

CINE PARA REFLEXIONAR: VIOLENCIA Y EDUCADORES

Ernesto Gustavo Edwards *

No existe una escuela que enseñe a vivir [...]

Carlos Alberto García Moreno

[...] Lo mismo un burro que un gran profesor.

Enrique Santos Discépolo

[...] No necesitamos educación alguna.

No necesitamos ningún control de pensamiento.

Roger Waters

SÍNTESIS: Generalmente el tema de la violencia en la escuela es abordado desde una óptica que excluye o soslaya al docente como propulsor de la misma. Este artículo se enmarca en la perspectiva de la violencia que ejercen o motivan los propios educadores desde la institución educativa.

Se vertebra sobre los siguientes ejes: el contexto macroeducativo actual en sus distintas dimensiones, examinando los caracterizadores temporales, e intentando circunscribir aquellos de mayor incidencia en el ámbito educativo; el abordaje de la cuestión del rol docente en la postmodernidad y sus ejercicios de violencia, a través de la utilización de los objetos culturales, describiéndolos y aplicando específicamente uno de ellos, en este caso el cine.

Mi invitación desde este trabajo es a reflexionar sobre la violencia que a veces provocamos, mediante el análisis de tres películas cuyos argumentos giran en torno a ella, en un intento por evitarla. El artículo se completa con algunas conclusiones personales.

SÍNTESIS: Geralmente o tema da violência na escola é abordado sob uma ótica que exclui ou olha de soslaio o docente como propulsor da mesma. Este artigo se emoldura na perspectiva da violência que exercem ou motivam os próprios educadores a partir da instituição educacional.

Vertebra-se sobre os seguintes eixos: o contexto macroeducativo atual em suas diferentes dimensões, examinando os caracterizadores temporais, e tentando circunscrever aqueles de maior incidência no âmbito educacional; a abordagem da questão do papel do docente na pós-modernidade e seus exercícios de violência, através da utilização dos objetos culturais,

* Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario (Santa Fe, Argentina).

descrevendo-os e aplicando especificamente um deles, neste caso, o cinema.

Meu convite, a partir deste trabalho, é refletir sobre a violência que, às vezes, provocamos, mediante a análise de três filmes cujos argumentos giram em torno dela, numa tentativa de evitá-la. O artigo se completa com algumas conclusões pessoais.

1. INTRODUCCIÓN

Intentar abordar el tema de *la violencia en la escuela* remite, por lo común, a aquellas situaciones que se suscitan entre los alumnos, desde los alumnos hacia los docentes, desde los alumnos hacia la institución educativa en general, o, más habitualmente, hacia la violencia que origina la sociedad –con tanta desigualdad en cuanto a las condiciones socioeconómicas–, o con el injustificable abandono al que son sometidos esos alumnos por parte de sus padres y de los grupos primarios. Tampoco puede dejar de mencionarse la cuota de responsabilidad que se asigna a los medios de comunicación, ámbito en el que se insiste en destacar a la televisión como emisora de programación teñida de violencia, declarada como despreciable y como fundamental inspiradora. Además, no debe soslayarse la arbitraria lectura que se hace sobre el particular universo cultural del fenómeno del *rock* –de tanta influencia en la juventud del último medio siglo–, al que algunos consideran como la causa de todos los males, identificándolo con los excesos propios de quienes dan por irrefutable el clisé de «sexo, droga y *rock and roll*», como si fuera preferible quedarse con el *Bienvenidos a la jungla* de Axel Rose, en vez del *Démosle una oportunidad a la Paz*, de John Lennon en su época de *The Beatles*, sin poder reconocer que *todo lo que necesitamos es amor*.

Sin embargo, esta actividad descriptiva se convierte a veces en prescriptiva, olvidando las dificultades relacionadas con la posibilidad de abordar los factores que generan violencia, intolerancia y discriminación. Así, de poco sirve que nosotros, al fin y al cabo educadores, podamos hacer algo por modificarlos, por evitarlos, por suprimirlos.

Es entonces cuando se nos hace más evidente la necesidad de una toma de conciencia que muchas veces evitamos, y que en la mayoría de los casos negamos por motivos diversos. Este reconocimiento debiera ir por el camino de aceptar que, en realidad, los docentes solemos ser violentos –en muchos casos de manera simbólica, tal como advertían

Bourdieu y Passeron-, aunque siempre busquemos justificarnos, y, por ende, que seamos motores de violencia en la escuela de diferentes tenores. Es decir, deberíamos dirigirnos hacia ese terreno en el que sí podemos hacer algo por tratar de brindar aportes tendientes a resolver el fenómeno de la violencia en la escuela.

2. EDUCACIÓN Y CONTEXTO

Hoy, para aproximarnos a una adecuada interpretación del mundo en el que nos desenvolvemos, no podemos evitar acudir a los denominados «objetos culturales», que desde los medios de comunicación o desde el arte, nos acercan a una acertada descripción conceptual y actitudinal de nuestras existencias¹.

