En este sentido, el cine constituye una especie de “herramienta”, al ubicar nuestros debates escolares en un contexto y complejizar realidades que suelen verse como “naturales”; pero una herramienta que se vuelve doblemente potente por hacerlo desde un lenguaje que conjuga emoción y pensamiento.

Los escritos que acompañan estas películas son producciones realizadas por docentes, por compañeros de ruta que se dispusieron a pensar su propia experiencia como educadores y se dejaron interrogar por estas miradas.

Aurora Nazarre se precipita en un mar de preguntas cuando nos acerca *Ciudad de Dios*, con la turbulencia que recoge de las propias escenas que muestran esa cara más desconocida, que es la de esos niños que no parecen ser tales y que parece que pueden llevar sus vidas sin adultos; donde las violencias se sustentan en una legalidad diferente a la instituida, que es necesario desentrañar para entender su lógica de funcionamiento. Nos acerca a pensar el circuito de producción de la violencia aportando de este modo a desnaturalizarla, al tiempo que abre un horizonte de posibilidades. Insinúa la potencialidad que tiene la escuela de producir inscripciones cuando los chicos se encuentran “desamarrados” de sus propios marcos familiares. Introduce un tema clave para pensar hoy la situación de la infancia, como es el de la ley, para pensarlo en su doble vertiente de aquello que prohíbe y también que habilita. Es una mirada cruda, y al mismo tiempo esperanzada.

Graciela Favilli, cuando piensa *Niños del cielo*, nos trae un escrito que guarda la consistencia de esa faceta que parece

más segura, la que entraña valores que conocemos pero que muchas veces desconoce al niño que hay detrás. Introduce una pregunta clave: ¿cómo pensar una autoridad tradicional en una sociedad que ha dejado de serlo? Ésa es la provocación que nos trae una película situada en un tiempo, espacio y cultura que nos son lejanos, cuando nos advierte sobre los riesgos de apelar a la nostalgia de una versión autoritaria para afrontar las dificultades que tenemos hoy para construir una escena de enseñanza con nuestros alumnos. Ubica las potencialidades que abre el lazo horizontal y fraterno entre los chicos cuando este lazo no queda por fuera de una autoridad facilitadora y democrática, así como la dimensión estructural y estructurante que tiene el juego en la infancia. Es una mirada que advierte al tiempo que insinúa alternativas.

Alejandro Vagnenkos nos convida con *El Bola*, ese niño que busca una marca en su cuerpo que lo ligue a una filiación amorosa y lo desmarque de otra que tiene un costado de dolor. Éste se produce cuando el niño es mero objeto de los deseos de un adulto que no resigna sus ideales, aun a costa de sacrificar a su propia cría. Ubica una reflexión en torno a la violencia al interior de las propias familias y las posibilidades que brinda a los sujetos abrirse a otros vínculos, en este caso con otras familias o con otros adultos en las escuelas, en lo que a nuestra tarea refiere. Trae el cuidado y la dimensión simbólica de los procesos filiatorios en contraposición a una perspectiva que supone que se trata de un hecho dado por naturaleza.

Isabel Asquini, con *El señor Ibrahim*, nos introduce en los senderos que recorre un joven que puede hacerse extranjero de su propia cultura y adoptar otra que le devuelva una manera de referenciarse en las palabras y las miradas de otros adultos por fuera del circuito familiar. Ubica claramente en este sentido, la adultez como función, lo cual abre una vez más para la escuela un horizonte de posibilidades para la intervención. Su abordaje permite también apreciar el valor de la relación con quien transmite el saber, en su vertiente del dejarse enseñar y de su relación con el deseo de conocer y de ofrecer la lectura. Finalmente, subraya el valor que tiene el no dejarse engañar ante actitudes que pueden ser vistas como delictivas cuando se trata de un niño que está intentando constituir alguna identidad.

Alejandro Vagnenkos y Viviana Fidel, con *El verano de Kikujiro*, nos proponen “pensar la función adulta” haciendo foco en un aspecto estructurante para la constitución del

sujeto en la infancia como es el juego; y nos lo hacen saber cuando dicen: “Frente al momento de gran tristeza del niño, los adultos responden poniéndolo en el centro de sus preocupaciones; su angustia es escuchada. Un niño los necesita. Y estos adultos irreverentes, feos, extraños, dan lugar al niño. Y lo hacen a través del juego. El juego como un espacio de transición que permite procesar la sensación de angustia. Los adultos juegan con el niño y para el niño”.

Gustavo Schujman nos introduce en “un debate sobre la dimensión ética” a la que nos enfrenta un film difícil como es *El hijo*. Y nos advierte acerca del protagonista: “Lo que este hombre trata de entender es por qué ese niño mató a su hijo. Lo indaga. Y parece aceptar que el acto de ese niño no fue intencional, que ha pagado con encierro su acción, y que aún es un niño. Y que es alguien dispuesto a salir de su propio infierno”. A su vez se –y nos– interroga acerca de por qué su acción tiene una dimensión ética, apuntando luego algunas respuestas desde el campo de la filosofía.

Isabel Asquini y Graciela Nejamkis, cuando analizan el film *Caminos a Koktebel*, traen una reflexión aguda acerca de lo que ellas mismas llaman: “Encuentros, libros y silencios. Saberes visibles e invisibles que se construyen y permiten llegar a lugares inesperados”. Es una verdadera invitación a leer las “entre líneas” que traen también los silencios que sabemos tan incómodos como necesarios. Las autoras proponen que “tal vez podamos, a partir de esta película, revisar silencios, no claudicar en la oferta de libros y lecturas y pensar así el año escolar como un viaje, un itinerario a conquistar, a producir, a transitar, con el placer y la inquietud que los viajes nos provocan”.

Carlos Catalana, a través de *Mi querido Frankie*, nos invita a pensar la infancia y su relación con la ficción. Se trata de un análisis que nos propone distinguir mentira y ficción, ubicando la densidad que esta última comporta en la estructuración del sujeto infantil. Uno de los dilemas que plantea la película, nos dice Catalano, es cómo los adultos afrontan situaciones traumáticas en relación con los niños, y dispara una serie de preguntas: ¿Qué está primero, el afán irrestricto por la verdad o la necesidad de preservar, de cuidar a aquel ser que está en la etapa de su construcción subjetiva? ¿Está bien mentir para no herir? ¿Cuál es el límite entre preservar y ocultar?

Cecilia Balbi, Gabriel Brener y Guillermina Laguzzi, ponen a trabajar la idea de que el desencuentro puede ser un punto de partida cuando analizan el film *La mariposa*. El encuen-

tro entre los personajes, como en todo vínculo, nos dicen, se establece sobre la base del desencuentro. Y agregan que es en ese des-encuentro que algo puede ponerse en común. Es interesante el modo en que refieren como punto de partida el rechazo del adulto hacia una niña que quiere involucrarse con él. Agregan los autores que *La mariposa* alude a un encuentro perturbador, inesperado, entre un hombre mayor, coleccionista de mariposas, y una niña, vecina, atraída por algunos de sus rasgos.

Marcelo Scotti cuando aborda *Promesas* propone pensar “responsabilidades de adultos y el reconocimiento del otro”, en un contexto muy particular: la guerra como amenaza cotidiana. Nos dice que, teniendo en cuenta que las edades de los protagonistas oscilan entre los nueve y los doce años, los chicos muestran una comprensión extrañamente aguda de la situación en que viven, ya que todos son conscientes de las razones del conflicto, son capaces de desarrollar una

explicación histórica de los hechos que han conducido al estado actual de las cosas y presentan una postura personal fundamentada ante la situación. Todos comprenden que se trata de un problema muy complejo y de muy difícil resolución. Semejante grado de conciencia en niños en edad de escuela primaria nos convoca a pensar el tratamiento de la cuestión de la infancia en el marco de un conflicto tan grave como es la guerra.

Los invitamos entonces a transitar estas películas, a modo de un viaje (muchas de ellas utilizan esta metáfora como recurso sobre el cual vale la pena detenerse) para que cada uno construya sus propias lecturas y asociarnos así a un desafío de pensar el lugar de los adultos y de la escuela así como la responsabilidad política sobre la infancia, desde una institución pública como es el CePA, comprometida con la formación de las nuevas generaciones.



# Infancia

## ÍNDICE

El bola (ACHERO MAÑAS)	7
Caminos a Koktebel (KHEBNIKOV / POPOGREBSKY)	13
Ciudad de Dios (MEIRELLES / LUND)	18
El hijo (DARDENNE)	25
La mariposa (MUYL)	29
Niños del cielo (MAJIDI)	34
Promesas (BOLADO / GOLDBERG / SHAPIRO)	41
Querido Frankie (AUERBACH)	45
El señor Ibrahim y las flores del Corán (DUPEYRON)	53
El verano de Kikujiro (KITANO)	61





# El Bola

## Marcas de adultos en cuerpos infantiles

Por Alejandro Vagnenkos

### SINOPSIS

El Bola es un niño de doce años que vive maltratado por su entorno familiar, especialmente por su padre que lo golpea. Su situación, que oculta avergonzado, le incapacita para relacionarse y comunicarse con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio le da la posibilidad de conocer una realidad familiar completamente distinta. A partir de aquí, se desencadena la historia de Pablo –El Bola– un niño que busca ayuda y necesita ser escuchado.

Hay películas cuyo impacto reside no tanto en lo que muestran sino en lo que sugieren, en lo que dejan entrever en sus detalles, en lo que nos hacen suponer que ocurre más allá de los márgenes de la pantalla, es decir, en el *fuera de campo*<sup>1</sup>. Una de esas películas es *El Bola*. La violencia familiar es el tema central... pero no el único. El detalle que muestra en primer plano las marcas de las golpizas que proporciona el padre de Pablo “El Bola” –apodo que deviene de una bola que Pablo lleva de mano en mano permanentemente– y que el film muestra en pequeñas dosis, nos involucra con ese pequeño cuerpo golpeado sin necesidad de caer en el morbo de tener que mostrar cómo se produce semejante humillación. Sólo quien se interese por el otro, quien pueda apreciar la “singularidad” de este niño, podrá notar esas marcas. Y quien se da cuenta es un amigo nuevo que llega a la escuela, Alfredo.

El *fuera de campo* logrado por este film nos atrapa en la historia, nos involucra, esperamos que ocurra lo peor, y este efecto se multiplica por su sigilosa preparación, por las muchas veces que el espectador imagina que, *fuera de campo*, hay un niño maltratado, violentado física y psicológicamente.

<sup>1</sup> El *fuera de campo* no puede pensarse sino en relación con el *campo*, puesto que remite a todos aquellos elementos que no están en *campo* pero que son supuestos o sugeridos por éste más allá de los límites del recuadro cinematográfico.



### FICHA TÉCNICA

**TÍTULO:**

El Bola

**DIRECCIÓN:**

Achero Mañas.

**GUIÓN:**

Achero Mañas, Verónica Rodríguez.

**INTÉRPRETES:**

Juan José Ballesta, Pablo Galán, Manuel Morón, Gloria Muñoz, Alberto Jiménez, Nieve de Medina, Ana Wagener y Soledad Osorio.

**AÑO:**

2000

**ORIGEN:**

España

**DURACIÓN:**

88 minutos

## ¿Qué “marcas” podemos dejar los adultos en los niños?

¿Qué hacemos con lo que vemos en nuestras escuelas, con los chicos que llegan “marcados” en sus cuerpos? ¿Cuántas veces este *fuera de campo* se nos presenta en la escuela? ¿Qué podemos y debemos hacer con aquello que sucede fuera de nuestra mirada pero que nos involucra, con estos niños maltratados en sus vidas?

¿Cuándo estamos obligados a intervenir y cuándo debemos dar paso a otras instituciones? ¿Qué derechos son los que se vulneran cuando se maltrata a un niño? ¿A qué llamamos maltrato infantil? ¿Cuáles son “las marcas” que nosotros dejamos sobre ellos? Las *golpizas*, que duelen y mucho sobre estos cuerpos “en construcción”, ¿son las únicas marcas que los adultos pueden dejar?

La profesión de Juan, el padre de Alfredo, amigo de Pablo, es la de tatuar cuerpos. Delante de Pablo, diseña una figura sobre el de su hijo, provocándole dolor pero, al mismo tiempo, inscribiéndole una marca estética. Con sus golpes y sus insultos, el otro padre, Manolo, sólo inscribe dolor y represión sobre el cuerpo de su hijo. De cómo estos dos cuerpos escritos de diferentes maneras pueden acercarse, construir una amistad y dar un paso esencial en su constitución como sujetos, es –en definitiva– aquello de lo que da cuenta el film.

Menciona Elvira Martorell<sup>2</sup>, sobre el significado del tatuaje: *“Los tatuajes pueden simbolizar un pasaje iniciático en una cultura desprovista de dichos ritos, indicar pertenencia a un determinado grupo cultural juvenil, ser metáfora del amor físico, o valer como novela autobiográfica, en tanto letra escrita.*

*Pueden representar una forma de embellecimiento del cuerpo o de su apropiación; denotar transgresión, constituir un signo de identidad. O valer por la firma, como nombre propio de quien lo porta.*

*Se trata, justamente, de una etapa donde se produce una nueva construcción corporal, donde se hace necesario asumir una imagen del cuerpo, que se impone desde lo biológico como ajena.*

*El cuerpo escrito, marcado, perforado, dibujado, a la vez inscribe, recorta, separa, produce, realizando*

*una operatoria sobre el sujeto, en el tránsito de ser ‘menor’ a ser ‘mayor’, que implica la pubertad.”*

Pablo y Alfredo están dejando de ser niños. Alfredo fuma a escondidas de su padre, lo desobedece y desafía en actos, no va a la escuela, visita a su padrino enfermo a pesar de la negativa de su padre. Pablo no puede más que murmurar su desprecio hacia su padre, es humillado y no puede responder, sólo puede correr e intentar desaparecer de la vista de su padre, quiere huir de las marcas que inscribe su padre en su cuerpo. Alfredo desobedece pero no huye, necesita a su padre y se deja marcar por él.

*“El duelo por la infancia, la pérdida de ese cuerpo infantil y la necesidad de la separación, del desasimiento de los padres, en la búsqueda de una autonomía, que carece muchas veces de parámetros en los que apoyarse”* (Martorell, 2006). Pablo necesita un adulto que lo acompañe en su pasaje y sólo lo encuentra en el padre de su amigo. Si es posible encontrar otros adultos en este pasaje de los niños, ¿qué papel le toca a la escuela y a los docentes que habitan en ella en el acompañamiento de niños desamparados, carentes de adultos que acompañen este doloroso proceso? La caída de la autoridad tradicional en nuestra época renueva la pregunta por el lugar del Padre y la ley, en lo que hemos planteado como *desafiliación*. Aquí hay un padre que no puede más que golpear a su hijo, otro que acompaña, asume su función y es protagonista del “pasaje” de su hijo.



<sup>2</sup> Martorell, Elvira, "Tatuaje y piercing en la pubertad: marca, corte, inscripción. Una aproximación al valor subjetivo de estas prácticas en los cuerpos juveniles". Conferencia en el marco del Seminario Internacional "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas", Pcia. de Buenos Aires, 2006.

¿Qué rol entonces debe y puede jugar la escuela y los adultos que trabajan en ella? ¿Cómo producir una autoridad “legible y visible”<sup>3</sup> de los adultos que están para acompañar a los niños, cómo lograr que las marcas de los adultos sean a la vez duraderas y flexibles, que marquen sin dañar la libertad de los niños?

¿Cuáles son las marcas que hoy los docentes dejan en los cuerpos de sus alumnos? ¿El enseñar, cuidar, es marcar? ¿Cuál es la eficacia de esta marca? Hay

tatuajes que “duran” toda la vida, otros duran meses, otros sólo minutos, ¿de qué orden son los que dejamos los adultos en la escuela?...

El tatuaje del padre de Alfredo puede servir no sólo de metáfora para pensar la inscripción paterna, sino también la escolar, pero no sólo la escolar que se hace necesaria cuando no hay padre que inscriba, sino la escolar propiamente escolar, la que es común al con y sin padre...

## Cuidar y proteger más allá de las familias

La historia de “El Bola” comienza a cambiar cuando se incorpora un nuevo compañero de colegio, con el que el chico entabla una amistad. A partir de ese momento, Pablo descubre que existen otras realidades. Que en la familia de Alfredo se vive de otra manera. Que el padre y la madre de su amigo enfrentan los problemas cotidianos desde otros niveles de comprensión y cariño, que él desconoce. A la vez que encuentra en el padre de su nuevo amigo un modelo que a él mismo le gustaría tener, El Bola se anima a contar a los otros el maltrato que recibe en su hogar.

Quien puede ver en El Bola los detalles en el cuerpo es “el nuevo”, y en quien puede confiar Pablo, aquél que se interesa en él, que lo redescubre en esa escuela, en ese aula entre todos sus compañeros. La presencia de alguien nuevo como Alfredo da cabida a que Pablo pueda confiar su dolor. Vale aquí la pregunta: ¿por qué esta presencia le da confianza a Pablo? La escuela y los compañeros parecen no conocer el problema, las escenas escolares que muestra el film dejan siempre *fuera de foco* a los adultos que allí “cuidan” a Pablo; los docentes aparecen en un segundo plano, allá a lo lejos, en primer plano esta la cara de Alfredo, preocupado por su nuevo amigo.

Pero, ¿qué es lo que descubre Pablo a través de Alfredo? Una familia. Para todos, él la tiene (tiene una madre, un padre, una abuela) pero dentro de su casa sólo existe la filiación sanguínea, nada más. Uno por violento (el padre), la otra por sumisión y sin poder

brindar protección (la madre), ninguno puede cuidar a este niño de 12 años. En esta instancia, aparece un nuevo problema a resolver dentro de la película, que sucede a menudo en la escuela: el niño decide cambiar su historia hablando de lo que le pasa, pero, los que están del otro lado, ¿cómo hacen para ayudarlo y hasta dónde pueden entrometerse en una historia intramuros como lo son las historias de violencia familiar? La única forma, que es la que adopta el padre de Alfredo, es involucrándose en la situación. Aquí no hay ley que en principio proteja a El Bola de los golpes de su padre, no hay opción, o viola la ley protegiendo al niño o el amigo de su hijo puede morir. Pues entonces, ¿en qué lugar nos ubicamos? ¿Para que “usamos” la ley? ¿Podemos ver, sin hacer algo con eso que vemos? El padre de Alfredo parece no tener opción. ¿La tenemos nosotros cuando llega un niño en esta situación? ¿Qué posición debemos tomar frente a lo que vemos... y hasta dónde podemos ir?



<sup>3</sup> Sennett, Richard, *La autoridad*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.

## ¿Cómo y a quién cuidamos?

*“El cuerpo infantil será marcado por el cuerpo del Otro: desde la alimentación, a los cuidados, desde las caricias a los castigos corporales; desde la palabra decodificando sus necesidades al contacto corporal directo” (Martorell, 2006).*

El padre de El Bola no es más que un señor reconocible en cualquier ciudad, que saluda a los vecinos, no está desempleado, habla con sus clientes y hasta pasa por la escuela a buscar a su hijo, le da comida, techo y educación, pero ¿lo cuida?. En este punto es posible hacer referencia al film *Los cuatrocientos golpes* (François Truffaut, 1959) donde la película trabaja con la misma secuencia: el diálogo de Antoine sobre el final del film con la psicóloga (sucede dentro del Instituto de menores donde el niño está recluso) en el que puede asumir, detalladamente, toda la violencia de la que fue objeto por parte de su madre –Antonie es abandonado por ella– en la Francia de los años ´50. Y aquí reside la dificultad que antes traté sobre qué hacer con aquello que escuchamos, que los niños se animan a contar y las consecuencias de intervenir sobre aquello que inducimos a que nos cuenten. La suerte de Pablo no es la de Antoine, pero esta suerte esta fundada en un adulto que se ha hecho cargo no sólo del “te escucho”; los niños en los dos films pudieron hablar, pero sólo en el caso de Pablo alguien se jugó por fuera de lo formalmente institucional... pudo cuidar.

Voy a limitarme a introducir una distinción entre dos maneras distintas de considerar al otro, que dan lugar a dos formas diferentes de cuidarlo. Me refiero a la distinción que realiza la filósofa Simone Weill<sup>4</sup> entre “*persona y singularidad*”.

La categoría de persona rescata del otro lo que éste tiene de universal, aquello en lo que este sujeto no se distingue de ningún otro. Cuidar a un sujeto en tanto persona es respetar sus derechos y recordarle cumplir con sus obligaciones. Pero este carácter universal que constituye el lado positivo de la categoría de persona

es, al mismo tiempo, su mayor limitación. Porque tal universalidad es ciega al carácter singular del sujeto que se le enfrenta y que reclama cuidado también y sobre todo a este respecto. En relación con ello, dice la filósofa francesa Simone Weil: “*Tu persona no me interesa*”. Esta frase puede tener lugar durante una conversación afectuosa entre buenos amigos sin herir aquello que hay de más delicadamente susceptible en la amistad. Porque en definitiva la persona se identifica con la humanidad, es decir, con una abstracción que no siempre esta disponible para el otro de carne y hueso que me interpela.

Por el contrario, Weil enfatiza que decir llanamente: “*No me interesas*”, es una frase que un hombre no puede dirigir a otro hombre sin cometer una crueldad y lesionar la justicia. Porque lo que allí entra en juego es otra dimensión del sujeto. Ya no se hace referencia a su universalidad en cuanto persona sino a su irreductible singularidad.

Según Weil, la singularidad del otro me pone en presencia de aquello que hay de sagrado en todo hombre. Y lo sagrado exige una forma de cuidado totalmente diversa de aquella que se deja atrapar por fórmulas jurídicas. Weil define lo sagrado del siguiente modo: “*Hay, desde la primera infancia hasta la tumba, en el fondo del corazón de todo ser humano, algo que, a pesar de toda la experiencia de los crímenes cometidos, sufridos y observados, espera invenciblemente que se le haga el bien y no el mal. Esto es lo sagrado en todo ser humano antes que ninguna otra cosa*”.

Este cuidado singular, uno a uno, es muy difícil de sostener en la escuela. Sin embargo, no podemos perder lo singular de cada situación y también lo singular de su resolución. Un relato reconstruido en base al llevado a cabo por una vicedirectora, de los tantos que suceden hoy en las escuelas, puede dar pistas para pensar:

<sup>4</sup> Weil, Simone, “La persona y lo sagrado”. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 2686, N° 43, 2000, pags. 79-103.

*“Al segundo día de mi llegada a la escuela se produjo un incidente a la salida que me conmocionó. Una maestra, a los gritos, trae a un alumno a Secretaría. A viva voz dice que Francisco le robó (sic) la gorra a un compañero. Revisa (mejor dicho da vuelta) el contenido de la mochila, a la vez que expresa a los gritos: — ¡Yo ya conozco a esta familia! Son famosos por quedarse con cosas ajenas...*

*Daniel, con los ojos inyectados, la insulta (“vieja puta”), y también a los gritos, junta sus cosas y se va.*

*Llamo a la maestra a mi despacho y le explico ciertas cuestiones reglamentarias, pero por sobre todo le hago saber que bajo ningún aspecto voy a tolerar este tipo de situaciones. Le recuerdo nuestro rol como docentes y alumnos. La maestra subestima mis palabras y con desdén contesta:*

*— Usted todavía no lo conoce. Los pibes de esta escuela, en su gran mayoría, son o pronto serán delincuentes, como Francisco. Es cuestión de familias...*

*Con el correr de los días, las quejas sobre Francisco son constantes. Cuando se acerca a mi despacho a conversar, primero me mira con desconfianza y se niega a toda conversación. Cuando lo invito a sentarse y le digo que podemos hablar con toda sinceridad y le cuento la fea impresión que me causó lo sucedido con respecto a la gorra y la Srta. Silvana, va toman-*

*do seguridad y comienza a contarme por qué está tan enojado, insulta y se porta mal: le dicen “negro”; las maestras le dicen a sus otros hermanos (son cinco en la escuela, siete en total), “son los Cortese ¡qué familia!”; algunas veces le dicen si no le da vergüenza venir sucio...; y me dice que no le dieron la posibilidad de explicarles que él trabaja hasta el mediodía, sale del depósito mayorista y viene corriendo a la escuela. Suele llegar tarde porque pasa a buscar a sus hermanitos por el comedor comunitario del barrio.*

*Charlamos, le ofrezco que ante algún problema se acerque para conversar. Le propongo una estrategia: cuando esté por insultar y/o pegar, se acerque a mí, nos tomemos fuerte de la mano y, sin palabras, yo me daré cuenta que es lo mismo que contar hasta mil antes de explotar.*

*En mayo, me accidenté en la escuela y estuve un mes con licencia. Francisco se acercaba a la Secretaría, preguntaba por mí y me mandaba saludos. Desde que nos encontramos, nos escuchamos y le destino un tiempo de atención. Francisco sigue llegando tarde algunas veces, se enoja y no quiere trabajar, pero... me toma de la mano con frecuencia. Para mí es mucho y creo que para él también lo es...”*

Los nombres son de ficción para resguardar la identidad de los actores involucrados.