La realidad actual replantea el clásico debate –siempre vigente– acerca de cómo abordar el análisis y la decodificación del mundo contemporáneo, un universo temporal teñido de los caracterizadores reconocibles que definen cierta atmósfera globalizada, que ha venido a suceder a la Modernidad y su supuesto fracaso. Con la facticidad, la fragmentación, el vértigo y el culto a la fugacidad, la Postmodernidad se ha enseñoreado, consolidando la actitud de vida que desde los albores del existencialismo se despliega casi sin control. Podríamos describirla como «la cultura del *video-clip*»: extrema aceleración, innecesario y compulsivo salteo de las etapas lógicas, la paradoja de la incomunicación humana en la era mediática, individualismo extremo, aislamiento, deslealtad, falta de solidaridad, rebrote del racismo y discriminación.

Desde otra perspectiva, Carr (citando a Mestrovic) nos dice: «en efecto, lo que caracteriza, más que cualquier otra cosa el mundo postmoderno, es “la retórica común de la rebelión contra el discurso ilustrado”, la idea de que los valores, supuestos y explicaciones derivados de la ilustración no resultan ya adecuados cuando tratamos de explicar nuestro mundo social y cultural contemporáneo»². Por su parte, F. Lyotard afirma que «La condición postmoderna³ ...designa el estado de

¹ Cfr. Ernesto Edwards (1998): «Mundo contemporáneo. La atmósfera cultural de nuestro tiempo», *El Polémico de la ciudad*, n.º 35, p. 8, Sección Cultura, Rosario.

² Wilfred Carr (1995): «Educación y democracia: ante el desafío postmoderno», *Volver a pensar la educación*, p. 99, Madrid, Morata, .

³ Cfr. Jean-François Lyotard, (1987): *La condición postmoderna*, Buenos Aires, Rei.

la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas ~~de juego de la ciencia, la literatura y las artes a partir del siglo~~ XIX”, en el marco de la decepción que provocara el fracaso de confiar en la razón como en el instrumento del ilimitado progreso de la humanidad». De tal modo se reactualizan tendencias filosóficas rupturistas y radicalizadas, plenas de escepticismo de parte de una generación descreída, que, a nivel internacional, encuentra expresión culminante en la década de los 60 con sucesos tan dispersos como la irrupción de *The Beatles*, la guerra de Vietnam, el asesinato de Kennedy, la llamada «revolución sexual», el hombre llegando a la Luna, el movimiento *hippie*, el mayo francés, y hasta el festival de Woodstock, con las primeras comunidades juveniles conviviendo en torno a amor, paz y *rock*.

Los cambios en el arte, en la ciencia y en la cultura no se hacen esperar. Los grandes artistas plantean la participación completa del gozador o usuario de la obra, convertida en *metáfora epistemológica*⁴ de su tiempo, revelando los detalles de los adelantos científicos, de los usos y costumbres del contexto en el que es concebida tal producción. Algunos teorizan y anticipan lo que vendrá: una *aldea global*. Nada más que un delirio antes del satélite y de Internet. Arte y medios se consolidan como los ejes sobre los que girará la aproximación a un mundo que algunos pretenden interpretar y otros cambiar.

158

Hablamos de un siglo XXI de cambios vertiginosos, que modifican los escenarios de nuestra infancia haciéndolos irreconocibles, y dejando de lado procesos evolutivos que dan paso a las revoluciones pacíficas y también a las sangrientas. Grandes guerras, tecnocracia, despersonalización (recordar al filósofo Gabriel Marcel), violentas modificaciones de los mapas políticos, nuevas identidades y formas de organización social, tergiversación de tradicionales jerarquías de valores, crisis morales, confrontación del tener y del ser, descreimiento, agnosticismo, falta de fe. Y, casi siempre, olvidándonos del Otro como Persona.

3. ROL DOCENTE

No hay duda: la educación no es neutra. Flecha y Tortajada afirman que «debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser agentes de

⁴ Cfr. Umberto Eco (1979): *Obra abierta*, Barcelona, Ariel.

transformación o de transmisión», haciendo referencia a los análisis de la Sociología de la Educación, que han destacado la función de la escuela como transformadora, como reproductora o como excluidora⁵.

Santos Guerra, después de sintetizar los caracterizadores de la época, se detiene en las funciones que ha cumplido y que cumple la escuela, para presentar finalmente su enfoque: la escuela debe ser una comunidad crítica de aprendizaje. Comunidad como vínculo generado entre personas, crítica como capacidad reflexiva, y discriminadora del conocimiento y de la realidad. Y aprendizaje como procedimiento para una mejor comprensión y una mayor transformación del mundo al servicio de auténticos valores sociales⁶.

Diker y Terigi recorren la historia de la formación docente en la Argentina situándose en los problemas actuales, uno de los cuales está representado por la identidad de la actividad docente, afirmando que se trata de un trabajo al que le resta definir cuál es su función. Aparecen así distintos roles: animador, facilitador, formador, enseñante, asistente educacional y aún social. El punto central está en que en la formación docente eso no siempre se tiene claro, y a veces ni siquiera es objeto de discusión⁷.