Este relato, como tantos, a la vez que nos reenvía a situaciones por muchos conocidas, deja entrever los límites que las condiciones de trabajo en las escuelas imponen a nuestra tarea, a las dificultades que atentan contra la escucha, la paciencia, el tomarnos unos minutos para hacer lugar a la vida de los chicos.

La ley, la norma, lo institucional por un lado y las personas por el otro. ¿Cómo nos hacemos cargo de lo que escuchamos? ¿Podemos hacernos cargo? ¿Cuál es el límite?



## Fin de un juego, desaparece *El Bola*, aparece *Pablo*

El juego favorito de este grupo de chicos (tienen entre once y doce años, son los compañeros de escuela de El Bola) es una suerte de ruleta rusa ante el paso de un tren: se coloca una botella en las vías del tren que se acerca, los contrincantes se ubican enfrentados y deben saltar lo más próximo posible al paso de la máquina, ganando el que, además de conservar la vida, logra quedarse con la botella que debe atrapar en el salto. Coquetean con la muerte, la locomotora se acerca y hay que saber esquivarla. En cada salto se juegan la vida.

¿Quiénes juegan? Todos no... a Alfredo (el amigo nuevo, recién llegado a la escuela) parece no importarle este juego, y a El Bola tampoco. Apuestan a otra cosa, van a las vías, son cómplices del juego pero no lo practican, parte del secreto.

Cabe preguntarse cuál es el concepto del riesgo que opera en estos niños con este "juego"... ¿lo podríamos

llamar juego? Porque Alfredo y Pablo no participan de los saltos, tampoco los censuran, acompañan y saben callar el secreto ante los adultos.

El dilema es cómo podemos intervenir sin violar el secreto entre los niños, cuando la vida de éstos está en peligro.

El juego termina con El Bola: Pablo deja su bola en las vías del tren y la locomotora pasa sobre ella. El Bola parece desintegrarse, desaparecer y dejar paso a Pablo. Antoine, en *Los cuatrocientos golpes*, se escapa del Instituto y comienza una carrera a la búsqueda del mar, lo encuentra y parece ser feliz...

Los films tienen un final, a menudo feliz. En las escuelas los chicos terminan su escolaridad, se van, se despiden, sólo hay muy pocos que volvemos a ver, pero las marcas pueden persistir y volvemos a la pregunta inicial: ¿Qué "marcas" podemos dejar los adultos en los niños?

# Caminos a Koktebel

Encuentros, libros y silencios. Saberes visibles e invisibles que se construyen y permiten llegar a lugares inesperados

Por Isabel Asquini y Graciela Nejmkis

## SINOPSIS

*“La película cuenta los avatares vividos por un padre viudo y su hijo de once años que se embarcan juntos en un viaje desde Moscú hasta Koktebel, un pueblo en Crimea. Una austera road movie que descubre la Rusia real, bella y encantadora. Varios temas cinematográficos clásicos —el camino, la pareja desaparece, la relación entre padre e hijo— se cruzan en este film ruso cuyas raíces argumentales se extienden hasta El Pibe, de Charles Chaplin. El ascetismo narrativo y la cuidada composición visual recuerdan, sin embargo, al cine de Andrei Tarkovski. Ganador del premio especial del jurado en Moscú, el estreno internacional de este buen film, ópera prima de Boris Khlebnikov y Aleksei Popogrebsky, resultó perjudicado por su cercanía en el tiempo con El regreso, otro film ruso que también describe un curioso viaje familiar, pero con un clima mucho más ominoso.”* (Página 12, 11 de agosto de 2005).

“a pura luz destruimos raíces, el hombre y su misterio, el niño que en algún verano (en la oscuridad del olvido) juega en la playa escuchando la promesa que el vacío de la caracola le susurra al oído: en el silencio el silencio habla”

*Hugo Mujica*

Es ésta una película llena de metáforas que transcurre en un tono íntimo plagado de silencios y gestos, que muestra un viaje —a Koktebel—, que tal vez podría leerse como metáfora de la vida. La película comienza con una silenciosa y larga imagen en la que un hombre y un niño —luego se sabrá que son Padre e Hijo— salen de un oscuro túnel, y cuando todo parece desmoronarse en la vida de ambos, el proyecto de un viaje a Koktebel, en la península de Crimea, en búsqueda de los orígenes familiares, fortalece el lazo



## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO:

*Koktebel*

### DIRECCIÓN:

Boris Khlebnikov y Aleksei Popogrebsky

### GUIÓN:

Boris Khebnikov y Aleksei Popogrebsky

### EDICIÓN:

Ivan Lebedev

### FOTOGRAFÍA:

Shandor Berkeshi

### INTÉRPRETES:

Gleb Puskepalis, Igor Csernyevics, Evgenii Sytyi, Vera Sandrykina, Vladimir Kucherenko, Agrippina Steklova, Aleksandr Ilyin, Anna Frolovtseva

### AÑO:

2003

### ORIGEN:

Rusia

### DURACIÓN:

105 minutos

entre ambos y otorga a sus vidas un sentido que parecía perdido.

A lo largo de este viaje hay pocas palabras y prolongados e intensos silencios, encuentros y desencuentros, solidaridades, juegos y vínculos con otros, que habilitan oportunidades e imprimen marcas en la subjetividad de ambos personajes.

El clima inicial es denso y amenazante, ya que uno espera o anticipa que cosas terribles acontezcan; no sólo no suceden sino que lo que sí suceden son encuentros con personajes desconocidos, ocasionales, fugaces algunos, más prolongados otros, pero todos dotados de cualidades que ofrecen anclajes para la identificación. Intensos lazos de solidaridad entre seres desconocidos que ayudan a resolver los problemas de subsistencia que la soledad y la lejanía plantean. Son estos encuentros y lugares los que van perfilando el sentido de unas vidas que al inicio parecen "a la deriva" (Sarlo, 2003) y que sobre el final se encuentran en una silenciosa escena de reencuentro de un padre y su hijo.

Son las figuras centrales de este film, personajes nómades, aludiendo este nomadismo no sólo a las formas externas de plasmar su vida, sin asiento ni domicilio ni equipaje, sino también a un recorrido interno en búsqueda de indicios que plasmen un camino de paternidad y filiación.

¿Por qué pensamos en esta película para trabajar el eje *Autoridades que construyen infancias*? ¿Qué



cuestiones, problemas o aspectos de las realidades escolares pueden iluminarse desde el análisis de este film?

Retomamos el concepto de metáfora fílmica y seleccionamos algunos ejes-interrogantes, entre otros posibles de ser abordados, para volver a pensar situaciones que cotidianamente nos inquietan en las escuelas.

¿Cómo se construye un vínculo de autoridad entre un adulto y un niño? ¿Cuáles son los contenidos de la comunicación pensada no sólo desde las palabras sino también desde los silencios? ¿Cuáles son los ingredientes materiales y simbólicos que posibilitan la construcción de la subjetividad y la autonomía en un niño? ¿Cuál es el lugar de los libros en este proceso?

## Un recorrido, un relato

Toda la trama de esta película es un viaje, un recorrido, un relato, una metáfora, al decir de Michel de Certeau (1996): *"En la Atenas de hoy en día, los transportes colectivos se llaman meta phorai. Para ir al trabajo o regresar a casa, se toma una metáfora, un autobús o un tren. Los relatos podrían llevar también este bello nombre, cada día atraviesan y organizan lugares, los seleccionan y reúnen al mismo*



*tiempo: hacen con ellos frases e itinerarios"*. Es éste un trayecto que se inicia cuando el proyecto se enuncia y culmina cuando llegan a destino, siendo el destino el reencuentro entre ambos personajes. Es el viaje el que dota de sentido al recorrido, como también al vínculo entre ambos personajes, en un momento de la vida de ambos en que el presente pareciera no tener sentido. Es la circularidad entre pasado y futuro lo que permite resignificar el presente. En la búsqueda de los orígenes familiares encuentran la posibilidad de reencontrarse desde las transformaciones de ambos a lo largo de este viaje.

¿Y qué cosas ocurren en ese viaje? Escenas, diálogos y silencios, encuentros y desencuentros, entendimientos y malos-entendidos, un fragmento de la vida...

Volvemos a de Certeau: *"Estas aventuras narradas, no constituyen solamente un suplemento de las enunciaciiones peatonales y las retóricas caminantes (...) En realidad, organizan los andares (...) Hacen el viaje antes o al mismo tiempo que los pies lo ejecutan"*.

## Silencios

*Caminos a Koktebel* se inicia con una larga y silenciosa escena en la que salen de un oscuro túnel, un hombre y un niño. Es preciso perderse para empezar a escuchar. Es preciso hacer silencio en la escucha y en la mirada para descubrir las formas del silencio. ¿Y de qué nos habla este silencio? Nos da cuenta de un inmenso dolor, de un vacío existencial, de lo silenciado por inabordable. No obstante hay que seguir escuchando para darse cuenta de que después, cuando el sonido se inicia, las indecisiones van cobrando forma y el silencio cobra pleno sentido, a partir de enhebrar letra y silencio con un hilo invisible y tejer así una red plena de significados.

Es *Caminos a Koktebel* una película que habla desde el silencio, silencio que silencia los nombres de los protagonistas, a quienes vamos conociendo aún sin conocer sus nombres. Silencio que renuncia a las palabras pero no a los sentidos.

*“Aprender a escuchar, aprender a escuchar el silencio y el sonido van a provocar una autoalteración. Ésta es, como es sabido, la enseñanza que brinda el músico norteamericano John Cage, quien de modo magistral enseñó a escuchar las formas del silencio. Unas formas que requieren destruir la grafía del lenguaje, de la memoria, para mostrar que silencio y sonido siempre están en continuidad”.* (Pardo Salgado)

Es así que el silencio se convierte en una pausa cargada de intención. El silencio es entonces ese suspirar que capta la atención con una intención prefijada, un silencio que puede crear expectativas, un silencio que interrumpe, que interroga, moviliza, altera, cuestiona, conmueve la aparente naturalidad de las cosas convirtiéndose en la puerta de entrada de la creación. Atender al silencio es escuchar lo que usualmente se escapa, lo que pasa desapercibido. Para ello es preciso parar la actividad que urge y dirige para poder escuchar el contenido de esa transmisión.

Claude Debussy definió la música como "el silencio de las notas", ya que desde el corazón del silencio todo es posible y verdadero. Quizá sea ésta la cualidad de cualquier obra de arte: comunicar la esencia desde su mudez primigenia y universal, saltando por encima de los siglos y de las culturas.

En esta película, el padre parece arrastrar como una carga a ese niño, que para romper el vacío que el



silencio provoca, pregunta y pregunta, siempre pregunta: *“¿De quién es este gusano? ¿Qué clase de mariposa es ésa? ¿Qué es eso? ¿Por qué no mueve las alas el albatros?”*. Y así, desde la pregunta, altera el mero transcurrir.

¿No son acaso las preguntas las primeras expresiones que pronuncian los niños? ¿Podemos escuchar sus preguntas en el presuroso transcurrir de una clase? ¿Son acaso sus preguntas verdaderas ventanas al mundo del conocimiento? ¿Cuáles son los efectos de la alteración que la pregunta provoca?

Es la pregunta del Hijo la que saca al Padre de su ensimismamiento y despierta en él el deseo de responder, ya que lo convoca en su propio conocimiento. Él es ingeniero aeronáutico –“Yo construía aviones”– y su respuesta es toda una clase de aerodinamia sobre albatros y aviones, que irrumpe en el horizonte de expectativas infantiles, estableciendo así una comunicación verdadera.

*“¿Cómo lograr que las palabras conserven el fuego suficiente para despertar el fuego en el otro, sin pulverizarlo, sin quemarlo ni consumirse uno en el intento?”* (Mangifesta, 1999).

Cuando más adelante una chica le pregunta al Hijo en qué grado está, éste responde: *“No voy a la escuela, mi papá me enseña todo, él tiene estudios superiores”*.

En medio de un vínculo silencioso, el Padre le da al Hijo la dirección del final de este viaje *“por si algo sale mal”*: Koktebel en la península de Crimea; y un nombre, el de su tía, mostrándole la intencionalidad del viaje e inscribiéndolo así en una genealogía familiar. Al mismo tiempo le da una estrategia para recordar: *“repítelo”*, señal de cuidado y autonomía hacia un ser en formación.

## Libros

Andando el recorrido, un extraño los aloja en su casa, en un intercambio de trabajo por casa y comida. Una noche, luego de cenar, los hombres grandes se dedican a beber y parlotear. El extraño, luego de recitar un poema, y en un gesto por alejar al niño de las actividades de los grandes, le dice *"Hay libros arriba"*, y así habilita una acción, una experiencia de descubrimiento, aprendizaje y deleite. En un altílo desordenado y lleno de libros, en uno de ellos, el niño descubre albatros con las mismas descripciones que las aportadas por su papá.

Es en esta concordancia entre preguntas formuladas y respuestas encontradas que el texto adquiere especial significado para el lector. Así, el niño se entromete en el libro con verdadero deleite e interés.

En otra casa en la que también se alojan, encuentra libros, y en ellos busca Crimea, la península mencionada por el padre como el destino buscado. Nuevamente el libro cobra dimensión de riesgo en su pleno sentido, riesgo de conocer, deleitarse, aventurarse, rebelarse, transformarse, abrirse a mundos diferentes. Son libros que interpelan la subjetividad del niño-lector, tienen algo que decir a un lector que escucha el mensaje. Es la relación con el texto y no el texto en sí mismo lo que dota de sentido a la experiencia del acto de leer.

Para ver otros mundos, hacen falta otros ojos. Las palabras, esos otros ojos que se abren, las palabras, esa otra mirada que se enciende para inventar un mundo nuevo.

*"Quizás no hubo días en nuestra infancia más plenamente vividos que aquellos que creíamos dejar sin vivirlos, aquellos que pasamos con un libro favorito"*, dejó escrito Marcel Proust en *Sobre la lectura*.

*"En la metáfora del viaje, leer es como viajar, como seguir un itinerario a través de un universo de signos que hay que saber interpretar si uno no quiere perderse."* (Larrosa, 1995). Así, es la lectura lo que le permite al niño no perderse en el dificultoso camino a Koktebel.

Vamos así enhebrando las ideas que de esta película nos conmovieron: viaje, silencios, lecturas, en una trama productora de sentidos y subjetividad.



Otra mirada posible acerca de este vínculo entre un padre y su hijo, puede realizarse a través de los gestos de cuidado a pesar de la aspereza que pareciera rodear la relación.

El Padre cuida al Hijo y también, se deja cuidar por él, cuando éste lo defiende de acusaciones y le cura las heridas. El padre siempre lo cuida aun con la mirada y sólo en silencio. Lo cuida cuando lo encuentra a orilla del mar y, en silencio, sólo se sienta a su lado. Ambos descubrieron que se necesitan mutuamente instalándose así el reconocimiento, que al decir de Todorov, *"marca más que ninguna otra acción la entrada del individuo a la existencia específicamente humana. (...) Cuando es reconfortado o combatido, cuando entra en comunión con el otro, recibe también...una prueba de su existencia. (...) Toda coexistencia es un reconocimiento"*. (Todorov, 1995)

Otra metáfora educativa que nos ofrece la película, es el deleite por lo lejano y desconocido. El niño le pregunta al camionero: *"¿La gente de acá va al mar?"*, y el camionero le responde: *"¿En Moscú cuántas veces fuiste al Kremlin?"*. En las escuelas es frecuente el debate acerca de cuáles son los contenidos significativos, entendiéndose con frecuencia que esta cuestión remite a lo cercano, habitual o ya conocido. Capturar el interés, el deseo de aprender, lograr la conexión necesaria entre la subjetividad y el conocimiento, es aún un debate abierto y necesario al momento de planificar la enseñanza.

## Reencuentro al finalizar un itinerario

En la escena final un encuentro se produce, un encuentro en silencio, que es reencuentro, pues ambos personajes se han transformado a lo largo de los *Caminos a Koktebel*. En el niño esta transforma-

ción tiene que ver con la conquista de la autonomía: libros, palabras, silencios, habilitaron la posibilidad de hacerse un lugar, un sitio propio a partir del cual el encuentro con su papá ha sido posible.

Retomando nuestros interrogantes iniciales referidos a situaciones escolares, tal vez podamos, a partir de esta película, re-visitar silencios, no claudicar en la oferta de libros y lecturas y pensar así el año escolar

como un viaje, un itinerario a conquistar, a producir, a transitar, con el placer y la inquietud que los viajes nos provocan.

## Bibliografía

- Colodrón, Alfonso, *Los silencios del alma*. [www.lao-trainformacion.com/psi14.html](http://www.lao-trainformacion.com/psi14.html)
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, 1996.
- Larrosa, Jorge, *La experiencia de lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*, Laertes, Barcelona, 1995.
- Mangifesta, Claudio, "Fuegos de lo inefable o la mirada que se abisma", en Morelli, M. A., *Fragmentos de un cielo impenetrable*, Tiempo Sur, Quilmes, 1999.
- Meirieu, Philippe, *Frankenstein Educador*, Laertes, Barcelona, 1998.
- Pardo Salgado, Carmen: *Las formas del silencio*. [www.uclm.es/artesonoro/olobo3/carmen/Formas.html](http://www.uclm.es/artesonoro/olobo3/carmen/Formas.html)
- Sarlo, Beatriz, "Plano, repetición: sobreviviendo en la ciudad nueva", en Birgin, A., Trímboli, J. (compiladores): *Imágenes de los noventa*, Libros del Zorzal, Escuela de Capacitación Docente – CePA, Buenos Aires, 2003.
- Todorov, Tzvetan, *La vida en común*. Ensayo de antropología general, Taurus, Pensamiento, Madrid, 1995.

# Ciudad de Dios

Una mirada sobre las formas que adquiere la niñez cuando su socialización se produce sin el acompañamiento de un vínculo adulto de autoridad que contiene, ordena y protege.

Por Aurora Nazarre

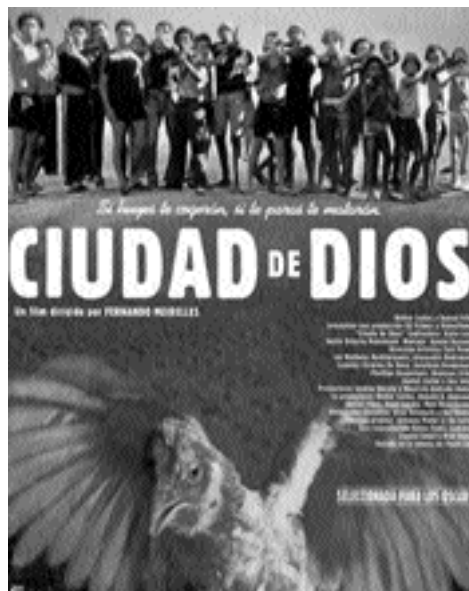
## SINOPSIS

*En la década del sesenta se construyó en las afueras de Río de Janeiro, a una hora y media de colectivo desde Copacabana, un conjunto habitacional llamado Ciudad de Dios, destinado a albergar familias humildes sin vivienda. Veinte años después, el sitio se había convertido en una favela de las más peligrosas de Río, uno de los polos del tráfico de drogas y la delincuencia carioca, prácticamente impenetrable para los que no fueran residentes y extremadamente hostiles para sus propios habitantes. Allí se desarrollan las escenas de esta película, siguiendo durante tres décadas la vida de los protagonistas y de sus grupos de pertenencia, desde la niñez a la juventud.*

Llegando a los ´90, las escenas se endurecen debido, entre otras cosas, al aumento de la variedad de drogas disponibles y su facilidad de consumo a edades cada vez más tempranas.

¿Podemos imaginar un mundo en el que los más fuertes, los que mandan, sean las generaciones más jóvenes? ¿Qué condiciones facilitan que se arme y organice un mundo así? ¿Es la ausencia de ley y de límites? ¿Se construye una legalidad distinta? ¿A qué precio? ¿Cuál es el riesgo? ¿De qué ley y de qué límites estamos hablando?

El proceso histórico-social que se despliega en la pantalla sigue las trayectorias de vida de varios chicos que van creciendo a la par de su barrio, llamado "Ciudad de Dios", transitando en y con él las transformaciones socio-culturales que se producen de los ´70 a los ´90: la crisis económico-política y el proceso de pauperización que va modificando la vida cotidiana social, pública y privada, de sus pobladores. Y nos permite apreciar una ubicación distinta de ciertos lugares constitutivos de la subjetividad, como es el de la ley. Se



## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO:

Ciudad de Dios (*Cidade de Deus*)

### DIRECCIÓN:

Fernando Meirelles y Katia Lund

### GUIÓN:

Basada en la novela homónima (1997) de Paulo Lins

### MONTAJE:

Daniel Rezende

### MÚSICA:

Antonio Pinto, Ed Cortés

### INTÉRPRETES:

Alexandre Rodrigues, Luis Otavio, Leandro Firmino Da Hora, Michel de Souza Gómes, Alice Braga, Roberta Rodrigues.

### AÑO:

2002

### ORIGEN:

Brasil

### DURACIÓN:

135 minutos

trata de escenas y situaciones que nos pueden ayudar a pensar estas cuestiones en relación con nuestros alumnos.

Para la mayoría de los chicos de esta película pareciera que no queda otro camino que el delito: se agrupan en dos pandillas que se disputan el poder sobre el territorio de su barrio; una de ellas es comandada por Zé Pequeño, uno de los protagonistas. El otro es Cohete, personaje principal y narrador de los hechos, niño cuando comienza la película y joven fotógrafo al finalizar la misma. El tercero es Bené, dueño del amor de Angélica. Seguramente las contingencias de cada una de sus vidas singulares marcaron diferencias para el futuro de estos tres niños que se desarrollaron compartiendo un mismo tiempo y contexto. Ingresar en esas sin-

gularidades puede ayudar a pensar nuestras propias realidades.

Muchas de las situaciones de extrema pobreza en las que crecen los protagonistas se parecen a las realidades en las que crecen nuestros pibes. Volvamos entonces a las preguntas del comienzo: ¿Cómo inciden estas situaciones en las conductas, sobre todo de las jóvenes generaciones? ¿Qué marcas deja en ellos la ausencia de ley? ¿Qué pasa cuando el lugar de ejercicio/asentamiento de la ley/autoridad/poder queda en sus manos? ¿Quién ejerce la función socializadora sobre ellos? ¿Quién inicia y sostiene la humanización a partir de una necesaria asimetría? ¿Quiénes se encargan del “baño de cultura” que posibilita el ingreso al orden social compartido?

## Pensar una niñez posible cuando se desdibuja la función adulta

Si se desdibujan las diferencias entre adultos y no-adultos, y se debilitan las posiciones de protección y autoridad de las generaciones mayores hacia los niños/adolescentes... ¿Desaparece la posibilidad de infancia? Los niños/as que aparecen en escena no “encajan” por sus características en la subjetividad niñez/infancia conocida, aunque sí coinciden en la edad cronológica y, algunos, en el tamaño de sus cuerpos.

En nuestras escuelas también observamos alumnos que se alejan paulatinamente de aquello que el docente espera como sujeto del aprendizaje. Son niños pero no se ajustan al modelo conocido. La interpelación recae entonces sobre un mundo adulto que parece que no ha llevado a cabo su rol de amparo y protección sobre la cría. Efectivamente, el niño es reconocido en su fragilidad por un adulto que “se hace cargo”, que atiende, cuida, protege. Las infancias de estos niños nos interrogan fundamentalmente sobre el ejercicio del rol adulto, en su función de cuidado y de autoridad<sup>1</sup>.

Las preguntas se atropellan frenéticamente como las escenas de la película, aceleradas, violentas. ¿Qué estrategias de supervivencia pueden armar los niños en un entorno cotidiano violento y hostil? ¿En qué condiciones sobreviven? ¿Cómo crecen y se socializan? ¿Qué marcas dejan en ellos adultos imposibilitados de proveer lo básico, como alimento o abrigo, adultos que necesitan “ser asistidos” en esa función, no sólo por el Estado sino también por esos mismos niños, adultos que fueron a su vez niños desprotegi-



<sup>1</sup> Zelmanovich, Perla, “Contra el desamparo”, en Dussel y Finocchio (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

La autora arroja un poco más de luz sobre esta cuestión: “Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría... la que resulta imprescindible ejercitar en tiempos de conmoción social... en que los adultos, de quienes dependen esos niños, se encuentran ellos mismos vulnerados.” Y nos ayuda a reflexionar sobre el riesgo de considerar “la vulnerabilidad del adulto como mayor que la del niño, o ponerla por delante” así como dejar de ofrecerles nuestra “mediación... para acceder a pautas y normas... de la sociedad y la cultura”. “El riesgo que se corre es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis.”

dos? ¿Qué marcas deja en ellos la crueldad del entorno, las necesidades básicas insatisfechas o la desesperanza de los mayores? ¿Cómo se convierten en portavoces de la situación de injusticia y explotación del contexto, en síntomas del malestar general? ¿Cómo “deciden” diariamente sus destinos? “Deciden” entre comillas. ¿Hasta dónde deciden? ¿Pueden decidir?

Muchas veces nos preguntamos frente a estos alumnos si sería posible para ellos responder de otro modo a las escasas perspectivas de vida disponibles, sobre todo al comprobar nosotros mismos, a pesar de ser adultos, las profundas dificultades actuales para incluirnos en alguna idea de futuro promisorio.

En varias escenas de la película uno se queda pensando: ¿dónde ha quedado la niñez de estos pibes? Es lo mismo que nos preguntamos muchas veces ante algunos de estos alumnos “descolocados”, a nuestro entender, de su lugar de niños.

En la película, el desamparo los lleva de la mano y los conduce a límites impredecibles de comportamientos riesgosos: consumo de drogas, actos delictivos, crueldad. Podemos trabajosamente imaginar la percepción que tienen del mundo en el que viven. ¿Juegan a ser adultos? ¿O son empujados/obligados a ser adultos por las situaciones, más allá de sus deseos infantiles? Esta condición de adultez temprana produce efectos en la subjetividad. Si como dice Erving Goffman<sup>2</sup> “el mundo adulto me dará lo necesario para la información social que luego transmitiré sobre mí mismo”, ¿qué clase de significación de uno mismo es posible armar en circunstancias como ésas?

¿Podríamos deducir entonces que estos niños –los de la película y los nuestros, a pesar de las distancias que los separan– por las adversas condiciones de vida que se les imponen, están obligados a la construcción de una “coraza insensible” detrás de la cual sobrevivir, coraza que no sería más que la simulación inevitable de una fortaleza inexistente? ¿Con qué gestos puede mostrarse quien no fue atendido suficiente-

mente, ni investido de sentimientos y sensaciones placenteras?

Muchos de nuestros alumnos viven hoy situaciones familiares que los colocan tempranamente en funciones de adultos para las que no están todavía preparados. Ejercen cotidianamente roles de protección y cuidado de hermanos menores, quedan expuestos a tomar decisiones que los superan, desempeñan solos o junto a sus padres el rol de proveedor. Es fácil deducir que se van “endureciendo” a la par del endurecimiento de sus condiciones concretas de existencia.

¿Cómo podríamos en la escuela darles la oportunidad de ubicarse en el lugar de niño al que tienen derecho? ¿Qué condiciones sería necesario establecer para “disolver” esa supuesta adultez acorazada que **nos** enfrenta y que **los** limita?

Para resolver cotidianamente las situaciones de vida que los superan tienen que poner en marcha un mecanismo inteligente de elección de estrategias adecuadas a cada situación. ¿Podríamos aprovechar la parte positiva de la situación de alguien que ejercita diariamente su inteligencia frente a cada desafío? ¿Podríamos establecer las condiciones para el ejercicio de otros desafíos a su inteligencia, desde el espacio escolar, que lo sitúa en otras circunstancias? Retos y desafíos pero en posiciones “cuidadas”, con adultos atentos al proceso de aprendizaje que se produce en cada situación. Con la facilidad de la prueba, del descubrimiento e incorporación del conocimiento por acierto y error, en situaciones protegidas en las que equivocarse no ponga en juego la vida y la muerte de nadie.

“Acorazado” y “acorazonado” están muy próximos en el diccionario. Tal vez sirva el intento de replicar esta proximidad en el vínculo educativo, aprovechando los beneficios que derivarían de su transformación. Desde un lugar adulto de autoridad que acompañe el crecimiento y motorice el proceso de aprendizaje, un lugar de confianza, de protección y cuidado, que pueda introducir algo del orden de la ley.

<sup>2</sup> Goffman, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1998.

## Legalidad y autoridad

La legalidad asentada en el sistema productivo deposita en los adultos proveedores, “cabezas de familia”, la fuerza de la ley. Esta legalidad deja sus marcas en la cría y son marcas de protección. Es decir que el mundo adulto protege, ampara, resguarda, cuida, resuelve la vida del mundo infantil, mientras el cachorro crece, satisfaciendo sus necesidades.

Cuando el adulto pierde ese rol tradicional y gana la desocupación, ¿qué pasa con esa ley? ¿Se pierde su poder? ¿Desaparecen las marcas? ¿O son otras? ¿Cae automáticamente su autoridad? ¿La caída arrastra a todos los representantes del mundo adulto y es “la ley del adulto” la que pierde fuerza ante el niño?

Muchos de nuestros alumnos pertenecen a familias cuya situación habitual desde hace tiempo es la desocupación adulta. ¿Podemos asociar “estar desocupado” con la pérdida de autoridad? ¿Es condición suficiente? ¿Cómo explicar entonces la misma situación de desautorización en adultos que disfrutaban de mejores condiciones económicas?

El espacio privado e íntimo de cada familia está sujeto a las propias estrategias de supervivencia que en cada una de ellas es posible armar frente a lo inestable. Hoy podemos apreciar que existe una gran distancia entre la permisividad y los límites como los plantea la escuela y aquello que los chicos traen internalizado con relación a la ley, observando además que la diferencia no está solamente por lo que se incorpora en el ambiente privado familiar sino también por lo que aparece en otros aspectos de la vida social que definen, desde lo público, qué es lo prohibido y cómo se sanciona.



El mundo adulto en general no acuerda respecto de cuáles son las reglas, pautas y normas que es preciso transmitir a las jóvenes generaciones; y esta contradicción contribuye a confundir y desorientar a todos, no sólo a los niños, aunque a ellos con más razón.

Como educadores somos representantes del mundo público ante nuestros alumnos. ¿Qué función es posible desempeñar hoy, desde nuestro rol docente? ¿Qué posibilidades hay desde la escuela?

¿Qué se ve en la película respecto a mecanismos sociales de protección de la infancia, espacios de contención, de inclusión, de orientación, de cuidado? El entorno familiar aparece en algunas escenas de la primera década, luego pierde presencia; la escuela se infiere en algunos momentos sin ser explícita; no existen redes de contención comunitarias/barriales, ni ninguna otra institución socializadora de la modernidad; no hay acción protectora del Estado. No hay ninguna marca de este tipo en la última generación de niños de la película. ¿Esto es causa de la violencia que demuestran? ¿O la violencia es efecto de la ausencia de esas marcas socializadoras?

La escuela y los docentes sabemos del lugar de orientador y de la importancia de sostener la asimetría, conocemos lo que es ser modelos-referentes de responsabilidad, depositarios de la autoridad. Algo que sin lugar a dudas resulta necesario recuperar para restablecer la posibilidad de la transmisión intergeneracional. El primer acuerdo facilitador de nuestra tarea será probablemente el de volver al objetivo fundante: crear y recrear saberes. Para una gran cantidad de nuestros alumnos, aquellos que “arrancan” desde condiciones de origen desfavorables, la posibilidad de transitar por la experiencia escolar puede establecer una diferencia a favor, en función de futuros posibles. La escuela es un espacio privilegiado para la inscripción de los sujetos en la cultura, en un orden social compartido. Y hoy, en condiciones de modificación de los contextos familiares, es una oportunidad de sostén para muchos niños y puede erigirse en promesa constructora de futuros.

En este sentido, las investigaciones realizadas por profesionales locales que trabajan con chicos que han dejado sus hogares (y obviamente también la escuela), y ya viven en situación de calle, nos acercan algunas observaciones que podemos utilizar para comprender un poco más a algunos de nuestros alumnos, aprovechando que aún los tenemos “dentro”: “Su necesidad de insensibilizarse para sobrevivir, la búsqueda compulsiva del límite (trasgresión continua), el ponerse continuamente en riesgo (no racionalización del peligro) y no detectar el límite entre la vida y la muerte, ni siquiera ante la posibilidad de la propia muerte”<sup>3</sup>.

En estas conductas de carencia de afecto por el propio yo se hacen visibles el desamparo y la desprotección, la ausencia de un “Otro” que reconoció e instaló el cuidado. Estos operadores plantean que su tarea con estos chicos consiste en “ver si se pueden ‘desocupar’ los actos riesgosos para instalar en el lugar del desamparo la oportunidad del juego, de la fantasía, de la simbolización, de la reflexión... y que pueda plantearse algún anhelo, algún otro deseo”<sup>4</sup>.

Pensemos qué dificultosa será esta operación si no está asentada en un vínculo que le demuestre al niño que tiene importancia para ese adulto que está delante, un vínculo que cobre sentido para él, en la medida que percibe y corrobora que él cobra sentido para alguien.

El protagonista de la película elige para sí mismo un destino diferente a la mera repetición de las condiciones de vida en las que creció. ¿Qué cuestiones hacen posible que un joven pueda elegir algo distinto a su entorno? ¿Es esto posible? ¿Qué fue lo que hizo diferencia para ese chico, dándole la posibilidad de un futuro diferente a los otros? ¿Cómo se produjo el deseo de otra cosa en él? ¿Fue la familia? ¿Fue el haber ido a la escuela?

¿Qué efecto produce la ausencia/presencia de escuela en la vida de un chico? ¿Podemos imaginar a algunos niños dentro de la escuela, aún cuando no exista una familia detrás/alrededor de ellos, sosteniendo la permanencia? ¿Podría la escuela ser una especie de

“vacuna” contra la violencia, contra la barbarie?

Supongamos por un momento que somos docentes de esa escuela que no aparece en la película. ¿Qué clase de oferta tendríamos que imaginar para que optaran por el espacio escolar frente a la tentación de lo otro? ¿Por qué habrían de “querer estar” en la escuela? ¿Qué tendría que ofrecerles? La única respuesta que se me ocurre frente a tanta desprotección es el “cuidado”: esa escuela tendría que instalar puentes hechos de afecto y cuidado, y ofrecer un vínculo cotidiano tejido artesanalmente, con mucha paciencia y persistencia, para que sea posible la confianza. Que plantee límites claros, que establezca el marco dentro del cual moverse, consensuando algunas cuestiones y reservando para sí la decisión de otras. Entonces, al instalarse una de las mayores formas del cuidado, la enseñanza, quedarán abiertas las posibilidades de transformación, la multiplicación de oportunidades.

¿Hay marcas de socializaciones secundarias visibles en los niños de la última década de la película? Las escenas muestran que la socialización se concreta para ellos en la pertenencia al grupo de pares, la pandilla. Entre nuestros alumnos se denominan “bandas”. ¿Qué buscan los niños en estos agrupamientos? ¿Qué encuentran? En los de la película, ¿se trata simplemente de la necesidad de asociarse con pares para sobrevivir? ¿Son realmente vínculos de paridad? Alguien impone la ley en la “bandita”, alguien ejerce el poder y esta particularidad aleja la asociación con un grupo de pares tradicionalmente entendido: compañeros de escuela, del club, grupo de amigos, donde impera una situación más simétrica. Para algunos, estos grupos de pares cumplen una función autoprotectiva, de pertenencia y reconocimiento.

La banda/pandilla tiene un jefe, alguien que manda para que otros obedezcan: allí existe una ley y relaciones asimétricas. ¿Podría parecerse a un grupo escolar o laboral, a un equipo deportivo? Quizás sólo en la particularidad de que “alguien” ejerce la autoridad y es depositario del poder sobre otros. En la banda, la asimetría del que “manda” no se asienta en la diferencia generacional, dada la escasa diferencia etárea

<sup>3</sup> Equipo profesional del CAINA (Centro de Atención Integral al Niño y al Adolescente), *Vida callejera y pulsión de muerte*, Buenos Aires, 2001.

<sup>4</sup> Pojomovsky, Julieta (Directora del CAINA), “La vida no es un juego”, Documento interno, 2000.

entre el que representa la ley y los que deben obedecerla. Es necesario pensarlo con variables y coordenadas que no son las habituales en otros grupos.

Si obviáramos el detalle de la edad, ¿no podríamos ver allí la búsqueda de una autoridad que organice de algún modo la experiencia vital? Alguien que diga qué hacer, aliviando la exigencia de decidir por sí mismo a edades muy tempranas. Alguien que se hace acreedor a ese rol no por pertenecer a otra generación sino por otras cuestiones, que a nosotros se nos presentan indefinidas, imprecisas, inexplicables.

Si focalizamos en las banditas a las que ingresan hoy

muchos de nuestros alumnos, podemos observar que se manejan con una ley que desprecia la debilidad y exige la obediencia al jefe/líder, depositario del poder, que es un par en cuanto a la edad. Se trata de una ley muy violenta, que se sostiene en un poder abusivo. Hay una barbarie que se instala sobre la otra ley, la que es compartida en lo social. ¿Qué facilitará la escuela al plantear esta legalidad de lo social? ¿Puede ser garantía de existencia de una ley que otorga derechos compartidos entre pares, derechos y obligaciones? ¿Podría la escuela producir otros efectos con una ley consensuada?

## ¿Qué tipo de legalidad es posible en un contexto de corrupción?

¿Son la miseria, las necesidades básicas insatisfechas y el hacinamiento, condiciones suficientes para que se dé una organización social de corrupción y violencia como la que muestra la ficción de la película? ¿Qué tipo de lazo social se construye allí? ¿Qué elementos colaboran para ligar ese lazo?

¿Es el peligro de quedar fuera del sistema y a partir de esa amenaza, lo que va configurando otra legalidad?

Aunque no sea en condiciones tan extremas, muchos de nuestros alumnos viven precariamente, en contextos de creciente inestabilidad. ¿Puede ser que esta variable, relacionada con lo temporal respecto de un futuro posible o imposible, ligada con la vida y la muerte, influya en la organización de otra legalidad para los chicos?

Algunas personas de esta historia transgreden las normas para sostener el consumo, otras para la satisfacción de necesidades básicas. Para muchos miembros de sectores marginados o excluidos, la transgresión de las normas sostiene a menudo la supervivencia cotidiana frente a una realidad injusta que los victimiza.

El narcotráfico, que forma parte del mundo consumista, aprovecha estas condiciones para imponer sus propias normas, idénticas a la legalidad estatal: controlar, ejercer el poder, disciplinar, pero no con la misma finalidad, sino para su propio beneficio. Para

hacerlo, facilita ampliamente en nuestros niños, adolescentes y jóvenes, el consumo de sustancias ilegales que le permitirán “capturar” y retener ese mercado de consumidores. Además, los líderes transfieren al interior de sus bandas conductas transgresoras visibles en algunas figuras institucionales (“disfrazadas” con el uniforme de supuesta legalidad), como acciones policiales que legitiman delitos, violan derechos y abusan del poder que les da su profesión.

¿Qué marcas deja en las personas una ley que sanciona pero no protege? ¿Qué tipo de legalidad representan las prácticas de corrupción institucional? ¿Qué es lo que legitiman? ¿Qué pasa con todos nosotros, pero más con nuestros niños, cuando los representantes de la ley transgreden las prohibiciones? Se naturaliza una legalidad diferente para “ciertos” sectores de poder, sostenida en la complicidad, la connivencia y la corrupción generalizada.

La otra cara de esa moneda es la “para-legalidad” de características violentas que se instaura internamente en estos agrupamientos marginales, no consensuada comunitariamente para el beneficio de todos ni reconocida por el pacto social, sino una ley que podríamos calificar como “ilegítima”, que si es transgredida no se puede recurrir a ningún tipo de respaldo institucional formal en busca de justicia<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Reguillo Cruz, Rossana, “Ciudades y violencias. Un mapa contra los diagnósticos fatales”, en *Ciudades translocales. Espacio, flujo, representación. Perspectivas desde América*. ITESO/SSRC. Guadalajara. México. –“(…) el repliegue de las instituciones del Estado (...) genera un vacío, pero el vacío social no existe y cuando una fuerza se retira, otras tienden a ocupar su lugar (...) el problema de las violencias contemporáneas no estriba tanto en su ilegalidad, sino en su enorme poder para construir formas paralelas de ‘legalidad’ (...)”

## ¿Cómo se instala la vulnerabilidad?

El proceso de globalización descargado con violencia e insensibilidad sobre toda la sociedad amplía la exclusión a una cantidad cada vez mayor de personas profundizando/agudizando pobrezas y desigualdades históricas. Esa es la primera condición a tener en cuenta al analizar la situación de vulnerabilidad que atraviesan nuestros alumnos: lo que el sistema descarga sobre las personas, la violencia del desempleo, que deja fuera del mercado laboral a una franja importante de la sociedad, lo que a la vez afecta el consumo, aumentando los índices de pobreza. El hambre y todas las demás “violencias” vienen encolumnadas detrás. En la base de esta franja social están los sectores más castigados, los denominados “grupos vulnerables”, con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), cuyas condiciones psicofísicas y educativas desfavorables los colocan no sólo en situación de precariedad económica sino también vincular.

Y entre ellos, nuestros alumnos, los adolescentes y jóvenes, que son los que están expuestos a mayores riesgos, creciendo en una sociedad que sólo les ofrece la inseguridad del presente y la incertidumbre del futuro, porque no los retiene en la educación formal, ni les ofrece oportunidades de trabajo, ni la contención necesaria para afrontar esta realidad. Les niega la posibilidad de un futuro en igualdad de oportunidades permitiendo que se instale claramente la desigualdad social que los hace cada vez más vulnerables.

Por eso sería injusto desconocer, sin por eso equipararlos, que el desamparo de las jóvenes generaciones va de la mano de un proceso de profundización de la desigualdad social que desampara primero a las generaciones adultas. Uno puede adivinar en las familias de nuestros alumnos, cómo van cayendo las expectativas y los horizontes de posibilidades de estos adultos frágiles, empujados al estado de pura supervivencia cotidiana.

“Vulnerabilidad” deriva de “herida”. Alguien es vulnerable cuando puede ser dañado, lastimado; es una persona en peligro.

“No existe peligrosidad en las personas si antes no han sido vulnerables. El peligroso no nace, se hace dejando avanzar el proceso de vulnerabilidad.”<sup>6</sup> Vulnerabilidad se asocia con lo que precede a la marginación y exclusión: “...cuando ya no hay lazo social que sostenga y se carece de pertenencia”.<sup>7</sup>

La pregunta que surge es ¿cómo podría operar la escuela para la socialización de los más vulnerables? ¿Cómo podría prevenir situaciones de marginalidad? Sin dudas, aprovechando su situación de privilegio por la cantidad de tiempo que pasan en ella las jóvenes generaciones. Y tal vez asociándose con otras instituciones sociales para intentarlo. Seguramente poniendo palabras donde predominan los actos, razonamientos que den lugar a la abstracción, reflexiones que permitan simbolizar. Dando la oportunidad de apertura del deseo de conocer, de saber. Ampliando las posibilidades a mundos que son desconocidos para los que no transitan por la experiencia escolar, como es el caso de los niños de esta película, o quedan prematuramente fuera porque “no encajan” en la cultura escolar y fracasan, como muchos de nuestros alumnos. ¿Son ellos los que fracasan? Mundos desconocidos, a los que todos los niños, adolescentes y jóvenes, de cualquier sector social, tienen derecho. Derecho que el Estado tiene la obligación de garantizar a los sectores más desprotegidos para “impedir que avance el proceso de vulnerabilidad del que son víctimas”.



<sup>6</sup> Domínguez Lostaló, Juan Carlos, “Los pibes marginados”, *Cuadernos del Caleuche*, UNLP, 2000.

<sup>7</sup> Castel, Robert, “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura* N° 21, Madrid, 1995.

# El hijo

Un debate sobre la dimensión ética

Por Gustavo Schujman y Patricia Iglesias

## SINOPSIS

*Olivier es un carpintero que enseña en una especie de centro de orientación vocacional y reinserción social. Un día se ve sorprendido y perturbado por la llegada de un nuevo alumno: Francis. Lo persigue y lo espía, busca saber de él, quiere (y no quiere) acercársele.*

La estética del film es austera y despojada. Una cámara al hombro recorre nerviosamente pasillos y recovecos. Hay abundantes primeros planos y el objetivo se sitúa primordialmente a poca distancia de la nuca del protagonista (Olivier). De ese modo, pareciera que acompañamos como espectadores el punto de vista de este personaje. Sin embargo, este acompañamiento no permite adentrarnos en sus motivaciones ni en las razones de sus actos.

Es un film difícil e incómodo, por el modo inusual en el que ha sido concebido y por su relato crudo y realista.

La atmósfera de la película es tensa desde el inicio, en la irritación de Olivier, en sus movimientos enérgicos y precisos, en su solitario andar, en su secreto no revelado.

Hemos elegido mirar esta película desde dos perspectivas. Seguramente, hay otras perspectivas de análisis tan válidas como las que hemos elegido.

Una perspectiva está centrada en la acción ética, entendida como acción no racional en un contexto de ambivalencia donde aparece la incertidumbre como condición del sujeto moral. La otra está centrada en lo pedagógico, en el acto educativo, donde también el adulto se responsabiliza ante el niño.



## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO:

*Les fils*

### DIRECCIÓN:

Jean Pierre y Luc Dardenne

### GUIÓN:

Jean Pierre y Luc Dardenne

### MONTAJE:

Marie-Hélène Dozo

### FOTOGRAFÍA:

Alain Marcoen

### INTÉRPRETES:

Olivier Gourmet, Morgan Marinne, Isabella Soupart, Rémy Renaud, Nassim Hassaïni, Kevin Leroy, Félicien Pitsaer, Fabian Marnette, Jimmy Deloof, Anne Gérard

### AÑO:

2002

### ORIGEN:

Bélgica – Francia

### DURACIÓN:

103 minutos

## ¿Por qué la acción de Olivier tiene una dimensión ética?

*“La incertidumbre mece la cuna de la moralidad; la fragilidad la persigue durante toda su vida. La moral no es una necesidad, es una oportunidad que puede aprovecharse o perderse.”<sup>1</sup>*

Olivier ha sido víctima. Ese niño, Francis, ha destrozado su vida, al menos hasta el momento en que se encuentra con él.

Olivier quiere saber. Y no sabe por qué quiere saber. Quiere saber quién es ese niño que ha destrozado su vida. Lo observa obsesivamente.

Cuando su ex – esposa se desespera al ver que está con ese niño, Olivier reconoce que no sabe por qué hace lo que hace. Pero sigue junto a Francis.

Francis pide a su maestro de carpintería que sea su tutor. Olivier duda.

Lo que este hombre trata de entender es por qué ese niño mató a su hijo. Lo indaga. Y parece aceptar que el acto de ese niño no fue intencional, que ha pagado con encierro su acción, y que aún es un niño. Y que es alguien dispuesto a salir de su propio infierno.

Camino hacia el aserradero, Olivier revela a Francis la verdad: “Yo soy el padre de ese niño al que mataste”. Francis se asusta y quiere escapar: cree que ese hombre lo llevó al aserradero para matarlo. Corre desesperado. Olivier lo persigue. ¿Piensa en matarlo?