Frente a las dificultades que nos plantea la postmodernidad, Subirats propone como alternativa un mayor desarrollo de la democratización en el propio sistema educativo: «La concepción del docente como transmisor de unos saberes definidos sólo tiene sentido en un modelo institucionalizado de conocimiento, un modelo que opera de arriba a abajo, con controles a todo lo largo de la cadena. Es decir, un modelo en el que la autonomía del sistema educativo respecto del poder es muy escasa»⁸. Como puede leerse en *De Sarmiento a los Simpsons*, «la inercia de la cultura escolar contrasta con las tendencias culturales contemporáneas, que muestran una aceleración cada vez mayor de los acontecimientos y de la información. A este contraste se suma la crisis

⁵ Ramón Flecha e Iolanda Tortajada (1999): «Retos y salidas educativas en la entrada de siglo», en *La educación en el siglo XXI*, p. 20, Barcelona, Grao.

⁶ Miguel Ángel Santos Guerra (2001): *La escuela que aprende*, pp. 23-49, Madrid, Morata.

⁷ Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, pp. 94-101, Buenos Aires, Paidós.

⁸ Marina Subirats (1999): «La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral», en *La Educación en el siglo XXI*, p. 179, Barcelona, Grao.

de la cultura letrada, cuya transmisión constituía la tarea fundamental de la escuela. La cultura escolar hoy es penetrada por muchas dinámicas culturales distintas, entre las cuales los medios de comunicación audiovisuales juegan un rol fundamental»⁹.

Como explica Jimeno Sacristán acerca de la educación, es necesario hacerla desde los problemas actuales, brindando claves para interpretar la inmediatez, vinculada obviamente con el pasado. Para que el hombre pueda ser libre se requiere situarlo en su propio contexto¹⁰.

Finalmente, Jaume Carbonell, citando a Goodson, concluye que «la enseñanza es una profesión maravillosa si podemos equilibrar las competencias técnicas con las sociales. De eso se trata, de articular la profesionalidad con un compromiso ético y social; de intentar conocer mejor al alumnado y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, al mismo tiempo, de entender la escuela y su entorno y hacerlos comprensibles a los demás para transformarlos»¹¹.

Pero la mera expresión de deseos acerca del ideal en cuanto al rol docente no basta para que podamos aproximarnos a una interpretación de aquella violencia en la escuela de la que son disparadores los propios educadores.

A continuación, el objetivo será exponer algunas situaciones cotidianas y conflictivas de cualquier docente con una mínima experiencia, de esas de las que algunos prefieren no hablar en público.

Siempre explico desde la cátedra que se han sostenido durante décadas algunas concepciones acerca de la educación y del rol del educador, que, más que erróneas o distanciadas de la realidad, podrían calificarse de hipócritas.

Por ejemplo, cuando hablamos de *vocación docente* podemos apelar a la etimología, y veremos que *Vocación* proviene de *Vocatio, onis*,

⁹ Marcelo Caruso e Inés Dussel (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, pp. 25-26, Buenos Aires, Kapelusz.

¹⁰ José Jimeno Sacristán (1999): «La Educación que tenemos, la educación que ~~queremos~~», en *La educación en el siglo XXI*, p. 41, Barcelona, Grao.

¹¹ Jaume Carbonell Sebarroja (2002): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, p. 112, Madrid, Morata.

que significa invitación, convite. Del verbo *voco, asáre, avi, atum*, llamar para hacer venir, llamar, convocar, invitar, exhortar.

Con esta sola mención creemos fundamentar y casi hasta demostrar la existencia de una voz interior de desconocida procedencia y misteriosa inspiración, que nos revela y nos ilumina acerca de cuál es nuestra misión mística en la vida, como si la pitonisa del oráculo del dios Apolo en Delfos nos dijera: «Mire, señor, usted nació para ser docente». Nada más disparatado. Ya sabemos que en la base de cualquier elección de vida subyacen móviles que muchas veces permanecerán indescifrables a lo largo de nuestra existencia. Y aunque es posible que a través del tiempo terminemos desarrollando a gusto nuestra actividad profesional con la suficiente eficacia y el suficiente agrado como para sentirnos tranquilos y confiados, también lo es el hecho de que podríamos continuar haciéndolo hasta el momento de la jubilación como si fuera un padecimiento permanente, ya que para muchos no es otra cosa que una actividad laboral que en cantidad de casos no demanda gran dedicación ni tampoco demasiado compromiso personal, al menos para cierta proporción de colegas.

El docente en la postmodernidad enfrenta desafíos que tienen un común denominador: velocidad e incertidumbre, y la pregunta es: ¿cómo nos preparamos para superar con éxito este reto?

161

4. CUANDO LOS DOCENTES SON VIOLENTOS

Algunos son pesimistas respecto a la naturaleza humana. T. Hobbes, en el *Leviathán*, decía sobre ella que «el hombre es el lobo del hombre». Es decir, violento. Y la historia de la humanidad así parece corroborarlo. Si entendemos violencia como aquella fuerza orientada y selectiva ejercida contra alguien provocándole daño, profanación, ofensa, deshonra, quebranto, o tomándolo como objeto de nuestra ira apelando al vigor o a la energía, y teniendo presente que no hace falta un golpe de puño o una patada, sino que un grito, una actitud de desprecio o una velada discriminación, por el motivo que fuere, ya se pueden catalogar como violencia y como causantes de marcas muchas veces indelebles, estaremos a un paso de comprender que este fenómeno está plenamente instalado en nuestras escuelas. No hace falta pensar en la detestable costumbre de tradicionalistas colegios que publicitan sus

servicios educativos con el supuesto *atractivo* del mantenimiento de castigos corporales.

Para seguir adentrándonos en el tema, aproximándonos a lo que considero es la violencia que provocamos nosotros los docentes en la escuela, hagamos un ejercicio de reflexión acerca de la actividad docente, que habitualmente propongo, y tratemos de respondernos.

¿Es ético llegar tarde a clase, irse antes, perder tiempo pasando lista o leyendo un programa interminable; proporcionar en todo momento fotocopias para que los alumnos se las arreglen solos con alguna que otra consigna; transmitir ideas personales respecto de lo ideológico (sin advertírsele); recorrerse todo el articulado del reglamento de licencias; buscarse congresos, cursos; inventarse enfermedades; pasarles vídeos de manera ininterrumpida y sin grandes justificaciones a la vista? Basándose en la inseguridad y en la precaria capacidad de comunicación de algunos docentes, ¿es ético tratar de establecer una distancia con sus discípulos cimentada en el uso innecesario de terminología técnica compleja que sólo apunta a dificultarles su acceso a temáticas que de otro modo serían de libre circulación, y en algunos casos hasta motivantes para ellos? ¿Es ético sustentar clases enteras con sólo leer un papel impreso que quién sabe si es copiado de algún libro?, y, aun si fuera producto de una creatividad propia, ¿se puede pensar que quien da clase de esa forma es un docente con la suficiente amplitud y flexibilidad como para propiciar clases dialogadas y participativas? ¿Es ético tener un código propio que tipifique cuáles alumnos, por «diferentes», serán los que de cualquier manera nos provocarán algún rechazo etiquetándolos como el *petiso*, el *gordo*, el *tonto*, el *negrito*, el *judío*? Puesto que, quien más quien menos algo conocemos de filosofía, ¿qué diría el mencionado tratadista Marcel cuando se refería al *fenómeno de abstracción*? ¿Es ético negar que tenemos preferencias, o, peor aún, que no reconocemos que algunas de esas preferencias van más allá de lo que es más o menos normal? Y no nos olvidemos que, en algunos casos, hemos pasado del amor intenso al odio profundo, según las circunstancias, sin mediar demasiado tiempo ni grandes explicaciones. Imaginémosnos dando clase en el nivel terciario –sea en un profesorado o en la universidad–, y pensemos en el amigo que por esas cosas devino en el enemigo; o mejor aún, quien sea profesor-hombre, que piense en la novia, en la que fue su novia; en la que le atrae, en la que lo abandonó. Y pensemos con el mayor detalle posible en esa instancia sagrada de todo proceso de enseñanza-aprendizaje que es la evaluación: ¿estamos en condiciones de asegurar que haremos un comprometido ejercicio de voluntad en cuanto a tratar

de ser lo más objetivos posibles, suspendiendo de forma brusca y por un momento pasiones e inclinaciones personales? Es, por lo menos, motivo de duda razonable.

En suma, quien acepte apelar de manera periódica o por excepción a este parcial muestrario, puede considerarse, sin temor a exclusiones, dentro de la categoría de educador violento.

Regresando a mis obligaciones específicas como profesor de Ética y afines, propongo a mis colegas un trabajo sobre el perfil ético del docente, en el que nos remontemos a hacer una evocación de recuerdos de cuáles fueron las características negativas que dejaron una marca en nuestro paso por la escuela, y veremos que, en muchos casos, se destacan aquellos que no se detuvieron en el encuentro pedagógico con sus alumnos como instancia fundamental, como estimulante de un aprendizaje significativo.

Aun así, debieran ser recordados aquellos docentes que, entre otras cosas, y respecto de sus debilidades, flaquezas y precariedades:

- Reconocieron, por encima de la hipocresía generalizada de negarlo, que experimentaban preferencias o rechazos por algunos de sus alumnos, pero que demostraron su objetividad profesional en la instancia de la evaluación, haciendo incluso un gran esfuerzo en el ejercicio de la voluntad.
- Verbalizaron su conciencia acerca de la tendencia de muchos de ellos hacia cierto exhibicionismo personal, teñido de una cuota de histeria que apunta a seducir, por la seducción misma, y que, no obstante, supieron mantener las adecuadas distancias en la relación pedagógica.
- Aceptaron, finalmente, que hay quienes se resisten a que sus alumnos, al cabo del proceso formativo, lo culminen sabiendo más que ellos mismos, y que, ante esto, se rebelaron contra sí mismos y dieron lo mejor de sus personas.