Lo alcanza. Lo tira al suelo y comienza a ahorcarlo. ¿Está por matarlo? ¿O sólo está tratando de contenerlo con fuerza para que no escape?

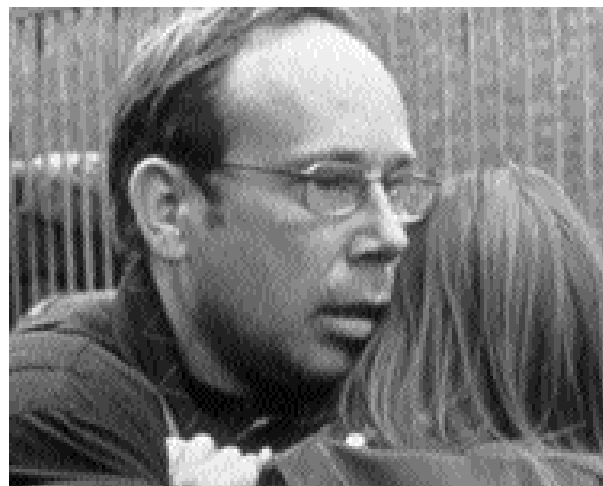
Pero lo suelta. Se van juntos hacia el aserradero y siguen la tarea para la que habían ido hasta allí. Los dos levantan un tablón de madera y lo suben al auto. Los dos cubren con un toldo las maderas que cargaron en el auto y se van juntos.

El hombre no mató al niño. Resistió, seguramente, su deseo de venganza. Pudo resistir el deseo de venganza porque otro deseo, igual de genuino, ganó la batalla librada en su interior.

El hombre salva al niño. Y se salva.

Olivier ha sido víctima real de un hecho muy grave. Su hijo fue muerto en un asalto. Sin embargo, no usa su tragedia para victimizarse. Quien se victimiza se siente con derecho a todo, a la reivindicación permanente y, en ocasiones, a la impunidad.

¿Por qué la acción de Olivier tiene una dimensión ética? Sabemos que no existe una concepción ética única: hay filósofos que sostienen el utilitarismo, otros el hedonismo, otros el deontologismo. Por tanto, la



respuesta a esta pregunta puede variar según cuál sea la concepción ética que se sostenga. Nos parece que el planteo de los directores de este filme puede ser analizado desde la perspectiva ética desarrollada por el filósofo Emmanuel Lévinas. Desde esta perspectiva, la acción de Olivier es ética porque:

1) Es una acción que se da en la más extrema soledad. Y ésta es una de las características de la acción ética. En tanto personas morales, nos encontramos solos. Estamos con otros todo el tiempo, ya que somos personas sociales. Pero en el momento de actuar éticamente, estamos abandonados a nuestra propia libertad. Nadie puede decirnos qué hacer, ni existen normas preestablecidas (ni jurídicas ni morales) que puedan resolver nuestro dilema. Nadie puede actuar por nosotros, nadie puede reemplazarnos.

2) Este hombre sufre, al actuar de ese modo, la ambivalencia y la incertidumbre. No sabe por qué hace lo que hace y no sabe bien qué hará. Incluso, pareciera que sus impulsos son contradictorios. Esto es prueba del carácter ético de su acción. En efecto, la moralidad no es racional y la mayoría de las elecciones éticas se realiza entre deseos contrapuestos. Cuando actuamos éticamente nos movemos en un contexto de ambivalencia y nos sentimos acosados por la incertidumbre.

3) La actitud de este hombre es loable. Pero ¿podría exigir a todos los hombres que actúen como él lo hizo si se encontraran en circunstancias similares? No sería legítima esa exigencia porque la moralidad no es universal y porque la responsabilidad ética sólo puede realizarse a título individual. Cuando atendemos al llamado del otro, a su reclamo, sabemos de algún modo

<sup>1</sup> Bauman, Z., *Ética Posmoderna*, Siglo XXI, 2004, p. 90.

que la respuesta ética es absolutamente personal.

4) ¿Por qué Olivier se comporta de este modo con este niño? ¿Acaso este niño no le ocasionó un enorme daño? ¿Acaso merece el trato que recibe de este hombre? Justamente, la acción de Olivier es ética porque no depende de la reciprocidad pasada, presente, anticipada o esperada. Es ética porque en el punto de partida de la acción este hombre se hace responsable ante el niño sin esperar nada a cambio. No actúa para recibir alguna ganancia que provenga del otro, tampoco porque el otro merezca esa acción. Al actuar éticamente, no hacemos cálculos ni ponderamos merecimientos.

5) Este hombre asume su responsabilidad frente al niño. Esta responsabilidad no es un efecto de la voluntad consciente o de la decisión. Es la imposibilidad que este hombre siente de no ser responsable frente a ese otro “aquí y ahora”.

Y esa responsabilidad es incondicional. Este hombre puede tomar esa responsabilidad o rechazarla. Pero es incondicional pues no depende de los méritos ni de la calidad del otro.



6) La acción de este hombre (como toda acción ética) tiene el carácter de una apuesta. No tiene todas las razones para apostar por esto o aquello. Ni sabe las consecuencias que sobrevendrán. Sus fundamentos tienen un fondo de incertidumbre y de ignorancia. El sentido de esta apuesta no está antes de realizarla. El sentido es puesto por la apuesta misma. Y, en este caso, ese sentido resignifica esa vida que segundos antes estaba destrozada.

## El hijo, ¿sólo una lección de carpintería?

Una simple lección de carpintería como trasunto de otra lección mucho mayor. Lecciones compartidas de vida: “un acto educativo”.

Olivier, el maestro, experto en carpintería enseña su oficio en un instituto de rehabilitación para jóvenes. Un día llega Francis, otro chico, ¿uno más? Primero se rehúsa a admitirlo y luego de espiarlo, sin darnos a entender por qué, lo acepta en su grupo.

Una historia de personajes, a los que inicialmente se los mira de reojo, y luego con piedad, ya sea por identificación o por sensibilidad. Una historia donde, en una lección, el docente como transmisor y el chico como discípulo intentan no sólo cumplir con los roles prescriptos sino superar dignamente las circunstancias difíciles en las que están inmersos.

Escenas de enseñanza en la carpintería. ¿Escenas de educación o de instrucción? ¿Quién es el protagonista de estas escenas: el maestro o el alumno?

Este nuevo alumno es recibido, aceptado por el maestro para enseñarle a trabajar la madera. Es recibido, aceptado, acogido. En términos de Meirieu, “*El niño necesita, pues, ser acogido, necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las*

*capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades en que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes*”.<sup>2</sup>

Olivier, el maestro, ayuda a ese niño a sostener la madera para poder transportarla, para que al transportarla no se caiga ni se lastime. Hay algo de cuidado pero también de sostenimiento. Pero ahí no termina su acción. Luego le enseña a que lo haga solo, le muestra cómo hacerlo y luego permite que lo vuelva a intentar. ¿Debe la madera estar segura? ¿Sólo la madera? ¿Cuánto de confianza básica necesaria para la conformación de una subjetividad hay en ese gesto?

Entre Olivier y Francis se constituye un vínculo educativo. Logra constituirse este vínculo porque la madera y lo que puede hacerse con ella funcionan como mediadores entre este maestro y este alumno. Ambos están interesados en la madera y en los modos de hacer con ella. La madera los vincula. Ese vínculo, como todo vínculo educativo, no es “de tú a tú”. Cuando hay enseñanza, hay contenidos que median entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

<sup>2</sup> Meirieu, Philippe, *La opción de educar*, Ed. Octaedro, España, 2001, pág. 12.

La filósofa María Zambrano, al hacer referencia al vínculo educativo, dice que “entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo de esta manera las posibilidades de lo inédito”. Las escenas del film están repletas de desconfianza, admiración, resentimiento, hostilidad, compasión y rencor, pero no hay en esos personajes ni redención ni venganza. El vínculo que se establece entre Olivier y Francis no depende sólo de lo que cada uno ya era antes de vincularse. Es un vínculo entre dos sujetos que se reconocen mutuamente, reconocimiento que es condición de todo vínculo educativo.



## Bibliografía

- Bauman, Z., *Ética posmoderna*, Siglo XXI, Madrid, 2004.
- Lévinas, Emmanuel, “Filosofía, justicia y amor”, en *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*, Pretextos, Valencia, 2001.
- Meirieu, Philippe, “La opción de educar”, Ed. Octaedro, España, 2001.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C., “Arendt, Hannah: Educación y natalidad”, en *La educación como acontecimiento ético*, Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Tizio, Hebe (comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Gedisa, Barcelona, 2003.

# La mariposa

Inicio del viaje: el desencuentro como punto de partida

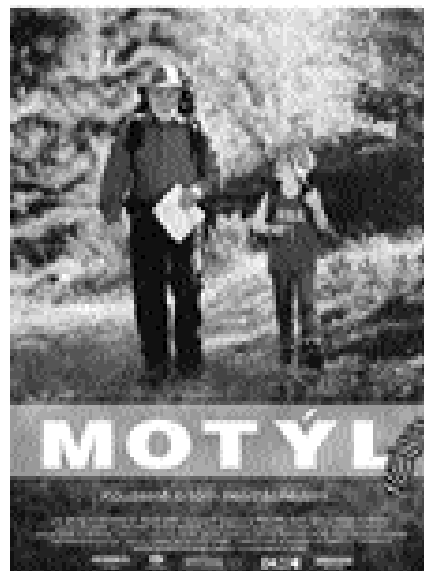
Por Cecilia Balbi, Gabriel Brener, Guillermina Laguzzi

*“Es horrible ser un diminutivo”  
(Elsa, la protagonista de la película)*

## SINOPSIS

*Julián es un coleccionista de mariposas. Un día sale en busca de Isabelle, una mariposa de noche, de una extraordinaria belleza. Pero Julián no tenía en sus planes estar acompañado en su viaje por Elsa, una niña de ocho años, abandonada por su madre, que sin decirle nada, decide ir con él. En la película se presenta la metamorfosis de la mariposa como una metáfora a la transformación de las relaciones entre los personajes de la historia.*

Como un espejo en el que nos vemos sin mirarnos, *La mariposa* constituye una excelente oportunidad para pensar en ese complejo, difícil, pero maravilloso intercambio que a diario generan docentes y alumnos, adultos y niños en las escuelas. Intercambios que ponen en juego algo más que conocimientos definidos de antemano; tratándose de gestos, interacciones, miradas, escuchas que atraviesan la transmisión y conforman los contenidos de la relación educativa. Una primera aclaración se hace necesaria: nada de esto sucede literalmente en el film. Pero intentamos ir más lejos, apreciar las imágenes y los discursos de la trama oficiándola como telón de fondo para lo que nos interesa pensar y decir. Es por esto que nuestras reflexiones se encontrarán oscilando con una mayor o menor dependencia de las situaciones, relatos e imágenes que la película permite exponer. La película nos ofrece la posibilidad de ir más allá de lo literal, de la constatación inmediata para abrirnos hacia las problemáticas centrales de nuestro presente, allí donde la travesía de niños y maestros en las escuelas ensayan lazos posibles.



## FICHA TÉCNICA

**TÍTULO:**

*Le Papillon*

**DIRECCIÓN:**

Philippe Muyl

**GUIÓN:**

Philippe Muyl

**MÚSICA:**

Nicolas Errère

**FOTOGRAFÍA:**

Nicolas Herdt

**MONTAJE:**

Mireille Leroy

**INTÉRPRETES:**

Michel Serrault, Claire Bouanich, Nade Dieu, Françoise Michaud, Hélène Hily, Pierre Poirot, Jacky Nercessian, Jacques Bouanich, Catherine Cyler, Jerry Lucas.

**AÑO:**

2002

**ORIGEN:**

Francia

**DURACIÓN:**

85 minutos

## Los personajes

Julien es un hombre de avanzada edad, que vive solo en un departamento en la ciudad de París, coleccionista de mariposas. Sus movimientos lo muestran cautivo de un perturbador deseo: atrapar a la mariposa Isabelle, lo cual parece saldar una deuda con su propia historia, reparar una dolorosa pérdida. Deseo que, aunque Julien desconozca, se transmutará en un pasaje a un destino incierto, una puerta entreabierta a situaciones impensadas.

Elsa, una pequeña niña parisina que vive sola con su madre, quien no dispone de tiempo para su cuidado. A pesar de padecer situaciones en las que su madre se retrasa para buscarla a la escuela o directamente se olvida de ella, parece andar por la vida buscando un lugar, *alguien con quien contar*.

*La mariposa* será la historia de un encuentro entre dos generaciones, entre dos edades, entre dos experiencias y sobre todo, es el encuentro entre dos personas concretas, dos individuos concretos: Julien y Elsa, cuyas historias e intimidades se nos revelarán de a poco. El viaje, iniciado por Julien, y al que sin decir nada, se sumará Elsa, escondida en la parte trasera del auto, será el gran protagonista de este film. Mientras para uno es la búsqueda de la mariposa Isabelle, para el otro es la aventura de lo distinto, es el encuentro con lo nuevo, con lo desconocido. Elsa no conoce las montañas, las vacas de verdad, los ciervos, ni los cazadores furtivos. De algún modo, es esa diferencia, de experiencias, de conocimientos, de intereses, de conversación, la que traza un itinerario de aprendizaje y transformación para los personajes donde la aventura de lo distinto les permitirá regresar al punto de partida pero transformados irremediablemente.

El encuentro entre los personajes, como en todo vínculo, se establece sobre la base del desencuentro. Es en ese des-encuentro que algo puede ponerse en común. Sólo contingentemente se establece y es lo que nos interesa pensar. El cruce *circunstancial* entre Julien y Elsa podrá trocarse en un intenso vínculo de afectos especiales. Se irá entretejiendo a través de una serie de operaciones que tienen como punto de partida el rechazo del adulto hacia una niña que quiere involucrarse con él.

*La mariposa* alude a un encuentro perturbador, inesperado, entre este hombre mayor, coleccionista de mariposas, y la niña, vecina, atraída tal vez, por la figura "abuelística" del personaje. Otro personaje de la película refiriéndose a Julien dice: "Ya no hay



*padres en la vida, felizmente hay abuelos*".

La historia logra cruzar las vidas, las búsquedas, de un hombre adulto, "viejo", cuyo itinerario vital se perfila en la obtención de la mariposa Isabelle, una mariposa única, promesa para su hijo muerto, y la niña, descuidada sistemáticamente por su madre, de nombre Isabel, y cuyas vicisitudes cotidianas, marcadas por la "carencia", y las ausencias, de una madre, de cuidados, de un nombre, etc., posiblemente marquen la imperiosa necesidad de ser amada, cuidada por alguien que no la abandone.

Sin embargo, si hay algo que en la película no sucede es que las carencias, la falta, lo que los personajes no tienen, se convierta en un obstáculo, en una necesidad de completud, o en la marca identitaria por excelencia. Aunque la película no esconde en ningún momento lo que los personajes no tienen: en el caso de Elsa, la niña, pues su madre se la olvida permanentemente en la puerta de la escuela y le promete salidas y encuentros que nunca cumplirá; en el caso de Julien, en razón de la pérdida de su único hijo, su viudez y su soledad.

Lo más interesante del desarrollo es la apuesta por que ciertas condiciones de sus vidas no ofician de etiquetamiento, ni la relación entre ellos viene a salvar o a dar lo que al otro le falta. Por el contrario, podríamos decir que se trata de una película que sostiene férreamente la posibilidad educativa, justamente porque lo que importa no es lo que uno y otro porta, o mejor dicho no portan, sino que lo que está en juego allí es lo que hacen efectivamente entre ellos. Allí está la posibilidad de la relación educativa, en la potencia de lo que puede haber en común.

Elsa irrumpe en los caminos solitarios de Julien, insiste desafiante, como quien busca algo propio, *un nom-*

bre, alguien, *un adulto*, que le permita ocupar su lugar en el mundo. En la experiencia de viajar, de indagar y de abrirse a nuevas experiencias, está la condición que permitirá a los protagonistas encontrarse con lo otro, con aquello que hasta ese instante era desconocido.

La película nos va conduciendo por los caminos a través de los cuales los personajes van conformando itinerarios y experiencias que tejen una relación. Esa que surge del encuentro de una niña con un adulto, que le irá transmitiendo su sabiduría, su conocimiento, sus silencios, y deseos. Sin embargo, ésta nada tiene que ver con un adulto que enseña y explica todo a un niño carente e indefenso.

Es lo posible de una relación que parte de dos posiciones, asimétricas, dos formas de estar en el mundo muy distintas, lo que *La mariposa* revela. Lo que cuenta no es lo que cada uno puede por sí mismo, o no puede. Tampoco es la necesidad de completar, o el esbozo de lo que habría que hacer del otro. Es, nada más y nada menos, que lo que ambos pueden juntos, es la experiencia compartida, es lo que se pone en común lo que traerá cambios en la vida de ambos, nuevas posibilidades, nuevas relaciones.

El viaje, efectivamente, constituirá una transforma-



ción para los personajes. Para la protagonista, una entrada a lo nuevo, a lo otro, incierto y desconocido de la cultura. Elsa irá descubriendo los secretos de Julien, irá compartiendo caminatas, lugares, significados, preguntas, historias y nuevas experiencias. De algún modo, las enseñanzas de Julien la acercan a otro mundo y entre conversaciones, irán tramando los lazos de un vínculo común. Como un puente de ida y vuelta, cada uno transita desde sus biografías e historias personales, abiertos a la existencia de ese otro que tiene algo que transmitir, que dar, que proponer, pudiendo producir un encuentro nuevo.

## “¿Para qué eres viejo si no conoces cuentos?”

*Porque alguien depende de mí, soy responsable de mi acción ante el otro.*  
(Ricoeur, en Sennett)<sup>1</sup>

Cuando se trata de niños y adultos, solemos observar con frecuencia que los niños no parecen dejarse llevar fácilmente por las ocurrencias de los adultos, sino más bien todo lo contrario. Phillipe Merieu, pedagogo francés, sostiene que *“lo ‘normal’ en educación es que la cosa ‘no funcione’: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo ‘normal’ es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”*.

Lo curioso y paradójico que ofrece nuestro relato ficcional es que no es la niña quien se resiste a entrar en contacto, armar una historia en común con el adulto, sino viceversa.

Quizás entonces, se trate de descubrir, aquellos ges-

tos, pequeños movimientos, que pueden provocar un cambio de posición en este adulto, que empieza a prestar atención, a poner la mirada en la vulnerabilidad del niño. Puede que sea éste uno de los puntos de partida.

*“¿Qué me podés enseñar vos a mí?” “Con este pibe yo no puedo, es de terror, me pasa por encima.”* Éstos dichos nos dan aviso de un cambio significativo en aquello que sostiene al mundo adulto como autoridad. Puede que el enigma de la autoridad como problema de época, nos esté convocando a un proceso de desenmascaramiento de ciertos idiomas de rechazo que suscriben las díadas padres-hijos, maestros-alumnos. Será entonces necesario poner al descubierto, analizar las zonas más problemáticas –y al mismo tiempo enigmáticas– de dichas asimetrías.

<sup>1</sup> Sennett, Richard; *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Ed. Anagrama, 2000, p. 153.

Revisar entre adultos, aquellas cuestiones que sostienen la asimetría con los niños y jóvenes, reconociendo la indelegable responsabilidad de bienvenidos al mundo, de acompañarlos, cuidarlos, guiarlos y enseñarles, seguramente también nos llevará a revisar algunas cláusulas de “este contrato”, que posibilite nuevas explicaciones que tengan un real sentido para los chicos, y que den legitimidad al vínculo.

— “Debes contarme un cuento. ¿Para qué eres viejo si no conoces cuentos?”, insiste Elsa. Julien se resiste a aceptar el deseo de Elsa. Aunque acepta cumplir con la función de adulto que repara momentáneamente la ausencia de una madre, cuidándola por un instante —saldando su reputación de buen ciudadano y mejor vecino— trata de mantenerse distante, lo fastidia todo intento de la niña por moverlo de esa posición.

Es a partir de ese instante, que irrumpe un incesante juego de voluntades, una tensión incierta, plagada de gestos que sostienen la trama, que sin duda, se erige en una especie de contrato provisorio. Julien y Elsa van tejiendo algo. Volverse necesario para el otro, dejarse atrapar por el deseo, por la frescura de las preguntas. Y parece la posibilidad de reconocimiento del otro.

Dicho reconocimiento puede pensarse en el marco de



una escena de *seducción cultural*, en la que emerge algo nuevo, en nuestra historia es la búsqueda de Isabelle.

“Ninguno vuelve a ser el anterior luego de la escena o el proceso que mostró lo nuevo; una pedagogía de la seducción (...) Sus efectos determinaron su vida futura con la habilitación de un suplemento que torció sus destinos”<sup>2</sup>. He aquí un gran desafío, para nosotros, para los que todos los días nos encontramos con chicos en las escuelas.

¿Podemos situar novedad en el escenario cotidiano del aula, allí donde a veces todo parece condenado a ser igual, a vestirse de lo mismo?

## ¿Pourquoi? Para que pregunten los curiosos

Julien y Elsa quedan atrapados en su juego de seducción cultural. El viaje que los arriesga a conocerse contrasta con esa indiferencia adulta del inicio, casi como aquella distancia que media entre la oscuridad de ese departamento y el mundo de un bosque encantado de mariposas.

Elsa entreabre la puerta del mariposario y descubre el dorado y frágil tesoro de Julien, y queda prendada de esos vuelos. Con su *curiosidad desobediente* descubrió que Julien guarda algo que aletea. A partir de ese momento aguijonea con sus preguntas: *¿Pourquoi? ¿Pourquoi?...* Julien sigue atento a sus mariposas. Elsa insiste, busca hacerse un lugar. Con la terquedad del *portarse mal* de los niños, fastidia, contraría, incomoda a Julien, y poco a poco logra *hacer vacío* en el ensimismamiento de ese vecino ermitaño.

“Traer” las mariposas, “buscar a Isabelle” instala una posibilidad *otra*, una ocasión.<sup>3</sup>, como grieta en el

tiempo, inaugurando nuevos sentidos, alterando y/o torciendo la inercia.

En *La mariposa*, el desafío se inscribe en la cuenta regresiva para conquistar a “Isabelle”<sup>4</sup> que coincide con el lapso de la aventura compartida por Elsa y Julien. Tiempo que habilita un cambio de posición en este adulto. Se transforma el adulto frente a esa niña, se transforman los personajes en esta trama, atrapados en el mismo juego de la metamorfosis de la oruga a la crisálida que experimenta el ciclo vital de la mariposa. Y entonces, podemos rastrear algunos gestos e intercambios que median entre aquel fastidio inicial y el movimiento de un adulto dispuesto a convidar algunas respuestas, señales que despiertan el deseo por saber aún más, que alimentan la creación de cuentos e historias.

Cuál es el contrapunto que el recorrido de *La Mariposa* puede proponer a lo que muchas veces se

<sup>2</sup> Pineau, Pablo, “De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Serie Seminarios del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2006, pp. 180-181.

<sup>3</sup> Graciela Monks en conferencia inaugural Feris del Libro 2003, Ciudad de Bs. As.

<sup>4</sup> Isabelle es una especie de mariposa; se la puede encontrar sólo diez días al año.

presenta como obstáculo, como *impasse*, en las escuelas en relación con el enseñar, o con el vínculo con los niños, con esos niños... con lo que no aprenden, con los que fastidian. En qué nos sirve el vínculo entre Julien y Elsa –que no es un vínculo escolar y parece lejano de aulas y recreos poblados de chicos– para pensar este atolladero en el que muchas veces se convierten las instituciones.

Hay una niña allí que insiste con su presencia... y podríamos decir: vaya uno a saber por qué. No interesa, no es el asunto del relato; hay un vecino ensimismado... y hay mariposas. Es a través de las mariposas que aparecen en el recorrido de un viaje, que se produce el encuentro.

Freud decía en 1910 que la escuela debe despertar interés por la vida de afuera del mundo. Y que la escuela debería mostrarse como un adentro en relación a un afuera apetecible, y el maestro aparecer como señuelo. Deseo de enseñar. Deseo de enseñar el mundo. Aunque el mundo actual ha conmovido con su lógica de flujos financieros y flujos de información, muchos “adentro y afuera” creemos que se puede tomar este “*deseo de enseñar el mundo*” para pensar el vínculo educativo hoy.