Por todo eso, de las primeras épocas de nuestra actividad docente no debiera preocuparnos tanto lo que no sabíamos, sino la falta de conciencia acerca de la ignorancia. La conciencia del límite se transforma entonces en posibilidad de expandirlo. Así podríamos trabajar desde la Ética ampliando nuestra conciencia, y haciendo de la reflexión una actividad permanente cuando estamos con esos otros seres

humanos –nuestros alumnos–, que nos posibilite tener presente que estamos ejerciendo una influencia a través de nuestras conductas, y que, por ello, somos responsables¹².

5. OBJETOS CULTURALES: RE-PENSANDO LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Gilles Deleuze, en *Conversaciones*¹³, sorprendía analizando diferentes expresiones populares, afirmando que un buen concierto de *rock* podría ser un adecuado canal para la transmisión de la cultura.

En el universo filosófico, numerosos pensadores abordaron la compleja y contemporánea problemática de los *objetos culturales* desde perspectivas disímiles. Baste recordar, entre otros, a S. Cavell, apelando al cine de divulgación; a U. Eco, recorriendo las historietas y los *mass-media*; a J. Derrida, atendiendo al fenómeno televisivo; a J. Passmore, interpretando los supuestos filosóficos que están en la base de cualquier actitud sobre la Ecología. La lista de autores no termina, como tampoco se acaban las problemáticas relacionadas con otros «objetos culturales»¹⁴.

Es sabido que, para un enfoque tradicional de la filosofía en el que el conocimiento es sinónimo de poder, los citados objetos son elementos menores dentro de un espectro que rechaza todo aquello que se escapa de un mundo restringido a individuos supuestamente iniciados en rigurosas metodologías, las cuales suponen que les permiten interpretar adecuada y acabadamente la realidad.

Aquí se hace necesario precisar terminológicamente el concepto de *objeto cultural*. En clase, y simplificando, digo: es aquella producción intelectual que tiene cierta resonancia social, que es de naturaleza simbólica, que ocupa un tiempo y un espacio, que es portadora de un

¹² Cfr. Ernesto Edwards y Alicia Pintus (2001): «Poder y seducción en la escuela. Re-pensando la *Ética Docente*», Rosario, *Homo Sapiens*; y «Sobre *Ética y Vocación docente*» (2000), *Boletín de la Asociación Argentina de Investigaciones Éticas*, Buenos Aires, Sección *Cuestiones*, mayo-junio 2000, pp. 3-5, Buenos Aires, AADIE.

¹³ Cfr. Gilles Deleuze (1996): *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos.

¹⁴ Sobre el particular, Alicia Pintus y yo venimos investigando y desarrollando el tema *objetos culturales y su aplicación en educación a través del rock*. Consultar Ernesto Edwards G., y Alicia M. Pintus, *Rock y Escuela. Estrategias didácticas* (1997), Rosario, *Homo Sapiens*, así como los numerosos artículos específicos que he publicado en mi página web: www.ernesto-edwards.tk

mensaje, y que en ocasiones se convierte en el mensaje mismo. Pero este enunciado estaría incompleto si no agregara que es objeto portador de valor. Es decir, que es consecuencia de una elaboración racional. Que es reconocida y reconocible a través del tiempo, y que tiene una amplia resonancia en los sectores populares. Que su construcción demanda el empleo de numerosos signos y códigos, muchas veces superpuestos y de lecturas múltiples. Que es perceptible a partir de su consistencia material. Y que es un bien porque es valiosa en un sentido positivo, ya que nos dignifica. Por tanto, no podríamos considerar bajo esta concepción como objeto cultural todo aquello que nos denigre. Este mundo constituido por *objetos culturales* nos es transmitido por medio de la tradición, en sus numerosas vertientes, y de la educación, que es capaz de provocar la elaboración de otros objetos.

Dichos objetos pueden clasificarse por grupos. A efectos de este artículo sólo tomaremos dos¹⁵:

- *Los medios de comunicación*, incluyendo aquellos que en la actualidad posibiliten comunicar, sean gráficos, radiofónicos, televisivos o Internet (aquí las posibilidades parecen no tener fin).
- *Las disciplinas artísticas en general*, aunque aparecen como más pertinentes las que se presentan con una decodificación más simple, tales como la literatura, el cine, el teatro y aquellos textos que apelan al soporte de la música.

El texto impreso puede identificarse como el objeto cultural por excelencia. Se trata de un análisis que va más allá de considerar a los medios, sobre todo a los audiovisuales, como meros soportes culturales. Pero no podemos soslayar que Internet contribuye de modo superlativo a la instauración de modelos culturales globalizados. Siendo un medio en constante evolución, con una continua renovación de sus mensajes y de sus modos de emisión, nos obliga a una reflexión minuciosa, considerando posibilidades tales como la manipulación de la información¹⁶,

¹⁵ Cfr. Ernesto Edwards y Alicia Pintus (2004): *Violencia en la escuela*, Rosario, Laborde.