Julien vive en un mundo de mariposas, y la presencia preguntona de Elsa, lo mueve a *hacer pasar algo* de ese mundo. Las palabras comienzan a pasar como las cuentas de un collar. Si al comienzo fue el rechazo, el



nudo de la película son las conversaciones sobre las mariposas, sobre el bosque, los animales, los cazadores... Elsa comienza a contarse en ese mundo, tanto que hay asuntos que no admite: “¡Cazador furtivo!”, le arroja, con bronca a Julien.

Lo que suscita ganas de saber se plantea como enigma, como lo que se esconde tras una puerta entreabierta. Vacío en el que algo de la transmisión opera. Vacío que promueve una *corriente subterránea*<sup>5</sup>, que permite que algo se ponga en movimiento. No sólo para Elsa, también para Julien. Es ese viaje, para ambos, una experiencia, algo vivo.

Quizás sea ésta la posibilidad para hacer con lo que aparece como detenido, para hacer diferencia en lo universal del malestar escolar, y para que el enseñar, tenga lugar.

<sup>5</sup> Freud, Sigmund, *Sobre la psicología del colegial*, 1914.

# Niños del cielo

Analizar la autoridad tradicional con *Niños del cielo* y en nuestras escuelas hoy.

Por Graciela Favilli

## SINOPSIS

*Niños del cielo se centra en la historia de dos hermanos y su lucha por conseguir un par de zapatillas para ir a la escuela. Ali tiene diez años, es el hermano mayor y cuando regresa de haber llevado a arreglar los zapatitos de su hermana los pierde. Como saben que en la casa no tendrán dinero hasta fin de mes, y temen el castigo, ocultan la situación ante sus padres. Y como Zahra no tiene otro par de zapatos, deciden compartir las zapatillas de Ali. Ella saldrá prematuramente de la escuela y él, que va por la tarde, llegará algo después de hora. Los cambios tienen lugar en la mitad del trayecto, en una callejuela de un barrio pobre de los alrededores de Teherán.*

La autoridad se convirtió en un tema complejo y recurrente en las problemáticas que enfrentan hoy directivos y docentes. La necesidad de revisar las clásicas concepciones de autoridad y la sensación de un cuestionamiento permanente por parte de la sociedad a la autoridad pedagógica de la escuela son dos de los matices con los cuales esta problemática aparece.

La tensión entre la necesidad de construir una autoridad democrática y la nostalgia por volver a modelos del pasado, de autoridades sólidas y firmes juega fuerte en muchos de los sujetos que habitan el escenario escolar de nuestros días.

Sin embargo, junto a esta añoranza aparece con frecuencia el imperativo de construir “un nuevo concepto de autoridad”; “facilitadora del trabajo colectivo”, “que se construya con los otros”, “que acompañe y escuche”, “que dé confianza y tenga un lugar para el otro”<sup>1</sup>, como contrapartida de los deseos de una vuelta a un pasado calmo, seguro y claro en los que subyace la ilusión de una posible solución a los problemas del presente.

<sup>1</sup> Son frases escuchadas con frecuencia en las capacitaciones de directivos al analizar la temática de la autoridad en las escuelas.



## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO:

Niños del cielo (*Bacheha-Ye aseman*)

### DIRECCIÓN:

Majid Majidi

### MÚSICA:

Keyvan Jahanshahi

### INTÉRPRETES:

Mohammad Ali Najji, Mir Farrokh Hashemian, Bahare Sediqi, Fereshte Sarabandi, Nafise Jafar-Mohammadi

### AÑO:

1997

### ORIGEN:

Irán

### DURACIÓN:

87 minutos

*Niños del cielo* narra una historia que transcurre en los alrededores de Teherán en una familia de clase baja. Muestra, en un contexto socio-cultural diferente del que vivimos, un problema que viven dos hermanos, y las escenas que nos ofrece nos podrían ayudar a pensar qué se juega en las relaciones entre adultos y niños en el marco de una autoridad tradicional que recrea de algún modo aquella que muchos hoy añoran.

Ali y Zahra son hermanos y el conflicto se inicia en el momento en que él lleva a arreglar los raídos zapatitos de su hermana pero de regreso a su casa los pierde. Como ambos saben que la familia no tendrá dine-

ro hasta fin de mes y temen el castigo, ocultan la situación ante sus padres. Guardan su secreto a lo largo de toda la película y van buscando formas de resolverlo que resultan fallidas y que tienen consecuencias de sufrimiento para ambos.

Mantener un secreto tiene réditos y también costos. Permite a estos hermanos construir un vínculo de confianza, jugarse en situaciones difíciles y dolorosas, estar más unidos, buscar afuera de la casa y de la familia intentos de solución y apelar al juego como recurso para sobrellevar situaciones difíciles. Pero también los deja desamparados y fuera del cuidado de los adultos.

## Los modos de la autoridad tradicional

Max Weber ha analizado la autoridad tradicional como aquella en la que los subordinados consideran que las órdenes de los superiores son justificadas porque ésa fue siempre la manera como se hicieron las cosas. El dominio patriarcal del padre de familia, representa el tipo más puro de autoridad tradicional. El poder tradicional no es racional, puede transmitirse por herencia y es conservador. Sin embargo, Weber plantea que, en el ámbito de la autoridad tradicional, no cuentan solamente las aristocracias hereditarias, sino que algunas tradiciones judías e islámicas son también un ejemplo de ello.

La legitimación del poder viene dada de la creencia en el pasado eterno, en la justicia y en la pertinencia de la manera tradicional de actuar y la aceptación de la autoridad se basa en que siempre se ha procedido de esa forma, la habitualidad de los usos y costumbres le confieren legitimidad. La sensación de estabilidad procede del largo tiempo que ha durado este recuerdo.

La versión de la autoridad tradicional presenta tensiones. Por un lado brinda seguridad, garantiza la univocidad y la permanencia de valores y significados, otorga una sensación de estabilidad y una armadura protectora que nos cuida y atiende.

Pero, por otro lado, se imponen el control, el dominio y la intimidación, la negación de los deseos propios cuando éstos se alejan de lo que “la autoridad” cree conveniente y quiere para nosotros, el desconocimiento del niño como sujeto y la imposición de normas, reglas y hasta gustos como únicos y buenos para todos.



## La autoridad tradicional en su cara de seguridad y protección

La película *Niños del cielo* nos muestra los modos en que los adultos cumplen la función de cuidar, transmitir y filiar, ilustrando uno de los términos de la tensión señalada.

La transmisión que realizan con palabras, con actos, con gestos les permite a los niños crecer y filiarse y sentirse herederos de una generación anterior y más adelante pasadores de lo que les fue dado.

La filiación es un reconocimiento del vínculo generacional: para los padres, reconocimiento del lugar del niño en la continuidad, de la propia posición en el orden de las generaciones, de la presesión de los padres sobre la existencia del niño.

Un aspecto que nos muestra este film es a los adultos en su función de diferencia y asimetría, de transmisión de la cultura, de las tradiciones y también de protección.

El maestro protege a Ali pidiéndole al director que no lo suspenda porque ha llegado tarde y también lo reconoce premiándolo cuando saca buenas notas. Cuando a Zahra se le cae la zapatilla por la alcantari-lla, dos hombres lo advierten y la ayudan a recuperarla. El padre ciego de la compañera de Zahra muestra un afectuoso vínculo con su hija y gasta lo poco ganado en comprarle zapatos nuevos cuando la niña tiene

logros en la escuela. En la familia de estos chicos se transmiten las tradiciones, la solidaridad con los vecinos y la honestidad, aun cuando todo falta. Ambos van aprendiendo las tareas propias de la división de roles femenino y masculino al interior de la familia.

No podemos dejar de considerar el lugar que la escuela tiene en esta cultura tradicional, que ofrece a los niños algo que sus padres no han logrado; la familia valora lo que la escuela tiene para darles y el aporte que la misma hace en la formación de los chicos. Si bien la comparación de dos sociedades con pautas culturales tan diversas conlleva un riesgo, la empleo aquí como recurso para pensar cómo en nuestra sociedad actual esa alianza se viene resquebrajando. No siempre las familias sostienen el pacto que unió en otras épocas las funciones de ambas instituciones. Escuchamos en muchas ocasiones en las escuelas la añoranza por la confianza y el discurso análogo<sup>2</sup> entre la escuela y la familia, pensando que éstas han cambiado y que ya no cumplen su función de apoyo a la autoridad escolar. *“Cuando yo era chica jamás en mi casa se iba a cuestionar algo que te decían en la escuela”* o *“la maestra siempre tenía razón”* son frases que muestran una confianza a ciegas y el refuerzo de autoridades que convergían en sus finalidades y modos de ejercicio.

## La autoridad tradicional como abuso de poder o negación de la subjetividad del niño

En el otro extremo de la tensión, vemos cómo esta versión de autoridad tradicional marca una distancia entre los adultos y los niños, sosteniendo muchas veces una posición tan lejana que no permite mirar a los chicos y ver qué necesitan.

Vemos en la película al director de la escuela retando a Ali porque llega tarde en varias oportunidades pero en ningún momento aparece la pregunta, la mirada atenta para saber qué le está pasando a ese chico. El profesor de gimnasia lo intercepta en la escalera no

permitiéndole inscribirse en una competencia de la cual quiere participar porque ha vencido el plazo, pero luego usufructúa el éxito del chico cuando gana la carrera. Ni la madre ni el padre de Zahra y Ali van a enterarse a lo largo de toda la película cuál es la situación que están viviendo estos chicos.

¿Cuántas veces en nuestras escuelas se sostienen tradiciones y reglas fijas y se sanciona en función de ellas en forma arbitraria? ¿Cuántas veces la norma no permite encontrar al sujeto? En muchas ocasiones, el

<sup>2</sup> Lewkowicz I., Cantarelli M., *Del fragmento a la situación*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

pacto, más o menos implícito, que establecen los adultos entre sí, deja fuera a los niños.

En la familia que nos muestra la película se transmiten valores inmutables e irrenunciables. Pero, ¿permiten estos valores que los niños establezcan un vínculo de confianza que los ampare ante un hecho que los angustia? ¿Tan marcada diferencia entre adultos y niños les posibilita pedir ayuda ante una situación que los supera? Distintos adultos a lo largo de la película están alrededor de estos niños y es inevitable preguntarse, a medida que avanza la historia, si ninguno los mira y puede advertir lo que les está pasando.

Sabemos que en cada contexto sociohistórico los sujetos simbolizan de modos diversos situaciones equivalentes. Pero también sabemos que en nuestros contextos, en alguna medida, fueron los padecimientos generados por los autoritarismos los que llevaron a buscar alternativas a los modos de vinculación entre generaciones.

Es en esta clave que podemos pensar críticamente la nostalgia actual por un pasado mejor, que se expresa en frases como “*en mi época había valores*”, “*mi padre hablaba y no volaba una mosca*” o “*cuando el director te gritaba delante de todos, sufríamos en silencio*”, que tendrían que permitirnos identificar los padecimientos de una época en la que el sometimiento o la rebelión eran casi los únicos modos de relación con las autoridades.

Dice Emilio Tenti<sup>3</sup> que “*atrás quedaron los tiempos en que los padres eran ‘dueños’ (literalmente hablando) de sus hijos y podían hacer con ellos lo que quisieran. Hoy el Estado fija límites a esta potestad, que está regulada por un marco normativo en función de los intereses públicos. Lo mismo puede decirse del poder de los maestros sobre los alumnos*”.

El reconocimiento de los niños como sujetos de derecho es una conquista de las últimas décadas que

intenta poner límites a los abusos de poder que los adultos también han ejercido contra los niños.

Vemos que en el contexto en el cual transcurren las escenas de la película, los posicionamientos autoritarios por parte de los adultos son tolerados por los niños y no inhiben su capacidad de producción, tanto en la escuela como fuera de ella.

Pero cabe abrir la pregunta acerca de cuáles son los márgenes y los costos para los niños, en contextos como los nuestros, de sostener una autoridad tradicional.

Entonces, ¿podemos sostener una relación de asimetría entre niños y adultos sin caer en la omnipotencia? ¿Es posible construir modelos democráticos de autoridad? El sociólogo Richard Sennett<sup>4</sup> en su libro *La autoridad* propone *perturbar la cadena de mando* como un modo de sostener una autoridad legítima. Sugiere “*tratar los controles como si fueran proposiciones y no axiomas*”. Así, todos podríamos analizar y reflexionar la validez y el sentido de las normas para sostenerlas o revisarlas según la función que cumplen. Esto no significa que no haya normas, sino que, en épocas en que éstas están cuestionadas, revisarlas para volver a sustentarlas o cambiarlas podría ser un modo de volverlas a consolidar.

En nuestro contexto y en nuestras instituciones educativas esta “perturbación” podría ser una alternativa para construir nuevos vínculos de autoridad.



<sup>3</sup> Tenti Fanfani, Emilio, “Viejas y nuevas formas de autoridad docente” en [www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html](http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html), 2004.

<sup>4</sup> Sennett Richard, *La autoridad*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.

## Diferentes modos de construir fraternidades

Ali y Zahra sellan un pacto fraterno que no se quiebra en toda la historia. Zahra no contará a los padres que su hermano ha perdido sus zapatos y correrá para lograr cambiar con él las zapatillas a la salida de la escuela. Ali correrá para que su hermana pueda ir a la escuela, dejará de jugar con sus amigos y hará hasta lo imposible para resolver la situación.

Regine Sirota<sup>5</sup> habla del proceso de transmisión como *“la transmisión de una memoria y una historia que vincula pasado, presente y futuro a través del devenir generacional de descifrado incierto”*. ¿Cómo se efectúan esas transmisiones? La transmisión vertical es la que realiza la generación anterior ante la fragilidad del niño cuya función es producir la generación siguiente, destinada a asegurar roles y valores relativamente definidos. Pero agrega que los chicos tienen una vida cotidiana no reductible a los marcos instituidos y la socialización se hace y deshace constantemente. La transmisión horizontal es aquella que *“se realiza en el grupo de pares y lleva a reconocer formas de sociabilidad propias de las sociedades infantiles y por eso mismo a reconocer al niño como actor colectivo con sus propias formas culturales, que reinterpretan las formas institucionales de transmisión.”*

Podríamos pensar que estos chicos pueden tener secretos porque los adultos han transmitido algo que les permitió enlazarse, pero a la vez ven en sus padres algo que les falta, algo que no tienen, algo que no pueden darles. No hay dinero para comprar nuevos zapatos; el padre, sustento tradicional de esta familia, no tiene lo suficiente para proveer a los chicos de esta necesidad. Entonces, se invierten los términos y los chicos asumen la responsabilidad de cuidar a sus padres, pero para evitar tener que enfrentarse ante la carencia paterna, nunca muestran la situación.

Los hermanos se asocian para mantener el secreto fuera del alcance de sus padres.

Dice Hugo Vezzetti<sup>6</sup> que es posible postular que la constitución y preservación de una integración horizontal fraterna, más o menos estable y permanente, capaz de sostener funciones reconocidas de solidaridad y protección común, dependen del peso del eje “vertical” que corresponde a la filiación y la relación con los padres, es decir, depende de una formación y una estructuración de la vida familiar que son la condición de una memoria familiar.

La alianza fraterna, por una parte, coincide con un proceso de interiorización e identificación simbólica con el propio linaje pero, a la vez, sostiene ese movimiento de desprendimiento de la familia que funda la cultura, es decir, *“la vía de desarrollo necesaria desde la familia a la humanidad”*. La educación, el trabajo, los vínculos de amistad son el necesario espacio para el desprendimiento de la familia primaria.<sup>7</sup>

En la relación entre hermanos hay cuidados mutuos, solidaridad y protección. Ali cuida a Zahra prestándole sus zapatillas, regalándole el compás que su maestro le había dado como premio por sus buenas notas, saliendo de noche porque llueve a buscar las zapatillas y ella tiene miedo. Zahra no les cuenta a sus padres que él perdió sus zapatos. Corre cada día a la salida de la escuela para que él no llegue tarde. Hay miradas cómplices, escrituras cómplices y sonrisas cómplices. A veces hay llantos y enojos cuando no encuentran cómo resolver el conflicto.

Construir lazos solidarios de confraternidad les permite fundar entre ellos un poder horizontal que contraste y confronte precisamente el abuso del poder vertical detentado por los padres en la dinámica familiar y salir hacia un afuera en el que buscarán oportunidades que no siempre encontrarán.

Como ya dijimos la película nos muestra a unos niños diferentes de lo que hoy son nuestros alumnos. Porque también nos muestra una familia y una sociedad distintos de las que hoy nosotros habitamos.

<sup>5</sup> Sirota Regine, “El avatar de la transmisión: el niño” en Frigerio y Diker (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Noveduc - CEM, Buenos Aires, 2004.

<sup>6</sup> Vezzetti Hugo, “Memoria familiar y organización fraterna” en Droeven, Juana (comp.), *Sangre o elección, construcción fraterna*. Editorial Del Zorzal, 2002.

<sup>7</sup> Ibid.

Es frecuente que en nuestros días planteemos que el lugar de los adultos está desdibujado, que haya notables ausencias familiares en relación con la escuela y que los valores que cada una de estas instituciones sostienen sean contradictorios entre sí.

Entonces aparece la pregunta sobre los efectos y los modos en que lo fraterno se produce cuando la línea vertical no está garantizada. Es notable el contraste entre el tipo de horizontalidad que construyen los niños en esta película y la que observamos en *Ciudad de Dios*. Hanna Arendt<sup>8</sup> nos advierte del riesgo de dejar a los niños librados y expuestos a la crueldad que puede generarse entre ellos.

En nuestros contextos sería necesario pensar cómo

nuestras escuelas miran a los niños de los sectores más desprotegidos y cómo analizan los vínculos horizontales que se constituyen. En muchos casos los niños y las niñas deben asumir una posición de cuidado y responsabilidad sobre sus hermanos que puede confundirnos por su apariencia adulta.

Creo que *Niños del cielo* nos puede ayudar a considerar el valor productivo que tiene habilitar relaciones horizontales entre los alumnos a la hora de producir enseñanzas. Pero también nos advierte sobre la necesidad de acompañarlas con una presencia de una posición “vertical”, asimétrica y facilitadora de ese lazo. Este podría ser un interesante desafío de esta época.

## El juego como fraternidad entre los niños

El juego es la actividad central de los niños. Es un fenómeno único que puede tener distintas manifestaciones y cumple diferentes funciones: permite elaborar experiencias dolorosas, expresarse, hacerle frente a situaciones penosas que de otra forma le serían imposibles de afrontar, hacer activo lo que muchas veces sufre pasivamente, repetir situaciones placenteras.

Vemos en la película muchas escenas de juego. Ali juega a la pelota con sus amigos pero luego no juega más para poder prestarle las zapatillas a su hermana. Juegan escribiendo su secreto. También vemos que en

momentos de preocupación Zahra no juega en los recreos. Ali juega con el niño del barrio rico mientras su padre trabaja como jardinero y el juego borra la diferencia social. Los hermanos juegan en la fuente del patio de su casa y las preocupaciones se disuelven.

También juegan y ríen lavando juntos las zapatillas porque están sucias y a Zahra la avergüenza.

En una escena de mucho dolor porque no logran resolver la cuestión de los zapatos, entre el gesto de angustia de Ali y el de profundo enojo de Zahra aparece el juego entre pompas de jabón y sonrisas.

## Cuando un adulto pregunta y un niño pide

Como último intento de resolver la situación, Ali se inscribe en una competencia escolar cuyo tercer premio es un par de zapatillas. El niño ha corrido mucho y confía en lograr su meta. Ante la pregunta de su hermana de qué pasaría si termina primero, él le promete que saldrá tercero. Luego de una interminable y angustiante escena, Ali acaba primero.

Una vez más los adultos no comprenden. Ali llora acongojado mientras los adultos a su alrededor festejan su triunfo.



<sup>8</sup> Arendt, Hanna, “La crisis de la educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996.

Como niño tiene límites y no puede responder a la necesidad de su hermana. Mientras Ali llora, ningún adulto mira realmente a este niño y se pregunta qué necesita, qué le está pasando, qué desea.

¿Cuántas veces se sentirán los chicos solos e incomprendidos ante adultos que no nos preguntamos qué necesitan o qué les pasa?

La angustia que la película nos transmite, al identificarnos con el sufrimiento de estos niños, nos remite a escenas conocidas y vividas en nuestras propias trayectorias familiares y escolares.

Nuestros barrios, nuestra sociedad, nuestras familias

tienen grandes distancias con las de esta historia. Nuestras escuelas y nuestros niños también. Sin embargo, el final nos alivia. El padre ha ganado algún dinero y pregunta. Entonces Ali sencillamente le pide un par de zapatillas para su hermana.

Nuestro desafío hoy es encontrar modos de sostener una autoridad que mantenga una asimetría que proteja y aloje a los *recién llegados* y a la vez implique el reconocimiento de los chicos como sujetos, que habilite espacios para que ellos construyan sus propios espacios, sus propios juegos, sus propios deseos.

# Promesas

Responsabilidades de adultos y el reconocimiento del otro

Por Marcelo Scotti

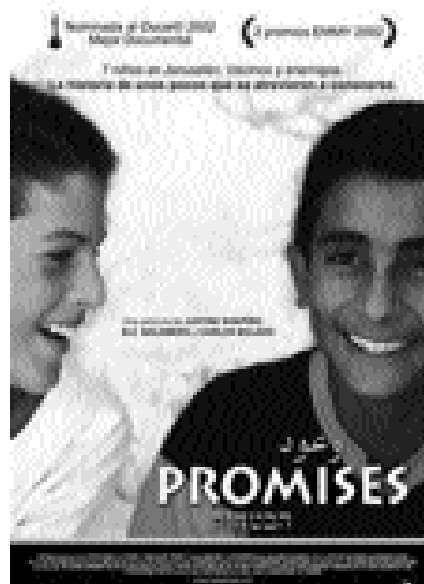
## SINOPSIS

*La película es un documental realizado por un periodista israelí nativo de Jerusalén y radicado en Estados Unidos que retorna a su ciudad natal entre los años 1997 y 2000 para entrevistar a siete chicos y registrar sus opiniones sobre la guerra y la situación general en la región, a ambos lados de los controles militares impuestos por el Estado de Israel que separan sus territorios. Los relatos, las respuestas, las opiniones, la cosmovisión general de los siete niños estructuran el film en el que se intercalan, dando lugar a los distintos puntos de vista o haciéndolos dialogar, los respectivos testimonios. En la narración se utilizan, también, algunas pocas y breves imágenes de archivo que apoyan los testimonios de ciertos protagonistas referidos a hechos ocurridos en el pasado y relacionados con sus relatos.*

*Los realizadores promueven un encuentro entre los chicos que se cumple parcialmente –no todos están dispuestos a reunirse con los otros– hacia el final del film. Como epílogo, dos años más tarde de los registros que configuran el cuerpo central del relato, la película vuelve a interrogar a los protagonistas a la luz de aquel encuentro y de los hechos propios de la crónica política y militar entre ambas naciones.*

## Responsabilidades *pasadas*

Salvo excepciones muy menores y poco significativas en el conjunto, las voces que se escuchan son las de los chicos, en ocasiones respondiendo a preguntas formuladas por los realizadores y en otras explayándose sobre sus propios razonamientos. Pero en las voces de esos siete chicos resuenan con fuerza y claridad las voces de las culturas nacionales de las que son parte. La evidente configuración, a ambos lados de la línea divisoria de territorios, de sen-



## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO:

*Promises*

### DIRECCIÓN:

Carlos Bolado, B. Z. Goldberg y Justine Shapiro

### FOTOGRAFÍA:

Illan Buchbinder y Yoram Millo

### MONTAJE:

Carlos Bolado

### SONIDO:

Frank Canonica, Larry Oatfield y Matthew Spiro

### INTÉRPRETES:

Moishe Bar Am, Sanabel Hassan, Faraj Adnan Hassan Husein, Mahmoud Mahzen Mahmoud Izhiman, Daniel Solan, Yarko Solan y B.Z Goldberg.