¹⁶ Esto ya lo anticipaba en 1972 Umberto Eco en un artículo que luego sería publicado en *La estrategia de la Ilusión*, relatando el recorrido de un televidente medio sometido durante una semana a ver las distintas ediciones del noticiero de dos canales, uno estatal y otro privado, y cómo se las ingeniaban para orientar a la opinión pública de acuerdo a cómo se presentara la información.

circunstancia indeseable y equiparable a lo que la pedagogía calificaba como «adoctrinamiento» cuando se transmitían conocimientos, conceptos e ideologías como verdades únicas e irrefutables, sin advertir que tal vez no fueran otra cosa que la creencia o la convicción de quien emitía tal mensaje. Esto, sin olvidarnos cómo se puede construir una realidad que no sea otra cosa que pura apariencia, a fin de resolver una necesidad circunstancial como puede ser la justificación de una guerra, si es que alguna pudiera justificarse.

Respecto a lo que es el problema de la violencia en la escuela, la utilización y aplicación de los *objetos culturales* permite, entre otras posibilidades:

- Abrir la escuela a la experiencia del mundo real en el que viven los alumnos, y aprovechar ese universo sociocultural, divergente del académico, como anclaje para entrelazar los nuevos contenidos escolares haciéndolos significativos desde una acepción emocional.
- Articular de manera armónica las dimensiones afectiva e intelectual, estimulando aprendizajes integrales más permanentes y que respondan a los ritmos particulares de cada alumno, en donde se tengan en cuenta sus intereses y saberes previos a partir de sondear y de rescatar lo que observa, escucha y prefiere fuera del ámbito de la escuela.
- Colocar al docente en un lugar flexible, apartándolo del poder hegemónico y como único portador del saber, para situarlo en un espacio de tolerancia frente a las diferencias, promoviendo actitudes éticas de comprensión mutua y de respeto por los intereses individuales.
- En definitiva, y quizás sea lo más importante, permite aproximarnos a la violencia para pensarla, para reflexionar sobre ella, y para dejar de actuarla sobre nuestros semejantes.

Aboquémonos ahora a ver cómo podemos utilizar el incomparable recurso de los *objetos culturales* para reflexionar acerca del *rol docente* en la postmodernidad, apelando a una mención comparada de tres realizaciones cinematográficas que recorren los últimos quince años, aunque es posible que alcanzase con ver la recordada y emblemática *IF*, sin dejar de mencionar a las recientes *Elephant* o *Bowling for Columbine*,

en las que la violencia de los docentes se manifiesta en forma explícita (*If*), o como omisión (*Elephant*), y cuyas tramas están centradas en los efectos que se dan como reacción de los alumnos, que rozan la patología, la irracionalidad y el espanto.

A continuación veamos lo que puede suceder con películas que permiten una salida, reflexionando a partir de los modelos docentes que se exhiben en su desarrollo.

La Sociedad de los poetas muertos (Dead Poets Society) (EE.UU., 1989), de Peter Weir, con Robin Williams y Ethan Hawke. Esta película despertó disímiles y controvertidas lecturas. Presenta a un carismático profesor de literatura inglesa cuando es contratado, en 1959, por un tradicionalista colegio secundario del que hace un tiempo egresó (circunstancia que influyó favorablemente en el ánimo de los directivos para su nombramiento), y quien, con su metodología didáctica poco convencional, provocó un profundo cambio en ese sistema conservador, inspirando en los alumnos ansias de expresarse y estimulando inquietudes, pero que, al desconocer o no respetar la cultura institucional, desestabilizará el equilibrio emocional de algunos jóvenes, acelerando tendencias autodestructivas y llevándolos a una situación límite, demostrando su imprudencia y su incapacidad para la contención afectiva, así como motivos para confundirlos respecto de cuál es la distancia comunicacional más adecuada en la relación pedagógica. Privilegió su ego, importándole sólo destacarse como docente atípico, sin considerar si la institución estaba preparada para un cambio violento, y sin temor a los riesgos. Esto hizo ver su actitud como deseablemente rebelde frente a lo establecido, pero otras miradas eran posibles.

Los pilares del colegio –*honor, disciplina, tradición, excelencia*– constituyen el núcleo del ideario. En sus inicios, estos principios parecieron haber sufrido una transformación que los hizo declinar hacia una conducción autoritaria que no hallaba como correlato la adhesión sincera de los alumnos, sino una aceptación externa y obligada, una mera legalidad sin compromiso actitudinal. Keating expone sus ideas, que influyen en sus alumnos, desatando consecuencias inesperadas: un estudiante se suicida, ante la negativa de su padre a aceptar la elección que dicho estudiante ha hecho por considerarla la mejor para él. El joven no encuentra salida entre la percepción de lo que siente como vocación y las posibilidades de llevarla adelante. Tal vez debamos cuestionarnos la responsabilidad moral de este docente, que no midió las consecuencias que traería para las vidas de sus alumnos su concepción pedagógica

y sus estrategias didácticas, puestas en juego en una institución que lo convocó precisamente por la confianza que le inspiraban sus antecedentes. Si bien Keating obró con honestidad demostrando sus convicciones, debemos contemplar el hecho de que su función se desarrolló en el marco de una institución que, equivocada o no, tenía establecidos sus principios. En ese sentido, su relación con ella fue menos transparente. ¿Tenemos derecho a convertir nuestra clase en una *isla*, haciendo de ella un espacio que entre en contradicciones insalvables con el resto de la institución? ¿Hacia dónde nos conduce el individualismo extremo? ¿Podemos entrar a una institución y pretender cambiar sus reglas de juego porque no nos parecen las mejores? ¿En qué fundamentos pretendemos legitimarnos? ¿Qué debemos hacer para generar lo éticamente correcto al proponernos promover cambios que afecten la vida de la institución y de sus integrantes?¹⁷.

Lección de honor (Emperor's Club) (EE.UU., 2002), de Michael Hoffman. Basada en un hecho real, con Kevin Kline como William Hundert, profesor de historia en un exclusivo instituto secundario norteamericano. El protagonista está convencido de que sus clases acerca de griegos y romanos no son más que simples lecciones del pasado, y que ser maestro no es sólo educar al alumno sino que, además, debe modelar su carácter. La frase heraclitiana «El carácter de un hombre es su destino» orienta su vida privada y profesional. Cuando en 1972 se halla cómodo en su solitario mundo de clasicismo y de tradiciones, un nuevo alumno le confrontará con quienes le siguen disciplinadamente¹⁸. El nuevo integrante es Sedgewick, hijo de un senador, que muy pronto expone rebeldías y caprichos atrayendo a sus compañeros y originando un problema para el profesor. Pasa el tiempo, y Hundert cree haber cumplido con su deber jubilándose. Pero el nombre de ese alumno persiste en su memoria, ya que no está seguro de haber conseguido su objetivo.

La vida le dará una nueva oportunidad para enfrentarse a Sedgewick, convertido ahora en un hombre con poder político. Así, ex profesor y ex alumno confrontarán posiciones en una prueba en la que se jugarán la verdad, la mentira y la necesidad de justicia, dando paso a la inevitable reflexión acerca de si lo que el docente decidió en el pasado fue

¹⁷ Cfr. Ernesto Edwards y Alicia Pintus (2001): *Poder y seducción en la escuela. Re-pensando la Ética Docente*, Rosario, *Homo Sapiens*.

¹⁸ Cfr. Adolfo C. Martínez: «Maestro y alumno, enfrentados» en www.lanacion.com.ar/03/10/16/ds_535936.asp

correcto a la luz de lo que le muestra el paso del tiempo en su ex alumno. Pero esa decisión no fue gratuita, y la injusticia cometida con un alumno, aun con supuestas buenas intenciones, dejará en el profesor un profundo cargo de conciencia. Sobre todo si un personaje que pretende encarnar valores éticos acepta las presiones y los condicionamientos de la institución escolar. Aquí la pregunta es: ¿por salvar o por recuperar a un alumno descarriado, es correcto perjudicar a otros? ¿No es injusto que uno siempre se ocupe más de los *peores*, de los *problemáticos*, y que los *buenos alumnos* no reciban la misma atención en calidad y en cantidad?

La Sonrisa de Mona Lisa (Mona Lisa Smile) (EE.UU., 2003), de Mike Newell, con Julia Roberts y Marcia Gay Harden. Inspirada en un artículo de Hillary Clinton acerca de sus experiencias en una tradicional y conservadora Universidad de Nueva Inglaterra en los años 50 y 60, está ambientada en 1953. A esa institución, reconocida por su excelencia académica y por su disciplina, llega para dictar Historia del Arte Katherine Watson, una graduada de Berkeley, que no tardará en escandalizar y en fascinar a docentes y a alumnos con su aspecto intelectual, su bohemia, su feminismo, su soltería y su actitud hacia un mundo en el que el único destino aceptable es casarse con un buen candidato y educar a los hijos.

169

El filme focaliza la relación de una profesora con sus alumnas en los años 50, intentando reflejar a una generación de mujeres pioneras que busca construir su propio camino más allá de los dictados masculinos. La profesora Watson viaja de California al Wellesley College. En la era de la postguerra, Katherine espera que sus estudiantes, las mejores y más brillantes del país, tomen ventaja de las oportunidades que se les presentan. Pero, al poco tiempo, descubre que el ambiente institucional está estancado en el conformismo.

Los aires independientes y progresistas de Katherine chocan de inmediato con las estudiantes más conservadoras. Su principal adversaria es Betty, una chica de clase alta que deja la escuela para casarse. Y su mayor aliada es Joan, quien se decide a tramitar su admisión a la Facultad de Derecho de Yale, aunque esté esperando la propuesta matrimonial de su novio. A través de los intentos de las estudiantes por encontrar su camino, Katherine también aprende a darle un curso diferente a su vida. Comprende igualmente que quería imponer a las alumnas su concepto de cómo debía ser una mujer, frente a lo que la sociedad de ese momento consideraba como correcto: prepararse para ser buenas esposas y excelentes madres. En la vida de Katherine se

pueden observar las imposiciones de la sociedad mediante las críticas, tanto veladas como manifiestas, que recibe de colegas y de directivos. Además, se dará cuenta de que hace lo mismo con sus alumnas, aunque las quiera orientar hacia una supuesta libertad de elección. Es decir, que podrá tomar conciencia de su propia violencia, admitiendo que estaba haciendo lo mismo que criticaba.