### AÑO:

2001

### ORIGEN:

Estados Unidos

### DURACIÓN:

106 minutos

dos relatos cerrados respecto del escenario en el que han nacido y en el que viven los chicos, da cuenta de la eficiencia de la reproducción de cosmovisiones tradicionales que cimentan su identidad en el odio y la eliminación discursiva o material del otro. Lejos de constituir un puente entre ancianos, adultos y niños, la transmisión de estas cosmovisiones adquiere la forma del traspaso de una caja cerrada, que niega la posibilidad de lo nuevo y rechaza cualquier elemento transformador. En este orden de cosas y de discursos, las nuevas generaciones no tienen un lugar simbólico que las reconozca como tales, y para tomar la palabra, deben utilizar el discurso sobre el mundo que les han pasado sus mayores. Ese discurso los hace responsables de *saber*, de una manera previamente determinada, quiénes somos *nosotros* y quiénes son *ellos*, les transfiere un mundo ya explicado y codificado, en el que los descubrimientos propios de la infancia resultan innecesarios y están fuera de lugar.<sup>1</sup>

Así, teniendo en cuenta que sus edades oscilan entre los nueve y los doce años, los chicos muestran una comprensión extrañamente aguda de la situación en que viven: todos son conscientes de las razones del conflicto, son capaces de desarrollar una explicación histórica de los hechos que han conducido al estado actual de las cosas y presentan una postura personal fundamentada ante la situación. Por último, todos comprenden que se trata de un problema muy complejo y de muy difícil resolución.

Semejante grado de conciencia en niños en edad de escuela primaria llama la atención por dos motivos: primero, están tan preocupados por la situación en la que están inmersos juntos a sus familias y naciones que no parecen niños. Todos han asumido seriamente la responsabilidad de estar en guerra, explican, discuten, argumentan, historizan, convocan a la religión, a sus mayores, a sus propias experiencias para que los ayuden a plantear los puntos de vista; al cabo, son expertos en el tratamiento de un conflicto que han heredado y, se sabe, la experticia en la guerra es enemiga de la infancia. De hecho, los siete chicos que presenta el film parecen adultos. La película parte de esta premisa para exponerla y finalmente tornarla extraña. Estos chicos, que crecen en un escenario de odio ancestral, asumen responsabilidades de adultos,



hablan como adultos, sostienen prédicas propias de adultos, pero... no son adultos.

La otra característica que resulta llamativa es que la complejidad de las explicaciones que ofrecen a la cámara da cuenta de una apropiación muy completa de los relatos de los mayores, con sus elementos épicos, históricos, religiosos y nacionalistas. ¿Cuántos niños del mundo conocen tan bien la historia de su grupo nacional y son capaces de utilizarla en la explicación de su presente y la proyección de su futuro? Los mayores han llegado a un punto de aparente no retorno y los menores se sienten obligados a confirmar esa certeza. Aquí se evidencia un juego de doble sentido: los sujetos se apropian de los discursos y los discursos se apropian de los sujetos.

Dado que la práctica de la docencia tiene como una de sus funciones principales conectar a las generaciones en la comunicación y el conocimiento de saberes e ideas que por distintas razones resultan significativas en una cultura en un momento dado, es interesante pensar con mayor detenimiento este juego de doble sentido a que hacemos referencia. En la película se muestran dos escenas que pueden iluminar esta cuestión. Por una parte, Schlomo, el chico judío ortodoxo que estudia para rabino, se siente fuertemente atado a las tradiciones religiosas de su grupo, se esfuerza por seguir la línea que se le ha asignado y se considera destinado a una misión especial frente a su dios y frente a los hombres. Esta misión sagrada es un destino cerrado con el que no dialoga, que no intenta modificar, que acepta como algo dado. Del

<sup>1</sup> Michel Foucault ha dedicado una parte importante de la reflexión de la segunda mitad de su obra a proponer una concepción del discurso no como un mero reflejo del orden social, sino como productor él mismo de realidades. Este carácter *positivo* del discurso se contrapone a la idea clásica que lo concebía como un subproducto de una realidad determinada de la que se constituía en un reflejo. En este sentido, siguiendo a Foucault, el discurso *produce, crea sentidos, establece universos simbólicos y materiales* y, por tanto, opera concretamente sobre la realidad confiriéndole un tipo especial de orden. Véase Foucault, Michel; *El orden del discurso*, Tusquets, Buenos Aires, 1986.

otro lado, un docente palestino transmite en su clase un catecismo político de manera plana. Sus alumnos lo repiten de manera plana. En ambos casos las cosmovisiones tradicionales se perpetúan afirmándose sobre las subjetividades, éstas sólo encajan dentro del relato si, y sólo si, consienten lo que se les transmite. Como educadores, muchas veces juzgamos exitoso el desempeño de nuestros alumnos cuando responden a nuestras expectativas o cuando repiten la información que les hemos hecho llegar por distintos medios. Esta evaluación de nuestra práctica tiene parte de sus raíces en una tradición que ponía el acento de la labor docente en la transmisión de conceptos cerrados que debían ser incorporados por los alumnos. Si bien hoy consideramos que nuestra tarea debe contribuir al desarrollo de sujetos críticos y autónomos, no siempre esta concepción se refleja en las aulas, en el tratamiento que damos al conocimiento y en el trato y el lugar que ofrecemos a los estudiantes. Muchas veces nos sorprendemos cuando algún alumno establece relaciones heterodoxas que articulan un saber nuevo desarrollado en el aula con su previa experiencia personal; otras veces, sus respuestas, aunque básica-



mente satisfactorias, no se ajustan exactamente –por lenguaje, uso libre de comparaciones o anacronismos- al contenido tal cual lo presentamos. En esas operaciones aparentemente desprolijas o imprecisas, pero siempre personales, los chicos evidencian una apropiación subjetiva del conocimiento, abierta y, por tanto, siempre pasible de reformulación. Como pone de relieve *Promesas*, en la repetición más o menos mecánica de lo recibido se evidencia la reproducción de un discurso que se cierra sobre sí mismo y que se apropia de los sujetos.

## Territorios comunes

A ambos lados de los controles, la vida de los chicos se desarrolla con sus grupos familiares y con sus tareas cotidianas. Testimonio tras testimonio, se afirman las diferencias a partir del problema de la propiedad del territorio. Llevado a un núcleo elemental, todo el conflicto regional se reduce a quién es el propietario legítimo de las tierras. La película se ocupa de dejar espacio, desarrollo y expresión amplia a las miradas de los chicos respecto del tema. A su turno, todos parecen bastante convincentes, atendiendo a razones de índole religiosa, nacional o histórica (o una combinación de las tres) que apoyan sólidamente la justicia de las causas que presentan.

En general, las miradas de los protagonistas reúnen los elementos predominantes de sus respectivas culturas: fuerte afirmación de los propios derechos, insistente demarcación de los límites de los derechos del otro, reforzada por una desautorización de sus relatos y argumentos.

En este sentido, es muy difícil imaginarlos juntos, compartiendo un espacio común, dado que la cuestión de la justicia de los propios derechos, establecidos firmemente por la tradición, obtura toda posibilidad de reconocer los de los otros. (No llama la aten-

ción que un chico palestino y dos israelíes, que habían presentado las argumentaciones más fundamentalistas, se opongán finalmente al encuentro.)

Pero salgamos un poco de los discursos. Digan lo que digan respecto del mundo que les toca habitar, los chicos tienen algo en común, tan obvio como oculto: son chicos. La película insinúa poco a poco esta condición hasta ponerla en escena a partir de la gestión de esa improbable reunión que finalmente se realiza. Entonces, se diluyen las separaciones que las respectivas tradiciones culturales han depositado como marcas en las subjetividades de los chicos y éstos, momentáneamente libres de los mandatos de sus mayores y de sus cargas morales e históricas, pueden *estar* con el otro más allá de aquello que los separa. Porque no se trata de una imposible eliminación o suspensión de la propia experiencia, sino de la aceptación de que esa diferencia no hace imposible la convivencia.

Es notable cómo incluso Schlomo, el serio y responsable futuro rabino, se engancha en una batalla de eructos contra un chico palestino que no conoce, en las calles de Jerusalén, al tiempo que explica a cámara que los niños israelíes y palestinos no pueden ser

amigos. En esta escena, en la paradójica negación de una infancia que de todos modos se manifiesta, Schlomo evidencia que aquello que lo aleja de sus pares y que los torna enemigos sólo puede ser un error, un malentendido, o un despropósito de grandes dimensiones del que los niños no son responsables; y que troca por odio, armas y terror los juegos de la infancia. Mientras renuncia a su condición de niño, Schlomo la practica ante nuestros ojos.

Cuando la reunión se produce y los protagonistas se conocen y se reconocen como pares (no ya como el otro más o menos abstracto de sus discursos) se dedican, ahora sí, a gozar plenamente del presente y a jugar distintos juegos propios de su edad. Por fin aparece un territorio común, el de la infancia.

Es aquí donde la película realiza un movimiento que la diferencia del simple documental, dado que no se limita a escuchar (¡y qué bien escucha!) las voces de sus criaturas sino que propone y lleva a la práctica una situación no cotidiana que implica una apuesta de sentido abierto. Esta apuesta es una consecuencia de la filosofía que sostiene todo el film y que dio lugar a su realización: la de confiar en los sujetos y reconocerles voz propia, capacidad de elección y libertad de acción. No todos los chicos aceptan la invitación de los realizadores; éstos, lejos de juzgar a los que se rehúsan, exponen sus motivos, oyen sus voces y aceptan sus decisiones, aún cuando señalan que les gustaría que fueran distintas. En esta opción por asignar un verdadero lugar propio a los protagonistas, los realizadores basan su autoridad frente a los chicos, sin prejuizarlos, engañarlos ni desautorizarlos; reconociendo los lugares de cada uno y, a partir de este reconocimiento, proponiendo la construcción de un lugar común.

En este sentido, *Promesas* es bastante más que un documental sobre el conflicto en oriente medio. La idea de respetar a rajatabla las subjetividades que se interrogan y se desarrollan en el film y de proponerles dar un paso fuera del territorio —el físico, pero también el simbólico— propio, invita a reflexionar sobre el lugar que atribuimos corrientemente a nuestros estudiantes y el sentido de la apuesta cultural que hacemos al relacionarnos con ellos por medio del desempeño de la docencia.

En la escena educativa cotidiana suele registrarse como un dato corriente la existencia de marcadas diferencias entre los alumnos de un mismo grupo. Esta diversidad, nombrada de distintas maneras,



alude a las variadas procedencias sociales, económicas, religiosas o nacionales de los alumnos. Como productores y reproductores de cultura, los chicos suelen establecer fuertes divisiones simbólicas en el seno de sus grupos. Es interesante reflexionar sobre esta cuestión a la luz de la situación que expone la película. El relato de la diferencia como excusa para la no integración se presenta, explícita o implícitamente, a menudo en nuestras aulas y opera profundos clivajes internos que modelan las relaciones posibles dentro de cada grupo.

Si aceptamos que, al menos en parte, la manifestación de estos relatos significa la puesta en acto de una operación de la cultura de los mayores que los chicos asumen como propia: ¿Hasta dónde, como docentes, somos conscientes de la presencia de estos relatos y de sus diversas raíces en la cultura? ¿Contribuimos tácitamente a su desarrollo y afirmación dentro de los grupos? ¿Qué hacemos para propiciar una integración efectiva entre nuestros alumnos? ¿Nos representamos un territorio común para nuestros estudiantes? ¿Cómo se lo proponemos?

*Promesas* postula que para que los otros se reconozcan también como pares se requiere de dos elementos fundamentales: el respeto y la confianza de quienes asumen la responsabilidad de acercarlos. Aquel movimiento que realiza la película, pasando de la descripción de una situación de real separación entre los chicos a una propuesta de posible unión sobre la base de aquello que tienen en común, convoca a una mirada sobre los propios escenarios y las propias prácticas, que permita trascender la permanente comprobación de la fragmentación y propiciar, desde nuestro lugar de autoridad y compromiso, acciones que habiliten a los propios sujetos a ponerla en cuestión para *estar en acto* con el otro.

# Mi querido Frankie

Infancia y ficción

Por Carlos Diego Catalano

## SINOPSIS

*Frankie, un niño sordo de nueve años, y su madre Lizzie han tenido una vida errante, cambiando de domicilio durante mucho tiempo. Esos continuos desplazamientos intentan dejar atrás un pasado doloroso, vinculado con la sordera de Frankie. La madre construye un padre imaginario, marino, que viaja por el mundo y le escribe cartas a su hijo desde puertos exóticos. Sus relatos siembran de curiosidad y de placer la imaginación de Frankie y despiertan su pasión por la geografía. Todo se complica cuando el barco de su padre está a punto de arribar a su actual domicilio, un pueblo portuario de Escocia. La madre se encuentra frente al dilema de contarle la verdad o encontrar a un extraño que cumpla la función de ese padre fantaseado. Se decide por la segunda alternativa y al final de ese recorrido, cuando le cuenta la verdad, descubre que Frankie hacía tiempo que la conocía.*

## El lugar de la ficción

*"La felicidad es como el arco iris,  
siempre se ve en el tejado de enfrente."  
(Proverbio alemán)*

Uno de los dilemas que plantea la película es cómo los adultos afrontan situaciones traumáticas en relación con los niños. ¿Qué está primero el afán irrestricto por la verdad o la necesidad de preservar, de cuidar a aquel ser que está en la etapa de su construcción subjetiva? ¿Está bien mentir para no herir? ¿Cuál es el límite entre preservar y ocultar? Dice la directora de la película: *"La película plantea hasta dónde puede llegar una madre para darle un*



## FICHA TÉCNICA

**TÍTULO:**

*Dear Frankie*

**DIRECCIÓN:**

Shona Auerbach

**GUIÓN:**

Andrea Giba

**MONTAJE:**

Oral Norrie Ottey

**FOTOGRAFÍA:**

Shona Auerbach

**INTÉRPRETES:**

Emily Mortimer, Gerard Butler, Sharon Small, Jack McElhone, Mary Riggans, Jayd Johnson, Sean Brown, John Kazek, Katy Murphy, Anna Hepburn.

**AÑO:**

2004

**ORIGEN:**

Reino Unido

**DURACIÓN:**

105 minutos

padre a su hijo, el padre que ella sentía que él deseaba y necesitaba. También me interesaba cómo esta situación le daba acceso a los pensamientos de su hijo y cómo también la mentira podía llenar un vacío en su propia vida".<sup>1</sup>

La madre inventa una función paterna a través del recurso de la ficción. El término ficción proviene del latín (*finjo*) y tiene dos acepciones. Por un lado, significa fingir e inventar con mala intención; es decir, con afán de engañar. Y por otro, se refiere a modelar, dar forma, representar, formar con buena intención; es decir, con afán de educar, de transmitir un conjunto de conocimientos y valores. Como el objetivo que persigue Lizzie es preservar a Frankie del doble dolor de su sordera y de que no haya sido por un accidente o una cuestión genética, sino pura responsabilidad del padre (en un diálogo con Davie, él le pregunta la causa de la sordera de Frankie y ella le responde: "Frankie no nació sordo. Fue un regalo de su papá"), sin duda se inscribe dentro de la segunda acepción del término, corroborado además por la conexión nueva con el mundo que logra a partir de su afición por la geografía, lo que le permite una buena integración en la escuela y dar rienda suelta a su imaginación y a sus sueños de aventura. Por eso, la autoridad de la madre está vinculada con el cuidado, ella construye una escena imaginaria para Frankie vinculada con la lectura, la escritura y el viaje, en la cual le posibilita crecer con un menor grado de sufrimiento.

Como dice Perla Zelmanovich: "*Incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a los mismos sin sentirse arrasado por ellos. Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien padece, de erigirse como sujeto frente a las circunstancias y no mero objeto de las mismas*".<sup>2</sup>

Esa distancia es la distancia de la ficción, esa necesaria mediación entre el mundo y el sujeto que permite resignificar los hechos de la vida desde una narración que permite iluminarlos desde la fantasía. La ficción la podemos asimilar al concepto de fantasía que propone Graciela Montes en *El corral de la infancia*,



donde plantea que la fantasía "es peligrosa, está bajo sospecha". Y podríamos agregar: "*la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adónde lleva*". Ella la ubica dentro de la querrela entre los defensores de la realidad y los defensores de la fantasía en el terreno de la pedagogía y sobre todo de la literatura infantil. La tutela que proponen los defensores del realismo (llamado corral de la infancia) plantea una relación ingenua entre las palabras y las cosas, como si no hubiera una doble mediación entre la realidad y la ficción. El corral actúa como delimitación a priori de lo que debe ser el mundo infantil, por eso es un realismo que aleja al niño de la multiplicidad de la realidad. La primera está dada por la construcción lingüística (texto, relato, narración) que es un mundo pleno de sentido, con un significado autónomo, pero que se refiere metafóricamente a la realidad. La segunda mediación está dada por la apropiación subjetiva que cada lector realiza cuando lee; es decir, significa incluir la actividad del sujeto como parte de la obra artística o del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se verifica en la pasión con que Frankie sigue el itinerario del ACRRA (el barco en el que trabaja su padre ficcional) a través del planisferio y al final de la película nos enteramos que Frankie conocía la verdad, porque le envía una carta a su padre sustituto, a ese extraño que se había hecho pasar por su padre, donde le cuenta que esperaba volverlo a ver y que su padre biológico había muerto. Este dato es muy significativo, ya que por un lado aparece el cuidado de la madre y por otro la necesidad de Frankie de aceptar esa ficción a través de la cual puede encontrar una forma de superar su aislamiento y de expresarse con más posibilidades, y por último, dar sentido a la función de padre, ya que

<sup>1</sup> [www.primordiales.com.ar/estrenos/queridofrankie](http://www.primordiales.com.ar/estrenos/queridofrankie)

<sup>2</sup> Zelmanovich, Perla, "Contra el desamparo", en Dussel, I. y Finocchio, S. (compiladoras), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

la utiliza luego de que el extraño se convierte en un adulto que ejerce una enseñanza y una atención hacia él, le regala un libro sobre peces de mar y le enseña cómo arrojar piedras en el agua para que surfeen, para que hagan patito.

Acá se pueden apreciar dos momentos de un aprendizaje. El primero, cuando la madre, a través de las cartas, describe mundos lejanos, paisajes atractivos y fascinantes para Frankie, donde la belleza de la naturaleza está asociada con la lejanía. El mundo que evocan las cartas tiene la intensidad de la aventura, es ese tipo de narrador viajero, que se remonta a Ulises, en el cual el viaje permite convertir lo extraño en familiar, además de realizar un proceso de autoconocimiento para el héroe. La belleza como efecto de lejanía es la gran síntesis de la ficción, ella permite experimentarla sin necesidad de un desplazamiento espacial. La lectura como extensión del mundo; es decir, la lectura cuestiona la potestad de la experiencia personal como exclusiva forma de conocimiento, ya que es posible encontrar en ella conceptos que forjan saberes especializados no siempre reductibles a una experiencia, pero también fragmentos de vida que implican una experiencia (ajena que se convierte en propia). Frankie adquiere saberes que le permiten un destacado desempeño en Geografía, además de poder expresar su mundo interno y su sensibilidad desde la palabra. También la madre, que sin haber viajado, en un diálogo con Dave, dice: *"Debe ser hermoso viajar y conocer todos esos lugares"*. Dave responde: *"Tú deberías saberlo. Llevas años escribiendo sobre ellos"*. El conocimiento es mucho más amplio que la experiencia personal.

## El caballo blanco

Película de clima melancólico, por su tono pausado, por sus silencios, por su música que habla de una felicidad soñada, que sin embargo parece negada para sus personajes. Lo que ocurre es que en el film, la melancolía no es el resultado de una utopía puesta en el pasado, es decir de una felicidad conclusiva que ya no se cree volver a experimentar (si fuese así cada instante posterior se viviría como desilusión), sino que la melancolía es la respuesta a un sueño que no pudo traspasar el umbral y convertirse en real, es la tristeza por lo no vivido. Por ejemplo, en la canción que canta Lizzie, "El caballo blanco", que dice: *"Cuando era jovencita / soñaba que tenía un amante / que un día se convertiría / en mi príncipe azul. / Me llevaría*



El segundo aprendizaje ocurre cuando Dave le regala el libro del mundo marino y le enseña a deslizar las piedras en el agua. Le dice: *"Ésa es muy irregular. Toma una más lisa para que resbale bien. Ésta es buena"*. En ese proceso Frankie y Dave están solos, y el mundo externo por un momento se suspende; ya no son un niño y un extraño, sino un adulto que siente placer en enseñarle a un niño y un niño que reconoce al adulto porque le puede enseñar algo, y porque espera el tiempo necesario para que el aprendizaje no sea un cuerpo extraño, sino una adquisición de Frankie. Atraviesan distintas etapas, desde la desconfianza inicial hasta el aprecio mutuo que saben construir. Luego, Frankie decide guardar la piedra que le dio Dave como recuerdo. Dave le demuestra que además de la postura, de la práctica para que una piedra se deslice en el agua, es fundamental elegir una piedra de canto rodado, una piedra que se funda con la espuma del mar, porque al ser delgada puede surfear con mayor ductilidad, su ligereza es un handicap que la distingue de las otras piedras para navegar en el agua.

*a un castillo en las alturas / y haría que mis miedos se fueran muy lejos / cabalgaría en su caballo blanco / y me traería el amor que tanto he deseado / y me traería dicha y tranquilidad. / En su caballo blanco / nos iríamos juntos"*.

El caballo blanco es ese sueño que abarca tres sentimientos: amor, seguridad y tranquilidad. Una concepción de amor romántico que plantea la ruptura del mundo cotidiano, la felicidad como epifanía y la armonía perfecta entre los amantes. Este sueño alimenta y pone alas al deseo de ficción de Lizzie, aun más por la constatación del abismo con su propia experiencia del amor. Por eso ella elige otro camino, piensa que los vínculos necesitan de la lejanía para

expresar toda su riqueza. La ficción funciona como ese caballo blanco que permite compensar imaginariamente las tristezas de la vida, el no poder tener un marido y un padre para su hijo, como ella había deseado. Por eso el género epistolar es la forma de enunciación privilegiada en la película, va tramando los encuentros y funciona como principio constructivo del relato cinematográfico. La distancia necesaria en relación con el dolor permite no quedar capturado en él y reconstruir una subjetividad maltrecha por parte de Frankie. El alejamiento de un pasado doloroso es el que emprende Lizzie cada vez que lee en el periódico local un aviso de su marido buscándola. Las cartas construyen un lugar simbólico de enunciación, y en esa distancia permiten crear un vínculo a través de la escritura y todo lo que ella evoca: sentimientos, recuerdos, descripciones de lugares exóticos, registros de la cotidianidad, formas de tramitar la tristeza y la alegría, y de conocerse más profundamente a sí mismo.

Si la palabra es un tacto sin piel, como diría el poeta Hugo Mugica, las cartas permiten una intimidad sin necesidad de cercanía, y el lenguaje escrito hace posible un amplio despliegue de recursos por parte de Frankie, a través del cual la identidad va tomando la forma de una narración. Esta distancia habla de una dificultad contemporánea en construir vínculos en presencia, cara a cara, ya que en ellos hay una implicancia que toma la forma del compromiso, hoy en franco retroceso. Como diría Bauman: *"La introspección es un acto que está desapareciendo. Enfrentándose a momentos de soledad en sus coches, en la calle o en las cajas de los supermercados, cada vez hay más gente que no recupera el dominio de sí mismo, sino que escudriña en los*



*mensajes de sus teléfonos móviles en busca de la más mínima evidencia de que alguien, en alguna parte, puede necesitarles o quererles".* Querido Frankie, en ese sentido, practica un anacronismo deliberado, ya que ahonda en la introspección de los personajes y en la vinculación entre conocimiento y subjetividad; lo que da como resultado la construcción de una experiencia. El anacronismo aparece con la escritura de cartas, un arte casi olvidado, o en agonía debido al auge del *e-mail*, o el *chat*, escrituras muy cercanas a la oralidad, y en las cuales se compite cuerpo a cuerpo con el tiempo de los intercambios orales, y la forma de enfrentarlo es la espontaneidad y una gramática nueva, en gran parte independizada de la ortografía. El género epistolar con su gran carga autobiográfica permite una combinación de trabajo artesanal (la escritura es el resultado de un estilo personal) e intimidad (género propicio para las confesiones). El género epistolar era propio de una época, la modernidad, que establecía una clara distinción entre vida privada y pública, y en la cual los sentimientos y deseos más personales debían reservarse para la vida privada.

## La música sin sonido

Al comenzar la película escuchamos la voz de Frankie, leyendo la carta que está escribiéndole a su padre. Doble artificio, primero porque Frankie es sordomudo, y luego porque es un recurso propio del cine y aparece extraño en la vida. La palabra de Frankie logra reunir la escritura y el sonido (escuchamos su voz leyendo la carta), como si en ese momento se superase su discapacidad; a través de la ficción, la voz interior encuentra una expresión externa, pero es la única vez en toda la película que sucede. La madre, al crear el artificio del viaje del padre y de las cartas, hizo posible que Frankie se apasionara por la geogra-

fía, por el mundo marino y desarrollase una escritura sutil y precisa. La madre habilita el cultivo de una sensibilidad y despierta la llama del interés en Frankie hacia el mundo de la cultura. Luego se verán los efectos positivos en la escuela y en los vínculos que puede establecer con sus compañeros. Un ejemplo es cuando están en la escuela y Ricky escribe en su pupitre DEF, Frankie lo corrige, agregando una A entre la E y la F, de modo tal que la palabra que intentaba escribir Ricky sin éxito era DEAF (sordo) y no DEF (que no tiene significado). Queriendo resaltar su discapacidad, terminó él mostrando sus limitaciones y Frankie

reaccionó con naturalidad anteponiendo su saber a sus sentimientos más básicos.

El tema de ser sordo y su significado profundo es tratado por la maestra antes del ingreso de Frankie. Lo habla con sus alumnos, explicando que no deben tratarlo en forma diferente ni tampoco gritarle, ya que él escucha con la ayuda de un audífono, aunque no pueda hablar. A la pregunta sobre qué significa ser sordo, los alumnos responden:

— *Debe ser genial no sentir a tu mamá gritar todo el tiempo*, dice Ricky.

Acá aparecen los aspectos positivos del aislamiento y la sordera, ya que de esa manera se evitan los retos. Cuando la palabra se convierte en grito se obtura la comunicación y el sonido de las palabras se transforma en ruido. Acá aparece la doble cara de la palabra, como diría Lotman: *"La palabra aparece en la historia de la cultura como sinónimo de sabiduría y de verdad ('Al principio fue el verbo' dice el Evangelio), y como sinónimo de trampa y de mentira ('palabras, palabras, palabras' de Hamlet), o según Gogol: 'El terrible reino de las palabras que sustituyen a los hechos')*. *La identificación del signo y de la mentira y la lucha contra ellas (la renuncia al dinero, a los símbolos sociales, la negación de la ciencia, de las artes y de la palabra misma) surgen constantemente en la antigüedad, en el Medioevo y*



*en distintas civilizaciones orientales. En la época moderna ésta es una de las líneas maestras de la democracia europea, de Rousseau a Tolstoi. Paralelamente tiene lugar la apología de la cultura de signos. El conflicto entre estas dos tendencias es una de las contradicciones dialécticas más constantes de la civilización".*

— *Es como cuando te tapás los oídos y todo parece estar muy lejos*, dice la amiga de Frankie.

La desconexión que permite alejarse de lo cotidiano y viajar muy lejos.

Dos formas positivas de ver una limitación. En una la persona se priva de escuchar algo negativo; y en otra, el espacio, al coincidir con el sonido, se amplía en forma inconmensurable.

## Las metáforas del desarraigo

*"Estar arraigado es quizás la más importante y menos reconocida necesidad del alma humana."*

Simone Weil

La vida nómada de Frankie y su madre son una metáfora del desarraigo contemporáneo. Nos hemos acostumbrado a pensar a la modernidad como un período alienado y espiritualmente huérfano. Vivimos en la era de la angustia y de la multitud solitaria. Como diría Bauman: *"Aquellos emplazamientos en los que se invertía tradicionalmente el sentido de pertenencia (puesto de trabajo, familia, vecindario), ni son asequibles (o si lo son, inspiran poca confianza), ni susceptibles de apagar la sed de vinculación, ni de aplacar el temor a la soledad y al abandono"*. La idea de comunidad no es más un presupuesto, algo dado, sino un objetivo a alcanzar. Además, su posibilidad misma está puesta en cuestión. Otro tanto ocurre con la familia. El hogar más sólido surge del deseo de construirlo, ya que no hay un vínculo preexistente que

lo funde, que ofrezca certezas sobre él. Lizzie preserva a Frankie del dolor de saber que la causa de su sordera fue como consecuencia de una golpiza de su padre. A partir de allí comienza su huida y su necesidad de darle el padre que hubiera deseado tener. Esta mentira llena un vacío, tanto para Frankie como para Lizzie. Ambos viven con extrañamiento en su propio hogar. Sin embargo, aquello que parece abrigar un anclaje, una referencia en la tempestad es la cultura, representada por el planisferio que Frankie tiene en su cuarto y al que puebla de marcas con cada puerto nuevo al que arriba su padre de ficción.

Otro de los elementos que refuerzan el desarraigo es que Frankie y su madre viven en un barrio portuario, un lugar de tránsito y de contacto entre culturas, y la actividad que más disfruta Frankie es sentarse en una

meseta frente al mar y contemplar la llegada de los barcos, buscando en ellos algún signo de que su padre fantaseado se haga presente. Cuando empieza el film se lo ve a Frankie jugando con un barco de juguete y al ingresar a su casa acaricia con su palma una pintura de un barco en altamar realizada sobre la cerámica de una de las paredes del hall.

## Conocimiento y experiencia

En la película Frankie tiene sensaciones distintas a los demás chicos de su edad. Su sordera ha hecho incrementar su soledad, su aislamiento se ahonda cuando voluntariamente desconecta el audífono para no escuchar palabras que lo hieren o lo hacen sufrir. La forma de volver a los otros es a partir de su deseo de conocimiento, expresado en la lectura entusiasta, en la vida que cobra el planisferio en su cuarto, en sus destacadas participaciones en clase, fundamentalmente en la hora de Geografía, en las cartas escritas mensualmente a ese padre lejano. Así, no se trata de analizar el dolor producido por su discapacidad sonora, sino ver qué acciones fueron emprendidas para que esa problemática no colonizara su identidad, pudiendo experimentar el placer de conocer, la alegría de convertirse en un coleccionista de estampillas. Como decía Benjamin: *"El coleccionista despoja a la mercancía de su valor de uso, la sustrae de su función práctica, suspende su circulación, para incorporarla a un espacio ordenado y artificioso, impulsado por un imposible y nunca resignado deseo de totalidad"*. La obsesión por la totalidad y el orden, por encontrar un sentido pleno más allá de la precariedad, es una necesidad vital en una vida marcada por los despla-



zamientos y los viajes. Pero todo hábito y más que nada la introducción en la cultura no es natural, sino que se accede a ella a partir de ciertas disposiciones creadas por maestros, padres u otros adultos que cumplan la función de mediadores entre el niño y los bienes simbólicos del mundo, que desempeñen, como dice Meireau, *"la tarea de hacer que advenga esa libertad que constituye a ese ser de cuya humanidad se responsabiliza"*, o cuando dice: *"El educador, en cierto modo, honra una libertad mediante la convicción de que surgirá progresivamente del acto que la instituye. Porque la libertad y la voluntad que la sustenta son ante todo, en un sujeto, una respuesta, un modo de reconocer la consideración en que se nos tiene. Cuando la mirada y la palabra del adulto nos elevan a la dignidad de hombre libre, se dan las condiciones para que podamos decidir el futuro"*. Frankie atraviesa con la ayuda de la ficción la noche desolada del silencio, aquel que no surgió como elección, aquel que cercenó una parte de su expresividad, porque ella le permitió una nueva conexión con el mundo, y la posibilidad de reelaborar aquello que no encontraba representación posible en su subjetividad.

## Bibliografía

- Bauman, Zygmunt, *Identidad*, Losada, Buenos Aires, 2005.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, FCE, Buenos Aires, 2003.
- Benjamin, Walter, *Para una crítica de la violencia*, La nave de los locos, México, 1982.
- Meireau, Philippe, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998.
- Montes, Graciela, *El corral de la infancia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.
- Mugica, Hugo, *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*, Trotta, España, 1997.
- Lotman, Yuri, *Estética y semiótica del cine*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- Zelmanovich, Perla, "Contra el desamparo", en Dussel, I. y Finocchio, S. (compiladoras), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

# El Señor Ibrahim y las Flores del Corán

Una mirada sobre las formas que adquiere la niñez cuando su socialización se produce sin el acompañamiento de un vínculo adulto de autoridad que contiene, ordena y protege.

Por Isabel Beatriz Asquini

## SINOPSIS

*El Señor Ibrahim y las flores del Corán es un film francés que nos cuenta la historia de un vínculo entre un joven, Moses, que a lo largo de la historia se convierte en Momo, y un viejo, Ibrahim, ambos vecinos de la calle Azul en un suburbio parisino.*

*En ese vínculo, ambos descubren un nuevo sentido para sus monótonas vidas, que recobran así la dimensión del afecto por otro-otros, que es al mismo tiempo amor por la vida con todo lo que ello implica: aprendizajes mutuos, transmisiones que cierran y abren a la vez el círculo de sus trayectorias vitales.*

Es una historia que habla de un vínculo, una relación entre un viejo, Ibrahim, interpretado por Omar Shariff y un chico. Moses es su nombre inicial, que luego cambia por Momo, interpretado por Pierre Boulanger. En este cambio de nombre puede encontrarse el sentido de esta trama, la construcción de una identidad lograda a través de un vínculo con un adulto que cuida, confía, enseña, transmite, lográndose así la inscripción de Momo en una filiación.

Transcurre en un tiempo, la década del 60 según puede inferirse, y en dos espacios principales: la calle Azul, en un suburbio parisino y un viaje hacia Medio Oriente.

En la calle Azul vive Moses con su padre. Ibrahim está en su negocio, un almacén en el que casi todo puede encontrarse.

En el curso de la historia, Ibrahim se convierte en el padre de Momo, constituyendo este vínculo de paternidad la oportunidad y posibilidad de una filiación exitosa.

Moses mira desde la ventana de su departamento la calle por la que transitan hombres y mujeres de distintas etnias y oficios, judíos, musulmanes, europeos, obreros, oficinistas, transeúntes y putas. Ellas no sólo la transitan sino que la ocupan ofreciendo sus servicios. Son quienes despiertan en Moses el deseo sexual, el placer, lo íntimo. Los vecinos participan de una diversidad que enriquece, las putas son vecinas con las que se intercambian saludos, servicios, miradas...



## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO:

El Señor Ibrahim y las flores del Corán  
(*Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*)

### DIRECCIÓN:

François Dupeyron

### GUIÓN:

François Dupeyron sobre la novela de  
Eric-Emmanuel Schmitt

### FOTOGRAFÍA:

Remy Chevrin

### MONTAJE:

Dominique Faysse

### MÚSICA:

Antonio Pinto, Ed Cortés

### INTÉRPRETES:

Omar Sharif, Pierre Boulanger, Gilberto  
Melki, Isabelle Renaud, Lola Naymark,  
Isabelle Adjani.

### AÑO:

2003

### ORIGEN:

Francia

### DURACIÓN:

96 minutos

La visión de la calle desde la ventana de la casa de Moses es una continuidad del hogar. Escenario multicultural y diverso que nutre las experiencias vividas. El viaje a Oriente constituye un recorrido de conocimiento en el que Ibrahim le enseña a Momo los códigos para conocer y relacionarse en lugares y con personas diferentes. También Momo le enseña algo a Ibrahim y éste se deja enseñar con humildad y candi-

dez sin por ello perder su lugar de autoridad. Rica metáfora de vínculo educativo en el que ambos se nutren y aprenden sin poner en juego la asimetría de la relación.

El tiempo transcurrido es intenso en la transmisión de pasajes entre una vida que se asoma y otra que declina. De legados y recibimientos, de continuidad de una genealogía, de inscripción.

## Miradas diversas que constituyen subjetividades diferentes

¿Por qué proponer una película para indagar cuestiones referentes al lugar de la infancia como lugar de construcción de humanidad, de inscripción de los sujetos humanos en una historia, una cultura, una genealogía que dote de sentido al trayecto de la vida de la que participan referentes adultos diversos?

Es éste un film que habla de emociones y a las emociones. Habla de espacios y tiempos habitados, espacios y tiempos que construyen experiencias, espacios y tiempos entrelazados en una trama vital, en una historia. Espacios y tiempos a conquistar pues hacerlo implica vivir en la plena dimensión de la palabra: la construcción de una identidad que se forja con otra - otras, siempre con otros<sup>1</sup>.

Y ¿cuál es esa “otra mirada” que nos propone la película? ¿Qué cuestiones moviliza, interroga e interpela? Al decir de Jorge Larrosa, “¿cuál es el nutriente que podemos encontrar donde antes veíamos desiertos?”. Si pensamos en los grandes problemas que hoy atraviesan las escuelas podríamos nombrar, entre otros, dificultades en la transmisión de los bienes culturales, destitución de modelos familiares clásicos, perturbaciones en la capacidad de sostenimiento de figuras de autoridad (padres y maestros), vulnerabilidad y desprotección de los niños y las niñas.

¿Qué nos aporta para pensar estos problemas un texto fílmico como el propuesto? Por un lado, recorre el problema desde un camino singular, único, particularizado en cada uno de los personajes que encarnan la historia. Nos provee pistas sobre la posibilidad de que otro adulto, que no es el padre, logre —desde un lugar de autoridad, de asimetría— ofrecer funciones subjetivantes, que encarnen el deseo y el proyecto de construcción de una vida.

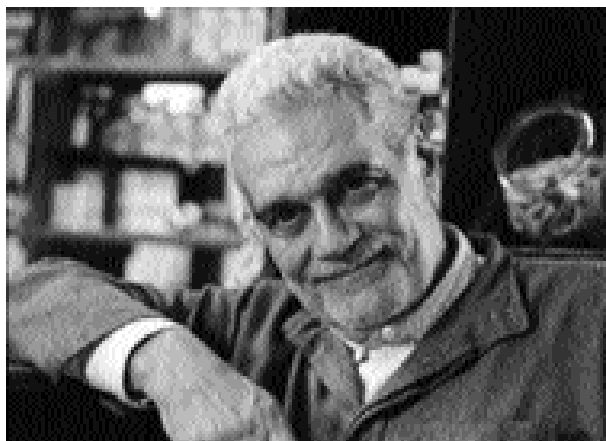
Por otro lado, la distancia cultural (en cuanto a tiempo y lugar) nos habilita una mirada más despojada de las propias apreciaciones y representaciones, tan teñidas

habitualmente por la cotidianeidad, que nos obstaculizan la posibilidad de pensar perspectivas diversas.

Película ésta que miro, miramos, nos mira, se miran sus personajes; película que se construye tomando como eje la mirada del otro, de los otros. Nos hace pensar en el valor de la mirada en la que cada uno se constituye. Imposible sustraerse a la honda y amorosa mirada de “Ibrahim”, ni a la más contemplativa y tierna de “Moses-Momo”, los dos personajes principales que animan esta historia que nos habla de la construcción de la subjetividad, de la identidad, de la transmisión, de la inscripción en la historia, en sus historias.

### RECONOCER AL OTRO

Es el reconocimiento por parte de Ibrahim de la vulnerabilidad de Momo en tanto joven en formación, lo que le permite plasmar un vínculo de autoridad. Autoridad-Adulta que mediatiza y connota la realidad a través de la adjudicación de significados múltiples y diversos sobre algunos actos de Momo. “Trama de significados que amparan y protegen”<sup>2</sup>, evidenciada en la complicidad de Ibrahim frente a los pequeños robos que Momo comete en su negocio. Es esa complicidad cuidadora que le permite “hacer la vista gorda”, aun en su propio perjuicio, lo que constituye



<sup>1</sup> Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004.

<sup>2</sup> Zelmanovich, Perla, “Contra el desamparo”, en Dussel y Finocchio (comps.): *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

a Ibrahim en autoridad para Momo, ofreciendo así una mediación para la resolución de sus cotidianas dificultades. ¿Cuál habría sido la historia si Ibrahim hubiera visto en Momo a un ladronzuelo que le robaba mercaderías?

Esta escena me suscita interrogantes acerca de cómo connotamos en la escuela, los maestros, algunas estrategias de supervivencia aprendidas por los chicos y las chicas. ¿Cómo leer y posicionarnos frente a repetidas situaciones que nos confrontan con nuestros propios valores y visiones acerca de “lo que está bien y mal”? ¿Cómo ofrecer una red de significados diversos que no nos distancien de nuestros alumnos?

## Otra autoridad es posible por fuera del universo familiar

Una cuestión central sobre la que esta película nos interroga, es que frente a las dificultades de la autoridad paterna en el vínculo con su hijo es posible que otro adulto tome el relevo de la función paterna, que como tal es una función simbólica, y pueda así facilitar la incorporación del joven al mundo. ¡Cuántas veces en las escuelas hoy connotamos esta dificultad como un límite a la acción de los educadores! Me pregunto: ¿es posible suplir en algún sentido el lugar del padre, del biológico, por un otro adulto que asume una función de autoridad, al ubicar al niño en el lugar de niño, mirándolo, cuidándolo, habilitando el lugar de la pregunta, de la curiosidad, del deseo, del amor? Y esto en un niño que está dejando de serlo, en tanto estrena sexo y amor en sus más sublimes expresiones.

Vuelvo a pensar en nuestra escuela, a pesar de tener en

¿Cómo acercarnos a ellos desde un lugar de autoridad en el que puedan proyectar su vulnerabilidad sin sentir que quedamos atrapados en el consentimiento? No se trata de apañar la trasgresión, sino de ubicar que aquello que para un adulto puede tener estatuto de robo, para un niño puede tener estatuto de juego, en tanto sea sancionado de este modo desde la mirada adulta. Esto habilita la posibilidad de no dejar ubicado al sujeto en una identidad cerrada, ya construida; hacer derivar así el diálogo y de su mano, la posibilidad de una transmisión. ¿Cómo ocupar un lugar de autoridad que facilite la construcción de la infancia ya que de eso se trata nuestra función docente?

cuenta las distancias en el tiempo, dado que la película nos muestra un joven diferente de los que actualmente transitan su pubertad. Es la pubertad de la década del 50 o 60 de nuestro anterior siglo, pero seguramente tan distantes para Ibrahim como lo son para nosotros los actuales adolescentes, sin que esto implique desconocer ni desmerecer las variables de la época.

Cuando el discurso de estos tiempos en las escuelas aparece tan teñido por “las carencias familiares”, cobra sentido repensar nuestro lugar de maestros y maestras, nuestra posición de autoridad, que en una confluencia de cuidado y responsabilidad, habilite un espacio de confianza mutua en el que el pasaje de los bienes culturales, los contenidos en la escuela, sean enseñados y aprendidos en una apuesta hacia “otros mundos posibles”<sup>3</sup>.

## Un vínculo que habilita el deseo de saber

Partimos del supuesto de que toda transmisión, para que pueda lograrse, requiere un vínculo intergeneracional y por ende una relación de asimetría, de autoridad, entre un adulto y un niño o joven. Vínculo entre un pasador y un depositario de un legado o patrimonio. Vínculo que Ibrahim establece desde su mirada, miramientos que cuidan, protegen, amparan y alimentan deseos y anhelos, vía propicia para la construcción de la subjetividad de Momo. Mirada que posibilita “adivinar el pensamiento” del otro, confianza que se construye desde la posibilidad de contar un sueño y desde la complicidad en los pequeños enga-

ños. Verdadero vínculo pedagógico en el que Ibrahim pasa pistas y claves para enfrentar la vida.

*Ibrahim: ¿Por qué nunca sonríes?*

*Momo: Se sonríe cuando se es feliz....*

*Ibrahim: No, es sonreír lo que te hace feliz, inténtalo...*

Mas luego, en la única escena escolar de la película, Momo pondrá a prueba con éxito lo aprendido. En lo sucesivo, Momo sonreirá en cada encuentro con los otros, será la sonrisa una clave de su andar por el mundo.

Ibrahim le muestra a Momo un modelo diferente al familiar para relacionarse con los otros, basado en la

<sup>3</sup> Alvarez Uría, “Escuela y subjetividad”, en *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, España.

confianza y en la capacidad de dar, “aunque el otro pueda hacer con ello algo diferente a lo que yo hubiera querido”<sup>4</sup>.

Un solo gesto de Ibrahim, la entrega a Momo de un libro, el Corán, logra lo inesperado, lo que no había logrado su padre: que lea con apuro y deleite. ¿Es el Corán un dogma o un soporte, una excusa, un anclaje para la palabra, un andamio para que otros significados e interrogantes aparezcan? Preguntas que se me imponen frente a esta escena: ¿cuáles son las condiciones de un vínculo que habilita la emergencia y el sostenimiento del deseo de saber? ¿Cuáles son los soportes necesarios para que un niño o joven lea y se aficione por la lectura, tal como Momo lo hace? No puedo dejar de pensar en las bibliotecas escolares

## De cómo se construye una identidad

En esta historia se muestra —al mismo tiempo que se oculta— el juego de las identidades. Identidades que conllevan identificaciones diversas y “concernen a un itinerario personal, interior, que permite que cada uno sitúe su recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido”.<sup>6</sup> Y... ¿cómo se construyen esas identidades en el interjuego de cercanías y distancias respecto de la herencia recibida? ¿Cómo y en qué medida el lazo generacional, plasmado en el vínculo de un niño con un adulto, habilita continuidades y rupturas, semejanzas

muchas veces abarrotadas de libros pero sin que alguien, un maestro, un adulto, habilite a los niños a aventurarse en ellos. ¿Qué se necesita para que una transmisión se produzca? Violeta Núñez viene en nuestra ayuda y nos invita a pensar el vínculo educativo como joya, en tanto “acto en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera, en la medida que se le muestra algo de la *primera palabra de los hombres*, para aprender a leerla y escribirla”<sup>5</sup>. Bella y potente metáfora de “dar la palabra para que cada uno pueda formularse sus preguntas sobre el mundo”. El Corán dispara en Momo interrogantes sobre el mundo, la vida, las pasiones, que puede formularse ante Ibrahim, que se constituye así en un Maestro.

y diferencias, enlaces y separaciones, dando lugar a la emergencia de la singularidad humana?

Pregunta Ibrahim: “¿Qué significa para ti ser judío? Responde Momo: “Es lo que me impide ser diferente”. ¿Cuál es el sentido de esta respuesta? ¿Qué es lo que siente Momo que lo ata a un destino inexorable? El porvenir se plasma en un interjuego de ataduras y semejanzas que abren la posibilidad de que lo nuevo y diferente acontezca, en un escenario de confianzas y expectativas.

## Interrogantes para seguir pensando...

Es ésta una película que nos conmueve en el más amplio de los sentidos, nos conmueve porque moviliza afectos, sentimientos y nos mueve interpelando



supuestos y convicciones. ¿Cuáles? Uno de ellos: el lugar del padre, de la familia, desde la presencia-ausencia, física y simbólica, como fuentes de reconocimiento para la construcción de la subjetividad. ¿Pueden otros-Otro adulto suplir esta función paterna? Esta ficción nos ofrece pensar la posibilidad de que otro adulto, en principio un extraño, pueda plasmar un lazo que habilite la conexión de un humano a la cultura, desde el cuidado, el reconocimiento, la curiosidad, la palabra.

Es ésta una película que nos cuenta que diferentes tramas son posibles para plasmar un destino humano. Y ¿cuál es esta trama habilitadora de humanidad para un niño, un joven? Un vínculo, un lazo con un adulto que haga posible el pasaje intergenera-

<sup>4</sup> Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de La Flor, Buenos Aires, 1996.

<sup>5</sup> Núñez, Violeta, “El vínculo educativo”, en Tizio, Hebe (comp.): *Reinventar el vínculo educativo, aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Gedisa, España, 2003.

<sup>6</sup> Hassoun, Jacques, *op.cit.*

cional y así garantice la continuidad de la especie humana. Lazo en el doble sentido de atadura y corte, de enlace y separación, de inscripción en la universalidad y construcción de la singularidad de la existencia humana. Dice Ibrahim: “puedo irme para incorporarme a la inmensidad porque dejo un hijo que es hijo porque me eligió como padre y al que le he dado todo lo que he aprendido en la vida”.

Volviendo a nuestro ámbito cotidiano, la escuela, y con este film como herramienta, podríamos preguntarnos: ¿puede otro adulto asumir la autoridad necesaria para facilitar la hospitalidad de un niño en el mundo? ¿Cuáles serían las condiciones para que este vínculo, este lazo, se plasme? ¿Cuáles serían los procesos escolares necesarios para que la transmisión se produzca?

Son estas preguntas lanzadas a otros, los lectores de esta ficha, las mismas que me formulo cotidianamen-

te en mi tarea con el horizonte puesto en que la educación y nuestras escuelas sean lugares en los que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, nuestros alumnos y alumnas, se constituyan en términos de humanidad y ciudadanía.



# El verano de Kikujiro

Pensar la función adulta

Por Alejandro Vagnenkos y Viviana Fidel

## SINOPSIS

Termina la escuela y comienzan las vacaciones. Estamos en la ciudad de Tokio. Masao, un chico de nueve años que vive en esta enorme ciudad, no puede salir de vacaciones como sus compañeros. Vive con la abuela y no tiene padre. De su madre le queda apenas una fotografía y la leyenda familiar de que está en otra ciudad ganándose la vida para mantenerlo. Masao no tiene nada especial, sólo lo destaca su tristeza de niño solitario. Llega el verano y su desolación se hace patente en la imagen de una cancha de fútbol en la cual está solo con su pelota. Las clases terminaron y también terminó el fútbol. Vuelve a su casa, y aparece buscando información sobre su madre. Solo encuentra una foto... y una posible dirección. Se lo ve salir en busca de su madre, ¿o en busca de sí mismo? En el camino se encuentra con una amiga de su abuela y su impresionante marido, un vago, mezcla de tonto y matón, uno de esos hombres a los que nadie dejaría a cargo de un niño. Sin embargo, para nuestra sorpresa, la vecina le ofrece a Masao hacerlo acompañar por su marido en la búsqueda de su madre. Se inicia así una road movie que llevará a esta extraña pareja al mar tras una serie de peripecias y se constituirá en una historia de iniciación de un tipo muy particular. Recién al final de la película sabremos el nombre de este hombre, Kikujiro, quien se encontrará quizás con la primera tarea responsable de su vida: acompañar para luego cuidar, divertir y distraer a Masao.

## El cine del otro lado del mundo. Aportes para pensar de nuestro lado.

La película ofrece un ritmo y un cierto uso del lenguaje, que nos pueden parecer extraños. Kim-Ki-Duk, director de cine coreano (*Primavera, verano, otoño, invierno y...primavera*, *Hierro 3*, entre otros films), intenta en sus películas eliminar los diálogos, crea per-



## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO:

*Kikujiro no natsu*

### DIRECCIÓN, GUIÓN Y MONTAJE:

Takeshi Kitano

### FOTOGRAFÍA:

Katsumi Yanagishima

### INTÉRPRETES:

Beat Takeshi, Kayoko Kishimoto, Kazuko Yoshiyuki, Yusuke Sekiguchi, Great Gidayu.

### AÑO:

2000

### ORIGEN:

Japón

### DURACIÓN:

120 minutos

sonajes que no creen en la comunicación verbal. Dice, que cuanto uno más vive, menos cree en la palabra hablada. *“Hablar es lo más conveniente para los seres humanos, pero yo quiero mostrar el comportamiento y la naturaleza humana antes que gente hablando, (...) no hay mentiras en los movimientos de los seres humanos, son honestos, sean buenos o malos”* (reportaje en revista *Ñ*). Takeshi Kitano, director de *El verano de Kikujiro*, vive y filma cerca de

Kim-Ki-Duk, muy lejos de nosotros, pero el cine nos da la posibilidad de acercar las distancias y a la vez, distanciar y debatir nuestras miradas sobre lo que vemos. En esta película, Kitano hace visible lo que generalmente se oculta, entre las palabras.

La lente que utiliza el director para narrar la historia es una lente infantil, es el libro escrito por un niño, quien nos cuenta la historia, el mundo mirado desde los más pequeños.

## Los veranos de los 90

*El verano de Kikujiro* transcurre en la década del 90. Un niño es dejado solo, por su familia, por sus amigos, por su abuela. Al encierro se contraponen el olvido. Los grandes planos generales del film nos muestran a un niño solo frente a una inmensa cancha de fútbol, en una inmensa ciudad, solo en la playa frente al mar. La imagen de la niñez de la época, parece ser la soledad. ¿Y la de los adultos?

Dice Silvana Ferrentino en el libro *Imágenes de los 90*: *“La resignación de un niño que debe renunciar a la ilusión de encontrar refugio en su madre (o en cualquier adulto) no se distingue entonces del desamparo del hombre al que le ha sido negada la posibilidad de un proyecto trascendente. Es así como la época disuelve patéticamente la diferencia elemental entre el niño y el adulto”*.<sup>1</sup>

Kikujiro vive en un presente continuo, sin ideales, sin proyectos ¿Qué le espera al niño con este adulto desinteresado de todo salvo de proporcionarse placeres efímeros y personales? Como metáfora sirve el equipaje que llevan: Masao, una mochila con un librito y un lápiz; Kikujiro en cambio, no lleva nada... emprende un largo viaje sin equipaje... liviano, sin mochilas previas...

¿Se puede vivir una vida sin proyectos? ¿Qué le puede pasar a este niño en este viaje? ¿Los adultos de estos tiempos tenemos proyectos e ideales? Si pensamos en las escuelas, podríamos preguntarnos cuáles son los ideales de los maestros, cuáles son sus proyectos. ¿Se



puede transmitir, enseñar sin desearlo?

¿Cuándo los ideales parecen transformarse en cargas que molestan? ¿Cuáles son las mochilas que los docentes llevan hoy sobre sus espaldas y cuántos están dispuestos a llenarlas de cosas nuevas, de aquellas que aparecen en el camino? Nos quedamos pensando si es posible caminar la escuela sin mochilas cargadas... liviano y flexible, como parece ser una característica de la época al decir de Richard Sennet. *“También los personajes e imágenes, silenciosos y ambiguos, descubren la dimensión de la época de la película. Los personajes, balbuceantes, viajeros de los 90, se han atrevido a vivir sin suelo fijo, sin fundamento, sin casa, sin refugio, sin certezas”*.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Silvana Ferrentino en Birgin, Alejandra y Trímboli, Javier (comps.), *Imágenes de los 90*, Libros del Zorzal, Escuela de Capacitación – CePA, Buenos Aires, 2004.

<sup>2</sup> Ibidem.

## El libro de Masao

El director elige contar la historia desde los sueños de Masao, como un libro dividido en capítulos. Masao sueña a medida que vive algunas situaciones con los adultos con los que se enfrenta a lo largo de su viaje.

### *El señor es raro o Pensando acerca de la función adulta*

Kikujiro se muestra como un hombre, aunque parece comportarse como un niño. ¿Qué lo hace aparecer como niño? Tal vez el hecho de no asumir responsabilidades, de jugar con su suerte, vivir su vida como un juego de puro azar. Ni siquiera parece asumir el compromiso de cuidar a ese niño que le ha sido entregado para su custodia. Esa conducta infantil de Kikujiro, por momentos nos irrita y nos interpela fuertemente. Sin embargo, nos aventuramos a decir que Kikujiro se va transformando en adulto a lo largo del relato. Una pista nos la pueden dar algunos cambios que Kikujiro va sufriendo con el correr del film. ¿Qué es lo que nos convierte en adultos? ¿Cuándo podríamos calificar de adulto a Kikujiro? Al principio lo vemos como un niño grande. ¿Por qué? ¿Por qué no actúa con responsabilidad? ¿Por qué sus acciones no parecen “buenas”? ¿O es que sólo cuando se realizan “buenas acciones” uno se transforma en adulto? Podríamos discutir qué tipo de adultos necesitamos en las escuelas, en las familias, en la sociedad; cuáles son las “funciones” que les corresponden asumir en estos tiempos, cuáles son los alcances y los límites de su responsabilidad en tanto adultos. Y cómo se liga la responsabilidad con la constitución de los adultos como autoridades frente a los niños. ¿Cómo se construye la autoridad del adulto para los chicos? Si pensamos en Kikujiro, cabría pensar cuándo y cómo se constituye en autoridad para Masao. ¿Cuándo asume la responsabilidad de cuidarlo y ser su sostén? ¿En qué se autoriza Kikujiro? ¿Cuáles son aquellas acciones que autorizan su lugar frente al niño?

Masao espera de Kikujiro ciertas respuestas, cierto cuidado. Sin embargo, Kikujiro reacciona de manera incomprensible para los adultos que miramos la película. ¿Qué es lo que lo hace incomprensible? ¿La forma en la que asume –o justamente no asume– su responsabilidad en tanto adulto? Si pensamos en el



adulto desde la función del adulto, podremos tal vez echar algo de luz sobre esta cuestión.

Podemos entonces ligar las nociones de responsabilidad y función adulta. Escuchemos a Laurence Cornu, que dice: “(...) *La idea de responsabilidad consiste pues, en asumir esas consecuencias, ‘ser padre de sus actos’ y reconocer: yo soy aquel o aquella que hizo tal cosa y que podría volver a hacerla, y que promete ‘garantizar’ las consecuencias no sólo para reparar los daños sino por sobre todo, para preverlos y proteger lo frágil. La responsabilidad es, a partir de ahora, una presencia hacia el futuro: ser responsable no equivale, desde esta perspectiva, a la aceptación del pago de una falta; ser responsable es abrir una posibilidad, conducir a su actualización, conectar un pasado con un futuro (queda comprendida aquí una ruptura); es ‘asumir’ una historia, activa, irreversible, sorprendente y también frágil, que necesita, para realizarse, ser sostenida a través del tiempo (...)*”<sup>3</sup>

¿Cuál es la motivación de Kikujiro? ¿Desea cuidar al niño? ¿Es su intención asumir esta responsabilidad? El director de la película, en una entrevista publicada por el diario *Página 12*, nos dice: “*En este caso se trata, de algún modo, de una figura paterna que marca pautas morales a un chico. También es obvio que esas pautas morales pueden ser para bien o para mal. Lo más interesante es, para mí, la idea de un matón que hace algo bueno casi por accidente, de manera que convertí eso en la regla básica del juego que plantea el film: efectos loables que provienen accidentalmente de acciones reprochables*”.<sup>4</sup> ¿En que momento Kikujiro se hace responsable de Masao? ¿Cuál es su responsabilidad frente a este niño? ¿Qué nociones de responsabilidad nos marca el film? Vale la salvedad, aquí los límites a la responsabilidad no los marca ninguna institución, es la propia persona de Kikujiro quien decide o se enfrenta con el

<sup>3</sup> Cornu, Laurence, “Responsabilidad, experiencia y confianza”, en Frigerio, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Santillana, Buenos Aires, 2002, pág. 48.

<sup>4</sup> Diario *Página 12*, Buenos Aires, jueves 27 de julio de 2000.

hecho de que va a asumir esta función adulta. Kikujiro se descubre como adulto en la figura de Masao, tanto como los demás actores que aparecen en el camino asumen sus responsabilidades, sin que nadie se las marque, son ellos mismos quienes asumen y se hacen cargo de las consecuencias.

El momento del “encuentro-desencuentro” de Masao con quien suponemos la madre, marca una cuña en la película; el descubrimiento de que, quien supone su madre, tiene otra vida en la que él no tiene espacio. Masao se encuentra en medio del viaje con su ilusión de encontrar una filiación estallada en mil pedazos. La apuesta de encontrar a su madre, que lo sostuvo en la primera parte de la historia y también sostuvo a Kikujiro, se desmorona. Sin embargo, este desmoronamiento da lugar a otra escena con los hombres que rodean a Masao. Entre estos “vagos”, hombres/niños, aparecen los adultos. Ninguno aspira a reemplazar al padre que no está, pero emergen diferentes en una secuencia de escenas que si bien son ciertamente efímeras, ayudan al niño a desandar el camino, y Masao ríe casi por primera vez en la película.

Dice Perla Zelmanovich: “*El papel de las circunstan-*



*cias familiares o el de las condiciones sociales, si bien es importante, se presenta menos definitivo en beneficio de la función simbólica que rige el destino del hombre. Esto tiene gran relevancia para analizar las realidades de muchos de nuestros alumnos, para quienes las figuras parentales que sostienen el poder imaginario han declinado en su eficacia, pero cuya función tiene la chance de ser tomada por otros adultos. Queda planteada la pregunta por los alcances y los límites de estas ‘suplencias’”.*<sup>5</sup>

Aquí, en el film, esta pregunta se potencia. Queda planteado el dilema.

## Angel Campanita. O la pregunta sobre la “acción”.

Hannah Arendt, en su libro *La condición humana*, caracteriza a la “acción” como una actividad eminentemente humana. Nos dice: “*Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega archein, ‘comenzar’, ‘conducir’ y finalmente ‘gobernar’), poner algo en movimiento (que es el significado original del agere latino).*”

“*El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y esto es posible debido a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo*”.<sup>6</sup>

¿Podemos hablar de “acción” en esta historia? ¿Cuándo comenzaría la “acción” de Kikujiro pensada en términos arendtianos? ¿Cuándo acepta la misión de llevarlo y con todas las dificultades lo va cumpliendo o cuando se da cuenta que Masao necesita ayuda? Pareciera que es en el des-encuentro que se produce entre Masao y su madre, donde Kikujiro comienza la

“acción”, luego de ver la inmensidad del dolor de un niño. Hasta ese momento, Kikujiro parece haber hecho solo todo el viaje anterior, haciendo muchas paradas que tienen que ver más con su idea de la vida que con las necesidades del niño. Masao siempre está por detrás de él y de sus intenciones... El niño está abandonado a su suerte. Sin embargo, en un momento la búsqueda culmina. No queda claro si la mujer que encuentran es la madre de Masao o es otra mujer. Tampoco parece importar. Pero es el límite del viaje, y luego de una escena de tremendo desamparo, en la soledad de una playa, con el infinito mar como fondo, deciden emprender el regreso.

Kikujiro toma de la mano a Masao y comienzan a caminar juntos (hasta este instante Masao siempre iba detrás de Kikujiro). A partir de aquí Kikujiro parece sentirse necesario para alguien, y útil para poder calmar el dolor del niño. Transforma el llevar a Masao de un lugar a otro en pura “acción” en el sentido arendtiano.

Richard Sennett, en su libro *La corrosión del carác-*

<sup>5</sup> Zelmanovich, Perla, “Escuela y familia ante el cuidado de niños y jóvenes”, en Revista digital *Grupo docente*. Sección: Temas de Educación. Buenos Aires, 2005.

<sup>6</sup> Arendt, Hannah, *La condición humana*, Paidós, Estado y Sociedad, Barcelona, 1993, p. 202.

ter, nos dice, citando a Levinas y a Ricoeur. “Las ideas de responsabilidad de Levinas y de constancia del carácter han sido citadas por el filósofo Paul Ricoeur en los siguientes términos: ‘Porque alguien depende de mí, soy responsable de mi acción ante el otro. No importa lo irregular que sea la vida de una persona, su palabra debe ser buena. Pero Ricoeur argumenta que sólo puede mantener su exigencia imaginando constantemente que hay un testigo para todo lo que decimos y hacemos, y que además, este testigo no es un observador pasivo, sino alguien que confía en nosotros. Para ser fiables, debemos sentirnos necesitados, este Otro debe estar en situación de carencia.’”

¿Es la necesidad de Masao la que desencadena la acción de Kikujiro? ¿Es esta carencia la que le da un breve proyecto a su vida; esta idea de un destino compartido?

## Otro capítulo: El señor juega conmigo

Frente al momento de gran tristeza del niño, los adultos responden poniéndolo en el centro de sus preocupaciones; su angustia es escuchada. Un niño los necesita. Y estos adultos irreverentes, feos, extraños, dan lugar al niño. Y lo hacen a través del juego. El juego como un espacio de transición que permite procesar la sensación de angustia. Los adultos juegan con el niño y para el niño.

¿Por qué en medio de la tristeza de la escena posterior a la visión de la madre, los adultos que acompañan a Masao proponen una escena de juegos? ¿Por qué jugar? Dos son los juegos que juegan en este “capítulo” de la película. Los adultos representan una escena casi circense para Masao y luego todos juegan. ¿Qué buscan estos adultos en el juego y con el juego? ¿Qué propone el juego para este grupo de hombres tan particular?

Johan Huizinga, historiador holandés, en su libro *Homo Ludens* intenta demostrar que “la cultura surge en forma de juego, la cultura, al principio, se juega, incluso en sus fases primarias, tiene algo de lúdica, se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego.(...) a medida que la cultura se desarrolla, esta relación entre juego y no juego que se supone primordial, no permanece invariable.(...) Generalmente lo lúdico queda en el trasfondo de los fenómenos culturales”.<sup>7</sup>

Parece comenzar otro capítulo en el libro de Masao. Arednt nos dice que la acción no es posible en soledad, que necesita la presencia de otros. Esos otros están en el camino, sólo esperan ser descubiertos por aquél que lleva adelante una acción. Su forma de ver la vida le permite ver en aquellos que no aparentan serlo, la ayuda que este niño necesita. Son los más feos, muy gordos o muy flacos, tatuados, con piercings, “los peores de la clase” (los del fondo) los que descubre Kikujiro, para ayudar a Masao. Y las consecuencias de esta acción son ilimitadas, como lo son los juegos que proponen estos personajes. Kikujiro inicia un proceso pero lo siguen otros. No pretende fabricar al niño, ni convertirlo, ni tomar posesión de él. Tampoco critica a su supuesta madre. No. Sólo lo cuida, por un tiempo.

En su libro *Homo Ludens*, realiza una caracterización del juego. Veamos si esta caracterización que hace Huizinga, nos ayuda a entender el sentido del juego en la escena de la película. Y el sentido del juego en general, entre adultos y niños.

“El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”.<sup>8</sup>

Entonces, si el juego no es la vida “corriente” o la vida “propriadamente dicha” y permite más bien escaparse de ella a una esfera temporal de actividad que posee su tendencia propia, ofrecer a Masao una situación de juego, puede ayudarlo a entrar en otro tiempo y en otro espacio, mitigar su angustia por un rato, entrar en un tiempo diferente que le permita vincularse con su vida de otro modo. No hay referencia alguna a la realidad de Masao en el juego, es un jugar entre todos, un jugar de los adultos para el niño y con el niño. Todos entran en otro tiempo. En un tiempo de ocio aunque diferente al que están inmersos en lo cotidiano. La tristeza de

<sup>7</sup> Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, Libros de Bolsillo, Alianza Editorial, Madrid, 1987.

<sup>8</sup> Ibidem.

Masao le da otro sentido a este ocio. Aparece el juego y el ocio es un ocio para jugar.

*“El juego se aparta de la vida corriente por su lugar y por su duración. Su ‘estar encerrado en sí mismo’ y su limitación constituyen la tercera característica. Se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio. Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo”.*

Ninguno de los adultos de la película parece pretender cambiarle la vida a Masao ni interrumpir el curso de los acontecimientos. Terminado el juego, todos se despiden y siguen su camino. El espacio y el tiempo del juego han terminado. *“Pero el sentimiento de hallarse juntos en una situación de excepción, de separarse de los demás y sustraerse a las normas*



*generales, mantiene su encanto más allá de la duración de cada juego”.*

## El adiós

Terminado el juego, viene la despedida y todos emprenden el regreso. Sin lamentos, Kikujiro va a dejar a Masao en el mismo lugar que lo encontró, en un puente donde el niño corre de regreso a casa de su abuela. A Kikujiro parece no importarle el futuro de Masao, no espera recompensa, simplemente deja al niño con la promesa de volver a verlo algún día. Porque la pasaron bien, porque se construyó un vínculo. Muy similar a cuando nosotros nos despedimos de nuestros alumnos que hemos iniciado en un camino. Kikujiro inaugura una nueva forma de comunicación con el niño en la cual tiene lugar lo inesperado, lo que

aparece como infinitamente improbable.

En la última escena, Kikujiro se despide de Masao y le dice por primera vez su nombre, tal vez porque se ha ganado el derecho a usarlo. En ese momento, el espectador está invitado a preguntarse si puede disponer del suyo. La felicidad que inspira el film lo inclina a responder afirmativamente, porque el viaje de Masao y Kikujiro los ha llevado cerca de lo que le es máspreciado.

Cita Silvana Ferrino: *“Luego de la despedida el mundo ya no será el mismo para ambos”.*

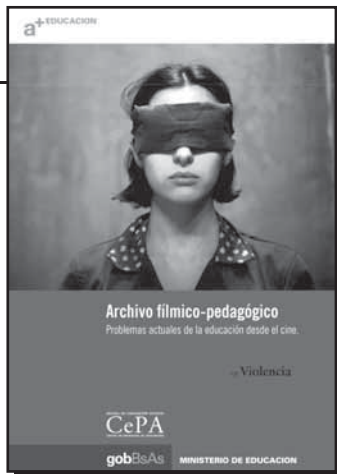
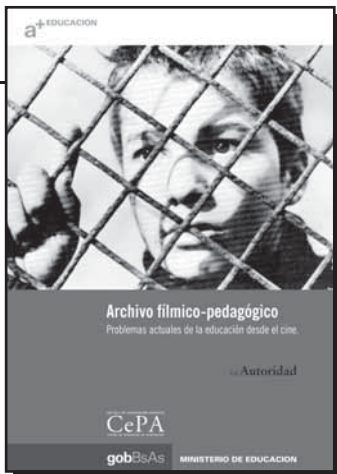
¿Será el mismo para el espectador?

## Bibliografía

- Bleichmar, Silvia, “Acerca del malestar sobrante”, en Revista *Topía*, Año VII, N° 21, Buenos Aires, diciembre de 1997.
- Ferrentino, Silvana, en Birgin, Alejandra y Javier Trímboli (compiladores), *Imágenes de los 90*, Escuela de Capacitación Docente – CePA, Buenos Aires, 2004.
- Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, Libros de Bolsillo, Alianza Editorial, Madrid, 1987.

- Cornu, Laurence, “Responsabilidad, experiencia y confianza”, en Frigerio, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Santillana, Buenos Aires, 2002.
- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Paidós, Estado y Sociedad, Barcelona, 1993.
- Sennett, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2000.





## EJE Autoridad

El aprendiz (Singer)  
 Arriba Hazaña! (Gutiérrez Santo)  
 La belleza de las cosas (Widerberg)  
 Claroscuro (Hicks)  
 Los cuatrocientos golpes (Truffaut)  
 Ensayo de orquesta (Fellini)  
 La manzana (Makhmalbaf)  
 Padre Padrone (Hnos. Taviani)  
 Recursos humanos (Cantet)  
 Tocando al viento (Herman)

## EJE Violencia

Amores perros (Iñárritu)  
 Asesinos por naturaleza (Stone)  
 No matarás (Kieslowski)  
 Haz lo correcto (Lee)  
 If (Anderson)  
 La naranja mecánica (Kubrick)  
 Letras prohibidas (Kaufman)  
 El amor y la furia (Tamahori)  
 Garage Olimpo (Bechis)  
 La intrusa (Christensen)

## EJE Adolescentes y jóvenes

Kids (Clark)  
 El odio (Kassovitz)  
 Los muchachos no lloran (Peirce)  
 Storytelling (Solondz)  
 Sábado (Villegas)  
 Los jóvenes viejos (Kuhn)  
 Los marginados (Coppola)  
 Rebelde sin causa (Ray)  
 Solo por hoy (Rotter)  
 Los inútiles (Fellini)



## El archivo fílmico pedagógico en línea

Las fichas de lectura correspondientes a cada película de esta publicación también pueden obtenerse en la página web del CePA.

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/filmico.php>

**a+BA**  
actitudBsAs

ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

**CePA**

CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

**Todas las actividades del CePA son gratuitas**

Av. Santa Fe 4360 4° y 5° piso. Tel./fax 4772-4028/4039  
cepa@buenosaires.edu.ar [www.buenosaires.gov.ar/cepa](http://www.buenosaires.gov.ar/cepa)

**gobBsAs**