6. CONCLUSIONES

Ha podido apreciarse que, en cuanto al tema de *la violencia en la escuela* que nosotros los maestros provocamos, puede tratarse con más facilidad a partir de aquellas producciones cinematográficas que son posibles de ser utilizadas como recursos complementarios de los textos tradicionales, ya que, en general, los filmes argumentales son más afines a nuestros alumnos –los de formación docente–, y, por tanto, propician mejor un aprendizaje significativo.

Los tres protagonistas de las respectivas películas que analizamos tienen elementos en común: trabajan en colegios de arraigadas tradiciones. Dos de ellos son explícitamente maestros que quieren innovar. Y todos coinciden en su pasión y en su compromiso por lo que hacen. Nuestro trabajo implica las emociones. No hacemos una labor aséptica ni fría. Nos jugamos enteros como personas, nos comprometemos. En definitiva, plantearse la identidad por medio del rol que le corresponde cumplir al docente y las consecuencias que derivan de su cumplimiento, incluyendo la provocación de situaciones de violencia que después se lamentan, y que pretenden ser interpretadas en el marco de lo que los alumnos traen desde el exterior de la institución educativa. Se trata de un tema de fondo en estos días y que exige una discusión permanente, para ir construyendo las posibilidades de transformación que el contexto demanda. Por ello, resulta indispensable en este final destacar la maravillosa película española *La lengua de las mariposas*, de 1999, en la que en un pequeño pueblo gallego, a comienzos de 1936 –pocos meses antes del estallido de la Guerra Civil–, Moncho, un niño de ocho años, está preparándose para su incorporación a la escuela, pero tiene miedo porque ha oído decir que los maestros les pegan a sus alumnos. Don Gregorio, encarnado por un magistral Fernando Fernán-Gómez, es el veterano maestro que no pega y que está a punto de jubilarse, quien, imbuido por rectos principios, será el que buscará personalmente a Moncho a su casa para iniciar un singular vínculo pedagógico basado

en sólidos valores y en el respeto mutuo, además de estar impregnados de una ética docente ejemplar, y que quedará trunco. De esos que son modelos para imitar. De esos que hacen imposible pensar que provoquen violencia en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

CARBONELL SEBARROJA, J. (2002): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata.

CARR, W. (1995): «Educación y democracia: ante el desafío postmoderno», en *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata.

CARUSO M., y DUSSEL, I. (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

DIKER G., y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.

ECO, U. (1979): *Obra abierta*, Barcelona, Ariel.

— (1990): *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen.

EDWARDS, E. (1994a): «Filosofía y *rock and roll*. De Aristóteles a Lennon», *Cuaderno de Sistemas Humanos*, año VII, n.º 26, pp. 10-13, Rosario, Sistemas Humanos.

— (1994b): «Obra abierta: anticipación pragmática de Umberto Eco», *Tópicos, Revista de Filosofía de Santa Fe*, año II, n.º 2, pp. 117-129, Santa Fe.

— (1997a): «El cine como objeto de cultura», en periódico *El Polémico de la ciudad*, n.º 7, p. 8, Sección Cultura, Rosario, Estilo.

— (1997b): «Metáfora epistemológica en el cine», en periódico *El Polémico de la ciudad*, n.º 8, p. 8, Sección Cultura, Rosario, Estilo.

— (1998): «Mundo Contemporáneo. La atmósfera cultural de nuestro tiempo», en periódico *El Polémico de la ciudad*, n.º 35, p. 8, Sección Cultura, Rosario, Estilo.

EDWARDS, E., y PINTUS, A. (1997): «Rock y escuela», en *Formación Ética: estrategias didácticas*, Rosario, Homo Sapiens.

— (2001): «Poder y seducción en la escuela», en *Re-pensando la Ética Docente*, Rosario, Homo Sapiens.

— (2004): «Violencia en la escuela», en *Pensando estrategias y soluciones*, Rosario, Editorial Laborde.

FLECHA, R., y TORTAJADA, I. (1991): «Retos y salidas educativas en la entrada del siglo», en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Imbernon, F. (coord.), Barcelona, Grao.

JIMENO SACRISTÁN, J. (1999): «La educación que tenemos, la educación que queremos», en *La educación en el siglo XXI*, Barcelona, Grao.

LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.

LYOTARD, J. F. (1987): *La condición postmoderna*, Buenos Aires, Rei.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2001): *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.

SUBIRATS, M. (1999): «La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral», en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, en F. Imbernon (coord), Barcelona, Grao.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 37

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR