

CINE Y EDUCACIÓN

An abstract painting in dark green and black tones on a light green background. It depicts a stylized figure in a dynamic, almost acrobatic pose, with a large, rounded head and two long, thick legs. The figure is rendered with expressive, textured brushstrokes.

Estudios de las experiencias formativas
a través de la cinematografía

MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ
(Coordinador)

**Cine y educación:
Estudios de las experiencias formativas a
través de la cinematografía**

Universidad de Guanajuato

Rectora General

Dra. Claudia Susana Gómez López

Secretario General

Dr. Salvador Hernández Castro

Secretaria Académica

Dra. Diana del Consuelo Caldera González

Secretaria de Gestión y Desarrollo

Dra. Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar

Coordinadora General del
Programa Editorial Universitario

Dra. Elba Margarita Sánchez Rolón

Campus Guanajuato

Rector del Campus Guanajuato

Dr. Martín Picón Núñez

Secretario Académico

Dr. Artemio Jimenez Rico

Directora de la División
de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Krisztina Zimányi

Director del Departamento
de Educación

Dr. Enoc Obed de la Sancha Villa

CINE Y EDUCACIÓN:

Estudios de las experiencias
formativas a través de la
cinematografía

Marcos Jacobo Estrada Ruiz
(Coordinador)

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Ediciones
Universitarias

Marcos Jacobo Estrada Ruiz (coordinador). *Cine y educación: Estudios de las experiencias formativas a través de la cinematografía*. 1.ª ed.,- Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2025, 208 pp.

D.R.® De los autores

D.R.® De la presente edición:
Universidad de Guanajuato
Campus Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Lascuráin de Retana núm. 5, zona centro,
C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

Corrección de estilo: José Luis Olazo
Diseño editorial y portada: Oliver Rosales

ISBN de la versión electrónica: 978-607-580-218-3

Se permite descargar la obra y compartirla siempre y cuando se dé crédito de manera adecuada. No se permite remezclar, transformar o crear a partir del material, ni usarlo para fines comerciales.

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

9	INTRODUCCIÓN: EL BINOMIO CINE Y EDUCACIÓN <i>Marcos Jacobo Estrada Ruiz</i>
	PRIMERA PARTE Los aprendizajes desde el cineforum y la discusión guiada
31	I UNA MUJER FANTÁSTICA Y EL ESTIGMA, UN ANÁLISIS DESDE LOS JÓVENES QUE SE FORMAN EN EDUCACIÓN <i>Marcos Jacobo Estrada Ruiz</i> y <i>Perla de Jesús Cruz Estrada</i>
55	II LAS FIGURAS EDUCATIVAS EN <i>PRECIOUS</i> : EL DIARIO Y LA AUTONARRATIVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA <i>Anel González Ontiveros</i> y <i>Fátima Robles López</i>
79	III <i>HALF NELSON</i> O DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DESDE LOS MÁRGENES SOCIALES <i>Tania Minerva Zapatero Romero</i>
101	IV APRENDIZAJE PERCIBIDO DE APRECIACIÓN CINEMATOGRAFICA CON UNA GUÍA BÁSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NIVEL SUPERIOR <i>Armando Gómez Villalpando</i> y <i>Gabriel Medrano de Luna</i>

SEGUNDA PARTE
Los temas emergentes
del binomio cine y educación: género,
violencias e inclusión

- 123 V
TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN
PROFESIONAL:
EL CINE COMO HERRAMIENTA PARA LA
FORMACIÓN PROFESIONAL
Leonel Del Prado
- 141 VI
LA SONRISA DE MONA LISA. UNA SÍNTESIS
DE EXPRESIONES DE LA EDUCACIÓN [IM]PROPIA
PARA LAS MUJERES
Cirila Cervera Delgado
- 161 VII
EL COLOR DEL ¿PARAÍSO?
REFLEXIONES EDUCATIVAS DESDE Y PARA
EL INTERIOR DE LA DISCAPACIDAD VISUAL
*Salvador Medrano Sandoval, Rebeca Alegría Córtes
Yebra y Luis Jesús Ibarra Manrique*

COLOFÓN
Enseñar desde una mirada crítica
a las series

- 187 VIII
PARA VER A *RICK AND MORTY*:
ENSEÑAR DESCOLONIZACIÓN CON UNA SERIE
DE DIBUJOS PARA ADULTOS
Mario Alberto Velázquez García

INTRODUCCIÓN:

EL BINOMIO CINE Y EDUCACIÓN

Marcos Jacobo Estrada Ruiz

En una analogía con lo que Borges decía respecto a la literatura –que esta no se escribe para los filólogos sino para los lectores–; así el cine no se hace para los analistas sino para los espectadores (Lizarazo, 2021). En esta línea entendemos el binomio cine y educación, despojado de intereses meramente estéticos o de análisis cinematográficos; más bien centrados en los usos del cine para fines educativos, se hace para sensibilizar, educar y formar, es decir contiene fines pedagógicos.

Prácticamente desde su aparición, el cine fue usado con fines educativos (Díaz, 2015). Por eso asumimos en este texto la perspectiva de que la escuela es el lugar privilegiado para analizar, debatir y hacer crítica de la amplia propuesta que existe en los medios (Mendoza, 2003). Partimos de la idea, por demás teóricamente aceptada, de que el cine construye imágenes educativas que impactan en los imaginarios y los discursos sociales (Gagliardi, 2019).

No parece haber disminuido el interés por la relación entre el cine y la educación, de hecho, algunos autores sostienen que el entusiasmo educativo por el cine vive un momento importante (Bácares, 2022). Aunque se ha diversificado la manera en que la educación aparece en el cine, es cierto que ha imperado la representación docente en el mismo, y no siempre de manera complaciente sino de manera crítica, lo que ha llevado en parte a que su uso en la educación haya sido visto con cierto recelo por los docentes (Bácares, 2022).

EL SENTIDO DE LA OBRA

Este libro es producto de un proyecto de investigación que se desarrolló en la Universidad de Guanajuato durante 2023 y 2024, cuyo propósito fue: caracterizar las expresiones educativas en el cine, analizando los

sentidos educacionales que emergen y determinando posibilidades didácticas y formativas para su uso en los distintos niveles de educación. Y tal es el propósito de este libro, dar cuenta de cómo en la investigación educativa, dado el criterio de finalidad comprensiva que la caracteriza (Bisquerra, 2004), se recurre al cine con un doble propósito, construir conocimiento y establecer elementos de uso práctico.

Resultó difícil en esta obra separarse de los intereses didácticos en la relación cine-educación, más aún cuando está ahí su origen, pues inicialmente se aplicó para trabajar cuestiones históricas, relegando su uso después, dada su popularidad, como entretenimiento y como un producto comercial (Guede-Cid y Cid-Cid, 2023).

En este libro nos planteamos algo similar a lo que Badiou (2004) expresaba de la relación cine y filosofía, mientras este buscaba cómo la filosofía mira al cine, y cómo este transforma a la filosofía, en el campo educativo interesa más bien cómo la educación recurre al cine para cuestionarse a sí misma, y cómo éste contribuye a la transformación de la educación. Y consideramos que lo hace desde los usos educativos que se les da a las expresiones cinematográficas, tales son el cometido y el contenido de este libro. Más que una situación filosófica o estética, se trata de analizar las situaciones educativas en el cine, con fines investigativos y formativos.

La tarea de coordinación de esta obra requirió, además del trabajo previo de investigación y recolección de datos, entrar en contacto con colegas que por su trabajo y especialidad podrían aportar a la obra, y facilitarles los datos para la construcción de sus textos. Si bien no en todos los casos se usaron, sirvieron para dejar más claro lo que se buscaba de los mismos. Hubo una convocatoria en la que ya se explicitaba el tipo de trabajo que se esperaba y los lineamientos generales. Tras la recepción de los textos se realizó un predictamen y en varios casos fueron devueltos a sus autores para atender a las recomendaciones. Entre otras cosas se buscaba homogeneizar los capítulos para que la obra tuviera mayor coherencia; aun así, se respetó el estilo, la tradición, disciplina y perspectivas de los autores.

En el libro hay distintos modos, enfoques y posturas frente al trabajo de investigación,¹ de creación y de análisis. El texto es un mosaico riquísimo de experiencias investigativas; muestran la variedad que se tiene en el marco amplio de las ciencias sociales y las humanidades para acercarse a objetos de estudio similares. Por lo mismo, la lectura de este texto no tiene que ser lineal, es a partir de los intereses de las y los lectores que pueden acercarse al libro de distintas maneras, pensamos que en el campo educativo es donde puede despertar un interés particular; pero no solo ahí, por eso es que en la tabla 1 al final de esta introducción, se sintetizan los aportes y posturas de los autores a partir de una serie de indicadores, ayuda a descifrar la lógica de cada capítulo, así como la perspectiva que cada autor y autora ha planteado con su contribución.

EL MÉTODO SEGUIDO EN EL PROYECTO

La primera parte del libro está integrada por capítulos que hacen uso del trabajo de investigación que da origen a la obra.²

La metodología consistió en el visionado de los filmes, posteriormente, se realizó una discusión grupal (guiada a través de una serie de preguntas que servían como detonadores para el diálogo e intercambio de puntos de vista) sobre la cuestión educativa presente en las películas, destacando las figuras educativas, el modelo educativo utilizado, las problemáticas presentes, entre otros tópicos abordados a lo largo de las sesiones.

Durante el proceso, fue notoria la participación de las y los estudiantes en las discusiones que se abrieron tras la presentación de las películas; en los espacios de discusión mostraron compromiso con los objetivos del cinefórum, además de plantear problemáticas y proponer algunas alternativas de solución a partir de las ideas y sentimientos que les generaron, logrando integrar de una forma natural su pensar, su sen-

¹ Como puede apreciarse en la tabla 1 al final de esta introducción, que sirve como guía de ruta para que el lector pueda elegir qué leer o bien por dónde empezar, dependiendo de sus intereses.

² Esta decisión obedece a los señalamientos realizados en el proceso de dictaminación que se realizó.

tir, los contextos propios, las experiencias con los escenarios y escenas de las películas. Elaboraron en equipos guías didácticas y formativas para su aplicación en los diversos niveles educativos, a partir del trabajo de análisis y discusión, personal y grupal, de las películas seleccionadas. El trabajo en equipo, para la construcción de las guías didácticas, permitió a las y los jóvenes compartir sus trayectos y experiencias formativas (teóricos y prácticos), ya que los subgrupos estaban integrados por estudiantes de distintos semestres (tanto de la fase básica como de especialidad).

A las y los autores de la primera parte de esta obra (capítulo 1 al 3), se les proporcionaron los datos recabados, las discusiones transcritas de los grupos focales producto del cinefórum; los diarios de reflexión personal y las guías didácticas construidas por los participantes.

LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN EN EL MARCO DEL PROYECTO AMPLIO³

Con la idea de cinefórum buscábamos la reflexividad de los actores, si bien la idea estética de visionado y contemplación parece suficiente con respecto al cine, por las finalidades investigativas y educativas resultaba importante un trabajo posterior a ello. El cinefórum completa la experiencia cinematográfica al propiciar diálogo, la exposición de distintas ideas y expresión de los diferentes puntos de vista de las personas. Es un proceso que viene tras el visionado, y que tiene que darse en un ambiente relajado y propicio para la comunicación. Pese a su carácter flexible, en nuestro caso requirió de planificación y estructuración pedagógica. Entre otros objetivos se busca llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de la realidad y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad (Scouts, 2016; Calopiña, 2007).

³ En la investigación amplia también aplicamos un diario de reflexión personal, inspirados en la autobiografía e historias de vida, en este se pretendía captar los momentos críticos desde donde se moviliza la identidad (Merino 2007 y 2009), en particular se buscó que los participantes plasmaran sus percepciones, ideas, sentimientos y experiencia general tras el visionado de las películas. Lo referente a ese instrumento en particular podrá verse en un artículo de próxima aparición.

De acuerdo con González Martel (1980) el cinefórum es una actividad en grupo que utiliza el lenguaje cinematográfico y una dinámica interactiva entre los participantes para descubrir, interiorizar y experimentar realidades y actitudes presentes en el grupo o reflejadas en la sociedad. Generalmente, para fines educativos, el cinefórum se establece alrededor de una temática o problemática que se desea conocer y discutir, ya que ello permite la organización de un curso a partir de expresiones fílmicas que presentan diversos puntos de vista que favorecen el libre intercambio de opiniones, propuestas y críticas. Abrir espacios para el diálogo a partir de las tramas fílmicas conlleva el trabajo guía del docente que organiza la actividad, ya que para desarrollar con fluidez el diálogo se requiere de una serie de preguntas detonadoras y que a la vez permitan llevar al grupo al propósito planteado.

Como propone Pulido (2016), fue necesario que el docente encargado de dirigir el cinefórum tuviera un dominio pertinente de los contenidos que se pretendían discutir y transmitir. En este sentido, el momento de discusión entre los participantes fue dirigido por un profesor que previamente había analizado la película y rescatado los elementos por los que se orientaría la reflexión. Las discusiones duraban entre 45 y 60 minutos, y se procuró en todo momento que todos los alumnos participantes dieran su opinión sobre cada filme, siempre en un ambiente de confrontación de ideas, de diálogo y debate, pero con respeto.

GUÍA DIDÁCTICA

La guía didáctica en este trabajo tuvo una comprensión y uso amplio, sirvió como herramienta educativa que complementa y dinamiza los contenidos; que ayuda en la creación de estrategias creativas, que simulan e innovan la presencia del profesor y generan, de esta manera, un ambiente propicio para el diálogo. Además, ofrece al estudiante diversas posibilidades para mejorar la comprensión y el autoaprendizaje (Aguilar, 2004). Representó en esta investigación el momento práctico tras el cinefórum y la discusión en el grupo focal.

Como hemos sostenido por la lógica de la investigación educativa, el componente práctico no podría quedar fuera, este rubro se atiende con

las guías que permanecen como aportación y legado de las y los jóvenes, como pretensión de que sirvan como fuente de inspiración para los actores educativos que puedan implementar procesos similares.

Las discusiones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas, lo mismo para los diarios de reflexión, y las guías didácticas se digitalizaron, de tal forma que quedaron en una base de datos dispuestas para el proceso de análisis. Todos los jóvenes estudiantes participantes firmaron una carta de consentimiento informado en el que se les aseguraba confidencialidad; aun así, se acordó con estos que las guías llevaran sus nombres para mantener el crédito de los autores que las elaboraron.

LAS PELÍCULAS CONSIDERADAS

El trabajo realizado generó conocimiento recurriendo a diversos films, si bien no todas las películas visionadas están consideradas en este libro, en la primera parte hemos agrupado los capítulos que hacen uso explícito de los datos construidos en el proyecto, en la segunda parte y el colofón, se ubica lo que corresponde a las distintas miradas que especialistas del campo educativo aportaron. Cabe mencionar que, salvo el colofón, todas las demás películas presentes en el libro fueron vistas, discutidas y analizadas por las y los jóvenes participantes. Todos los datos construidos fueron enviados a los autores, y se dejó a su libre albedrío el uso o no de los mismos. De tal forma que los films fueron elegidos por el equipo de trabajo, siguiendo una serie de criterios y consideraciones, es decir, que permitieran: mostrar y analizar las expresiones educativas planteadas en la película; que abordaran contenidos educativos específicos; también que en los films seleccionados se presentaran figuras educativas como docentes o estudiantes, que aparecieran figuras de autoridad, directivos, responsables de los Estados o de la construcción histórica de los sistemas educativos y sus actores; la comunidad educativa amplia, incluyendo padres y madres, así como la comunidad que da cabida o circunda a las escuelas, entre otros. Del mismo modo se buscaban películas que incluyeran la ubicación o problematización de teorías educacionales implícitas, identificando también, las posibilidades didácticas y formativas que

estas expresiones cinematográficas podrían ofrecer para su aplicación en diversos niveles educativos.

LAS VETAS QUE CUBRE EL LIBRO

Quizá entre los vacíos más importantes que consideramos contribuye a atender este trabajo, es una veta que ubicamos referente al cine como herramienta o mediación para la investigación educativa, además de sus aportes a los procesos formativos. Por ejemplo, para el caso de la historia, los estudios han reportado tres grandes enfoques referentes al cine y la historia: la historia a partir del cine, el cine en la historia y el cine y la enseñanza de la historia (Díaz, 2015). Esto último constata la relación siempre didáctica y pedagógica del cine. Además, con el tiempo, la incorporación de este en la educación ha pasado de ser una necesidad a prácticamente una exigencia, entre otras cosas por sus aportes significativos a la convivencia, a veces incluso siendo más efectivo que lo que se logra con las clases convencionales (Mendoza, 2003).

Nuestro trabajo se inscribe en una lógica distinta a la que han reportado la mayoría de los estudios en el tema (la mayoría de los capítulos dan cuenta de ello), en particular porque, además de que vemos la relación cine y educación bajo un aspecto didáctico y formativo, también es para nosotros un binomio investigativo; es decir, nos ubicamos en el campo emergente de los estudios sobre cine y educación. Así, pretendemos superar la prescripción desde dónde y cómo trabajar determinado filme (Mendoza, 2003), que es algo muy presente en los estudios. Más bien lo que hemos hecho fue arribar a las sugerencias didácticas sobre los usos de los *films* tras un proceso formativo, investigativo y participativo con los actores jóvenes con los que trabajamos.

LOS APORTES DE LOS CAPÍTULO. LA PRIMERA PARTE

La obra está organizada en dos partes y un colofón. La primera se compone de cuatro capítulos, los tres primeros entran en la lógica del proyecto que da cabida a esta obra.

El capítulo de Estrada y Cruz abre la primera sección del libro con un tema por demás necesario en la discusión pública. Recurriendo a la perspectiva del estigma de Goffman, presentan resultados de una investigación realizada con jóvenes estudiantes del nivel educativo superior. A través del visionado y la lógica del cinefórum, analizan las perspectivas de los jóvenes a partir de la película *Una mujer fantástica* (2017). Encuentran que se dan procesos reflexivos que llevan a los estudiantes a destacar, inicialmente, una suerte de incomprensión sobre las actitudes aparentemente pasivas de la protagonista, pero que, tras la discusión y la elaboración de guías didácticas, emprenden procesos reflexivos que logran desarrollar perspectivas críticas, empáticas y contrarias a los procesos estigmatizantes. Son distintas las reflexividades que emergieron y que muestran no solo el análisis e impacto que el filme logró en los jóvenes participantes, sino que les llevó, necesariamente, a relacionarlo con las experiencias personales y de su contexto inmediato. El desarrollo de capacidades para poner en cuestión las imágenes y acceder al lenguaje cinematográfico, fue algo que abonó también como un impacto del cinefórum y la discusión que le acompañó. El trabajo amplio que presentan los autores muestra el proceso final seguido con la elaboración de guías didácticas que realizaron los estudiantes que notablemente van encaminadas a lograr empatía, sensibilización y reconocimiento de las diversidades sexuales. El capítulo hace aportaciones sustantivas al binomio cine-educación con una perspectiva teórica clara desde el estigma que sufre una población por su diferencia, y muestra, al mismo tiempo, cómo el cine, bajo condiciones educativas, contribuye de forma importante a desmontar dichos estigmas.

El segundo capítulo también se inscribe en el proyecto amplio del que se desprende este libro. El trabajo de González y Robles toma como marco de análisis la película *Precious* (2009); les sirve para discutir diversos temas que son abordados por la obra, como el abuso sexual y emocional, violencia intrafamiliar, marginación educativa y resiliencia, entre otros.

Las autoras suscriben para su análisis el enfoque de los derechos de niñas, niños y adolescentes, en particular el derecho a vivir una vida libre de toda violencia. La manera en que problematizan la cuestión de

las violencias es a través de la revisión de distintas estadísticas que nos brindan un panorama de cómo está la cuestión en nuestro contexto, incluyendo lo referente al embarazo adolescente.

En el capítulo se analizan las figuras educativas que irrumpen en el filme, como la directora, la maestra *Rain*, la trabajadora social, las alumnas. El caso particular de la maestra *Rain* es de suma importancia por las estrategias que sigue, desde lo que puede caracterizarse como de educación no formal que parece brindar mayor margen para las intervenciones socioeducativas. La estrategia del diario y la autonarrativa se convierten en el punto clave de análisis en el capítulo, y se emiten recomendaciones y sugerencias didácticas para su abordaje en los distintos niveles educativos. También las transcripciones y análisis del cinefórum muestran cómo las y los jóvenes discutieron la película y los elementos en torno a la violencia en las infancias.

El capítulo tres también hace uso de los datos de investigación que dan origen al libro. El texto es una mirada sociológica al binomio de nuestro interés. Tania Zapatero reflexiona entorno a la película *Half Nelson* (2006), y lo hace desde la idea de que se expresa en el filme una mirada subversiva a lo que ha sido el arquetipo del profesor. No se presenta al docente salvador que cumple con el mandato *cuasi* pastoral que guía al rebaño por el buen camino, es más bien el profesor el que se desvía del sendero correcto convirtiéndose, como dice la autora, en un *outsider*.

El capítulo pasa revista a la película reseñándola y tomando una posición teórica desde la sociología de la desviación enarbolada por Howard Becker. Así, Dan Dunne, el protagonista de *Half Nelson* (2006), se convierte en un *outsider*, en el sentido de que se desvía o infringe las reglas sociales. La perspectiva teórica asumida por Zapatero muestra precisamente la configuración de Dunne como un *outsider*.

La aportación del capítulo, en un primer momento, estriba en la mirada teórica que se asume, no solo para el tema que se desarrolla en el texto, sino que es una muestra de cómo teóricamente se pueden abordar temas relacionados con todo lo que se considera que se sale de la norma: las disrupciones, el imperio de las reglas sociales y la diferenciación en su aplicación. El marco teórico al que se inscribe Zapatero para analizar *Half Nelson* (2006), la lleva a caracterizar al personaje principal como un

modelo secuencial de desviación pura. Cada escena que se retoma para ir mostrando la figura de desviación y de *outsider* del protagonista está elegida con cuidado y pertinencia, pues ayuda a la discusión y puesta en movimiento del trabajo teórico.

El capítulo cierra haciendo uso de los datos del proyecto general que da origen a este libro, analiza los productos generados en el cinefórum y la serie de propuestas didácticas que pueden ser usadas en los niveles en los cuales, los jóvenes participantes de la estrategia, ubicaron y encontraron su uso. Los temas que consideraron para abordar a través de la película fueron, entre otros, los referentes a la formación docente, la ética profesional, las condiciones laborales y el trabajo en contextos de precariedad.

El capítulo cuatro cierra la primera parte, Gómez y Medrano presentan una investigación también desarrollada con jóvenes del nivel educativo superior. En el estudio se buscó dar cuenta del impacto de una guía para la mejora de la apreciación cinematográfica y la autoeficacia para ver el cine en jóvenes universitarios. Este estudio arroja luz sobre lo que denominan alfabetización cinematográfica desde el campo de la educación, en particular en aquellos que han sido excluidos o no pueden acceder a esta forma de arte que es el cine.

El texto pasa inicialmente por el recuento de diversos trabajos que reflejan los aportes del cine a los procesos educativos, se destacan las coincidencias de los estudios previos respecto de las virtudes de la cinematografía en la educación; entre otros, sus impactos en el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de temas complejos, promoción de la reflexión y el diálogo.

La película elegida para la aplicación de la guía elaborada fue *Entre muros* (2008), film francés dirigido por Laurent Cantet. En el apartado metodológico, además de explicar el procedimiento general, se hace un breve comentario de la obra y cómo se dio el visionado y las reseñas que escribieron los jóvenes participantes en el estudio. Un segundo ejercicio de análisis era solicitado a partir, precisamente, de la guía que era el instrumento importante en el trabajo. Así, mediados posteriormente por un cuestionario, se da cuenta de los cambios en la apreciación cinematográfica a partir de las dos reseñas, y de la variable introducida por la guía elaborada para incidir en esto.

En la presentación de los resultados, desde el discurso y las experiencias relatadas por los mismos jóvenes, podemos apreciar en qué medida la guía contribuyó a la identificación de los temas de la película y la autoeficacia para la apreciación cinematográfica.

Se demuestra que instrumentos formalizados, sistemáticos, pueden contribuir a la mejora no solo de la apreciación del cine y sus contenidos, en particular en sectores de la población con bajo capital cultural, sino que contribuye también a los procesos de aprendizaje mediados por la cinematografía. En particular, los autores ubican los mayores logros en las habilidades de comprensión y reflexión cinematográfica, así como en entender los mensajes y temas de las películas.

LA SEGUNDA PARTE Y EL COLOFÓN

El capítulo de Leonel Del Prado abre la segunda parte de la obra. En este texto se muestra una experiencia de trabajo formativo usando al cine en el marco de una materia de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República (UDELAR), Uruguay. El autor como trabajador social y formador de profesionales en el mismo campo, recurre al filme francés *Las invisibles* (2018), para problematizar con los estudiantes el rol de las trabajadoras sociales expresado en la película y cómo esto informa sobre su profesión.

El capítulo inicia con una necesaria contextualización del programa de Licenciatura de Trabajo Social en la Universidad de la República en Uruguay, y con ello también se define qué es y qué implica el trabajo social actualmente. El autor lo hace desde las definiciones internacionales, pero también desde su encuadre latinoamericano, para llegar al caso específico que sería el de la profesión en Uruguay y en concreto en la UDELAR. Este contexto general nos brinda un panorama de cómo se forma un trabajador social en dicha institución, y los diversos momentos curriculares por los que transita, y también conocemos en qué momento el cine, y la película en particular, es usada en términos formativos. También descubrimos el perfil de las y los jóvenes que en ese contexto suelen cursar una carrera como la de trabajo social. La incorporación de filmes en la trayectoria profesional obedece, entre otras razones, al

reconocimiento de la necesidad de una educación integral de jóvenes que vienen de sectores subordinados, y a una serie de estrategias que permitan una formación desde diferentes recursos y formatos más allá de la tradición de lo escrito.

Las invisibles le sirve al autor para problematizar con los jóvenes que se forman como trabajadores sociales el rol de la profesión en el marco de las políticas sociales, la dimensión política de la intervención y sobre todo si la profesión reproduce o combate las desigualdades, entre otras cuestiones que se retoman formativamente de la película.

Del mismo modo que el capítulo de Gómez y Medrano, en el texto de Del Prado hay una serie de preguntas a la manera de una guía que se desarrollan en el segundo momento del visionado del filme, lo que evidencia que una pedagogía de la pregunta y la dirección del visionado se vuelven indispensables para poder recuperar formativamente el cine con los contenidos, en este caso asociado al *currículum* de la Licenciatura en Trabajo Social. Aunque pareciera un ejercicio formal de preguntas que buscan respuestas a partir de lo visto, contienen un proceso reflexivo y contextual que hace que las y los estudiantes lleven la discusión a los contenidos, a su experiencia y que lo relacionen con su profesión. Se convierte también, aunque indirectamente, en una mejora en su apreciación cinematográfica que no queda solo al nivel contemplativo y de mejora en la captación de elementos provenientes del séptimo arte, sino que incrementa su capacidad, como dice el autor, para plantearse preguntas más profundas sobre su profesión.

El capítulo de Del Prado es muy importante en el marco de esta obra pues es, ya, la puesta en juego de un profesor universitario del binomio cine-educación, es una muestra de lo efectivo que le ha resultado para la formación de trabajadores sociales el uso de películas como estrategia formativa. Mientras en otros capítulos hay un primer nivel de sugerencias y recomendaciones que provienen de la investigación, en Del Prado está el resultado de algo ya implementado durante varios años.

Por su parte, el capítulo seis, escrito por Cirila Cervera, aborda una película emblemática del tema en cuestión, *La sonrisa de Mona Lisa* (2003). La autora muestra en su texto cómo distintas miradas aprecian el filme y, en particular, desde esta diversidad de perspectivas analiza a

la película en relación con los temas que hoy son urgentes en los distintos niveles educativos, en este caso en el nivel medio y superior, toda la cuestión del género y la educación de las mujeres. El capítulo inicia con la reseña del filme, se destacan principalmente los aspectos educativos y relacionales entre la profesora y las alumnas. Posicionándose en la teoría de las mediaciones, da cuenta de las distintas miradas e interpretaciones que le dan los diversos actores a la obra.

La autora a partir de un análisis detallado de la película, proporciona distintas imágenes que ayudan a la discusión, entre otras el dar cuenta de cómo era la educación de las mujeres, los estereotipos de género y el suelo pegajoso, entre otras. Recurriendo a dos grupos de discusión, Cervera emprende su análisis. Asistimos así a interesantes comentarios sobre el filme de las y los participantes que van discutiendo y debatiendo sobre las imágenes y contenidos de la película. La tarea consistió en analizar las expresiones de los actores y llevarlas a la discusión teórica, entre otras las del movimiento reconceptualizador del *currículum* y la pedagogía crítica.

Las discusiones sobre el filme, al provenir de dos grupos que son de generaciones distintas, dan para tener un mosaico amplio y diverso de cómo relacionan la película con su formación y experiencia; así, podemos ver a una docente comentando su experiencia respecto a las condiciones de contratación como mujer, hasta las perspectivas de jóvenes en formación que, aunque matizan, coinciden en las perspectivas de quienes tienen más años y experiencia en el campo educativo. El capítulo termina con una propuesta didáctica que es un ejemplo de cómo se puede aprovechar la película para abordar los temas que son mencionados por Cervera, entre otros la historia de la educación de las mujeres, el género y las carreras feminizadas. Y, notablemente, la autora coincide con lo que otros capítulos realizan, es decir recurrir a una pedagogía de la pregunta, y nos deja una serie de cuestiones orientadoras que pueden aprovecharse para trabajar el filme en los distintos niveles educativos y bajo intereses temáticos y de contenidos.

El capítulo siete que cierra la segunda parte de esta obra, corresponde a los autores Medrano, Cortés e Ibarra, quienes analizan la película iraní *El color del paraíso* (1999). La parte inicial de su texto es una reseña

que deja claro el tema de su interés, problematizando los espacios formales y no formales de educación que se pueden discutir a partir del filme.

Especial énfasis hacen los autores en la cuestión de los simbolismos, por ejemplo, la niebla espesa del bosque, la escasa luz, el río, etc. Dichas imágenes sirven para problematizar los elementos filmicos que, además de ser apreciación, son el lenguaje cinematográfico que ayuda a los lectores a entender mejor la obra. Se discute la cuestión de la discapacidad y su tratamiento histórico, mismo que guarda relación con la manera en que se expresa en el filme, es decir se ubica en la historia la manera en que se ha abordado a la discapacidad. Pero además se dan los contextos amplios de los cambios en las percepciones y en los planteamientos legales de cómo se fue modificando la idea de discapacidad en México y en el contexto de Irán, de donde proviene la película.

En particular los autores describen la educación para las Personas con Discapacidad Visual⁴ (PCDV) en el caso mexicano. En este apartado en específico, accedemos a la evolución de la concepción de la discapacidad que sirve estratégicamente como un referente para analizar y comprender la película iraní. El texto relaciona notablemente las perspectivas teóricas que han imperado sobre la cuestión de la discapacidad con la ejemplificación de las escenas de la película. Así, vemos cómo opera la plasticidad cerebral, la localización sonora, entre otros elementos que podemos ir conectando con las escenas analizadas por los autores.

El texto cierra con una reflexión crítica que pone en cuestión las transformaciones que se han dado en el tema amplio de la inclusión educativa, los cambios en las políticas, y la relación siempre con el filme que en esta parte final del texto sigue presente como la fuente del análisis y la reflexión crítica que se hace. Como cierre emiten sugerencias didácticas para el uso del filme, además, es importante destacar su claridad conceptual, los términos referentes a la inclusión educativa, mismos que ayudan a las y los lectores y a la comunidad educativa a comprender los

⁴ Importante resaltar que uno de los autores es parte de la población con discapacidad visual, lo cual representó un reto para la escritura, mismo que pudo sortearse por el apoyo de los coautores que son especialistas en el tema.

fenómenos implicados, y los aportes que la película puede hacer en la temática referida.

El colofón de nuestro planteamiento en esta obra, corre a cargo de Mario Velázquez, quien despliega un análisis crítico a una serie televisiva en particular, pero cuya mirada, precisamente por el enfoque de crítica e innovación que asume, bien podría aplicarse a otras series similares y en boga. El texto va en la línea de lo planteado inicialmente referente a los enfoques pedagógicos pues, como se verá, las preguntas que realiza durante su desarrollo ejemplifican una manera de problematizar los temas y contenidos, en las series o en el cine.

Debe decir: En su capítulo, Velázquez aborda la cuestión de la colonización, vista como un proceso inacabado, que sigue, a la manera freiriana, ocurriendo, pero ahora en formas que han sido poco analizadas, y es en este carácter de descubrimiento en donde radica parte de la originalidad del texto. Es decir, la colonización ha tomado formas nuevas de expresión, a veces presentadas como elementos irreverentes o de entretenimiento, tal es el caso de la serie *Rick and Morty* (2013) que, como dice nuestro autor, reproduce la idea de superioridad de unos grupos sobre otros.

El texto además de su tono crítico de revisión de una serie, también aspira a ser un recurso didáctico con un enfoque pedagógico crítico, en este caso desde las epistemologías del sur, al poner en cuestión los elementos colonizadores que emergen en este tipo de series. No es casual que el planteamiento inicial sea el de posicionarse en el trabajo clásico de Dorfman y Mattelart, y emprender el análisis en una comparativa por demás notable, exhibiendo que la serie, de original, tiene poco.

Además del planteamiento sobre cómo aparece la idea de colonización en la caricatura, también el análisis lleva a Velázquez a descubrir los temas que acompañan casi irremediablemente a este concepto, y que en la serie están presentes, es decir el saqueo y la explotación, mediados por la idea de fondo de lo que el turismo representa. También hace uso, a partir de la misma serie, de categorías para dejar claro su argumento, por eso aparece el cosmopolitismo, la ausencia de las figuras parentales, el fin del tiempo y de las ideologías.

Finalmente, el texto asume lo que consideramos, junto con Freire, una pedagogía de la pregunta, el autor emite una serie de cuestiona-

mientos pedagógicos para ser retomados formativamente para trabajar esta caricatura, y que son una muestra de cómo se pueden plantear preguntas acordes a series similares pues, como bien dice Velázquez, son también vías significativas para despertar el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Las preguntas con las que cierra el capítulo retoman los temas centrales que se revisan en el texto y otros más que se desprenden de este tipo de series, y son un ejemplo del estilo de cuestionamientos que los docentes podemos retomar y aplicar en el aula.

Por último, solo me resta agradecer a las y los estudiantes que durante dos años participaron en los proyectos de los cuales es parte este libro; sus aportes y creaciones en el desarrollo de los visionados de las películas; las discusiones en cinefórum y las elaboraciones de las guías didácticas y sus diarios de reflexión. También a las y los autores, por la confianza en el trabajo y el cumplimiento en los tiempos y la atención a las recomendaciones y dictámenes. Esperamos que la obra haya cumplido con sus expectativas, y en particular deseamos que el texto circule en el campo educativo y encuentre usos formativos y fomente más investigación desde el binomio cine-educación.

TABLA 1. Guía de ruta de los capítulos que integran la obra⁵

Categoría a la que aportan los capítulos	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
Uso práctico en el campo de la educación.	Contribuye al análisis de los derechos y la diversidad sexogenérica, a comprender el estigma y discriminación, puede usarse para trabajarse con jóvenes y en actualización docente.	Para tratar temas como la violencia en el hogar, la protección infantil, resiliencia, figuras educativas que acompañan procesos educativos.	Para el análisis de las figuras docentes, formación profesional.	Muestra cómo mejorar la apreciación y comprensión del cine en los jóvenes.	Se puede usar para problematizar la historia de las profesiones, la formación de trabajadores sociales, las intervenciones y problemáticas sociales.	Aporta a la actualización docente en temas de género y en mostrar las perspectivas diversas de actores docentes de distintas generaciones.	Contiene elementos para abordar a través del film la discapacidad visual en los distintos niveles educativos, y temas de inclusión en general.	Analizar conceptos, perspectivas o enfoques teóricos a través de series y producciones audiovisuales, por ejemplo, descolonización en una caricatura o serie.
Elementos formativos al trabajar con jóvenes.	Generó capacidades para la apreciación cinematográfica y procesos de reflexividad.	Presenta las preguntas orientadoras que se dieron en el efórum y el tipo de reflexiones que se detonan en las jóvenes respecto a los temas que aborda la película, las reflexiones exhiben procesos de discusión a las profesiones e instituciones que realizan las jóvenes.	Se establecieron discusiones profundas entre los jóvenes sobre el contexto amplio de la profesión docente.	Logra mejorar la alfabetización cinematográfica de los jóvenes.	Muestra los cambios en las perspectivas y acceso a discusiones más profundas de los estudiantes acerca de la profesión, al verse el filme en dos momentos curriculares distintos.	El contraste de perspectivas, de jóvenes, de profesores noveles y con experiencia.	No es un trabajo de corte empírico. Sin embargo, deja una serie de preguntas en las conclusiones como ejemplo de cómo cuestionar formativamente las series u otros elementos audiovisuales.	No es un trabajo de corte empírico. Sin embargo, deja una serie de preguntas en las conclusiones como ejemplo de cómo cuestionar formativamente las series u otros elementos audiovisuales.

⁵ La tabla se incorpora en atención a comentarios y sugerencias emitidas durante el proceso de dictaminación de la obra.

TABLA 1. Guía de ruta de los capítulos que integran la obra

Categoría a la que aportan los capítulos	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8
Genera conocimiento teórico/práctico	Ambos	Práctico	Ambos	Práctico	Práctico	Práctico	Teórico	Teórico
Tipo de trabajo: investigación/ ensayo-sistemización	Investigación	Investigación	Investigación	Investigación	Sistematización	Investigación	Ensayo	Ensayo
Aportación metodológica-formativa	Uso de cine fórum.	El uso de los diarios personales y la autonarrativa como estrategias de construcción del yo y del cuidado de sí.	Análisis sociológico y uso teórico la noción de desviación.	Guía estructurada de apreciación cinematográfica.	Visionado, guion de preguntas orientadoras asociado al currículum.	Realizó entrevistas y comparación generacional.	Análisis de los símbolos desde conceptos relacionados con la discapacidad visual.	Representa un ejemplo práctico de cómo aplicar la teoría al análisis de medios audiovisuales.
Aportación de guías didácticas	Contiene ejemplos de guías didácticas para el uso del cine en la formación juvenil.	Contiene aportación y guías para trabajar la película, además de ejemplos de las preguntas que se plantearon desde la moderación de cine fórum.	Aporta elaboración y análisis de guías didácticas para usar formativamente la película.	Aporta orientaciones para elaborar instrumentos que mejoren la apreciación cinematográfica.	Contribuye con un ejemplo de usar un film, con una guía de preguntas para profundizar en temas curriculares y el sentido de una profesión.	Aporta orientaciones desde una pedagogía de la pregunta.	Se incluyen comentarios generales para trabajar a través del film la inclusión social y educativa de personas en situación de discapacidad visual.	Contribuye en mostrar a los estudiantes que los productos audiovisuales contienen un discurso en el que existe una serie de valores; formas de comportamiento; una propuesta ideológica que transmiten y normalizan.

Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

- Aguilar, R. M. (2004). La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 179-192. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082>
- Bácares, C. (2022). “El cine en la escuela. Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo”. *Perfiles Educativos*, 45(182), 156-173.
- Badiou, A. (2004). “El cine como experimentación filosófica”. En Yoel, G. (2014). *Pensar El Cine 1. Imagen, Ética Y Filosofía* (pp. 23-82). Buenos Aires: Manantial.
- Bisquerra, R. (2004) (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Calopiña, M. (2007). “Cine Forum y Crítica: encuentro necesario”. *Revista de Comunicación*, 6(1), 81-88. Disponible en: <https://revistadecomunicacion.com/article/view/2830>
- Díaz, L. (2015). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la historia* [tesis del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Universidad Complutense de Madrid].
- Gagliardi, L. (2019). “Los docentes que muestra el cine: un análisis desde la Teoría del Discurso Social”. *Question*, 1 (61), e142. <https://doi.org/10.24215/16696581e142>
- González, J. (1980). *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid. Edebé.
- Guede-Cid, R. & Cid-Cid, A. I. (2023). “El cine como recurso didáctico en la formación de profesores de matemáticas”. En Porto, L. y Sanagustín-Fons, V. (Coords). *Vulnerabilidades y nuevas demandas sociales: un enfoque interdisciplinar desde las organizaciones* (pp. 302-314). Editorial Dykinson.
- Lizarazo, D. (2021). “El análisis del cine como fuerza del texto y de la fruición fílmicas. Entretejidos”. *Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*, 16(8), 3-24.

- Mendoza, J. M. (2003). *Resolución de conflictos*. Cine y salud. Por una mirada auténtica. Gobierno de Aragón.
- Merino, Carmen y Ramírez, Teresita (2007). “La narrativa autobiográfica como estrategia de autoconstrucción en la adolescencia tardía: estudiantes de nivel medio superior en la UNAM”, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida Yucatán, México 5-9 de noviembre. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178955043.pdf>
- Merino, Carmen (2009). “Investigación narrativa y subjetividad en ciencias sociales”, en Anita Barabtarlo (compiladora). *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad*, México: Castellanos editores, pp. 17-45.
- Pulido, M. (2016). “El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz”. *Opción*, 32(8), 519-538.
- Scouts (2016). *Cine-fóruns: educación para la paz y no a la guerra*. Asde-España.

PRIMERA PARTE

Los aprendizajes desde el cineforum y la discusión guiada

I

UNA MUJER FANTÁSTICA Y EL ESTIGMA, UN ANÁLISIS DESDE LOS JÓVENES QUE SE FORMAN EN EDUCACIÓN

Marcos Jacobo Estrada Ruiz
y Perla de Jesús Cruz Estrada

INTRODUCCIÓN

En este capítulo exponemos parte de los resultados de un proceso de investigación que se realizó durante 2024,¹ en el mismo se asumió al cine no solo como una herramienta educativa, sino como un campo de investigación práctica. Para los fines de este capítulo tuvimos como objetivo general: analizar a través del cineforum las formas en que los estudiantes realizan el análisis de los personajes y del lenguaje cinematográfico, relacionado con filmes que abordan elementos de educación para la paz –formación en valores que propicien una cultura de paz (Serrano *et al.*, 2009)–, así como mostrar las formas en que se manifiestan procesos de reflexión y subjetivación en los jóvenes tras el visionado y las actividades realizadas a partir de este.

El texto presenta inicialmente una discusión sobre el estigma, se hace en principio desde los aportes de Goffman y, posteriormente, se muestran algunos campos de investigación y líneas temáticas en los que dicha perspectiva también ha sido usada. Además de mostrar la pertinencia y actualidad de este constructo, se describen los principios teóricos que ayudan al análisis de los datos. Tras el encuadre teórico, se pasa a la descripción metodológica del trabajo producto de la dinámica del cineforum y de otros instrumentos de recolección de datos a los que recurrimos. Hacemos posteriormente una breve reseña de la película en

¹ El proyecto “Análisis de las expresiones educativas en la cinematografía” fue financiado en el marco de la Convocatoria Institucional de Investigación Científica de la Universidad de Guanajuato (CIIC) 2024.

cuestión y se da paso al análisis, en el que se verán diversos hallazgos del trabajo realizado. El capítulo cierra con algunos comentarios finales y un balance de lo que el proceso investigativo implementado deja, a lo que podemos decir, es el campo en ciernes de los estudios de cine y educación.

LA IDEA GENERAL DE ESTIGMA

Para Goffman (1998) el estigma se define en general como una situación en la que un individuo está inhabilitado para una plena aceptación social. Pero el proceso para llegar a lo anterior es complejo, entre otras cosas tiene que ver con la información social que las personas en esta situación transmiten sobre sí mismas.

Para comprender la conformación de un estigma, Goffman habla de la existencia de una identidad social que contiene expectativas normativas, que implícitamente tiene ciertas demandas o exigencias, de las cuales no siempre somos conscientes. Son los supuestos que sobre los individuos tenemos, una imputación, una caracterización en esencia, una “identidad social virtual” como la denomina el autor. Pero esto todavía tiene que, por decirlo así, validarse o comprobarse, eso sería la “identidad social real”. Cuando hay una discrepancia entre estas dos identidades, es decir cuando el extraño se hace presente y se capta un atributo que lo hace diferente de los demás, puede convertirse en alguien menos “apetecible” a partir de un atributo que lo hará portador de un estigma. Ahora bien, el atributo que se percibe como indeseable lo es porque resulta incongruente con el estereotipo de cómo deben de ser determinados individuos. El término estigma entonces se refiere a ese atributo que es, como dice Goffman (1998, p. 13), profundamente desacreditador.

Para el contexto y análisis que realizaba Goffman, la idea de “normalidad” le sirve para clarificar la cuestión del estigma, así, los “normales” son quienes no se apartan negativamente de las expectativas que se tienen o que están en cuestión. Es decir, quienes no tienen un atributo percibido como indeseable, un estigma. El proceso pasa por un rasgo central que es la cuestión de la aceptación, cuando no se logra proporcionar el respeto y la consideración por esos aspectos de la falta de concordancia entre lo que la identidad virtual y la real habían presentado. A Goffman

(1998, p. 23) en particular le interesa analizar las interacciones en los encuentros cotidianos, los contactos mixtos: “los momentos en que estigmatizados y normales se hallan en una misma «situación social»”.

Los símbolos de estigma son aquellos signos efectivos que llaman la atención y que representan una suerte de incongruencia de la identidad, bajo un carácter degradante, capaces de quebrar o bien disminuir la valorización del individuo en cuestión (Goffman, 1998). La visibilidad, pues, juega un papel fundamental. Por eso el estigma tiene implicaciones materiales que a Goffman (1998) no se le escapan, así, señala que, en la práctica, y a menudo sin pensarlo, una persona que tiene un estigma ve reducidas sus posibilidades de vida.

UNA MIRADA A LOS ESTUDIOS DESDE EL ESTIGMA A LA GOFFMAN

La manera en que se ha usado la postura teórica de Goffman referente al estigma nos da una idea no sólo de a qué se refería y cómo lo comprendía nuestro autor, sino el nivel aplicativo que ha alcanzado para nombrar muchas de las problemáticas contemporáneas alrededor del estigma. Así, los campos de uso dan cuenta de los estigmas contemporáneos y nos ayudarán también a nombrar parte de nuestros datos. Procedemos pues a brindar una mirada a la manera de antecedentes investigativos sobre los usos de la perspectiva del estigma mientras que, al mismo tiempo, teorizamos sobre el término con fines analíticos.

En el estudio teórico de Biar (2015), posicionándose desde las aportaciones de Goffman, refiere que el estigma no se aplica de manera directa a los grupos desacreditados, considerando características por sí mismas negativas, sino que se hace a partir de una suerte de violación de las expectativas normativas de lo que es culturalmente aceptado en la presentación e interacción social de los individuos. Las posturas teóricas de Goffman se han asociado a lo que Howard Becker denominó *desviación*, sin embargo, como bien comenta Biar, la diferencia estriba en que Becker se centra en lo que es propiamente la génesis de la desviación, mientras que Goffman en los encuentros sociales, en las interacciones en las que participan personas estigmatizadas, de quienes se desvían de un determinado estándar social. La definición convencional de Goffman

sobre el estigma es la de aquel que no está habilitado para una plena aceptación social, esto por la misma imagen negativa que la persona trasmite, de manera voluntaria o involuntaria. El esquema desde Goffman es relativamente sencillo, es el resultado de la discrepancia entre la idea virtual y la real. Las ideas preconcebidas son expectativas normativas de cómo deberían de ser y comportarse los individuos que tenemos por delante. Pero dichas expectativas todavía deben validarse en la presencialidad, se actualizan en la interacción, así, si surge una discrepancia entre lo virtual y lo real, es que estamos ante lo que Goffman denominará un estigma, algo que se centra en un atributo profundamente despectivo o que podría considerarse un defecto, sería el resultado de la tensión entre un atributo y un estereotipo (Biar, 2015).

Y como el estigma se muestra en la interacción, se aprende desde esta cuál es la perspectiva de la “normalidad”, es decir las creencias sociales sobre la marca del estigma y lo que significa que los otros vean un defecto. Es una especie de carrera moral que recorre la persona estigmatizada y que tiene impacto en las formas en que interactúa frente a los no estigmatizados (Biar, 2015). Así, se puede mentir, esconder o matizar el atributo estigmatizante, puede cambiar por formas de presentación social que desidentifican el estigma, por ejemplo, una persona analfabeta fingiendo leer. Es un esfuerzo por deconstruir los signos estigmatizantes, utilizando mecanismos de simulación o resignificación.

EN ENFERMEDADES MENTALES

Simó (2016) habla del estigma asociado a la enfermedad mental y su impacto en las relaciones sociales, destacando que los prejuicios influyen significativamente en las relaciones sociales y pueden ser hostiles y basados en temores imaginarios. El estigma hacia personas con enfermedades mentales se origina en prejuicios no verificados, se destaca que históricamente el término “estigma” tiene su origen en los griegos, quienes lo usaban para referirse a signos corporales indicativos de esclavitud o deshonra.

Asimismo, Mascayano *et al.* (2015) mencionan que las personas con trastornos mentales enfrentan problemáticas en la interacción social,

institucional y barreras sociales. La estigmatización es resultado de prejuicios por parte de personas no pertenecientes a su grupo. Además, destacan que las consecuencias del estigma incluyen dificultades en las relaciones interpersonales, acceso limitado a oportunidades laborales, institucionales y educativas, no por falta de capacidad, sino por desinformación y prejuicios sociales.

EN POBLACIÓN CONSUMIDORA

Cassiani, Campo y Herazo (2019) describen el estigma como un constructo lineal que conecta estigma, prejuicio, discriminación y estereotipo, basado en un modelo de etiquetado y atribución. También mencionan que las personas con trastornos por consumo de sustancias son más propensas a experimentar estigmatización y discriminación que aquellas con otros trastornos mentales.

Desde otra perspectiva, Abeldaño *et al.* (2016) hablan sobre el estigma en consumidores de drogas. Discuten que este se define como el rechazo social hacia los consumidores de sustancias, y entre sus resultados destacan que el nivel de estigmatización es mayor en quienes consumen alguna droga en comparación, por ejemplo, con personas que padecen enfermedades mentales.

EN ENFERMEDADES Y CONDICIONES ESTIGMATIZANTES

Fernandes y Pedroso (2004) explican que la epilepsia es estigmatizada debido a su supuesto carácter sobrenatural asignado por ciertos sectores, así como la poca certeza clínica sobre esta, lo que contribuye a la falta de respuestas claras. También, destacan que los significados sociales atribuidos a dicha patología generan actitudes y sentimientos negativos hacia las personas que la padecen.

Siguiendo la línea de las enfermedades, Guevara y Hoyos (2018) discuten la estigmatización de personas con VIH. Destacan que es una descalificación social que disminuye el valor de las personas con VIH y, aunque esta es una enfermedad biológica, también causa dificultades psicológicas debido a los prejuicios sociales. Las personas que lo padecen se enfrentan

al estigma percibido (ideas anticipadas sobre conductas negativas) y autoestigma (rechazo y repulsión hacia uno mismo por prejuicios sociales).

EN LA MIGRACIÓN Y EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE

Pérez y Aguilar (2021) mencionan la discriminación y estigmatización de personas migrantes a través de las redes sociales virtuales en Internet. Los autores destacan que éstas y los medios de comunicación difunden narrativas anti-derechos, connotaciones negativas y rechazo hacia los migrantes, presentándolos como individuos ilegales y peligrosos. Por otra parte, Tijoux (2013) estudia la estigmatización de los hijos de inmigrantes peruanos en Chile, destaca que, estos, llevan consigo los atributos negativos adjudicados a sus padres, resultando en estigma y descrédito, además que las interacciones cotidianas están marcadas por la angustia y los discursos fluctuantes para evitar dificultades.

Por su parte Bayón (2012) habla de la estigmatización de los pobres en la Ciudad de México. El autor menciona que estos son culpabilizados por su situación debido a estigmas territoriales y percepciones culturales. Por otra parte, la integración de estos sectores en la sociedad está marcada por discriminación y estigmatización.

EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Moraleda *et al.* (2023) abordan el estigma y salud mental. Lo primero, tiene una larga tradición histórica, especialmente asociado a problemas de salud mental. Citan a Phelan, quien destaca que las condiciones de salud mental provocan actitudes y prejuicios negativos, aislamiento, exclusión y participación social limitada. Los autores ven a la educación como la herramienta principal para superar estos prejuicios y sensibilizar a la sociedad.

Por otra parte, Molinar y Castro (2018) estudia el estigma hacia alumnos de primaria con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Discuten que el estigma facilita la exclusión y el rechazo, generando desigualdad, también resalta que los maestros no adaptan sus prácticas pedagógicas debido a la falta de comprensión sobre el TDAH, lo que perpetúa el estigma en las aulas.

Osuna (2022) analiza el estigma penitenciario en mujeres presas. Resaltan la importancia de la escuela dentro de la cárcel y exhiben cómo a través de esta se reduce el estigma penitenciario y cambia la autopercepción de las mujeres presas. Ser “estudiantes” permite a las reclusas superar la etiqueta de “delincuentes” y contribuye a mitigar el autoestigma.

UNA MUJER FANTÁSTICA, BREVE RESEÑA

Es una película chilena del 2017, dirigida por Sebastián Lelio, ganadora del Oscar a mejor película extranjera de habla no inglesa. La película relata la historia, en un inicio breve, de Marina Vidal y su pareja, cuya vida juntos se ve interrumpida por la muerte repentina de éste, Orlando.

Previo a su muerte, Orlando se encuentra esa noche en un bar, en donde la música en vivo está acompañada por la voz de la cantante que es Marina, quien canta mientras se miran a lo lejos: “tu amor es un periódico de ayer”, a ritmo del género musical “salsa”.

Un viaje planeado por el cumpleaños de Marina también se ve imposibilitado por la muerte, y por no encontrar los pasajes comprados, y es una escena en la que sabemos de su diferencia de edad, “pobre abuelito con demencia senil”, le dice Marina por su olvido, pero también por los *zooms* al besarse y al verlos bailar mientras suena *Time* de The Alan Parsons Project. El otro dato importante previo al desarrollo principal del filme es la escena en su departamento, cuando nos queda claro, tras el parcial desnudo de Marina, que ella es una persona transgénero.

El viacrucis de Marina inicia desde el momento en que intenta llevar a Orlando esa noche al hospital, una caída de él se convertirá en indicios, para la policía, de la responsabilidad de ella ante la muerte de Orlando. Al llegar al hospital sabemos que tiene 57 años. No tardan mucho en preguntarle a Marina si es familiar, ella responderá que es un amigo. Y aquí empieza la trama profunda de la película, el médico responsable le cuestionará su nombre y si son pareja, ella responderá que sí, “Marina Vidal” dice llamarse. El médico contesta si es un apodo ese nombre. Aunque en ese momento la noticia de la muerte de Orlando es lo principal, paralelamente empieza a transitar otra problemática, la de dar cuenta de su muerte y al mismo tiempo no saber qué rol juega ella en esto.

Las dudas del médico que la increpa y su llamada a la policía, pondrán sobre Marina un cuestionamiento y preocupación sobre lo sucedido. Lo mismo que aconteció con el médico se repetirá con la policía, ella enseña su identificación y recibe por respuesta: “mientras no lo cambie este es su nombre”. “Por qué me tiene retenida” pregunta Marina, “usted no está retenido”, le contesta. Esos diálogos son muestra del tema de fondo de la película.

También lo será el trato que recibe de una comisaría de delitos sexuales y menores de la policía, quien le hace varias preguntas, entre otras que si él le pagaba, ella contesta que eran pareja, que si habían consumido drogas y si habían tenido sexo. Los cuestionamientos también vendrán de la familia del protagonista, de su hijo, de la ex esposa, quienes le piden el departamento y el carro. Además de hostigarla, le preguntan si se operó, el hijo le dice que su papá estaba loco por estar con ella, la exesposa le increpa que no se imagina a Orlando con ella, también le dice que cuando este le comentó de su relación, ella lo único que pensó es que eso era pura perversión, y cuando la ve, a ella, a Marina, solo ve una quimera. Marina solo responde resignada que es normal que piense eso.

A Marina le niega la familia ir al velorio pese a sus argumentos de que él también era su ser querido. Varios eventos de agresión, discriminación y violencia vivirá el personaje principal a partir de la muerte de Orlando. Su refugio parece ser el canto, y será de donde sacará la fortaleza ante las distintas violencias que se le presentan.

Marina por momentos parece justificar algunas de las cosas que le suceden, la película es compleja en mostrar esos procesos, como cuando el hijo la echa del departamento y ella justifica ante otros que es el hijo de Orlando, que solo quería que ya se fuera rápido del departamento.

En varios momentos del filme tras la muerte de Orlando este se le aparece a Marina como un fantasma, ella cree verlo, en especial en momentos difíciles y de crisis. Es hasta que ella asiste a dos eventos importantes que parece por fin vivir su duelo, tras encontrar una llave, va al sauna al que asistía Orlando para revisar su casillero, como si esperara encontrar una respuesta, lo encuentra vacío. Después, previo a su cremación, logra verlo antes de perderse en el fuego. En efecto, ahí se despiden, y por fin llora, y vive su duelo.

CÓMO VEN Y ANALIZAN A LOS PERSONAJES

Uno de los aportes importantes del trabajo realizado fue avanzar en la apreciación e interpretación cinematográfica, considerando que en esto hay una formación en la sensibilidad que otro tipo de acercamiento formativo no propicia, es decir la alfabetización con la imagen (Chaparro, 2018). Ciertamente, requiere intencionalidad como proceso formativo. Así, destacan las respuestas de los jóvenes en un primer momento son las formas en cómo perciben y expresan a los personajes del filme en cuestión.

TABLA 2. Análisis de los personajes y actitudes destacadas por los jóvenes

Comentarios sobre los personajes	El sentido de la actitud destacada
"No sé, como que la chica no sé si estaba como muy pasiva o qué onda".	La pasividad de la protagonista
"En cierto punto me frustró la pasividad, de la manera tan pasiva que estaba la chica de toda la situación que tenía".	La pasividad de la protagonista
"Comparto el punto de que te da como impotencia ver que le hacen y hacen y hacen y ella está ahí nada más y solo hasta el final, el único momento donde reacciona es cuando va en el carro y les empieza a gritar de que mi perro, pero nada más".	La pasividad de la protagonista
"Siento que también ahí entra la parte de por qué ella no se defendía, porque siento que de alguna manera inconscientemente ella no sentía que tenía derechos y por eso no se defendía".	La pasividad de la protagonista
"Ella ya no se enfrentó a ellos por miedo a que pueda haber más represalias [...] a lo mejor ella reaccionó mal alguna vez y la golpearon, a lo mejor antes ya le había pasado; no sé, ya dándole sentido a su tranquilidad al reaccionar estos problemas".	La pasividad de la protagonista
"Hay unos puntos que, por ejemplo, yo rescato, en cuestión de la hermana de que sí, pues a lo mejor no era su fuerte o su pilar de apoyo, pero aceptaba el hecho de su transición".	Los apoyos o soportes a la protagonista
"El hermano de Orlando siento que él representa como a un sector de la población que puede como querer apoyarlos o aceptarlos, pero como por quedar bien con otras personas no lo dices abiertamente, como que le decía es que es mujer y como que trataba medio de defenderla, pero como que tenía miedo de expresarlo".	Los apoyos o soportes a la protagonista

Fuente: elaboración propia.

Son dos grandes puntos o elementos que los jóvenes estudiantes destacan de la discusión y debate durante el cinefórum, por una parte, la más destacada en términos de menciones y de comentarios a profundidad que hicieron, fue lo referente a lo que denominaron la pasividad o falta de reacción de la protagonista, antes los innumerables hechos de ataque, como cuando Marina va al hospital y no se le respeta su cambio de nombre y ella permanece inmóvil. Emerge la discriminación y violencia que padece a lo largo de la película. No es casual que para los estudiantes este hecho sea el que más concite su problematización pues lo hacen desde su posición, desde su contexto de derechos y de respeto que en términos generales tienen. Por eso les causa mucha extrañeza que la protagonista no se defienda o responda. Pero ellos mismos logran ponerse en cuestión y ampliar su comprensión desde la perspectiva del otro, un elemento destacado también por los estudios en el campo, el del valor de aprender de otros en la pantalla y en la discusión (Martínez, 2003). Así complementan su postura inicial al comentar que, ante esas situaciones reiteradas, la protagonista buscaba no generar más problemas si reaccionaba, y como un mecanismo de defensa que ante la adversidad del contexto generalizado de abuso podía ocasionarle más problemas o vulnerarla, aún más. Igualmente resaltan que hay un estigma que se padece y que le impide responder; es decir, la información social transmitida y asumida inmoviliza (Goffman, 1998), pues en parte los sujetos no son conscientes del estigma. Y relacionado con lo anterior, casi como el antecedente o la derivación, está como trasfondo lo que subyace y destacan los mismos estudiantes, su falta de respuesta era el reconocimiento de que no se sentía con derechos, o en términos de Goffman (1998) veía reducidas sus posibilidades de vida.

Ahora bien; como el colofón de esta parte, la situación que interesa destacar en términos analíticos es que, entre las opciones o perspectivas de los jóvenes sobre la “pasividad” de Marina, no se encuentra como opción la idea de asumir una respuesta no violenta de su parte. Esto, consideramos, es parte de las implicaciones del estigma al quedar los sujetos inhabilitados para una plena acción social (Goffman, 1998). Porque tampoco es que su opción por no responder bajo los mismos términos de la violencia sea una postura estoica no concebible por los mismos estudiantes.

También logran ubicar, casi como contraparte, a quienes en el filme fungieron como soportes o mínimos apoyos a la violencia constante que sufre la protagonista, representado en el caso de la hermana y el maestro de canto. Y aunque son, en apariencia, solo dos personajes que parecen estar del lado del reconocimiento y los derechos de Marina, llama la atención de los estudiantes en el cinefórum porque, ante una constante de violencia, la irrupción de la hermana de la protagonista y el hermano de la pareja fallecida, se convierten en luces que resultan difícil de soslayar. Así, en esta primera mirada direccionada por el cinefórum logran no solo problematizar el hecho de la falta de respuesta de Marina ante las agresiones que padecía, sino que también logran matizar su mirada inicial de poca comprensión hasta aventurar, desde ponerse en el lugar del otro, las posibles razones de su actitud, como experiencias previas y el hecho de que ella no se veía como una persona con derechos.

CÓMO ACTUARÍAN EN SU LUGAR O LO QUE LOS HACE SENTIR

Como otro elemento de análisis producto del cinefórum se encuentra lo que los jóvenes comentaron en dos vertientes, por una parte, lo que les hizo sentir lo proyectado, en particular algunos de los fragmentos más críticos del filme y, por otro lado, el ponerse en el lugar de la protagonista bajo la idea de cómo actuarían en su lugar. Así lo ha mostrado el trabajo de Contín (2005), que discute que el cine tiene un gran valor didáctico al buscar conocer y analizar actos discriminatorios, ya que este funge como una representación histórico-cultural para comprender el mundo del que emerge y al que se dirige, posibilitando la sensibilización de temas como el de la película analizada. Así mismo, queda evidente cómo el cine dentro de la tradición realista del análisis cinematográfico, es una representación de la realidad que contribuye a verla y comprenderla, hasta lograr simpatizar con ella (Novoa, 2021).

Fue recurrente que los jóvenes tras el visionado y en la discusión, expresaran su extrañamiento por la falta de respuesta de la protagonista ante las vejaciones sufridas. Como una reacción emocional inicial los estudiantes comentaron que “en su lugar, yo hubiera golpeado a todo el mundo y hubiera hecho valer mis derechos ¿no?”. Cuestionando ante

los demás o preguntando si no era eso precisamente lo que correspondía. Es decir, asumiéndose como personas con pleno goce de derechos y por eso es que, ante una agresión, desde su perspectiva, la defensa es lo obvio. Pero esto no fue suficientemente problematizado pues parecían coincidir, pero, como hemos dicho, también hubo matices, no desde el cuestionamiento de la ausencia de derechos de la protagonista, sino bajo la idea de no buscarse más problemas. Este primer acercamiento cobró más fuerza cuando durante la discusión se logró visibilizar la problemática desde su propia experiencia. Esto, apoyando las ideas que plantean que el cine sensibiliza a través de la imagen (Chaparro, 2018) y transmite experiencias de vida que ayudan a empatizar con el otro, a través de la interpretación y discusión, para construir la realidad desde los propios espacios de desarrollo de los individuos (Pava, 2010).

TABLA 3. Visibilizar la problemática

Nombrar lo que les pasa	Aceptarlos y formarse
“Antes eran puros carpetazos que les daban a las muertes de esta población, de chicas trans y que apenas ahorita hay una lucha actual para los derechos de ellas. Y con el simple hecho de que ya se le dé un nombre a las muertes violentas que sufren solo por ser trans, no por cualquier otra cosa. Siento que también es importante reconocer eso, las condiciones que viven y todo lo que sufren”.	“Creo que es muy cierto, que como sociedad a veces está esta idea de que está bien, pero para afuera, me explico, o sea, es muy fácil decir cómo “ah, sí, hay personas trans”, pero no educarte, [...] hasta que pasa en alguien cerca de ti y realmente decir bueno cómo te llamo, cómo funciona esto, cuáles son tus pronombres”.
	“Mi familia decía es algo que se acepta y no fue hasta que es alguien de tu familia, que te das cuenta de que es muy fácil decir sí, hasta que tienes que dar la cara de alguna manera”.

Fuente: elaboración propia.

Como vemos, la problemática se hace evidente en dos grandes momentos expresados por los estudiantes, ambos encaminados a visibilizar, en un primer caso en contribuir a nombrar todo lo que le sucede a la población trans, a saber, cómo referirse a esta población, y en los otros casos que se mencionaron en la discusión, se ubica toda la idea de la aceptación y la necesidad de formarse sin tener que esperar a vivirlo con alguien cercano. Lo anterior, habla de una característica que ha mostrado el cine comunitario: la capacidad de mostrar y nombrar problemáticas de la vida cotidiana, lo que genera conocimientos, cohesión y empatía por los fenómenos que se visibilizan a través del cine (Kong, 2016).

PROCESO DE REFLEXIÓN TRAS EL VISIONADO

Relacionado con el apartado anterior, se muestra un proceso de reflexión más profundo que puede desembocar en procesos de subjetivación. Bajo la premisa de que es importante que los jóvenes no vean el cine solo como un entretenimiento, sino que de cierta manera propicie el pensamiento crítico-propositivo, la reflexión y comprensión (Gutiérrez y Tello, 2011). Así, la característica de las expresiones emitidas por los jóvenes que revelan lo anterior, consisten en que detonan un tipo de reflexividad (pensar el pensamiento con el que pensamos como dice Reguillo, 2023) que supera la mera opinión o impresión, y distanciarse de sí mismo y del orden del mundo social los lleva a un análisis más profundo que, en cierto sentido, trastoca sus percepciones, ideas o conocimientos previos. Lo anterior parece haberse logrado al vincular la experiencia y la sensibilidad, las cuales posibilitan transformaciones subjetivas y genera otros modos de construir conocimiento y concebir el mundo (Areiza y Betancur, 2011). Así lo vemos en la tabla 4.

TABLA 4. *Distintas reflexividades tras el visionado*

Reflexividad que destaca la ausencia de apoyos.	<p>“Aparte en cierto punto me hizo pensar si, esta persona no tenía como un círculo de apoyo al cual ir, porque, o sea, se ve que toda esta situación la vivió sola, supuestamente estaba su hermana, pero ella solo la apoyaba por ratitos y como que desaparecía en cierto punto, eso es como lo frustrante”.</p> <p>“Fue un duelo que pasó totalmente sola, porque pues no tenía ni siquiera un amigo o en este caso la hermana, que, pues sí le apoyaba también por ratitos, pero pues no se notaba que fuera tanto”.</p> <p>“Sí, en ese sentido no creo que ella haya tomado esa decisión como dicen pacífica o ser pasiva, simplemente a veces no sabes cómo responder. No sabes actuar o precisamente no, no tenía como un respaldo, a lo mejor sí estaba su hermana, pero no era constante ese apoyo, entonces no sentía como puede ser esa red segura de saber que su vida tenía valor o algo así, simplemente pues no reaccionaba porque no sabía cómo y pues sí, como que no era reconocida”.</p>
Reflexividad desde la experiencia personal	<p>“Yo he sido parte de un proceso de construcción, y antes a mí, por ejemplo, me provocaba cierto escozor como el lenguaje inclusivo, con el Elle. Entonces este tipo de películas creo que nos forman justo en el punto en que, si las personas no se identifican con cierto pronombre, con cierto cuerpo, o sea qué nos da a nosotros el derecho de seguirlos llamando como decían en la peli “puto maricón”.</p>
La necesidad de formarse y visibilizar.	<p>“Como sociedad podemos estar ignorantes hacia este tipo de sectores de la población que ahorita apenas están como dejando de esconderse, entonces no sabemos ni cómo tratarlos, a lo mejor por miedo a ofenderlos muchas veces de cómo la voy a llamar, pero pues sigue siendo como que nos falta cultivarnos como sociedad en esta cultura LGBT”.</p> <p>“Es la conciencia que tenga la gente como sociedad de ya ver esto, hacerlos visibles no invisibilizarlos”.</p>
Reflexividad desde la ausencia de derechos.	<p>“Como que sentí feo de todas las veces que tuvo que repetir ‘somos pareja’, como que es muy feo tener que explicar que realmente era su pareja y que vivía en una relación de pareja, solo parecía que solo porque ella es trans la pareja es diferente pero no, es una relación de pareja”.</p> <p>“El golpe así de perder a alguien se me hizo muy gacho, porque todas las personas a su alrededor ignoraban que ella también perdió a alguien o como si esa pérdida no importara”.</p> <p>“Cuando el hijo le pregunta de si te operaste, esto pues esa pregunta me pudo mucho, tu identidad de género no cambia dependiendo de tu cuerpo, una persona trans tiene muchos caminos y a veces las personas no saben, creo que no importa en qué situación, pero no es el lugar de nadie preguntarte sobre tu cuerpo, entonces ¿Por qué creen que por solo ser una persona trans tienen derecho a preguntar sobre el cuerpo u opinar sobre el mismo?”.</p>

Fuente: elaboración propia.

Las distintas reflexividades que el visionado propició, aunque variadas, se centran en general en dos procesos reflexivos importantes, como los más marcados en las expresiones de los jóvenes. En primer lugar, en destacar la falta de apoyos y soportes de la protagonista, por ejemplo frente al duelo, como uno de los procesos claves que tuvo que transitar en soledad. En segundo lugar, la cuestión de la ausencia de derechos, la reflexividad de los jóvenes terminó por superar la primera percepción de extrañamiento acerca de la falta de respuesta de Marina ante las agresiones recibidas, y se movilizó hacia la reflexión centrada en que, no reaccionaba porque no se percibía como alguien con derechos, y lo que imperaban era precisamente las agresiones por no reconocerla como mujer y por ende con derechos. Como si estuviera en una suerte de limbo (quimera le dice la ex esposa de Orlando) en el que no tenía estatus y todo era posible de sucederle.

Además de los cuestionamientos o extrañamientos provenientes de una constatación de la ausencia de derechos, esto también es observado por los estudiantes desde un avance en el conocimiento y una aspiración a la aceptación social desde sectores progresistas que les permiten dicho extrañamiento. Es decir, fue posible superar en sus análisis la casi culpabilización por no defenderse, precisamente por el avance en las perspectivas sociales de tolerancia y visibilización del cual provienen los estudiantes. El filme cumple con el logro de la problematización anterior, al ubicar parte de los elementos que las películas analizadas en cinefórum provocan; así, mediante la identificación del conflicto principal de la película, se logra revelar el contenido de su mensaje latente, dando una extensión de lo que ocurre en la sociedad: las diferencias culturales y de clase, los estereotipos, estigmas y prejuicios sociales, étnicos y religiosos (Novoa, 2021).

LENGUAJE CINEMATOGRÁFICO

Como sabemos el hecho de ver, analizar, interpretar, criticar películas, conocerlas en el aula de clase, motiva e invita a conocer el lenguaje cinematográfico y a comprender cómo es que el cine posibilita la comunicación y la interpretación de mensajes, que ayudan a entender mejor la

trama del filme y por ende la problemática o fenómeno que aborda (Ortega y Pérez, 2013). En el análisis producto del cineforum, destacamos la capacidad mostrada por los estudiantes al analizar el filme desde una óptica que puede considerarse más desde el arte o la interpretación de las imágenes y las situaciones a las que intentaron darles sentido, abonando así a la generación de capacidades para el análisis cinematográfico.

TABLA 5. Imágenes cinematográficas aludidas

El aire que le impide avanzar.	“Para ella era muy importante el maestro, porque ella como que se expresaba a través de su canto y ya hablando en más un aspecto cinematográfico, cuando ella está cantando y va para allá, ella quiere ir, pero hay mucha corriente de aire que no la deja salir, eso estuvo padre”.
La llave como oportunidad de respuestas.	“Tal vez lo de la llave era para crearle una ilusión de que tal vez sí le dejó algo para ella, qué quizá iba a ser especial algo como una respuesta, yo esperaba como un por qué. Buscar respuestas en esa llave y esperaba todo ahí, pero no encuentra nada y ahí es cuando ella sale decidida a enfrentar a su familia”.
El reflejo ante el espejo como introspección, aceptación y defensa de su identidad.	“Yo encontré otra cosa del lenguaje cinematográfico, pero ya ven que había como muchos espejos como que ese mensaje de los espejos o el reflejo de ella siento que también tenía mucho que ver en la percepción que ella tenía de sí misma, o sea, yo también lo vi que ese mensaje como de muchos espejos o los vidrios, o sea me daba como ese sentimiento de que ella se podía ver en todas partes como una mujer, o sea que no olvidara que a pesar de todo lo que estaba pasando y la discriminación, ella era mujer y que no olvidara eso, que era como su propósito de vida defender la identidad que tiene”.
El proceso seguido para el duelo.	“Esta parte de que no pudo vivir su duelo y en vez en estar sintiendo dolor, o sea, desde el momento en que le dicen que, que se murió, o sea, es miedo en vez de dolor lo que siente y como que eso lo va sintiendo justamente hasta el momento en que lo van a cremar y que lo ve y es hasta ahí, que como que puede sentir ese dolor, y como que le cae el 20 de que pues se murió”.

Fuente: elaboración propia.

No es un asunto menor que lograran también incrementar sus capacidades para captar y expresar el lenguaje cinematográfico en el marco del tema que subyace en la película. Fueron variadas las imágenes implícitas y mensajes que lograron develar producto no solo del visionado, que por sí mismo no les aportó el poder descifrar lo que el lenguaje cinematográfico les presentaba, sino que se requirió el cinefórum, la discusión y debate y análisis conjunto para poder nombrar lo que entre líneas o lo no tan explícito presentaba el filme.

LA ELABORACIÓN DE GUÍAS DIDÁCTICAS

El colofón del trabajo realizado con los jóvenes fue la puesta en práctica de sus habilidades y conocimientos como futuros educadores y los resultados del cinefórum. Así, lo que presentamos enseguida es solo un ejemplo de las diversas guías didácticas que los estudiantes construyeron en equipos. Las mismas implicaban también un proceso reflexivo al trabajar de manera conjunta y llegar a acuerdos sobre cómo se le podría dar utilidad en algún nivel educativo y en general en el sistema educativo mexicano.

IMAGEN 1. Ejemplo de guía didáctica elaborada en cineforum

Guía didáctica Cine y Educación

Título de película: <u>Una mujer fantástica</u>	
Nivel educativo en el que podría aplicarse.	Media Superior 3 a 4 semestre.
Temas curriculares con los que está relacionado (según el nivel).	Formación Cy E; Derechos humanos; psicología: empatía, prevención y gestión de la violencia; sociología cultura de la legalidad, movimientos sociales y políticos
Temas que aborda relacionados con la educación para la paz.	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos humanos - Equidad de género - Discriminación y racismo - sensibilización social - Mediación y diálogo - educación inclusiva y religiosa respetuosa.
Objetivo General de la actividad.	Promover en los alumnos la sensibilización con respecto a los derechos humanos especialmente de las personas transgénero; y fomentar en los jóvenes un pensamiento crítico reflexivo, que les de habilidades para la resolución pacífica de conflictos.
Habilidades relacionadas con la cultura de paz.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - resolución de conflictos - participación.
Descripción de la actividad.	- Ver la película y a partir de ella los alumnos deberán realizar una historieta donde ilustren y describan tres escenas donde la violencia y discriminación se ven reflejadas; dándole otra visión donde se resuelva el conflicto o se muestre una vía diferente. y al finalizar hacerlo lo compartirán en una mesa de diálogo
Número de sesiones y tiempo estimado para la actividad.	2 sesiones de 2 hrs. en la primera visualizarán la película y en la segunda realizarán la historieta.
Nombre de quienes elaboraron la guía didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - José Alfredo González Lona - Fátima Robles López - Ana Graciela Villanueva García

Fuente: Guía elaborada por José Alfredo González Lona, Fátima Robles López y Ana Graciela Villanueva García en el marco del proyecto de investigación.

NIVELES Y ASIGNATURAS DE APLICACIÓN²

El nivel medio superior fue en donde los jóvenes ubicaron las posibilidades de aplicación, y en un caso en secundaria, en particular en temas relacionados con la formación cívica y ética, los derechos humanos y la igualdad de género, así como lo relacionado con educación para la paz. Para el caso del nivel medio lograron relacionar el filme para sus usos con asignaturas como ética, orientación educativa, psicología, cultura de la legalidad, construcción de paz, justicia social, como los más recurrentes y significativos. Como vemos, los jóvenes estudiantes lograron ver la relación entre la educación y el cine desde sus aportes a la promoción en la formación ética y al análisis de los valores y contravalores presentes en las películas (Rodríguez y Manrique, 2015).

Por otra parte, los objetivos para el uso de la película en estos niveles educativos y bajo las temáticas determinadas, nos permiten ver la amplitud de miradas de los jóvenes y dónde deciden poner el centro del debate sobre la cuestión.

TABLA 6. *Palabras clave de los objetivos de las guías didácticas*

Palabras clave de guía 1	Empatía - sentido de justicia - visualización - personas transgénero.
Palabras clave de guía 2	Derechos humanos - personas transgénero - pensamiento crítico - resolución pacífica de conflictos.
Palabras clave de guía 3	Sensibilización - distintas formas de ser.
Palabras clave de guía 4	Reconocer - comunidad LGBTQQIAAP2S - sensibilización comunitaria.

Fuente: elaboración propia.

Las intencionalidades formativas que subyacen a las guías elaboradas por los jóvenes permiten observar en dónde ponen sus intereses, y como podemos ver, van en consonancia con lo detectado y discutido en cin-

² Se incorpora por cuestiones de espacio solo un ejemplo de lo construido por los jóvenes, aunque para el análisis se contemplaron todas las guías producidas para esta película.

efórum. Tres grandes componentes integran sus puestas en común en las guías. La primera se refiere a las actitudes a desarrollar a través del filme y las actividades subyacentes, como lograr empatía, sensibilización, reconocimiento y pensamiento crítico. En segundo plano tenemos a los sujetos, beneficiarios, por decirlo así, de dichas actitudes promovidas por las estrategias formativas del cine, es decir toda la comunidad LGTB. Por último, lo que diríamos es el para qué, aparecen los principios de justicia y los derechos humanos como el trasfondo de todo el proceso didáctico realizado por los jóvenes.³

COMENTARIOS FINALES

La película *Una mujer fantástica* (2017) ofrece una mirada profunda y real sobre los estigmas y la discriminación que enfrenta la comunidad trans. En este trabajo destacamos la importancia de la cinematografía como una herramienta educativa capaz de lograr la crítica, reflexión y sensibilización en los jóvenes. A través de la historia de Marina, quien representa a la comunidad trans que, históricamente, ha enfrentado situaciones que niegan el ejercicio pleno de su dignidad y de sus derechos, se evidencian las barreras y prejuicios que aún persisten en la actualidad, en medio de una sociedad que marginaliza y estigmatiza lo que considera “diferente”.

El rol de la educación en torno a este fenómeno se ha mostrado como fundamental (Osuna, 2022; Moraleda *et al.*, 2023), específicamente en la educación para la paz. Esta película se convierte en un recurso valioso para promover valores como la empatía, la tolerancia y el respeto a la diversidad. La representación de la vida de una persona trans ayuda, como lo vimos tras la discusión en cinefórum, a debilitar o dismantelar estereotipos y estigmas que han sido normalizados, fomentando una mayor comprensión y aceptación en la sociedad. Este es uno de los apor-

³ Por el espacio dedicado a este capítulo ya no se incorporaron los datos del desarrollo de la guía didáctica solo se pone un ejemplo, tampoco se analizan los datos de lo que denominamos diario de reflexiones que son las cavilaciones personales que los jóvenes realizaron y plasmaron en un diario que fue una actividad que cerraba todo este trabajo. Sobre esto último se podrá encontrar una síntesis en un artículo de próxima publicación.

tes de la lógica del cinefórum, pues además de sensibilizar e invitar a los jóvenes a la reflexión crítica sobre las realidades que viven las personas trans, se fue creando un puente de empatía y solidaridad.

Al visibilizar y nombrar fenómenos como los vistos en *Una mujer fantástica* (2017), se analizan términos como el estigma y la discriminación (que no son comúnmente discutidos entre los jóvenes), proporcionando herramientas necesarias para identificar y combatir la discriminación y la estigmatización en sus propias vidas y comunidades. Se avanzó en cuestionar actitudes y comportamientos perjudiciales y se reflexionó en la importancia de convertirse en defensores de la igualdad y la justicia. Este enfoque educativo, no sólo beneficia a las personas directamente afectadas por el estigma y la discriminación, sino que también se enriquece a toda la sociedad al construir un entorno más justo e inclusivo. Lo anterior, a través del cine y las estrategias didácticas propuestas por los mismos estudiantes que se están formando como profesionales de la educación.

En las guías presentadas en este texto, se ve cómo se puede lograr un puente entre la historia contada en la película y la aplicación didáctica y educativa en entornos escolares, en los que se busca un impacto. En particular en crear empatía y comprensión profunda, ayudando a los jóvenes a conectar con las experiencias del otro. Así mismo, las pretensiones subyacentes de las guías se encaminan a reforzar ideales que rompen estereotipos y desafían percepciones sociales erróneas, que segregan, discriminan y estigmatizan. Las guías pretenden fomentar el pensamiento crítico, que los estudiantes puedan aprender a identificar y cuestionar los prejuicios, analizar las representaciones mediáticas y entender las consecuencias sociales del estigma y la discriminación.

El cine y, en particular películas como *Una mujer fantástica* (2017), tienen un papel crucial en la educación para la paz y la promoción de valores. Al retratar de manera cercana y sensible las experiencias de la comunidad trans, se contribuye a la formación de una sociedad más inclusiva y respetuosa, donde cada individuo pueda vivir con dignidad y sin estigmas o discriminación. El binomio cine-educación puede seguir abriendo espacios para estas narrativas, fomentando un entorno donde la diversidad de cualquier tipo sea celebrada y defendida.

REFERENCIAS

- Abeldaño, R. A., Gallo, V., Burrone, M. S. y Fernández, A. R. (2016). Estigma internalizado en consumidores de drogas en Córdoba, Argentina. *Acta de Investigación Psicológica - Registros de investigaciones psicológicas*, 6(2), 2404-2411.
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Aguilar, R. M. (2004). "La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL". *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 179-192. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Areiza, É. E. y Betancur, D. B. (2011). "Maestros narrados en el cine. Una mirada entreabierta sobre la escuela, el saber y la formación". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 187-198.
- Bayón, M. C. (2012). "El 'lugar' de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México". *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), 133-166.
- Biar, L. de A. (2015). "Desvio e estigma: caminhos para uma análise discursiva". *Calidoscópio*, 13(1), 113-121.
- Calopiña, M. (2007). "Cine Forum y Crítica: encuentro necesario". *Revista de comunicación*, 6(1), 81-88.
- Cassiani-Miranda, C. A., Campo-Arias, A., y Herazo, E. (2019). "Trastornos por consumo de sustancias: entre las inequidades y el estigma". *Duazary*, 16(2), 271-280. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2751>
- Chaparro, S. Y. (2018). Representaciones sociales del cine en la escuela. *El Ágora USB*, 18(1), 164-172.
- Contín, S. A. (2005). "El Taller De Cine: Una lupa para analizar la discriminación en la escuela. Una experiencia didáctica alternativa". *Portularia*, V(2), 89-95.

- Fernandes, P. y Pedroso, E. (2004). "Percepção do estigma da epilepsia em professores do ensino fundamental". *Estudos de Psicologia*, 9(1), 189-195.
- Goertz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: La identidad deteriorada*. Editorial Amorrortu.
- Guevara, Y. y Hoyos, P. A. (2018). "Vivir con VIH: experiencias de estigma sentido en personas con VIH". *Psicogente*, 21(39), 127-139.
- Gutiérrez, F. y Tello, A. (2011). "El uso del cine en el nivel secundaria para la prevención de las adicciones a sustancias tóxicas y otras prácticas sociales de riesgo". *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(3), 209-224.
- Kong, A. (2016). "Ante la brecha digital: El cine comunitario como herramienta de educación". *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(72), 121-133.
- Lelio, S. (dir.) (2017). *Una mujer fantástica* [película]. Sony Pictures Classics.
- Martínez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, (20), 45-52.
- Mascayano, F., Lips Castro, W., Mena Poblete, C. y Manchego Soza, C. (2015). "Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones". *Salud Mental*, 38(1), 53-58.
- Merino, C. y Ramírez Enríquez, T. (2001). *La narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad en la adolescencia. Estudiantes de nivel medio superior en la UNAM* [tesis de doctorado en Educación, UIB Plantel Golfo Centro].
- Merino, C. (2009). "Investigación narrativa y subjetividad en ciencias sociales. En La historia de vida". *El encuentro con nuestra subjetividad, compilado por Anita Barabtarlo*, 17- 45.
- Molinar, J. y Castro Valles, A. (2018). "Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa". *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 167-174.
- Moraleda, Á., Galán, D., y Cangas, A. J. (2023). "Las intervenciones socioeducativas en estudiantes de magisterio para reducir el estigma en la

- salud mental". *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*, 29(1), 101-107.
- Novoa, E. (2021). "Taxonomía de la Producción Cinematográfica relacionada con la Educación". *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 229-238.
- Ortega Carrillo, J. A. y Pérez García, Á. (2013). "El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la universidad de granada". *Educación XXI*, 16(2), 297-319.
- Osuna, C. (2022). "El estigma penitenciario y la escuela en la cárcel como estructura de mediación". *Perfiles Educativos*, XLIV(175), 95-111.
- Pava, L. (2010). "El cine como un escenario para la estética y el conocimiento en la universidad". *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (15), 471-490.
- Pérez, M. y Aguilar, M. (2021). "LadyFrijoles: señalamiento, discriminación y estigma de migrantes centroamericanos a través de redes sociales en México". *Andamios*, 18(45), 223-243.
- Reguillo, R. (2023). Un ejercicio a la intemperie: Diego Lizarazo y la fotografía. En Andión, M. y Arrieta, D. (coord.). *La imagen y el tiempo. Miradas al pensamiento de Diego Lizarazo*, UAM, pp. 213-222.
- Rodríguez, C. y Manrique R. (2015). "Perturbando mentes: el cine como herramienta de transformación personal". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 109-118.
- Scouts (2016). *Cine fóruns: educación para la paz y no a la guerra*. Asde-España.
- Serrano, J., Pons, R., González, E. y Calvo, T. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*. Editum.
- Simó, S. (2016). "El aprendizaje servicio frente al estigma social que rodea la enfermedad mental". *Opción*, 32(12), 686-700.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Vol. 1). Paidós.
- Tijoux, M. E. (2013). "Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(61), 83-104.

II

LAS FIGURAS EDUCATIVAS EN *PRECIOUS*: EL DIARIO Y LA AUTONARRATIVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Anel González Ontiveros
y Fátima Robles López

INTRODUCCIÓN

Los cambios culturales y tecnológicos demandan una actualización en los contenidos curriculares de las escuelas, especialmente en las técnicas didácticas y metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha destacado en diversos estudios (Sánchez *et al.*, 2019; Pulido, 2016; Martínez, 2003) que el cine puede ser una herramienta útil para la educación, ya que permite mostrar de manera visual y dinámica una gran cantidad de información y conceptos complejos. Además, el cine puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la empatía y la creatividad, entre otras.

Los jóvenes aprenden con base en vivencias propias o ajenas, de ahí la importancia que, desde una perspectiva pedagógica, tiene el cine como instrumento para la adquisición de un amplio número de experiencias interesantes para reflexionar, mismas que resultan un adecuado material educativo. Sin embargo, esta capacidad formativa del cine se consigue a partir de la integración de un programa metodológicamente diseñado, con el dominio del lenguaje cinematográfico y de los contenidos que se pretenden transmitir (Pulido, 2016); sin dejar de lado la importancia de una actitud de apertura (diálogo) al aprendizaje por parte de los espectadores (teniendo como axioma que el cúmulo de vivencias ya en sí constituyen conocimientos y aportes para el aprendizaje de todos los involucrados). Así como lo plantea Amar (2011) “lo educativo no viene dado, en exclusividad, por una etiqueta, sino que esta calidad se adquiere y desarrolla a partir de quien lo aprecia.” (p. 82). En este sentido, postulamos la reflexión y análisis del cine como un proceso que puede llevar

al espectador, mediante el conocimiento y experiencia adquirida, a ser mejor persona y actuar en pro de la sociedad.

La película *Precious* (2009), dirigida por Lee Daniels, presenta una trama profundamente emotiva, explora temas como la violencia intrafamiliar, la marginación educativa y la resiliencia, brindando una valiosa perspectiva sobre las luchas y los desafíos que enfrentan muchos jóvenes en situaciones adversas. También lleva al espectador a pensar sobre el racismo, los estereotipos, el papel de las instituciones sociales, las funciones de quienes participan en ellas, los derechos humanos y más específicamente, los derechos de las infancias, entre otros asuntos.

Este capítulo del libro aborda la intersección entre cine y educación, utilizando *Precious* (2009) como un caso de estudio para explorar cómo las narrativas cinematográficas pueden reflejar e influir en las prácticas educativas y las políticas de protección infantil. A partir del análisis de la experiencia de *Precious*, se discute la necesidad de un enfoque educativo que promueva la dignidad, el respeto y el bienestar de niños y adolescentes, alineándose con los principios establecidos en las leyes y normatividad vigentes. A través de esta lente, se examinan los desafíos y las oportunidades para construir una sociedad más justa y equitativa que garantice los derechos y el desarrollo integral de las infancias y juventudes; en este sentido, se hace un escrutinio de las figuras educativas que se presentan en el filme, así como su incidencia en la trayectoria académica y de vida de la protagonista, que nos permite abrir paso a un análisis de la realidad educativa que se vive actualmente.

RESEÑA DE LA PELÍCULA

Precious (2009) es una película estadounidense de Lee Daniels basada en la novela *Push* de Sapphire. La película está ambientada en el año de 1987, presenta la vida de Clareece Precious Jones, una adolescente afroamericana, obesa y analfabeta de dieciséis años que vive en Harlem, un barrio en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos. Precious enfrenta una difícil realidad donde el abuso sexual y la violencia física, verbal y emocional forman parte de su vida familiar y escolar.

La película comienza con la joven Precious en la escuela narrando las situaciones problemáticas a las que se enfrenta. La llaman a la dirección y la adolescente es expulsada por estar embarazada de su segundo hijo, dicho embarazo es resultado del abuso sexual de su padre ausente, quien es también el padre de su hija de dos años que tiene síndrome de Down.

Después de ser expulsada de la escuela secundaria, Precious es enviada por su misma directora a una escuela alternativa, llamada “Cada uno enseña a uno”, que es una institución de educación no formal para personas con dificultades para incluirse en el sistema educativo formal. A pesar de las amenazas de su madre, Mary, que es una figura abusiva y negligente, que insulta, menosprecia y explota a Precious (tal pareciera que el único interés por su hija es mantener el apoyo económico que le dan por ser madre adolescente), la joven logra inscribirse en la escuela alternativa.

En dicha escuela conoce a la Sra. Rain, una maestra compasiva que ve un gran potencial en ella y que, a lo largo de la película, se convierte en una figura de apoyo crucial para su vida. Al curso asisten otras cinco chicas que enfrentan situaciones complicadas que también las llevaron a dejar la secundaria (inmigrante ilegal, adicta a drogas, miembro de una pandilla, entre otras) pero todas tienen metas y motivaciones diferentes para obtener el grado.

Además de ser un espacio de aprendizaje y reto, el curso de la Sra. Rain también se convierte en una terapia grupal donde comparten las experiencias y emociones, especialmente a través de la escritura de un diario, que es el medio fundamental de desarrollo de la clase, ya que es crucial que escriban en cada sesión cómo se sienten, se trata de un medio de autorreconocimiento. El diario se convierte en un mecanismo de autodescubrimiento, en un medio de diálogo e intercambio de experiencias, en detonador de reflexiones y en un espacio de comunicación entre las chicas y la profesora. Sin percatarse, el diario se transforma en un salvavidas, que les forma hábito y disciplina, que permite el proceso de aprendizaje no tradicional y sobre todo que les facilita construir un espacio sano y amable de diálogo, donde todas las mujeres involucradas se reconstruyen y valoran de forma distinta. Estas escenas proporcionan un vistazo al dolor y a la vulnerabilidad de los personajes, pero también a su fuerza y resiliencia.

A lo largo de la película, se intercalan *flashbacks* que revelan el abuso que Precious ha sufrido a manos de su padre desde temprana edad. Así mismo, se muestran escenas en las que la adolescente, en momentos de riesgo o cuando se encuentra inconsciente, experimenta alucinaciones o momentos de fuga, donde se ve a sí misma como estrella de cine, siendo admirada por un público o en compañía de un apuesto hombre.

A causa de la expulsión de Precious de la secundaria, los cheques de ayuda que el gobierno le entrega a Mary de su hija y de su nieta se ven comprometidos, así que envía a su hija a hablar con la trabajadora social, a quien Precious le cuenta sobre las situaciones que vive en su hogar y en la escuela, en la primera reunión le habló sobre todo del abuso por parte de su madre, y en sesiones posteriores llegó a compartirle que sus embarazos han sido consecuencia de las violaciones de su padre. La trabajadora social se muestra con gran desconcierto, pero a la vez, no encuentra que haya algún otro apoyo que pueda brindarle.

A medida que avanza la película vemos cómo la relación entre Precious y la Sra. Rain se desarrolla y se fortalece, se convierte en un modelo a seguir para la adolescente y la alienta a enfrentar su pasado y luchar por un futuro mejor. La relación entre maestra y alumna sobrepasa los límites del aula y comparten experiencias de vida que permiten a la adolescente darse cuenta de que hay otras posibilidades de ver y construir la realidad. La Sra. Rain se hace cargo de ella para dar a luz a su hijo y conseguirle un lugar dónde vivir, mientras tanto le da alojamiento junto con su esposa en su propio hogar.

A través de las clases con la Sra. Rain y las interacciones con sus compañeras, Precious comienza un viaje de autodescubrimiento y empoderamiento. Aprende a leer y a escribir, lo que le proporciona una nueva forma de expresarse y comprender el mundo que la rodea, poco a poco adquiere fuerza e independencia. Sin embargo, su camino hacia la recuperación está lleno de obstáculos. Su madre continúa siendo una presencia tóxica en su vida, mientras que el mundo exterior está marcado por la pobreza, el racismo, la marginación y la discriminación.

En la última escena Precious se encuentra en la oficina de la trabajadora social junto con su madre, quien se muestra arrepentida por el mal que le ha causado a su hija y a sus nietos, así como no haber hecho nada

en su momento para poder detener a su fallecido esposo de abusar sexualmente de su hija. Precious, con un temperamento siempre tranquilo, le compartió a la trabajadora social que pasó su examen de acreditación de la secundaria; el siguiente año irá a la preparatoria y posteriormente a la universidad; también le dijo que le agrada, pero que no puede hacer nada por ayudarla, ni para solucionar los problemas de su vida. Ahora, se muestra una joven no sólo resiliente, sino con otra forma de ver la vida, más segura de sí, con esperanzas y con nuevas problemáticas por afrontar.

Entonces, Precious toma a sus dos hijos y sale de la oficina. La película termina con una nota de esperanza. La protagonista mira hacia el futuro con optimismo y determinación, preparada para enfrentar las situaciones venideras con una nueva sensación de autoestima y propósito en la vida.

UN MUNDO SIN RESGUARDO: DERECHOS DE LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES

De acuerdo con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, las infancias “tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad” (LGDNNA, Art. 46).

Según el Artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Observación General Núm. 13 del Comité de los Derechos del Niño, se entiende por violencia “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. En concordancia con dichas normativas, consideramos que el respeto y dignidad de las infancias y las juventudes constituyen mínimos necesarios para construir una estructura social justa y con un mejor futuro.

Sin embargo, si se configura una breve radiografía de la situación que viven niños y jóvenes en nuestro país, encontramos que aún no podemos validar ni los principios mínimos de construcción para una sociedad que sea garante de sus derechos.

La violencia contra niñas, niños y adolescentes es una realidad en México y se manifiesta en diversos contextos: el hogar, la escuela, la

comunidad, las diversas instituciones en las que conviven, el entorno digital y de manera transversal por razones de género.

Según la Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres publicada por el Instituto Nacional de Salud Pública, las niñas y las adolescentes son más vulnerables a la violencia sexual y las agresiones psicológicas en la mayoría de los entornos sociales, mientras que los varones suelen ser las principales víctimas de homicidios. Las niñas enfrentan más agresiones psicológicas que los niños, quienes a menudo son sometidos a castigos físicos u otras formas severas de disciplina (INSP, 2015). En cualesquiera de los casos, trate de violencia física o psicológica, representa un daño severo en una etapa de formación del individuo que resulta crucial para la constitución del ser humano y ciudadano adulto. Es sabido que infancias maltratadas no conforman núcleos de adultos capaces de fortalecer el tejido social, sino por el contrario que requieren apoyo para su propio proceso de sanación emocional.

Según los datos disponibles, 63% de las niñas y niños de entre uno y catorce años han sufrido al menos una forma de disciplina violenta (INSP, 2015), reflejando este porcentaje la mayor parte de las infancias en México. Se trata de una situación límite donde, como en un organismo vivo, la sociedad presenta una enfermedad (la violencia contra sus infancias), la cual la convierte en vulnerable y expuesta a un desequilibrio mayor. Como una sociedad, los adultos no hemos mostrado mucha capacidad de ser garantes y gestores de los derechos de la infancia, convirtiéndonos en una sociedad vulnerada y vulnerable.

VIOLENCIA EN EL HOGAR

En México, existen pocos datos que permitan abordar ampliamente las manifestaciones de la violencia en el hogar. Se cuenta con el Informe Nacional sobre Violencia y Salud, 2006; la Encuesta Nacional de Niños Niñas y Mujeres, 2015; y el Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes, 2019. Se sabe que casi 4 de cada 10 madres y dos de cada diez padres, sin importar su lugar de residencia, reportan haber golpeado a sus hijas o hijos cuando se sienten enojados o desesperados. Asimismo, dos de cada diez mujeres informan que sus esposos

o parejas han ejercido o ejercen violencia física contra sus hijos en las mismas circunstancias. Los resultados indican que la proporción de violencia ejercida por hombres es mayor en contextos rurales que urbanos.

Las prácticas más comunes suelen ser agresiones psicológicas, seguidas por otros tipos de castigos físicos y, en menor medida, castigos físicos severos (palizas o golpes con objetos). Este último método fue experimentado por al menos 6% de las niñas y niños del país. Regularmente, las niñas sufren relativamente más agresiones psicológicas que los niños, mientras que los niños son disciplinados con castigos físicos de cualquier tipo o de formas más severas. La violencia emocional es la más frecuente (15.7%), seguida por la violencia física (8.5%) y económica (6.2%). La proporción de mujeres adolescentes que sufrió violencia sexual en su entorno familiar fue de 1.8%.

La información sobre la relación entre los niños y adolescentes víctimas de violencia y sus agresores en el entorno familiar es muy limitada. En el caso de las mujeres de entre 15 y 17 años que sufrieron alguna forma de violencia en su hogar durante 2015, los principales responsables fueron los hermanos, la madre y el padre.

Tal como sucede en la trama de la película, los diferentes tipos de violencia cometidos a las infancias son escondidas por los propios miembros de la familia. No es sino hasta que se presenta una manifestación-problemática social que se sabe sobre ello, en muchas ocasiones siendo muy tarde para actuar o ya con graves repercusiones en las vidas de los menores. Si bien el núcleo familiar es una de las instituciones sociales más fuertes en nuestro país, también es verdad que resulta ser uno de los primeros espacios donde suceden agresiones y violencia. Desde esta perspectiva, es un gran logro que la actual normativa y sistema educativo mexicano considere desde el 2019 a la educación inicial (de los 0 a los 3 años) como uno de los espacios para apoyar en la crianza y educación de los menores. De esta forma, diversas instituciones gubernamentales brindan apoyo y acompañamiento a los padres para comprender y mejorar las pautas de crianza. En este acercamiento entre instituciones y cuidadores de infancias se propone hacer patente la necesidad urgente no sólo de respetar a niños, niñas y jóvenes, sino también a hacerlo desde un marco de derechos, lo cual implica un cambio radical en la concepción y trato hacia los menores.

VIOLENCIA ESCOLAR

En cuanto a la violencia en las escuelas, la Encuesta Nacional de Niños Niñas y Mujeres, señala que la disponibilidad de información estadística es aún más limitada en este ámbito, especialmente en la educación preescolar y básica (de 4 a 11 años). A nivel nacional, se estima que 1.4% de los niños y adolescentes de entre 10 y 17 años sufrieron algún daño en su salud debido a robo, agresión o violencia en el contexto escolar durante 2012. Entre las principales formas de agresión se encuentran golpes, patadas, puñetazos (56%) y agresiones verbales (44%). 12.8% de las mujeres de entre 15 y 17 años sufrió alguna forma de violencia sexual en el ámbito escolar durante 2015. Y todo indica que dichas cifras van en aumento.

Para la mayoría de los menores, la escuela constituye el segundo espacio de socialización, donde se ven reproducidos los patrones de relación existentes en la familia y el contexto, lo que resulta preocupante no sólo por su reproducción, sino por los pocos mecanismos y estrategias existentes para frenarlo. El hecho de que no se cuente con un diagnóstico más detallado de lo que sucede en la vida escolar es muestra del problema que se enfrenta. Como sucede en *Precious*, la escuela, el barrio y las calles son los espacios donde las juventudes constituyen su identidad, a partir del grupo de amigos-compañeros que forman, siendo el segundo espacio de mayor vulnerabilidad, y a la vez, donde una gran parte de niños y jóvenes aprenden y reproducen las formas de trato, comunicación y relación que sus familiares y adultos en general practican.

EMBARAZO ADOLESCENTE

El embarazo adolescente, además de implicar riesgos físicos, disminuye las oportunidades educativas para las mujeres, lo que conduce a condiciones laborales precarias y bajos salarios. Esto también las hace más propensas a sufrir violencia por parte de sus parejas y a ser más dependientes en general.

La elevada tasa de embarazo adolescente sitúa a México en el primer lugar en cuanto a ocurrencia de embarazos en mujeres de 15 a 19 años

entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en 2019 registraron una tasa promedio de 13.7 nacimientos por cada 1,000 mujeres de esa franja de edad. En 2018, 16% de las adolescentes de 15 a 19 años reportaron haber estado embarazadas; esta proporción se incrementa a 39% entre aquellas que no asisten a la escuela.

El embarazo adolescente está influenciado por factores demográficos, socioeconómicos, psicológicos y educativos. En cuanto a la educación, se considera que la falta de asistencia escolar facilita la ocurrencia de embarazos a temprana edad. A su vez, el embarazo puede provocar abandono escolar o bajo rendimiento académico. Según datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018), entre las adolescentes que no asisten a la escuela (1,948,142), 9% abandonó sus estudios debido a un embarazo o al nacimiento de un(a) hijo(a).

En este sentido, la educación debe ser una herramienta que permita prevenir, reducir y lidiar con el embarazo a temprana edad, de igual manera, debe potencializar un sano desarrollo de las infancias y juventudes, educando para un ejercicio responsable y pleno de la sexualidad. De esta manera, se puede fomentar un acceso a mejores oportunidades y calidad de vida.

Como en el caso de *Precious*, la capacidad de superación o supervivencia de las jóvenes y niñas embarazadas no sólo es un trayecto difícil y con el sufrimiento del rechazo, lo cual convierte sus vidas en una permanente lucha por resistir. Una vida digna es una meta lejana para estas jóvenes madres y sus hijos, que viven en una nueva forma de dependencia extrema y donde su acceso a la educación parece ser una forma de liberación.

FIGURAS EDUCATIVAS

Las diversas figuras educativas que presenta la película resultan tener un rol importante para la vida de *Precious*. Cada una a su manera y desde su función específica, muestran las realidades que afrontan y el potencial que su quehacer puede lograr en las vidas de los educandos.

LA DIRECTORA

Generalmente se caracteriza esta figura como la de una gestora, encargada de administrar la vida escolar, de vigilar que se cumplan las normas y si es el caso, de imponer sanciones correspondientes a las faltas cometidas. En pocas palabras, se puede identificar a la figura directiva como una de poder y si éste es concebido de forma moderna, su hegemonía será unidireccional, se tratará más de una figura autoritaria que de autoridad –aludiendo a la diferencia que presenta H. Gadamer, 1992–. Una autoridad, dice el filósofo, se constituye a partir del reconocimiento que le otorga la comunidad a la que representa y dirige, lo cual muestra su sabiduría, comprensión del contexto y momento, entre otras cualidades.

Sin embargo, como ya se mostró en líneas arriba, las problemáticas que afrontan las infancias y las juventudes en nuestros días obligan a un cambio en la función directiva, a plantear nuevas formas de gestión que lleven a la creación de propuestas de educación, más allá de las institucionalizadas. Las problemáticas complejas y emergentes requieren una nueva forma de gestión capaz de comprender y actuar desde las realidades adversas que muchos menores viven, ya que sólo desde el entendimiento sentido de los contextos vividos se puede lograr una acción transformadora. Así lo plantea la película, la misma directora encargada de expulsar (acción irónica, ya que cuando la joven necesita más ayuda, es abandonada por un sistema que de acuerdo con sus regulaciones no puede convivir con otros menores dada su condición de embarazada) a Precious es quien le indica a dónde puede acudir para continuar sus estudios, incluso encargándose del papeleo (trámite) para su inscripción en dicha institución de educación no formal.

Más que nunca, la figura directiva debe ser una autoridad para la gestión y el apoyo pedagógico, donde permee el diálogo para construir estrategias de apoyo entre maestros, alumnos y padres de familia que permitan la permanencia escolar en un ambiente de paz.

LA TRABAJADORA SOCIAL

El trabajo social está enfocado principalmente en el acompañamiento y orientación de las personas en diversos aspectos o desde el lugar en el que se desarrollen. Ello incluye, por ejemplo, la participación ciudadana y la formación de los agentes de desarrollo social, desde un aspecto teórico y práctico (Lillo y Roselló, 2004).

Específicamente, desde el campo de la educación, al trabajador social se le concibe como un mediador entre la institución y los estudiantes, atendiendo a las diversas problemáticas que afrontan en la vida escolar y lo que a ella trastoca. Por otra parte, este también está capacitado para mediar entre el estudiante, su escuela y su entorno familiar, tratando primero de identificar factores de riesgo, además de realizar un diagnóstico y jerarquización de necesidades que desde la instancia y los programas sociales que se disponen pueden apoyar al joven estudiante, primero para sostener su continuidad educativa y su sano desarrollo integral.

El trabajador social que se desempeña en el ámbito escolar, principalmente se vincula con el área de psicología, pero es el intermediario responsable entre docentes y alumnos. Realmente la única figura que se relaciona en el entorno del estudiante dentro y fuera de la escuela es esta figura; es la única institucionalizada que conoce de primera mano las realidades escolar y familiar que vive el estudiante menor, sin embargo, su capacidad de decisión y ejecución está en función de los programas gubernamentales existentes, de la voluntad de los adultos involucrados (de quien legalmente debe tener su autorización) y de la agilidad con que actúe la burocracia correspondiente. Nuevamente, en el centro no está el interés superior del menor, ni tampoco se actúa desde un marco de derechos de la infancia.

Llama la atención que no existe una regulación específica exclusiva para el trabajo social en la educación en México, sólo existen diferentes marcos normativos que inciden en su práctica dentro de las instituciones educativas, pero no hay algo específico, ya que en la educación solo se puede observar su labor a nivel secundaria.

La labor del trabajador social es muy importante cuando los niños y jóvenes enfrentan espacios y relaciones violentas, ya que como dijimos

su papel es el de mediador. Sin embargo, al no existir normas específicas para su labor, ni trayectos de intervención y responsabilidad como servidor público, su accionar queda reducido a trabajo de gabinete en muchos casos, o bien, a que la toma de decisiones se acople a los objetivos de los proyectos sociales existentes, disminuyendo considerablemente su capacidad de resolución. Muy similar es la situación que muestra la película, ya que una es la trabajadora social que hace el levantamiento en campo y otra es la que toma decisiones en gabinete o escritorio. En muchas ocasiones las realidades violentas vividas por niños y jóvenes son ocultadas por la familia, otras veces no alcanzan a llegar a los espacios de decisión, y como le dice Precious a la trabajadora social que lleva su caso, poco es lo que puede hacer.

LA MAESTRA RAIN

Esta figura coprotagonica representa un pilar en la vida de Precious, se trata de una maestra que trabaja desde la educación no formal, que se ocupa de conocer la vida de sus estudiantes; para que se desencadenen los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario leer los contextos socioculturales, el mundo que se habita para que entonces surja la palabra.

Vemos con mucha frecuencia en las comunidades y programas de educación no formal a aquellos sujetos expulsados por el sistema o bien, aquellos tan vulnerables que nunca tuvieron acceso a él. Trabajar con esta comunidad educativa representa un reto para el profesor, ya que sus miembros no tienen el temor de ser reprobados o expulsados, porque están fuera, o bien, en otros casos, representa una de las últimas oportunidades para obtener algún apoyo o acreditación. Las motivaciones, estrategias educativas y didácticas a emplear deben poseer un peso y alto sentido de vida para que logren hacer mella o significar algo en los sujetos que atiende.

Comprender a los alumnos y sus entornos, requiere situarse en sus circunstancias o bien, haber vivido experiencias semejantes (como en la película lo confiesa la maestra Rain a Precious, cuando le expone los rechazos afrontados por su elección sexual), se necesita una buena capacidad de escucha (sin prejuicios o valoraciones) que permita ver las

posibilidades de crecimiento y las potencialidades del estudiante. Por otra parte, desarrollar una escucha activa es un acto amoroso, además de comprensivo; evidentemente implica un diálogo constante que rebasa los muros de la escuela, que está presente para atender las necesidades académicas, para dar un consejo, para brindar apoyo, para gestionar mejores condiciones de vida, etc.

Si como sostiene Freire (1994), las capacidades docentes se generan con la práctica, la maestra Rain encontró en la escritura autobiográfica y el diario el mecanismo más adecuado para estar presente y responder a todas estas tareas. Además de que la dotó de experiencias que le permiten adquirir o perfeccionar las cualidades que Freire considera vitales para la figura del profesor, mostrarse segura y ser autoridad le permite abrir espacios de libertad, estar atenta en la escucha, ser comprensiva y generosa, llevando al compromiso social. En el contexto profesional en el que trabaja la maestra Rain, la valentía y seguridad para afrontar los miedos son clave, ya que de este modo da un impulso y plantea retos para la toma de decisiones de sus alumnas (para lograr su empoderamiento), sin que ello no signifique que habrá diferencias (discusión y debate) que sólo a través de la tolerancia les permitirá convivir y respetarlas, no sin una mínima carga de humildad que permitirá el diálogo, el habla y la escucha, con la vivencia continua de estas características que la docente infunde en sus alumnas, lograrán percibir y descubrir la esperanza (advirtiéndoles que vivir con alegría no elimina los obstáculos, pero da otra mirada de ellos).

Si la maestra Rain quiere lograr que su práctica docente tenga fuerza y sentido para sus alumnas, debe procurar que su pensar, decir y actuar sean coherentes, sólo así las chicas pueden reconocer el peso y la relación estrecha que tiene el actuar humano que es respetuoso y digno, es decir, verdadero porque es coherente. Es por ello que la tarea y el accionar de la maestra no se limita al aula, lleva consigo un compromiso más allá, de tal forma que la maestra Rain logra hacer patente a Precious su trabajo por ella y por la búsqueda de la justicia social.

Los maestros que pretenden conducir su práctica docente desde una mirada de la formación integral y humanista, en muchas ocasiones se enfrentan al dilema de los límites de su quehacer. Se saben conscientes

del potencial liberador (a nivel personal) y transformador (a nivel social) que tiene la función que cumplen, sin embargo, casi nunca es claro hasta dónde pueden y debe llegar su acción educativa, además de que se requiere de una alta dosis de coraje para afrontar problemas derivados de una acción transformadora o revolucionaria. Es fácil imaginar todos los problemas legales que la profesora Rain afrontaría ante determinaciones radicales, como llevar a vivir temporalmente a su casa a una menor embarazada. Pareciera que los espacios de decisión de la educación no formal son más amplios.

LAS ALUMNAS

Si bien cada una de las chicas que integra el grupo de trabajo de la maestra Rain llega a “Cada uno enseña a uno” por motivos diferentes, todas tienen en común ser marginales de un sistema educativo que evalúa, califica y certifica para abrir ventanas de oportunidad y de reconocimiento social a través de mejores empleos. Sin embargo, cuando “Aquellos y aquellas que buscan la emancipación intentan conseguir el poder de controlar sus propias vidas” (Kincheloe, 2008, p. 42) y no pueden lograrlo, el trabajo de la pedagogía y de la investigación crítica cobra sentido al intentar “mostrar las fuerzas que impiden que los individuos y los grupos puedan tomar decisiones que afectan crucialmente sus vidas” (Kincheloe, 2008, p. 42), esa es la tarea común que las hermanas en sus escritos del diario, sin proponérselo logran construir una sui géneris comunidad de apoyo.

Los compañeros de grupo son fundamentales para el desarrollo de la vida escolar (entendida ésta como la serie de narrativas heterogéneas que se entrelazan desde lo cognitivo, lo emocional, lo político, lo estético, etc.), ya sea por su apoyo o por su rechazo. Y cuando se viven contextos familiares agresivos y violentos, son los espacios para la construcción de un nuevo núcleo social básico, la familia elegida.

Dentro de las muchas patologías que nos describen como sociedad actual: el culto al ego, el cansancio, la violencia, el capitalismo salvaje, etc., el grupo de apoyo y contención (los amigos y compañeros de la escuela) se convierte en la escucha activa de lo que causa el malestar, se tra-

ta de contemporáneos marcados por similares rechazos, marginaciones y señalamientos, son sin necesariamente proponérselo, el espejo donde es posible reconocerse y comprenderse. Tal vez por ello, el grupo de compañeras de Precious conforman la fuerza para afrontarse a sí mismas.

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA (LA AUTONARRATIVA Y EL DIARIO)

La creación simbólica, cultural y de sentidos se construyen fundamentalmente a partir de las experiencias y sobre todo de las vivencias de los seres humanos. Las vivencias, particularmente, guardan la memoria corporal-sensorial, emocional y cognitiva de aquello que marca al sujeto, como menciona Dilthey (1978), el curso de la vida se constituye de vivencias, son la base por la cual sabemos del estado de conciencia que experimentamos como seres psíquicos y biológicos. Las vivencias son *mi* modo característico (y distinto del otro) como la realidad es para mí, por las vivencias me sé vivo. Es por lo anterior que la memoria e historia del sujeto se nutren de vivencias, dada su relevancia y significado. La autonarrativa será desde esta perspectiva, sinónimo de la historia personal o la autobiografía, ya que resulta ser la expresión del sentido de las vivencias que me constituyen en lo que soy, fui y seré.

La autonarrativa no sólo dota de sentido a nuestro ser, sino que, además, nos permite organizar, bajo cierta lógica y de manera coherente, la conciencia de sí; evidentemente, dado que se trata de la propia voz, los tipos de lenguajes que se empleen en la narración dependerán del sujeto y sus historias que cuenta, además de permitir una mayor libertad en la mirada temporal que asume (puedo contarme desde mi pasado, en mi presente o proyectarme en el imaginario-imagen de mi futuro). Muchas ventajas podemos encontrar en esta forma de escritura:

[...] capacidad de las historias para provocar, en quien las cuenta y en quien las escucha, un abanico de posibilidades y de posicionamientos cognitivo-emotivos que van de la compasión a la comprensión, del reconocimiento a la aceptación, de la reflexión a la meta-cognición, de la explicación a la transformación... Son pasos que contribuyen a la co-construcción de sentido y de significado necesarios no sólo para la conviven-

cia humana en general, sino indispensables para cualquier proyecto de cura, de apoyo, de reeducación (Formenti, 2009, p. 279).

Para el caso de la película que nos ocupa, el diario resulta un autodescubrimiento, un proceso de sanación, un ejercicio de memoria, una toma de conciencia, una reflexión, una oportunidad de toma de decisiones, desarrollo de responsabilidad y disciplina y, sobre todo, de empoderamiento, permitiendo en las jóvenes modificar la forma como se autoperciben, es decir, nuevas formas de construcción del yo y del cuidado de sí. El hecho de que *Precious* cuente su historia no la hace más sencilla de narrar, de recordar, pero la hace asequible al sujeto para que determine el significado y el valor que desea darle, le permite reconocer que tiene derecho a sentir miedo, a sentirse insegura, ahí inicia su proceso de reflexión sobre las causas, los factores y sujetos de lo que le provoca dolor, así lo afronta y así, incluso se puede decir que *Precious* empieza a sanar.

En el grupo de estudio de la maestra Rain, las chicas no sólo tienen el reto y la tarea indispensable de escribir en el diario, sino también leerse, esta aparente simple acción de construcción de un diario personal, abierto a la escritura de lo que cada una desee plasmar, también lleva al diálogo y a la lectura, –inseparables y necesarias– sin percatarse, las jóvenes aprenden haciendo y no a través de las formas tradicionales de enseñanza. La maestra Rain constantemente insta a las chicas a tratar de identificar letras, palabras, etc., por otra parte, las jóvenes despliegan distintos mecanismos para enfrentar la tarea: decir no puedo, improvisar lo que se quiere decir, pero no se puede escribir, hasta que finalmente llegan a escribir poemas y cartas con su profesora. Resulta interesante destacar que la maestra Rain es también una lectora y escritora en sus diarios, lo cual la pone en circunstancia de aprendizaje similar al que tienen sus alumnas, aquí se cumple el principio freiriano (1985) de una educación horizontal donde todos aprendemos de todos, donde no siempre o el único que aprende es el alumno, sino también el que enseña.

Por otra parte, leerse y compartirse entre sí en una forma de escritura tan íntima como lo es el diario, permite al grupo de mujeres comprenderse y apoyarse, despierta un diálogo reflexivo y crítico, no se trata de una tertulia (aunque también se producen poemas) o, mejor dicho, con

la amorosidad y alegría de una tertulia se logra desencadenar un proceso reflexivo y crítico que muestra la vida, los contextos problemáticos que viven, el habla de cada una, nuevamente, sin proponérselo se conforma en un acto democrático.

El diario, como lo propone Freire (1994), permite la enseñanza de la maestra Rain a partir de los contextos de cada una de las chicas, donde se rescata lo cotidiano y es a partir de dichas formas y vivencias de su vida diaria que se aprende y se plantean posibles soluciones, reconocimientos de prejuicios, de actos de hegemonía, de marginación y de discriminación.

El diario favorece la toma de conciencia del propio discurso del alumno, reconociendo el contraste con otros lenguajes y textos que se le han impuesto (las fantasías que despliega Precious en distintos momentos de la trama no son sólo imagerías que operan como elementos de fuga a las situaciones difíciles que vive, sino también son una muestra de las ilusiones que venden los medios de comunicación y sus discursos impuestos, y que llevan a la configuración de estereotipos de felicidad –ser cantante–, de belleza –estar al lado de un chico guapo–, de reconocimiento y a actuar en consecuencia, como el infravalorarse o el autodesprecio por no ser delgada, blanca y rubia, donde la marginación y discriminación es autoinfligida).

La autonarrativa y la escritura del diario permite a Precious sentir el rechazo o la pertenencia a otras formas discursivas con las que se identifica o no, pero a la vez le devuelven una mirada más imaginativa al percatarse de la volatilidad de sentidos y en consecuencia de la falsa neutralidad y objetividad del lenguaje (Kincheloe, 2008) y de una realidad social que se muestra como inflexible.

Así podemos cerrar este apartado señalando el potencial que tiene el diario y la autonarrativa como estrategia didáctica para lograr aprendizajes significativos a partir de las experiencias vividas. El diario se convierte en un puente entre las formas de expresión de los alumnos y los maestros, convirtiendo al aula en un espacio dialógico y democrático, donde es factible la formación integral. Además, ya que el diario puede emplear una gran variedad de lenguajes (escrito, oral, dibujos, etc.) y medios (libreta, celular, blog, etc.) es posible su uso en distintos niveles

educativos. Por ejemplo, en el nivel preescolar, puede tratarse de una actividad de dibujo libre o guiado, donde el niño presente a su familia, o donde comparta alguna actividad realizada durante el fin de semana, o la rutina cotidiana, lo que le gusta y lo que le desagrada; para el caso de secundaria puede ser a partir de la aplicación de diario que se tiene en el celular donde se desarrollan escritos breves que se pueden acompañar de dibujos, fotografías, canciones, *stickers*, etc.

Además, el diario puede cumplir distintos propósitos en el aula, dependiendo el sentido que se acuerde. Por ejemplo, otra modalidad es el diario de clase grupal que se puede emplear a partir de nivel secundaria y medio superior, donde cada alumno asume la escritura en un día específico, se pueden acordar parámetros de narrativa como el contenido de la clase, la importancia o lo que despertó en el alumno, análisis de la forma discursiva del maestro y los compañeros, las estrategias de aprendizaje empleadas y las que agradaron o no, el ambiente del salón (si se trata de un espacio seguro, amable, de libre expresión o no), todo ello puede ayudar a que de forma más continua se tomen decisiones sobre las formas de trabajo, acordes a las necesidades, perspectivas y dinámicas de los participantes.

DISCUSIÓN Y GUÍAS DIDÁCTICAS PROPUESTAS EN EL CINEFÓRUM¹

Se realizó un cinefórum que contó con la participación de un grupo de jóvenes estudiantes de la licenciatura en educación. El docente que moderó la sesión² de la película *Precious* (2009) planteó primeramente distintas preguntas que permitieron discutir en torno a la función de las diversas instituciones que apoyan o velan por el cuidado de los menores “¿Qué instituciones sociales hay acá y responden a esa problemática? ¿Cómo responden las instituciones escolares a problemáticas como esa?” (Trans-

¹ La explicación del proceso metodológico seguido en el proyecto amplio se colocó en la introducción para evitar repeticiones en los capítulos.

² El docente responsable de moderar la sesión desarrolló la sesión a través de preguntas que buscaban poner en común información de la película, vincularla con la experiencia, conocimientos y sentires propios y con el contexto nacional. Se agruparon en tres grandes secciones las interrogantes planteadas: la función de las instituciones, el rol de los adultos y el ámbito de acción profesional de los educadores.

cripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 1). Por su parte, los participantes externaron de forma coincidente la incompetencia para que las distintas instituciones escolares y de apoyo trabajen de forma conjunta en dar una mejor respuesta a problemáticas como las que vive la protagonista, “su expulsión de la institución y pues también que no hicieron como absolutamente nada, fue el único papel que o el único momento que se mostró de la escuela, la expulsión” (transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 1).

Otro aspecto abordado fue el rol o la función que desempeñaron distintos personajes como la directora, la trabajadora social, la señorita Rain e incluso la madre de Precious; “¿Qué figura desempeña una trabajadora social ahí? (...) Pero el papel de la trabajadora social, ¿qué es lo que hace, qué tipo de apoyo da y hasta dónde puede llegar? (...) normalmente ves la película y entiendes que la mala es la mamá, ¿estaríamos en lo correcto haciendo eso?, o sea, esa sería como la interpretación más convencional, decir el que la mamá no hizo nada; nos preguntamos qué fue lo que hizo que el patrón se rompiera” (transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 4 y 8).

Las visiones fueron diversas por parte de los estudiantes en cuanto al papel de cada uno de los personajes de la historia. Uno polémico fue el rol de las trabajadoras sociales, distinguen entre el trabajo de campo y el de escritorio, identifican que no necesariamente están interconectados, es decir, no necesariamente los datos que se levantan en campo son acertados o completos, ni tampoco son claros para quien toma decisiones respecto al tipo de apoyos que se requieren (para este caso, la joven madre): “no sé cómo trabajan las trabajadoras sociales, pero sí es como más en los protocolos” (transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 7), por otra parte, también el grupo discute en torno a los límites sanos de intervención del trabajo social, ya que consideran que involucrarse más allá de los límites de acción profesional puede traer consecuencias en la salud mental y emocional: “entiendo el punto de que no la canalizó a instituciones y todo eso, que pudo haber hecho más de su trabajo, pero también es lo que dicta tu trabajo y si no, también luego te traes todos los problemas a ti, y pues qué vas a resolver deprimiéndote” (transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 7).

En cuanto al desempeño de la maestra Rain, los estudiantes del grupo de discusión coincidieron en identificar tanto su alto nivel de compromiso, al llevar a Precious a su casa, como la forma de trabajo que se asume en el aula donde el diálogo, la escucha y la escritura son claves para abrir nuevas posibilidades de vida para las jóvenes. Los participantes del cinefórum opinaron que:

ningún lugar (para Precious) era su lugar seguro, así me acordé de que en un pedazo de la película la maestra le pregunta que ¿cómo se sentía participando en clase? y que ella dijo me siento aquí (...) en la clase eran como cosas que le interesaban, cosas que quería saber y siento que era ahí cuando se sentía como realmente escuchada, validada y era cuando se sentía presente y no tenía que andar en otras partes (...) la (maestra Rain) reta a hacer aquello que ella no quiere hacer (...) la visibiliza mucho (...) Confía en ella (...) siento que la maestra como que fue comprometida (transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 6, 9 y 10).

Otro personaje polémico es la madre de Precious, los estudiantes se debaten entre lo que socialmente se espera que sea una madre, las propias problemáticas que a lo largo de su vida arrastra y el odio que muestra a su hija. A todas luces parece claro el mal comportamiento de la madre, sin embargo, se presentan algunos elementos históricos que permiten comprender el entramado complejo y en apariencia sin salida, “a mí me brinca por qué la mamá también es así, pues ella también tenía sus problemas” (Transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 4).

En otra sección del diálogo del cinefórum se exploraron sus estados de ánimo, ya que este tipo de estrategia didáctica permite no sólo la discusión de temáticas académicas para fines de formación, sino también vincularlos a modos de ser del sujeto participante. “¿Qué les llamó mucho la atención, les chocó o les dolió?, sí, y es también lenguaje cinematográfico, ¿se acuerdan de la peli de la semana pasada cuando cambiaba de color?, aquí cuando ella se escapa y aparece como artista, con un novio guapo, cantando, etc., etc. ¿En qué momentos de su vida aparece

eso?” (transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 2). En algunos de los estudiantes era evidente el estado de shock que les provocó la película, sin embargo, lograron vincularlo a su existencia.

A mí me dio cierto escozor, porque cómo es que ella usaba como este efecto placebo de imaginarse o transportarse a otros escenarios, como evitando esta parte de la realidad, o sea, sí, entiendo como el choque emocional y esta parte de las situaciones tan extremas que está viviendo, pero cómo es que funciona como la mente o esta barrera que uno se llega a poner para evadir la realidad o los escenarios por los que está pasando, entonces no sé, eso me conflictuó un poco intentando ponerme como de su lado. No sé la verdad yo cómo hubiera reaccionado, pero sí me llama un poco la atención cómo es que juega la mente para llegar a tapar esto justamente (Transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 2).

Como lo muestra la transcripción anterior, el trabajo escolar a partir del cinefórum permite la reflexión a partir de un modelo de formación integral, es decir facilita vincular temáticas diversas con experiencias y sentimientos de los participantes. Hacer propio e íntimo el conocimiento marca una diferencia importante con las formas tradicionales que conciben el aprender.

Casi para finalizar el análisis de la trama, el docente moderador vincula el filme con los procesos de formación de los profesionales de la educación, los derechos de los menores, entre otros asuntos, ¿qué características tiene la maestra?, ¿qué estrategias hace para que *Precious* empiece a desarrollarse, a soltarse, qué es lo que hace?, ¿se puede usar la peli para maestros que se están formando, para ustedes licenciados en educación, la peli sirve para eso?, ¿cómo empieza a distanciarse de las ideas de la familia?, ¿entonces porque les dieron a los niños si era menor de edad? (transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 10).

Los jóvenes pueden reconocer situaciones difíciles que afrontan los docentes, “muchas de las personas que son profes como que sí le huyen a ese tipo de problemas, hacen una educación muy homogeneizada (trans-

cripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 10). Por otra parte, reconocen la importancia del marco de derechos de la infancia, "...durante toda la película creo que se ven súper violentadísimos los derechos de la infancia, este y pues eso de que un niño no puede cuidar a otro niño..." (Transcripción del grupo focal de discusión, 22 de marzo de 2023, p. 11). Se cierra el diálogo del cinefórum planteando dilemas que son importantes de reflexionar en su campo laboral y que pueden trasladar a problemáticas que en sus prácticas pueden afrontar.

A partir del trabajo realizado en el taller del cinefórum, donde se revisaron y analizaron varias películas con fines educativos, para el caso específico de *Precious*, los participantes de los cuatro equipos que se formaron encontraron el potencial para el trabajo de la película en la formación de educadores, trabajadores sociales y orientadores educativos (como los personajes que aparecen), el vínculo más directo que evidenciaron fue en diversas instituciones de educación superior (lo cual es entendible, ya que la trama es perturbadora en muchas de las escenas), es decir la película en sí misma constituye un material de trabajo con adultos.

Dada la narrativa cinematográfica, los participantes al taller asociaron la película con el desarrollo de temas como las funciones del profesorado, el vínculo entre la familia y la escuela, el análisis de políticas públicas y educativas más específicamente, el análisis de contextos educativos, programas preventivos y técnicas de intervención (muy acorde con lo tratado en el artículo de Formenti, 2009).

En cuanto a las secuencias didácticas construidas en los subgrupos, es interesante cómo en uno de los equipos, los participantes propusieron una lógica inductiva, es decir, a partir de la revisión de la película, crear un espacio de análisis y reflexión teniendo como base los agentes educativos y su evaluación; por otra parte, otro equipo propuso una lógica deductiva donde a partir de investigar qué y cuáles son los grupos vulnerables y las características que permiten su identificación, para finalmente con dicha información construir un gráfico. Sin embargo, ambos equipos coinciden en relacionar las respectivas actividades propuestas con el desarrollo de capacidades poco trabajadas en el aula de educación superior como son la empatía (necesaria para la comprensión

hermenéutica de los fenómenos sociales), el respeto, la adaptabilidad, el compromiso y fundamentalmente, el desarrollo del pensamiento crítico.

Todos los equipos destacaron de una u otra forma la reflexión y discusión de temas importantes en la actualidad, donde encontraron un fácil vínculo para trabajar por ejemplo la educación para la paz, los derechos de las mujeres, las problemáticas que afrontan los niños de nuestro país y las instituciones o programas existentes para su atención, no sólo a nivel nacional, sino también estatal y local. Aquí se puede notar lo fácil que resultó trabajar y discutir las temáticas señaladas con un vínculo casi natural con la propia profesión y con los contextos propios.

Finalmente, se puede asegurar que el trabajo a partir del cinefórum resulta una estrategia que conduce las diversas habilidades y experiencias de los estudiantes a vincularlas con temáticas que tratadas de otra forma (teórica, histórica, jurídica) resultan lejanas o extrañas, las tramas de las películas seleccionadas facilitan la dialéctica entre lo teórico y lo práctico, logrando una mejor praxis.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2011). "En la línea del cine y la educación. Una propuesta de análisis sobre el film 'Un chien andalus' de Luis Buñuel". *Educação Unisinos*, 15(1), 79-85.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (2011). *Observación general* No. 13.
- Daniels, L. (dir.) (2009). *Precious* [película]. Lionsgate.
- Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu* (E. Imaz, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Formenti, L. (2009). "Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo". *Cuestiones Pedagógicas*, (19), 267- 284.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método*. Editorial Sígueme.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Comunicado de Prensa, núm. 536/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Embarazos21.pdf
- Gonzáles, J. (1980). *El cine en el universo de la ética*. Edebé.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica [ENADID]. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- Instituto Nacional de Salud Pública & unicef México. (2016). “Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres 2015 - Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Informe Final”.
- Kincheloe, J. L. (2008) “La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir”. En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (coord.), *Pedagogía crítica- De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2024, 4 de diciembre de 2024). Diario Oficial de la Federación.
- Lillo N. y Roselló, E. (2004). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea Ediciones.
- Martínez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, (20), 45-52.
- Pulido, M. (2016). “El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz”. *Opción*, 32(8), 519-538.
- Sánchez, W. C., Uribe Acosta, A. F. y Restrepo Restrepo, J. C. (2019). “El cine: una alternativa de aprendizaje”. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 39-62.
- Secretaría de Salud. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México.
- UNICEF México. (2019). *Panorama Estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. <http://www.unicef.org.mx/SITAN/12-a-17/>

III

HALF NELSON O DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DESDE LOS MÁRGENES SOCIALES

Tania Minerva Zapatero Romero

Aprecio los relatos que no nos permiten juzgar a la ligera un personaje o una situación, que nos enfrentan ante la incomodidad de aceptar que la realidad admite muchos más matices, que muestran la coexistencia de posibilidades, contradicciones y de ángulos diversos. *Half Nelson* (2006), nos presenta un relato subversivo del arquetipo del profesor. La película se aparta de la narrativa dominante en el cine occidental, que tradicionalmente ha representado a los docentes como figuras morales investidas de un papel de salvadores de sus alumnos. En cambio, por una vez no son los jóvenes estudiantes sino el profesor quien se desvía de las reglas sociales; se transforma en el *outsider*.

En este capítulo la estructura propuesta para el análisis y discusión de la película *Half Nelson* (2006) comenzará con una reseña de la trama y de sus protagonistas. Posterior a esto, se presentará de manera sucinta el andamiaje teórico de la sociología de la desviación propuesta por Howard Becker, y se analizarán pasajes de la película que ilustran a través del personaje del profesor Dunne el proceso de construcción social de la figura del *outsider* o desviado, centrándonos en la influencia de esta etiqueta en su identidad y en la construcción de sus vínculos con el resto de los miembros de la sociedad. Vale aclarar que, si bien el énfasis de este ejercicio estará puesto en una lectura en clave sociológica de la desviación del profesor Dunne, finalmente se buscará trazar algunas líneas de reflexión acerca de las posibilidades didácticas y formativas que puede ofrecer la película con base en la presentación de tres guías didácticas hechas por estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, que participaron en una actividad de cinefórum en el marco del proyecto de investigación: “Análisis de las expresiones educativas en la cinematografía”.¹

¹ Proyecto financiado en el marco de la Convocatoria Institucional de Investigación Científica de la Universidad de Guanajuato (CIIC) 2024.

RESEÑA

Half Nelson (2006) es una producción independiente estadounidense dirigida por Ryan Fleck. La trama se sitúa en medio de las calles de un barrio racializado de Estados Unidos representado por el director de la película como un lugar de contrastes, donde la realidad cotidiana está marcada por la marginalidad encarnada en la delincuencia, la ausencia de figuras parentales estables, la presencia de conflictos familiares, la falta de oportunidades para acceder a servicios de apoyo o mejores condiciones laborales y la disponibilidad de las drogas que terminan por constituir desafíos constantes que dan forma a las experiencias y decisiones de los personajes.

A lo largo de la película, vemos a los personajes interactuar con el entorno urbano de diversas formas. Desde la escuela hasta las calles y los parques locales, en este sentido es palpable cómo las dinámicas urbanas operan como catalizador para el desarrollo de la trama y tienen un impacto en la relación de los protagonistas; Dan Dunne, un profesor de historia y entrenador del equipo femenino de basketball y Drey, una joven estudiante de secundaria. La película revela las complejidades y contradicciones inherentes a las relaciones sociales que configuran las experiencias personales de los protagonistas.

Fleck, a través de un relato contado sin prejuicios que logra matizar las representaciones idealizadas de los docentes como figuras morales, se aleja de este arquetipo para centrarse en la tensión constante entre los ideales educativos del profesor Dunne con su vida personal, marcada por su adicción a las drogas. Esta contradicción o lucha de opuestos es el hilo conductor de los dos personajes principales, contrarios el uno del otro: profesor-alumna, blanco-negra, hombre-mujer, adulto-joven. A lo largo de la película vemos que estas posiciones enfrentadas se articulan en una conexión de complicidad entre los protagonistas, que deviene en un intento por salvar (se) el uno en el otro: uno, de su consumo de drogas, y la otra, que aparentemente está destinada a terminar en la cárcel, como su hermano, por vender droga.

Es significativo cómo el profesor Dunne en sus clases, cuestiona el currículo impuesto por el sistema educativo, al que él mismo

se refiere como *la máquina*, para incitar a sus alumnos a dialogar y cuestionar temas como el racismo y el poder político, tomando de referencia una perspectiva dialéctica que lo lleva a asumir el cambio como condición ontológica de la realidad producida por los enfrentamientos entre opuestos. A su vez, pareciera que la perspectiva dialéctica de Dan Dunne implica en su vida personal la posibilidad de asumir su propia adicción como una forma de transformación a través de su conflicto para ejercer su *derecho* de elegir una vía para construirse a sí mismo en torno a la etiqueta de *outsider*, entendido como quien se desvía o infringe las reglas sociales.

Muchos detalles escapan a esta breve reseña, que sirve de marco contextual, para presentar en lo que sigue, el andamiaje teórico de la sociología de la desviación y en particular, la teoría interaccionista propuesta por Howard Becker, para analizar pasajes de la película que ilustran la transformación del profesor Dunne como un *outsider*.

SOCIOLOGÍA DE LA DESVIACIÓN: UNA APROXIMACIÓN

En la primera mitad del siglo XX académicos como Frank Tannetbaum² (1938) con su conceptualización de la *dramatización del mal* y Edwin Lemert³ (1951) con su categorización entre *acción desviada primaria* y *acción desviada secundaria* contribuyeron de manera significativa en desarrollar las bases del campo de la desviación. Sin embargo, no fue sino a partir de la década de 1960 que la denominada Segunda Escuela de Chicago, y en particular el sociólogo Howard Becker, a través de sus aportes a la teoría del etiquetado, conectaron el debate de la desviación y el control social con la tradición del interaccionismo

² Frank Tannenbaum, fue un profesor de historia latinoamericana, fundador del *Instituto de Estudios Latinoamericanos* de *Columbia University* y ex convicto de la prisión de *Roosevelt*, en Nueva York. Con su libro *Crimen y comunidad* contribuyó de manera significativa a la criminología norteamericana y al campo de la desviación.

³ Edwin Lemert fue profesor de sociología en la Universidad de California que desarrolló importantes contribuciones teóricas al campo de la desviación y la teoría del etiquetado.

simbólico,⁴ destacando la importancia de la etiquetación social en la definición de la desviación.

De acuerdo con Becker (2010), durante esa década eran frecuentes los estudios acerca de los comportamientos desviados, como el exceso de alcohol, el crimen, el consumo de drogas o las conductas sexuales inapropiadas, que partían de visiones estadísticas de la desviación que, de manera simplista, reducían la definición de la desviación a cifras, en la que se entendía como desviado toda aquella acción que se alejaba del promedio, descartando particularidades que se escapaban a la mirada cuantitativa.

Por otro lado, otra visión dominante entre los trabajos de investigación de la época partía de conceptualizaciones de la desviación desde una lógica patologizante que buscaban explicar las causas de estos comportamientos en la psique y fallas de personalidad que conducían a los individuos a actuar de forma *anormal*. Al igual que los estudios de base estadística, estas investigaciones contribuían a afianzar estereotipos de los individuos desviados como problemas por resolver para el resto de la sociedad.

Otros estudios de corte más sociológico señalaban que la falta de acceso a la educación era una causa que propiciaba que los individuos cometieran actos desviados para lograr cierto ascenso social. Hasta abordajes marxistas que analizaban los efectos anómalos que producían las estructuras del capitalismo en los individuos. A reserva de sus notorias diferencias, Becker señala que los estudios provenientes de estas cuatro tendencias en la investigación en sus intentos por conceptualizar dicho fenómeno se ocuparon más de las características personales y factores sociales que provocaban que los individuos actuaran de forma *anormal*, pasando por alto que la desviación es creada por la misma sociedad como consecuencia de la respuesta de los otros a las acciones de un individuo.

⁴ Dentro de la teoría sociológica la tradición interaccionista es una de las corrientes de pensamiento microsociológico, se centra en el estudio de la interacción social, los significados compartidos y la construcción de la realidad social a través del intercambio de actos simbólicos como son los gestos, las palabras, la entonación o la expresión de la cara. Tuvo su origen a principios del siglo XX en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago con los postulados de George H. Mead y Herbert Blumer.

La teoría del etiquetado o teoría interaccionista de la desviación, como prefiere denominarla el sociólogo de la Escuela de Chicago, invierte el esquema lógico desde el cual se había pensado la desviación, colocando en el centro de la reflexión sociológica la transacción que se produce entre un grupo social y aquellos individuos que son percibidos como infractores de las normas sociales. Es decir, el problema importante para la teoría interaccionista de la desviación no consiste en explicar las causas individuales o estructurales de las conductas que rompen con las reglas del sistema social, sino, sobre todo, en analizar los procesos mediante los cuales las acciones y situaciones son consideradas problemáticas.

En este sentido, una de las primeras contribuciones fundamentales de esta teoría tuvo que ver con la forma de concebir la desviación. Hasta ese momento se entendía que el control social respondía a la desviación; ahora, se establece que es el propio control y los grupos sociales los que generan o producen la desviación. Para el caso de las acciones delictivas esta conceptualización de la desviación se fundamenta desde una visión crítica a los sistemas de justicia penal encargados de la contención y administración del crimen (Silberberg, 2022). De allí que para Becker la investigación sociológica debe tomar en cuenta las acciones de todos los actores y se vuelve fundamental incorporar en el análisis a los agentes del control, es decir, los grupos de profesionales como policía, jueces o los administradores de las prisiones y en general a cualquier grupo social que al establecer y aplicar reglas crea la figura del *outsider*.

Asimismo, el sociólogo reconoce que, tras la modernidad, sería un error pensar a las sociedades como organizaciones simples en las que los procesos de creación y aplicación de las reglas sociales responden a consensos, anulando el hecho de que las sociedades actuales se caracterizan por su alto grado de diferenciación en función no únicamente de clases sociales sino también que se diferencian en franjas étnicas, ocupacionales, culturales, entre otras, que conducen al desarrollo de diferentes conjuntos de reglas (Becker, 2010). En este sentido, las reglas sociales llegan a ser objeto de conflictos y desacuerdos políticos que las más de las veces reproducen las disparidades entre los grupos sociales y su capacidad para establecer reglas e imponerlas a otros. En palabras de Becker (2010), el grado en que un acto será tratado como desviado

depende también de quién lo comete y de quién se siente perjudicado por él. Las reglas suelen ser aplicadas con más fuerza sobre ciertas personas que sobre otras (p. 32).

Si bien es innegable que la teoría interaccionista de la desviación fue propuesta por Becker sobre las bases del enfoque sociológico del interaccionismo simbólico, es posible identificar algunos elementos cercanos a la teoría del conflicto, que hacen referencia al poder que ejercen los grupos dominantes en su capacidad de decidir qué es desviado y qué es aceptable en el proceso de etiquetación social. Al respecto, Becker postula que la desviación no es intrínseca o inherente a ciertos actos o individuos, sino que es el resultado de la interacción social y de sus procesos de etiquetación, sosteniendo que no existe un carácter ontológico o una cualidad presente en determinados tipos de individuos o acciones desviadas, sino que a través de la respuesta de los otros hay un proceso de atribución de significado entre los grupos sociales que les otorga a ciertos individuos la etiqueta de *outsiders*.

Con base en una revisión de las categorías de Lemert de acción desviada primaria, referida a los actos que son considerados como desviados solo por aquellos que los cometen, y acción desviada secundaria que surge como respuesta a la etiqueta de desviado que la sociedad aplica al individuo, Becker propone categorizar las acciones o comportamientos de los individuos entre cuatro tipos ideales de conductas desviadas, contruidos con base en la combinación, por un lado, entre tipos de acciones: 1. comportamiento obediente y 2. comportamiento desobediente, combinadas con los tipos de respuesta que estos generan en los grupos sociales: A. percibido como desviado o B. no percibido como desviado.

TABLA 1. Clasificación de Tipos de desviación

Tipos de conducta desviada		
	1. Comportamiento obediente	2. Comportamiento desobediente
A. Percibido como desviado	Falsa acusación	Desviado puro
B. No percibido como desviado	Conforme	Desviado secreto

Fuente: Becker (2010).

Este sistema de clasificación cruzada da origen a cuatro tipos ideales: 1. *conducta conforme* entendida como aquellas acciones que obedecen a la regla y que son percibidas por el grupo social como acciones de acatamiento de las reglas. En sentido opuesto propone la categoría de 2. *desviación pura* entendida como aquellas acciones que desobedecen las reglas sociales y son socialmente percibidas como una infracción. En la categoría 3. *falsa acusación*, el individuo es visto por los otros como autor de una acción impropia sin ser así. Finalmente, la categoría 4. *desviación secreta* hace referencia a las acciones incorrectas a las que el resto del grupo no reacciona como si fuera una violación a las reglas sociales.

Entre las implicaciones metodológicas de su teoría interaccionista de la desviación Becker enfatiza el carácter heurístico de este sistema de clasificación, el cual deberá ser utilizado desde la perspectiva de un conjunto de reglas particulares que permitan a los investigadores la construcción de un modelo secuencial de la desviación, sobre la base de las modificaciones o alteraciones de los patrones de comportamiento de los individuos que se producen a través de una secuencia ordenada a través del tiempo, y de la percepción de sí mismo que provocará que el actor reorganice su identidad asumiendo la nueva definición que los demás dan de él.

Esta lógica relacional y procesual evidenciada en la apuesta metodológica por el desarrollo de un modelo explicativo secuencial representa una segunda contribución fundamental de la teoría de Becker al campo de la desviación, al lograr distanciarse de las explicaciones construidas con base en un modelo simultáneo del desarrollo de la conducta individual que asumen que todos los factores que operan para producir el fenómeno de la desviación lo hacen de manera simultánea, sin tomar en cuenta la manera en que la temporalidad, incluyendo las acciones previas de otros, constriñen la acción individual y que la autoidentificación se constituye a partir de secuencias de socialización progresivas (Benzecry, 2010).

Siguiendo lo dicho por Benzecry quien, a diferencia de otros investigadores destacados de la Escuela de Chicago, identifica al menos dos movimientos en la propuesta analítica de Becker que lo despegan de la tradición de la primera Escuela de Chicago vinculada al interaccionismo simbólico de corte más clásico. El primero de estos movimientos sería la

conceptualización que Becker hacía de la cultura como una categoría que le permitía organizar las acciones individuales de manera contextualizada y localizada más allá de centrarse únicamente en la inmediatez de las interacciones. En segundo lugar, destaca la lógica procesual propuesta por Becker para explicar los pasos en la carrera de la desviación. Como el mismo autor lo explica, adopta la noción de carrera proveniente del campo de los estudios laborales para explicar el desarrollo de un patrón de conducta desviada entre quienes participan de una subcultura o grupo social, al ajustarse o adoptar compromisos que los movilizan subjetivamente mediante la producción de sentido que condicionan o sostienen líneas de acción organizadas en torno a estos patrones de interacción. En palabras de Becker, “los motivos de la desviación son de carácter social incluso cuando se trata de una actividad que se desarrolla mayormente en la intimidad, en secreto, o de manera solitaria” (2010, p. 50).

Por otra parte, en el ámbito escolar, la perspectiva de la desviación se ha aplicado para comprender cómo las etiquetas dadas a los estudiantes, como bueno, malo, inteligente o problemático, pueden afectar su desempeño académico y su identidad. Las investigaciones enmarcadas dentro de este enfoque parten del supuesto de que las etiquetas y expectativas sociales pueden tener un impacto significativo en el comportamiento y el rendimiento de los estudiantes.

Al respecto, es posible identificar diversas investigaciones que se interesan por los procesos de construcción de etiquetas sociales, entendidas como expectativas en el ámbito escolar. Por ejemplo, a través de trabajos de investigación centrados en el denominado *efecto Pigmalión*, que para el contexto educativo hace referencia a la idea de que las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes pueden influir en que los estudiantes adecuen su autoconcepto y comportamiento con esas expectativas, lo que confirmaría que las predicciones esperadas por los docentes se cumplan.

Trabajos de investigación como el de García Vargas (2005) retoman la hipótesis de los psicólogos Rosenthal y Jacobson (1968) sobre el efecto Pigmalión, demostrando con sus hallazgos de investigación que cuando los maestros esperan un mayor rendimiento de ciertos estudiantes, estos tienden a tener un mejor desempeño.

Otra investigación que aborda el tema de la etiqueta social en el ámbito escolar es el trabajo de Robert T. Tauber (2012), quien explora cómo las expectativas y las etiquetas pueden influir en el rendimiento de los estudiantes. Entre sus hallazgos, destaca cómo los estudiantes etiquetados como *inteligentes* pueden tener más confianza en sí mismos y esforzarse más académicamente, mientras que aquellos etiquetados como problemáticos, pueden internalizar esa etiqueta y tener un rendimiento académico más bajo.

HALF NELSON: UN TIPO DE DESVIACIÓN PURA

A diferencia de las investigaciones mencionadas, que comparten el interés por centrarse en los cambios de comportamiento de los estudiantes debido a las etiquetas que reciben, en lo que sigue nos proponemos centrar nuestra atención en la figura docente, presentando varios pasajes de la película *Half Nelson* (2006) para reconstruir analíticamente, desde el concepto de desviación que propone Howard Becker, los cambios en los patrones de comportamiento del profesor Dunne en su tránsito por los diferentes pasos en su carrera hacia consolidar un tipo de desviación puro que combina, por un lado, su *comportamiento desobediente* (2), y, por otro, la respuesta o *percepción como desviado* (A) que sus acciones generan en los otros.

Becker afirma con relación al consumo de drogas que la mayoría de los consumidores viven su desviación en secreto ante el temor que supone que sus relaciones con los no consumidores pudieran verse afectadas o incluso interrumpirse por su consumo de drogas, lo que implicaría ser rechazados por personas cuyo respeto y aceptación necesitan tanto en términos prácticos como emocionales. En el caso del profesor Dunne, implicaría un rechazo por parte de los miembros de la institución educativa; el resto de los estudiantes, padres de familia, docentes o la directora de la escuela. Y por otro lado implicaría ser rechazado por personas cuya aceptación es necesaria para Dan, ya no en un sentido práctico sino emocional, por ejemplo, su exnovia o sus padres.

Lo anterior según Becker lleva a los consumidores a limitar y controlar su comportamiento según la importancia que tengan esos vínculos.

En el caso de Dan, en varias escenas iniciales se observa cómo el profesor de historia se asegura de ocultar su adicción en una intimidad nostálgica y autodestructiva. Por ejemplo, llama la atención la primera escena de la película que presenta al profesor Dunne en un momento íntimo dentro de su casa. La escena se desarrolla en un ambiente melancólico, que refleja el estado de ánimo introspectivo del profesor. Dan está sentado en el suelo de su sala, frente a una mesa donde suele drogarse, su rostro muestra signos de fatiga que se van incrementado conforme avanza la película. Sus ojos cansados y sus movimientos lentos denotan la carga emocional que implica su propia lucha de contrarios entre sus ideales y su vida personal.

En contraste con la escena anterior vemos en la siguiente toma de la película a Dan mientras imparte su clase de historia. Contrario a la secuencia inicial está impregnada de una energía vibrante y dinámica, resalta su pasión por enseñar y conectar con sus estudiantes reflejando su creencia en el poder transformador de la educación.

Dan, vestido con ropa informal pero pulcra, se mueve con confianza por el salón mientras interactúa con sus jóvenes estudiantes. Su voz es enérgica y persuasiva, logra captar la atención de la mayoría de los jóvenes. Utiliza gestos expresivos y ejemplos para ilustrar que la historia es una lucha de opuestos, manteniendo a sus alumnos involucrados. Se puede observar la pasión a través de su entusiasmo contagioso, sus ojos brillan con emoción mientras enseña que la historia es el cambio a través del tiempo, y ese cambio está formado por fuerzas opuestas luchando entre sí. La escena permite percibir la conexión genuina que Dan establece con sus alumnos al escuchar atentamente sus ideas, respuestas y participar de sus bromas.

Becker argumenta que uno de los pasos cruciales en el proceso de construcción de una carrera de la desviación se da con la experiencia de haber sido identificado y etiquetado públicamente como *outsider*. Un momento crucial que revela este paso en la carrera de la desviación de Dan es la toma en la que Drey descubre a su profesor drogándose.

La escena comienza con Drey, quien entra en los baños de la escuela, al entrar escucha ruidos provenientes de uno de los cubículos y se acerca con curiosidad. A medida que se acerca, escucha el sonido distintivo de alguien inhalando drogas y percibe la silueta de una persona moviéndose

detrás de la puerta entreabierta. Con cautela, la joven empuja la puerta y se encuentra con la impactante escena: su profesor de historia en su intento por pasar desapercibido se encuentra sobre uno de los escusados sosteniendo sus piernas y una pipa de vidrio, con los ojos vidriosos, y sudando por el enorme esfuerzo por mantenerse oculto y por los efectos de la droga. Su expresión es de pánico y vergüenza al ser descubierto por su estudiante. Dan, evidentemente perturbado por la situación, no sabe cómo reaccionar ante la presencia de ella y la gravedad de su descubrimiento. Le pide que lo ayude a salir para acostarse en el suelo mientras pasa el efecto del crack en su cuerpo.

La tensión en la escena es palpable mientras ambos personajes procesan lo que acaba de ocurrir. El silencio pesa sobre ellos mientras Drey intenta ayudar a su profesor llevándole un poco de agua, Dan trata de recuperarse del estado en que se encuentra por los efectos del consumo y le pide a su joven estudiante que no lo deje solo.

Como menciona Becker, que el individuo transite por la experiencia de ser identificado como un desviado en este caso no depende tanto de lo que haga o deje de hacer el profesor Dunne, sino de la reacción de la joven estudiante, quien, por otro lado, se observa visiblemente conmovida y confundida por lo que ve. Si bien su rostro permanece casi inexpresivo, sus ojos reflejan una mezcla de preocupación y desilusión.

Para la teoría interaccionista de la desviación, ser descubierto y etiquetado como desviado tiene importantes repercusiones en el desarrollo de la vida social y en la imagen que se hacen las personas de sí mismas (Becker, 2010). Esta escena inicial marca la percepción de Dan como *outsider* y su efecto más importante se evidencia en el cambio drástico que se produce en la identidad pública del individuo, confiriéndole un nuevo estatus que revela a una persona diferente a la que se suponía que debía ser. En un primer momento pareciera que esta revelación sacude la percepción de la estudiante sobre su profesor de historia quien deja de ser visto por la joven únicamente como un profesor comprometido, apasionado y un posible modelo a seguir para ser percibido además como un drogadicto; como un *anormal*.

A lo largo de los siguientes días, Drey decide no asistir a clases. Su ausencia se nota en el aula, y el profesor Dunne comienza a mostrarse

preocupado. Si bien la reacción de la estudiante de regresar a clases y el hecho de que ella decida guardar el secreto de su profesor dan cuenta de una complicidad difícilmente prevista desde la teoría de Becker, paradójicamente también evidencian la manera en que este tránsito por la experiencia del profesor, de haber sido identificado y etiquetado por una alumna como *outsider*, se convierte en un nodo que articula a futuro su vínculo, creando una nueva dinámica de interacción entre el profesor y su estudiante que oscila entre el secreto y la complicidad en torno a la adicción del profesor Dunne.

A pesar de sus esfuerzos por evitar que Drey se involucre en el mundo de las drogas, el consumo del profesor Dunne crea tensiones y cuestionamientos sobre sí mismo y su capacidad para influir desde un imperativo moral en la vida de la alumna. A medida que la película avanza se pueden observar cambios en el comportamiento desviado del profesor, que se intensifica en función del trato que recibe al ser identificado como un drogadicto. Por ejemplo, cuando la estudiante le pregunta directamente sobre su uso de drogas, Dan se ve obligado a reconocer su adicción, contribuyendo así a la confirmación de la etiqueta de desviado.

Como sostiene Becker parafraseando a Ray, este segundo paso en los cambios de comportamiento se produce en función de reconocer cómo la desviación puede convertirse en una especie de profecía autocumplida, es decir:

Tratar a un individuo como si fuera un desviado en general, y no a una persona con una desviación específica, tiene el efecto de producir una profecía autocumplida. Pone en marcha una serie de mecanismos que conspiran para dar forma a la persona a imagen de lo que los demás ven en ella (Ray, 1961 citado en Becker, 2010, p. 53).

En el caso de Dan, su adicción se ve exacerbada por la percepción que tienen tanto Drey como Rachel su exnovia sobre él como un desviado. Así, tras ser señalado como desviado, se produce una *generalización de su conducta específica que lo encasilla* con el estigma de “drogadicto” contribuyendo a que Dan avance en la carrera de la desviación.

Por ejemplo, llama la atención la escena en la que Dan se reencuentra con su exnovia Rachel, a medida que conversan, Rachel comparte que se ha rehabilitado de las drogas y está próxima a casarse con un hombre que conoció en el programa de rehabilitación. Mientras habla, su rostro irradia serenidad, en marcado contraste con la expresión de Dan al escuchar las palabras de su exnovia. Una mezcla de tristeza y resignación cruza su rostro, y sus ojos reflejan una profunda sensación de derrota. Con voz entrecortada, Dan admite que la rehabilitación nunca ha funcionado para él y que siempre será un adicto. Esta revelación pone de manifiesto la confirmación de la etiqueta de *outsider* tras asumirse a sí mismo como un adicto al crack, que a diferencia de otras personas nunca cambiará.

Así mismo en varias escenas, se observa cómo mientras el consumo del profesor Dunne se intensifica, los demás profesores y estudiantes comienzan a percibirlo como alguien *anormal*. El mismo Dan comienza a tomar distancia de sus colegas y estudiantes. Este distanciamiento ilustra cómo la desviación, una vez etiquetada, puede impactar las interacciones sociales y profesionales de un individuo. Por ejemplo, en la escena donde el profesor Dunne entra en la sala de maestros con un aire de descuido personal evidente. Su ropa está arrugada y desaliñada, su cabello desordenado e intenta esconder su mirada cansada tras sus habituales lentes oscuros. Mientras Dan se sirve café, su evidente descuido personal y su estado de ánimo no pasan desapercibidos para uno de los profesores, quien se acerca a él para ofrecerle su apoyo, sugiriendo que está allí para él si necesita hablar o buscar ayuda. Dan, visiblemente indiferente por el gesto de preocupación de su colega, guarda silencio y se marcha de la sala de maestros. Sin embargo, la expresión de Dunne revela un profundo cambio en su comportamiento en la necesidad de distanciarse de las personas que lo rodean. La escena es un tanto ambigua con relación a si en verdad es una muestra de preocupación genuina del otro profesor por el bienestar de Dan.

Con base en la distinción de Hughes entre estatus maestro y estatus subordinado, Becker sostiene que una vez que el individuo adquiere el estatus de *outsider* este rasgo pesará más que otros atributos, es decir, operará como un estatus maestro que se ubicará por encima de cualquier otro rasgo de estatus, como la raza o profesión. En el caso de Dan, aun-

que es un profesor comprometido y apasionado, su adicción a las drogas termina por constituirse como estatus maestro que lo identificará como desviado antes que por cualquier otro rasgo de estatus.

Para Becker, el último paso en la carrera del desviado es integrarse a un grupo desviado organizado o aceptar que ya forma parte de uno. Una de las secuencias finales de la película ejemplifica este último paso en la carrera de desviación del profesor Dunne al aceptarse como parte un grupo desviado organizado. La escena comienza cuando Drey, entra a un cuarto de motel decadente donde se observan abundantes botellas de alcohol esparcidas por la habitación, que evidencian el caos y la autodestrucción que reina en ese lugar. En el cuarto, hay varios hombres y mujeres. La presencia de estos personajes aumenta la sensación de decadencia que impregna el lugar. Drey, visiblemente incómoda en esta nueva faceta como narcomenudista, busca a sus clientes. De pronto sus ojos se encuentran con el rostro sombrío y demacrado del profesor Dunne, quien sale de un rincón de la habitación. A pesar del bullicio en la habitación, Drey y Dan no intercambian palabra alguna. Ese momento de complicidad silenciosa vuelve esta escena la más conmovedora de la película.

Finalmente, de acuerdo con la conceptualización de la desviación elaborada por Becker, la acción de aceptarse como parte de un grupo desviado organizado tiene un impacto muy fuerte sobre la imagen que se tiene de sí mismo, con consecuencias que, la mayoría de los casos, orientarán al individuo a consolidar su carrera de desviación.

En primer lugar, al asumirse como miembro de un grupo, el individuo forja una especie de sentimiento de destino compartido que solidifica su identidad desviada, basada en el reconocimiento de puntos de vista, experiencias, rutinas y obstáculos que surgen con relación a esta subcultura de desviación. En segundo lugar, formar parte y participar de la subcultura de desviación de un determinado grupo tiende a fortalecer la racionalización o autojustificación de sus acciones, apoyándose en argumentos compartidos y reproducidos por los miembros del grupo, lo que les permite neutralizar, por ejemplo, posibles sentimientos de culpa o vergüenza y continuar en su carrera de desviación. Por último, el ingresar a un grupo desviado le otorga la posibilidad al individuo de

desarrollar una serie de aprendizajes ya probados por otros miembros del grupo, que le permiten evitar problemas asociados a su comportamiento desviado. Por ejemplo, para evadir las leyes que está infringiendo o generar conexiones con proveedores u otros consumidores que faciliten la disponibilidad de las drogas como una condición necesaria para la forja de hábitos de consumo más sistemáticos y regulares.

CINEFÓRUM: RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Con la intención de trazar algunas líneas de reflexión acerca de las posibilidades didácticas y formativas que puede ofrecer la película. A continuación, se presentarán tres guías didácticas hechas por estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, que participaron en una actividad de cinefórum en el marco del proyecto de investigación: “Análisis de las expresiones educativas en la cinematografía”.⁵

El cinefórum se entiende como un recurso educativo que se sirve de las sensaciones provocadas por el cine para contribuir al diálogo entre un tema de estudio y los participantes con el fin de fomentar la libre expresión de las ideas y opiniones, la reflexión crítica frente a la trama de los personajes y los dilemas que se plantean y contrastar posturas personales, prejuicios, entre otros (Alfaro, 2017). Si bien existen diversos tipos o formatos para la realización del cinefórum, en este caso se optó por el formato de cinefórum grupal que se caracteriza por la proyección de la película ante un grupo, en este caso integrado por alumnos del programa de educación.

Para la realización de esta actividad se partió de la idea de que el cine puede ser una herramienta didáctica valiosa. Al respecto algunos autores como Higgins y Dermer (2001) sugieren que la inclusión del cine en el currículo crea un ambiente de aprendizaje único y motivador, lo que facilita el desarrollo de competencias complejas. Mientras que Alfredo (2004) menciona que el desafío principal al usar el cine como estrategia educativa es lograr que los estudiantes se interesen y generen preguntas

⁵ La explicación del proceso metodológico seguido en el proyecto amplio se colocó en la introducción para evitar repeticiones en los capítulos.

relevantes sobre el tema de la película. De esta manera, el cine puede ser una experiencia de aprendizaje significativa al integrar conceptos aprendidos con las propias vivencias de los participantes.

A continuación, se presentan las guías didácticas elaborados por estudiantes de educación.

TABLA 2. Guía didáctica “Half Nelson” equipo 1 de jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación

Figuras que aparecen relacionadas con la educación	Docentes, estudiantes, padres de familia y directivos
Nivel educativo en el que podría aplicarse una actividad o estrategia formativa o bien para la formación docente o en educación en general	Estudiantes nivel secundaria Formación docente, Licenciatura en Educación y escuelas normales
Temas curriculares con los que está relacionado	Formación docente, el sujeto y su formación profesional docente, análisis de prácticas y contextos escolares, intervención didáctico-pedagógica
Objetivo general de la actividad	Analizar los personajes y generar conciencia sobre la salud mental del estudiante y del docente como figura idealizada de autoridad y responsabilidad
Competencias, conocimientos, habilidades, valores, etc., que se pueden desarrollar con la actividad	Desarrollo personal, ética profesional, salud mental, respeto, empatía y compromiso
Descripción de la actividad	Analizar la película Analizar los personajes de acuerdo con las problemáticas identificadas y relacionadas a la educación y la labor docente actual
Cantidad de sesión y duración estimada para la intervención	1 sesión de 2:30 horas

Fuente: Guía elaborada por Reyna Aldaco, Erika Castillo y María Bravo en el marco del proyecto de investigación: “Análisis de las expresiones educativas en la cinematografía (Clave: 144:2024 Universidad de Guanajuato).

Con base en las opiniones expresadas por el primer equipo durante la sesión de cinefórum destaca el uso que los jóvenes estudiantes le atribuyen a *Half Nelson* (2006) como caso de estudio para explorar el tema de la formación docente y examinar la ética profesional. En este sentido se propone que los docentes de licenciatura en educación o escuelas normales pueden utilizar la película para explorar preguntas éticas relacionadas con la responsabilidad del docente hacia su propio bienestar y de los estudiantes. Los estudiantes que participaron en el cinefórum también destacan las posibilidades de la película para reflexionar sobre el impacto de factores externos, especialmente en contextos desfavorecidos, y cómo adaptar las prácticas pedagógicas para atender no solo las necesidades individuales de los estudiantes sino también las dificultades de los docentes en tanto personas. En este sentido, este primer equipo de estudiantes sugiere la exploración de cómo estos factores afectan la dinámica en el aula y la necesidad de discutir las representaciones idealizadas de las figuras docentes y reproducidas de manera notoria en los productos culturales como el cine.

Con la intención de complementar la actividad propuesta por este primer equipo para analizar los personajes de acuerdo con las problemáticas de la labor docente actual, se sugiere un abordaje desde la perspectiva del conflicto, se puede argumentar que las condiciones laborales precarias de Dan son resultado de desigualdades estructurales y conflictos en la sociedad. La falta de recursos en la escuela donde enseña y la presión para mejorar los resultados académicos reflejan desigualdades sistémicas que afectan la calidad de la educación. Esta interpretación sociológica posibilita examinar cómo el sistema económico produce precariedad y desigualdad. Dan trabaja en una escuela de un vecindario desfavorecido, lo que puede asociarse con la asignación desigual de recursos, aunque también a manera de hipótesis de trabajo se podría argumentar que las condiciones laborales precarias de Dan son indicativas de la marginalización y desvalorización de la profesión docente. Las exigencias y la falta de recursos pueden interpretarse como una expresión de cómo las sociedades actuales a veces subestiman el papel crucial de los docentes.

TABLA 3 Guía didáctica “Half Nelson” equipo 2 de jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación

Figuras que aparecen relacionadas con la educación	Alumnos Docentes Directivos Padres
Nivel educativo en el que podría aplicarse una actividad o estrategia formativa o bien para la formación docente o en educación en general	Escuelas normales Licenciatura en Educación
Temas curriculares con los que está relacionado	Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente Sujeto y su formación profesional docente
Objetivo general de la actividad	Fomentar consciencia sobre cuidado de la salud mental y adicciones
Competencias, conocimientos, habilidades, valores, etc., que se pueden desarrollar con la actividad	Empatía. Ética profesional, amor propio, detección de situaciones de riesgo, responsabilidad
Descripción de la actividad	Ver la película y con base en el conocimiento obtenido dialogar para encontrar las incidencias que existen con relación a la labor docente, recuperando la información necesaria para la elaboración de tabla.
Cantidad de sesión y duración estimada para la intervención	Primera sesión 2 horas Segunda sesión 1 hora 30 minutos Tarea de investigación

Fuente: Guía elaborada por Fátima Robles López, Romina Fabiola Ríos Hernández y Oscar Alexander Arroyo Medrano en el marco del proyecto de investigación: “Análisis de las expresiones educativas en la cinematografía (Clave: 144:2024 Universidad de Guanajuato).

Con relación a la guía didáctica elaborada por el equipo número dos, la película puede utilizarse para incentivar discusiones sobre cómo las experiencias personales de los docentes afectan su labor profesional, permitiendo explorar cómo el autoconocimiento y la autorreflexión pueden o no contribuir al crecimiento profesional y al impacto positivo en los estudiantes. Al respecto, la relación entre Dan y Drey destaca la importancia de establecer conexiones significativas con los estudiantes, pueden analizar cómo la empatía contribuye al establecimiento de relaciones significativas, fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, como se intentó mostrar en el apartado anterior, la interpretación sociológica desde la teoría interaccionista de la desviación posibilita abordar el cuidado de la salud mental y el consumo de drogas desde una posición alternativa al discurso dominante que patologiza las acciones desviadas. Sin duda, la película nos permite reflexionar desde una lógica relacional y procesual sobre el desarrollo de comportamientos desviados sin caer en esquemas moralizantes.

Con relación a la actividad sugerida por este quipo la película de *Half Nelson* (2006) resultaría una herramienta valiosa para analizar cómo las condiciones laborales, como la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos y la presión para lograr resultados, afectan la salud mental y emocional de los docentes. Se pueden explorar estrategias para abordar estos desafíos y promover un entorno de trabajo más saludable.

TABLA 4. Guía didáctica “Half Nelson” equipo 3 de jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación

Figuras que aparecen relacionadas con la educación	Alumnos, docentes, padres y directivos
Nivel educativo en el que podría aplicarse una actividad o estrategia formativa o bien para la formación docente o en educación en general	Escuelas normales Licenciatura en Educación Licenciatura en Psicología
Temas curriculares con los que está relacionado	El sujeto y su formación profesional docente Análisis de prácticas y contextos escolares Intervención didáctico pedagógico y trabajo docente Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos
Objetivo general de la actividad	Reflexionar acerca de cómo las problemáticas personales y la salud emocional pueden influir en el desarrollo profesional y labor docente. Sensibilizar a los estudiantes de psicología sobre los casos en los que la carga laboral, expectativas, incomodidad profesional o desempleo afectan la salud mental.
Competencias, conocimientos, habilidades, valores, etc. que se pueden desarrollar con la actividad	Aprendizaje crítico y reflexivo Autonomía Educación emocional
Descripción de la actividad	1. elaborar individualmente un cuadro comparativo donde se caractericen a los buenos y malos profesores. Posteriormente se comparten las ideas para armar un cuadro colectivo. 2. ver la película 3. reflexionar en grupo sobre qué tan posible o imposible es cumplir con la figura idealizado del docente
Cantidad de sesión y duración estimada para la intervención	2 sesiones de 2 horas

Fuente: Guía elaborada por Fátima del Rosario Huerta Arredondo, Héctor Breña Flores y Perla Cruz Estrada en el marco del proyecto de investigación: “Análisis de las expresiones educativas en la cinematografía (Clave: 144:2024 Universidad de Guanajuato).

Finalmente, con base en las opiniones expresadas por el tercer equipo destaca nuevamente el sentido que los jóvenes estudiantes le atribuyen a *Half Nelson* (2006) como una herramienta valiosa para explorar el impacto de las condiciones laborales en la formación profesional docente. La película sugiere que las condiciones personales de Dan, incluida su adicción, pueden ser influenciadas por las condiciones laborales precarias. Se puede reflexionar sobre cómo las tensiones laborales pueden contribuir a la inestabilidad emocional del docente, afectando la motivación y el compromiso de los docentes. Los educadores pueden reflexionar sobre cómo mejorar estas condiciones puede tener un impacto en la calidad de la formación profesional docente.

COMENTARIOS FINALES

A lo largo de este capítulo, hemos explorado el binomio cine-educación con base en el análisis teórico del proceso de desviación, centrándonos en la influencia de la etiquetación social en las interacciones y la identidad a partir del concepto de desviación de Becker, así como en las reflexiones de jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato acerca de las posibilidades didácticas y formativas que la película de *Half Nelson* (2006) puede ofrecer.

Al revisar la evidencia presentada, queda claro que, en el ámbito escolar, la perspectiva de la desviación se ha aplicado sobre todo para comprender los cambios de comportamiento en los estudiantes a causa de las etiquetas que reciben. En este sentido, hay vacíos considerables sobre la investigación de la influencia de las etiquetas sociales en otras figuras educativas como docentes o directivos. De acuerdo con las opiniones expresadas por los estudiantes en el cinefórum, sería interesante estudiar en futuras investigaciones la influencia que tienen las etiquetas sociales vinculadas con la idealización de labor docente en la salud mental y emocional de los docentes problematizando las condiciones de precarización laboral a las que se enfrentan en su vida cotidiana. En nuestro caso, el análisis desarrollado sobre el personaje del profesor Dunne resulta un aporte al mostrar la influencia de la etiqueta de adicto en su transformación como *outsider*.

También debemos reconocer que, si bien el interaccionismo simbólico y la propuesta teórica de Becker han hecho importantes contribuciones al estudio de la desviación, estas enfrentan una serie de críticas y limitaciones al centrarse únicamente en el nivel micro del análisis y dejar de lado las causas estructurales que también influyen en la producción social de la desviación, lo que para algunos puede llevar a explicaciones reduccionistas de dicho proceso. Sin duda, la complejidad de la desviación social y su relación con procesos estructurales requiere de un tratamiento que se complemente desde otras miradas teóricas.

Finalmente, este capítulo no solo sirve como un ejercicio que combina la perspectiva teórica con la práctica, usando el cine como una herramienta didáctica valiosa, sino también como un recordatorio sobre la potencia de la reflexión y el pensamiento sociológico.

REFERENCIAS

- Alfaro, F. (2017). El cine como herramienta pedagógica. Consejo Nacional para la Igualdad de Género. Cine foro metodologia-1.
- Alfredo, R. (2004). "Cine, historia y medicina". *CONNECTA* (1).
- Becker, H. (2010). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI.
- Benzecry, C. (2010). "Presentación. Actualidad de Howard Becker". En Becker, H. *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. (pp.1-11). Siglo XXI.
- Fleck, R. (dir.) (2006). *Half Nelson* [película]. Hunting Lane Films.
- García, J. (2015). "El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las Expectativas". *Perspectivas docentes*, (57), 40-43.
- Higgins, J. y Dermer, S. (2001). *The use of film in marriage and family education*. Counselor Education and Supervision. American Counseling Association.
- Silberberg, (2022) "Etiquetamiento, construcción social, poder y desviación. Comentario al libro: *Outsiders, hacia una sociología de la desviación*" (Howard S. Becker). *Revista Pensamiento Penal*, (445).
- Tauber, R. T. (2012). *Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education*. Rowman & Littlefield Education.

IV

APRENDIZAJE PERCIBIDO DE APRECIACIÓN CINEMATOGRAFICA CON UNA GUÍA BÁSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NIVEL SUPERIOR

Armando Gómez Villalpando y Gabriel Medrano de Luna

El presente texto es un reporte de una investigación centrada en el análisis del impacto de una guía para ver películas en el mejoramiento de la apreciación cinematográfica y la autoeficacia para ver cine de estudiantes universitarios. En un mundo donde el cine es una forma de arte y expresión cultural ampliamente difundida, es crucial comprender cómo esta herramienta puede ser utilizada para fomentar la alfabetización cinematográfica en comunidades con diferentes niveles de acceso y comprensión.

Exploraremos cómo una guía estructurada y diseñada específicamente para estudiantes puede influir en su capacidad para comprender y apreciar la complejidad del lenguaje cinematográfico, así como en su confianza para participar en discusiones críticas sobre películas. Además, examinaremos cómo esta intervención puede impactar su autoeficacia en el ámbito cinematográfico, permitiéndoles sentirse más seguros al analizar y debatir sobre películas.

A través de este estudio, esperamos proporcionar información valiosa sobre cómo mejorar la apreciación y la comprensión del cine entre aquellos que podrían haber sido previamente excluidos o marginados de esta forma de arte, abriendo así nuevas oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento cultural para todos.

Consideraciones teóricas iniciales

En el análisis que hace Torres (2019) muestra que el cine puede ser utilizado como una herramienta efectiva para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Explora cómo el lenguaje cinematográfico logra conectar los sentidos y facilita la comprensión de conceptos complejos, tanto para estudiantes como para docentes. Además, destaca la impor-

tancia del cine como una forma de enseñanza activa que fomenta el pensamiento crítico y la creatividad en el aula.

Hernández-Díaz (2020) resalta el uso del cine como una estrategia efectiva en el proceso educativo universitario. Examina cómo las películas pueden complementar los conocimientos adquiridos en el aula, fomentar el análisis crítico y facilitar la comprensión de temas complejos. Adicionalmente, resalta la importancia de aprovechar el lenguaje cinematográfico para enriquecer la experiencia educativa.

Pava Barbosa (2009) investiga los diferentes usos del cine en el ámbito universitario y su impacto en el proceso educativo. Sostiene cómo el cine puede ser utilizado como una herramienta pedagógica para motivar a los estudiantes, estimular el debate y promover el aprendizaje significativo. Además, analiza cómo el uso del cine en el aula puede contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Palacio (2017) ha investigado sobre la utilización del cine en la educación y cómo puede aportar al desarrollo de habilidades críticas y cognitivas en estudiantes de diversos entornos socioeconómicos. Palacio es un autor reconocido por su trabajo en el campo de la educación y el cine. Su enfoque se centra en mostrar las formas en que el cine puede ser una herramienta poderosa para la educación y el desarrollo de habilidades críticas y cognitivas en estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos. Algunos aspectos importantes de su trabajo incluyen:

- a. *Uso del cine como herramienta educativa*: aboga por la integración del cine en el proceso educativo como una forma de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y promover su desarrollo cognitivo. Él explora cómo las películas pueden servir como una ventana a diferentes culturas, contextos sociales e históricos, lo que permite a los estudiantes ampliar su comprensión del mundo que los rodea.
- b. *Desarrollo de habilidades críticas*: argumenta que el cine puede estimular el pensamiento crítico al presentar a los estudiantes una variedad de perspectivas y dilemas éticos. Al analizar películas, los estudiantes pueden aprender a cuestionar, evaluar y reflexionar sobre los temas tratados, lo que fortalece su capacidad

para analizar información de manera crítica y formar opiniones fundamentadas.

- c. *Accesibilidad y equidad*: Además, Palacio (2017) destaca cómo el cine puede ser una herramienta accesible y atractiva para estudiantes de diversos entornos socioeconómicos. A través del cine, los estudiantes pueden explorar realidades diferentes a las suyas, lo que fomenta la empatía y la comprensión intercultural. Esto es especialmente relevante en entornos educativos donde la diversidad socioeconómica es alta, ya que el cine puede nivelar las oportunidades de aprendizaje y promover la inclusión.

Weinrichter (2001) en su trabajo se centra en la enseñanza del cine y la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y la apreciación estética a través del análisis cinematográfico, lo que puede ser especialmente relevante para estudiantes con menor exposición al cine.

Algunos aspectos relevantes del trabajo de Weinrichter incluyen:

- a. *Enseñanza del cine*: aboga por la inclusión del cine en el ámbito educativo como una herramienta para fomentar la reflexión y el análisis crítico entre los estudiantes. Propone que el cine no solo sea objeto de estudio en programas académicos, sino que también se utilice como una herramienta pedagógica para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis estético.
- b. *Desarrollo del pensamiento crítico*: el análisis cinematográfico ofrece una oportunidad única para desarrollar habilidades de pensamiento crítico al examinar los elementos narrativos, visuales y temáticos de una película. A través del análisis crítico de películas, los estudiantes pueden aprender a cuestionar, evaluar y formar opiniones fundamentadas sobre diversas obras cinematográficas y sus mensajes subyacentes.
- c. *Apreciación estética*: Además, Weinrichter (2001) destaca la importancia de la apreciación estética en la educación cinematográfica. Argumenta que el análisis de la estética cinematográfica, que incluye aspectos como la composición visual, la iluminación, el uso del color y la música, puede enriquecer la experiencia del

espectador y fomentar una comprensión más profunda de las obras cinematográficas.

Caparrós Lera (2008) se ha ocupado de la relación entre el cine y la educación, explorando cómo el cine puede ser utilizado como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión y el diálogo en estudiantes de diversas realidades socioeconómicas.

Algunos aspectos relevantes del trabajo de Caparrós (2008) incluyen:

- a. *Exploración del cine en la educación*: ha investigado ampliamente cómo el cine puede ser integrado de manera efectiva en entornos educativos para enriquecer el proceso de aprendizaje. Propone que el cine no solo puede servir como una herramienta de entretenimiento, sino también como un medio para estimular el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas relevantes.
- b. *Fomento de la reflexión y el diálogo*: A través del análisis cinematográfico, busca fomentar la reflexión crítica entre los estudiantes, alentándolos a examinar y cuestionar las representaciones de la realidad presentadas en las películas. Además, promueve el diálogo abierto y el intercambio de ideas como resultado de la interpretación compartida de las películas.
- c. *Consideración de la diversidad socioeconómica*: reconoce la importancia de adaptar las estrategias educativas al contexto socioeconómico de los estudiantes. Su trabajo se centra en desarrollar enfoques inclusivos que puedan ser aplicados en diversos entornos, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas a través del cine.

Podemos resumir los beneficios del uso educativo del cine que plantean los autores anteriores puntualizando sus señalamientos:

- Fomento del pensamiento crítico.
- Facilitación de la comprensión de temas complejos.
- Contribución al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

- Exploración de realidades y contextos sociales diversos.
- Estímulo de la multirreferencialidad (visual, narrativa social) de un tema.
- Promoción de reflexión y diálogo en estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos.
- Motivación a pensar metacognitivamente, los pros y contras de nuestras apreciaciones, en este caso del cine.

METODOLOGÍA

Se trabajó una secuencia metodológica compuesta de los siguientes momentos:

1. Selección de una pequeña muestra de cinco estudiantes universitarios que decidieron participar, que cursan el quinto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, de nivel socioeconómico bajo, analfabetas funcionales, con poca alfabetización cultural, y reducida experiencia cinematográfica, tanto en variedad de géneros fílmicos como en monto de películas vistas.
2. Selección de una película de tema conocido educativo, asunto conocido y vivido por la muestra y, así, asegurar una comprensión temática general de los asuntos y peripecias de que trataría el film desde el principio. La película seleccionada fue *Entre muros* (2008) es un largometraje del director francés Laurent Cantet, basada en los escritos del literato y educador François Begaudeau, quien además actúa en la película. Tiene una duración de 128 minutos y fue producida en Francia en el año 2008. La obra se centra en temas relacionados con la enseñanza y la adolescencia, ofreciendo un drama cautivador que ha sido bien recibido por la crítica. *La película* (2008) aborda la realidad educativa en instituciones formativas, destacando la rebelión de los estudiantes y la tenacidad del profesor. La cinta ofrece un análisis crítico de la educación en el país, mostrando tanto aspectos positivos como negativos. Aborda temas pedagógicos importantes y la dinámica dentro del aula, proporcionando una visión realista de la vida escolar y los desafíos que enfrentan tanto estudiantes como

docentes. El largometraje invita a reflexionar sobre el sistema educativo y las relaciones interpersonales en el entorno escolar. Destaca por su autenticidad y su capacidad para capturar la complejidad del ambiente educativo, ofreciendo una narrativa poderosa y conmovedora.

3. Se les pidió a los estudiantes que vieran atentamente la película, y que podrían tomar notas durante su exhibición, si así lo desearan.
4. Después de ver la película, se les indicó que redactaran, de manera individual, una reseña detallada sobre su apreciación del film *Entre muros*, y se les solicitó que escribieran sobre los temas, personajes, trama, emociones evocadas y cualquier otro aspecto que considerasen relevante.
5. Al terminar esa primera reseña, se les proporcionó una breve guía compuesta de varias preguntas, y se les pidió que escribieran una segunda reseña, apoyándose en dicha guía. Esta contenía las siguientes preguntas orientadoras:

Temas:

- A.1 ¿Cuáles son los temas principales abordados en la película *Entre muros*?
- A.2 ¿Cómo se desarrollan y se presentan estos temas a lo largo de la película?

Personajes:

- B.1 ¿Quiénes son los personajes principales de la película?, ¿qué características los definen?
- B.2 ¿Cómo interactúan los personajes entre sí y con su entorno?

Trama:

- C.1 ¿Cuál es la premisa central de la película y cómo se desarrolla la trama?
- C.2 ¿Identificas algún punto culminante o momento decisivo en la historia?

Emociones evocadas:

- D.1 ¿Qué emociones predominan en la película y cómo se manifiestan en los personajes y en la narrativa?
- D.2 ¿Cómo te hicieron sentir estas emociones durante la visualización de la película?

Otros aspectos relevantes:

E.1 ¿Hay algún otro aspecto de la película que consideres relevante para su comprensión y apreciación?

E.2 ¿Qué mensaje o lección crees que la película intenta transmitir al espectador?

6. Después, se les pidió a los estudiantes que compararan sus pensamientos y percepciones presentes en la primera reseña que escribieron, con las nuevas ideas surgidas después de utilizar la guía, y que mencionaran tres maneras, por lo menos, en las que la guía les ayudó a apreciar mejor la cinta.

7. Por último, se elaboró un formulario de Google encaminado a indagar qué aspectos de la creencia en la capacidad para entender las películas, autoeficacia para la apreciación cinematográfica, fue mejorado con la experiencia de haber usado una guía para hacer la reseña de una película en la muestra de estudiantes participantes en esta investigación, y se obtuvieron las gráficas correspondientes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan una tabla con la percepción de cada estudiante de en qué y/o cómo ayudó la guía a mejorar la apreciación de la película, y la interpretación de cuáles aprendizajes percibió haber obtenido.

TABLA 1. *Estudiante IPBY*

Percepción puntualizada del estudiante de en qué y/o cómo ayudó la Guía a mejorar la apreciación de la película	Aprendizajes que el estudiante obtuvo con la Guía
<ul style="list-style-type: none"> • Porque así puedo saber cuáles fueron los temas principales de la película. • Al escribir la reseña no sé rescatar la trama o lo que intenta transmitir la película y con la guía sí puedo. • Ayuda a poder reflexionar o pensar mejor sobre situaciones de la película. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de temas. • Rescate de la trama y la intención de la película. • Facilitación de la reflexión.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Estudiante MFCV

Percepción puntualizada del estudiante de en qué y/o cómo ayudó la Guía a mejorar la apreciación de la película	Aprendizajes que el estudiante obtuvo con la Guía
<ul style="list-style-type: none">• En la reseña sin la guía comenté datos generales del contexto, y no puntualizaba personajes o acontecimientos.• Con la guía describo acontecimientos y personajes de manera puntual.• Sin la guía yo no pensé en el mensaje que inspiraba la película y con la guía me puso a pensar en ello.	<ul style="list-style-type: none">• Mayor precisión y detalle en la descripción de la trama y personajes.• Reflexión sobre el mensaje de la película.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Estudiante KGNG

Percepción puntualizada del estudiante de en qué y/o cómo ayudó la guía a mejorar la apreciación de la película	Aprendizajes que el estudiante obtuvo con la Guía
<ul style="list-style-type: none">• Sin la guía los temas que veía que se daban en la clase solo los observé como algo no muy relevante, pero con la guía pude incluir muchas cosas y actitudes de los alumnos.• La guía me hizo recordar el momento decisivo de la película. El saber si expulsaban o no al alumno sin la guía no me había dado cuenta de qué será el momento culminante.• La guía me ayudó a saber lo que quiere transmitir la película y recordar la trama.	<ul style="list-style-type: none">• Advertir la mayor relevancia de los temas abordados.• Recordar el momento decisivo de la película• Clarificación de la intención de la película y la trama.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. *Estudiante YM*

Percepción puntualizada del estudiante de en qué y/o cómo ayudó la Guía a mejorar la apreciación de la película	Aprendizajes que el estudiante obtuvo con la Guía
<ul style="list-style-type: none"> • La forma como están estructuradas las preguntas de la guía, me ayudó a recordar mejor los sucesos. • Es mucho más fácil recordar los hechos de la película con la guía, ya que pregunta cosas muy específicas, pero a la vez están fáciles de recordar. • La guía nos ayuda a pensar mejor lo que pasó ya que nos incita a recordar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor recuerdo de los sucesos de la película. • Facilidad para recordar los hechos específicos. • Estimulación del pensamiento crítico a través de la rememoración.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. *Estudiante MLHM*

Percepción puntualizada del estudiante de en qué y/o cómo ayudó la Guía a mejorar la apreciación de la película	Aprendizajes que el estudiante obtuvo con la Guía
<ul style="list-style-type: none"> • La guía me permitió dividir por secciones, que me hicieron reflexionar más profundamente, así como reflexionar sobre ello. • La guía permitió identificar y visualizar cuál fue el tema de la película. • La Guía me permitió identificar el mensaje o lección que considero que la película trata de transmitir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión más profunda a través de la estructura por secciones. • Identificación del tema principal de la película. • Identificación del mensaje o lección transmitida.

Fuente: elaboración propia.

Los cinco estudiantes han obtenido diferentes aprendizajes en apreciación cinematográfica al ver la misma película que se puntualiza a continuación:

- a. *Profundización en los temas tratados*: Cada estudiante pudo identificar y reflexionar sobre los temas presentes en la película, lo que les permitió comprender mejor su significado y relevancia en la trama.

- b. *Análisis crítico y reflexivo*: Al escribir reseñas sobre la película, los estudiantes desarrollaron habilidades de análisis crítico y reflexión personal sobre la trama, los personajes y los elementos cinematográficos utilizados.
- c. *Generación de perspectivas individuales*: Cada estudiante pudo generar una perspectiva única sobre la película, enriqueciendo así la discusión y el análisis del grupo.

Por otra parte, es necesario señalar que, en sus reseñas, tanto la primera, sin usar la guía, como la segunda, al usar la guía, los estudiantes enfrentaron varias dificultades para apreciar una película, como los que a continuación se caracterizan:

- a. *Limitada comprensión de referencias culturales*: Pueden tener dificultades para entender referencias culturales específicas dentro de la película debido a su falta de exposición a diferentes contextos culturales.
- b. *Falta de familiaridad con el lenguaje cinematográfico*: Podrían tener dificultad para comprender técnicas cinematográficas, como el simbolismo visual o el montaje, lo que afecta su capacidad para interpretar el mensaje de la película.
- c. *Escasa experiencia en análisis crítico*: La falta de práctica en el análisis crítico puede dificultar su capacidad para evaluar y reflexionar sobre los aspectos temáticos, narrativos y técnicos de la película.
- d. *Desconocimiento de géneros cinematográficos*: Pueden tener dificultad para identificar y comprender los diferentes géneros cinematográficos, lo que limita su apreciación de las convenciones y estilos específicos de cada género.
- e. *Falta de conexión personal con los temas de la película*: La falta de experiencia o conocimiento sobre los temas tratados en la película puede dificultar su capacidad para relacionarse con los personajes o la trama, lo que afecta su nivel de compromiso emocional con la historia.

El avance en apreciación cinematográfica experimentado por los cinco estudiantes universitarios al utilizar la breve guía proporcionada fue altamente significativo. Aquí se detallan sus avances:

- a. *Identificación de temas*: Los adolescentes fueron capaces de identificar los temas principales abordados en la película, lo que demuestra una comprensión más profunda de su contenido.
- b. *Rescate de la trama y la intención de la película*: Lograron comprender la trama de la película y captar la intención del director al contar la historia, lo que refleja una mayor atención y análisis.
- c. *Facilitación de la reflexión*: La guía les permitió reflexionar sobre el significado y las implicaciones de lo que estaban viendo, lo que promovió una comprensión más crítica.
- d. *Mayor precisión y detalle en la descripción de la trama y personajes*: Fueron capaces de describir con mayor precisión la trama y los personajes, lo que indica una observación más detallada y una comprensión más profunda.
- e. *Reflexión sobre el mensaje de la película*: Pudieron reflexionar sobre el mensaje subyacente de la película, lo que demuestra una comprensión más completa de su contenido.
- f. *Advertir la mayor relevancia de los temas abordados*: Reconocieron la importancia de los temas tratados en la película, lo que evidencia una apreciación más crítica y consciente.
- g. *Recordar el momento decisivo de la película*: Retuvieron en su memoria el momento crucial de la película, lo que indica una conexión emocional y una comprensión profunda de la narrativa.
- h. *Clarificación de la intención de la película y la trama*: Lograron entender con claridad la intención del director y la trama de la película, lo que refleja una comprensión más completa de la obra.
- i. *Mejor recuerdo de los sucesos de la película*: Recordaron con mayor precisión los eventos de la película, lo que indica una mayor retención de información y comprensión.
- j. *Facilidad para recordar los hechos específicos*: Demostraron una mayor capacidad para recordar hechos específicos de la película, lo que sugiere una atención más aguda y una comprensión más profunda.
- k. *Estimulación del pensamiento crítico a través de la rememoración*: La guía promovió el pensamiento crítico al rememorar los even-

tos de la película, lo que les permitió analizarla desde diferentes perspectivas.

- l. *Reflexión más profunda a través de la estructura por secciones*: La estructura de la guía les ayudó a reflexionar más profundamente sobre la película al dividirla en secciones, lo que les permitió analizarla de manera más detallada.
- m. *Identificación del tema principal de la película*: Fueron capaces de identificar el tema central de la película, lo que demuestra una comprensión global de su mensaje y propósito.
- n. *Identificación del mensaje o lección transmitida*: Reconocieron el mensaje o lección que la película intentaba transmitir, lo que refleja una apreciación más profunda de su contenido y significado.

En resumen, el uso de la guía proporcionó a estos adolescentes una experiencia enriquecedora que mejoró significativamente su apreciación cinematográfica, promoviendo un mayor entendimiento, reflexión y análisis de la obra cinematográfica.

LOGROS PERCIBIDOS DE AUTOEFICACIA PARA VER CINE

La autoeficacia para ver cine, basada en el concepto de autoeficacia de Bandura (1997), se refiere a la percepción o creencia personal de un individuo en su capacidad para comprender, analizar y apreciar adecuadamente las películas durante el proceso de visualización. Según este autor, la autoeficacia se relaciona con la confianza que tiene una persona en sus propias habilidades para llevar a cabo acciones específicas y alcanzar metas particulares.

En el contexto de ver cine, la autoeficacia implica la confianza de un espectador en su capacidad para:

- Comprender el contenido: Creer que puede captar los aspectos narrativos, visuales y simbólicos de la película.
- Analizar los elementos cinematográficos: Sentirse capaz de identificar técnicas como la cinematografía, el montaje, la actuación y la dirección, y comprender cómo contribuyen a la narrativa.

- **Apreciar la película:** Tener la confianza de que puede interpretar y evaluar críticamente la calidad artística, temática y emocional de la película.
- **Disfrutar la experiencia:** Creer que puede involucrarse emocionalmente con la trama y los personajes, y encontrar significado y satisfacción en la experiencia cinematográfica.
- **En resumen,** la autoeficacia para ver cine implica la confianza de un individuo en sus habilidades para involucrarse cognitiva y emocionalmente con una película, lo que influye en su capacidad para comprenderla y apreciarla de manera significativa.

A continuación, expondremos las respuestas a un breve formulario de Google, encaminado a indagar qué aspectos de la creencia en la capacidad para entender las películas (caracterizada como la autoeficacia para la apreciación cinematográfica) fue mejorado con la experiencia de haber usado una guía para hacer la reseña de una película en la muestra de estudiantes participantes en esta investigación.

De las cinco estudiantes, cuatro de ellas manifiestan que se sienten más seguras de su capacidad para comprender y analizar el contenido de las películas con la guía de apreciación de la película.

Cuatro de ellas manifiestan que la guía de apreciación de la película les ha ayudado a sentirse más competentes en su habilidad para entender el mensaje y los temas de las películas, aunque una de ellas reporta que muy poco.

Del mismo modo, cuatro de ellas manifiestan que la guía de apreciación de la película les ha demostrado que pueden desarrollar habilidades de comprensión y reflexión cinematográfica de manera efectiva, aunque una de ellas abriga dudas sobre esto.

En este caso, las cinco estudiantes concuerdan en que la guía de apreciación de la película las motiva a seguir aprendiendo sobre el arte del cine y a participar activamente en futuras actividades de análisis cinematográfico, sin que haya quien tenga algún reparo al respecto.

De las cinco estudiantes, cuatro de ellas manifiestan que la guía de apreciación de la película les ha ayudado a sentirse más capacitadas para mejorar su apreciación de las películas y para disfrutarlas de una manera

más profunda y significativa en el futuro, aunque una de ellas abriga dudas al respecto. En conjunto, lo anterior revela que se logró un impacto positivo de la Guía en estos aspectos considerados.

La última indicación de la guía fue:

“Marca las dos afirmaciones que más correspondan a lo que percibiste como experiencia de mejora en ver películas al usar una guía para hacer la reseña de una película”.

Las opciones fueron:

- Con la guía de apreciación de la película, me siento más segura de mi capacidad para comprender y analizar el contenido de las películas.
- La guía de apreciación de la película me ha ayudado a sentirme más competente en mi habilidad para entender el mensaje y los temas de las películas.
- Usar la guía de apreciación de la película me ha demostrado que puedo desarrollar habilidades de comprensión y reflexión cinematográfica de manera efectiva.
- La guía de apreciación de la película me motiva a seguir aprendiendo sobre el arte del cine y a participar activamente en futuras actividades de análisis cinematográfico.
- Con la ayuda de la guía de apreciación de la película, me siento capacitada para mejorar mi apreciación de las películas y para disfrutarlas de una manera más profunda y significativa en el futuro.

Antes de interpretar las respuestas a esta última pregunta del formulario, conviene mencionar que, en el ámbito académico del análisis cinematográfico, la comprensión de la estructura narrativa y la trama de una película es fundamental para desentrañar su significado y valor estético. En este contexto, se ha llevado a cabo una jerarquización de los logros más relevantes en esta experiencia de apreciación cinematográfica, con el objetivo de destacar aquellos aspectos que son cruciales para el desarrollo de habilidades críticas y la apreciación profunda del arte cinematográfico. Los logros identificados abarcan desde la capacidad para analizar el contenido y los temas de las películas hasta la motivación para continuar aprendiendo y participar activamente en futuras actividades de análisis

cinematográfico. Este enfoque permite una comprensión integral de los elementos esenciales para una apreciación cinematográfica significativa y enriquecedora.

Esta es la manera en que jerarquizamos los cinco rubros de ese último cuestionamiento del formulario:

1. *Habilidades de comprensión y reflexión cinematográfica de manera efectiva:* Este logro se sitúa en la cima debido a su capacidad para potenciar el análisis crítico y la interpretación profunda de las películas. Los estudiantes deben desarrollar habilidades para discernir elementos técnicos, narrativos y simbólicos, lo que les permite entender el contexto y la complejidad de las obras cinematográficas.
2. *Capacidad para comprender y analizar el contenido de las películas:* Esta habilidad es fundamental ya que constituye la base para el análisis cinematográfico. Los estudiantes deben adquirir la capacidad de identificar y comprender los elementos narrativos, visuales y sonoros presentes en las películas, lo que les permite interpretar y evaluar su contenido de manera crítica.
3. *Habilidad para entender el mensaje y los temas de las películas:* Comprender el mensaje y los temas explorados en una película es esencial para la apreciación cinematográfica. Esta habilidad requiere que los estudiantes se sumerjan en la narrativa y la atmósfera de la película, identificando los mensajes subyacentes y las ideas que el director intenta transmitir.
4. *Mejoramiento de la apreciación de las películas y disfrute de las mismas de manera más profunda y significativa en el futuro:* Si bien este logro es fundamental, se sitúa en un lugar intermedio debido a que, aunque es importante disfrutar de las películas, el énfasis del curso debe estar en el análisis crítico y la comprensión profunda, lo que a su vez lleva a un disfrute más enriquecedor de las obras cinematográficas en el futuro.
5. *Motivación para seguir aprendiendo sobre el arte del cine y participar activamente en futuras actividades de análisis cinematográfico:* Aunque la motivación es importante, se sitúa en el último lugar

ya que depende en gran medida de los logros anteriores. Una vez que los estudiantes han desarrollado habilidades de análisis y apreciación, es más probable que se sientan motivados para continuar explorando el mundo del cine y participar en futuras actividades relacionadas.

La interpretación de las respuestas a esta última pregunta del formulario permite constatar que tres de las cinco estudiantes reportan mejoras en el nivel más alto de la jerarquía de logros en la autoeficacia cinematográfica, a saber, en las habilidades de comprensión y reflexión cinematográfica de manera efectiva, lo cual también ocurrió con la habilidad para entender el mensaje y los temas de las películas, con tres estudiantes que reportaron ese logro.

RECOMENDACIONES

Desde la perspectiva del desarrollo próximo de Vygotsky (1979), entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, los objetivos próximos a trabajar con los estudiantes serían:

- *Identificación de temas*: Fomentar la capacidad de los adolescentes para reconocer y comprender los temas principales abordados en la película, relacionándolos con su propia experiencia y conocimiento previo.
- *Rescate de la trama y la intención de la película*: Guiar a los adolescentes en la comprensión de la trama y los objetivos del filme, ayudándoles a identificar los puntos clave y la dirección narrativa.
- *Facilitación de la reflexión*: Promover la reflexión activa sobre los elementos cinematográficos, animando a los adolescentes a cuestionar y analizar su propia interpretación y experiencia.
- *Mayor precisión y detalle en la descripción de la trama y personajes*: Desarrollar la habilidad de los adolescentes para describir con

mayor precisión y detalle los acontecimientos de la película y las características de los personajes.

- *Reflexión sobre el mensaje de la película:* Ayudar a los adolescentes a reflexionar sobre el significado más profundo de la película, relacionándolo con su contexto cultural y social.
- *Advertir la mayor relevancia de los temas abordados:* Destacar la importancia de los temas tratados en la película y su relevancia en la vida cotidiana.
- *Recordar el momento decisivo de la película:* Entrenar la memoria de los adolescentes para que puedan recordar los momentos clave y su impacto en la trama.
- *Clarificación de la intención de la película y la trama:* Ayudar a los adolescentes a comprender la intención del director y la conexión entre la trama y los mensajes transmitidos.
- *Mejor recuerdo de los sucesos de la película:* Reforzar la capacidad de retención de los adolescentes, permitiéndoles recordar con mayor precisión los eventos relevantes.
- *Estimulación del pensamiento crítico a través de la rememoración:* Utilizar la rememoración como herramienta para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis cinematográfico.
- *Reflexión más profunda a través de la estructura por secciones:* Guiar a los adolescentes para que desglosen la película en secciones y reflexionen sobre cada una, profundizando en su comprensión y análisis.
- *Identificación del tema principal de la película:* Capacitar a los adolescentes para identificar el tema central que une todos los elementos de la película.
- *Identificación del mensaje o lección transmitida:* Ayudar a los adolescentes a discernir el mensaje subyacente o la lección moral transmitida por la película.

Si se quisiera trabajar uno de esos objetivos de desarrollo próximo, como, por ejemplo, la clarificación de la intención de la película y la trama, se podría ayudar a los estudiantes con bajo capital cultural y analfabetas funcionales a comprender la intención del director y la conexión entre la

trama y los mensajes transmitidos, con alguna o varias de las siguientes actividades de aprendizaje:

- *Análisis de escenas clave*: Seleccionar escenas importantes de la película y discutir en grupo qué elementos cinematográficos se utilizan para transmitir la intención del director y cómo contribuyen a la trama y los mensajes.
- *Debate sobre interpretaciones*: Fomentar el debate abierto entre los adolescentes, permitiéndoles expresar sus propias interpretaciones de la película y argumentar cómo creen que se relacionan con la intención del director y la trama.
- *Creación de storyboards*: Dividir la película en segmentos y pedir a los adolescentes que creen *storyboards* que representen visualmente la secuencia de eventos y los puntos clave de cada escena, lo que les ayudará a comprender la estructura narrativa y la intención del director.
- *Juego de roles*: Asignar a cada adolescente un personaje de la película y pedirles que actúen y discutan desde la perspectiva de ese personaje, lo que les permitirá explorar diferentes puntos de vista y entender mejor las motivaciones de los personajes y la dirección de la trama.
- *Comparación con otras obras*: Exponer a los adolescentes a otras películas, libros o medios relacionados para comparar y contrastar cómo se abordan temas similares y cómo difieren las intenciones del director y la ejecución de la trama.

Estas actividades proporcionan oportunidades para una comprensión más profunda de la intención del director y la trama, permitiendo a los adolescentes con bajo capital cultural y analfabetas funcionales involucrarse activamente en el análisis cinematográfico y la interpretación de mensajes transmitidos.

Es recomendable que el desarrollo de una apreciación cinematográfica en adolescentes universitarios siga varias fases:

- *Experiencia y exposición*: Los estudiantes adquieren una exposición inicial al cine a través de diversas fuentes como ver películas

en el cine, en casa o en clases de cine. Esta fase es crucial para construir una base de conocimiento sobre diferentes géneros, estilos y técnicas cinematográficas.

- *Análisis inicial*: Comienza a surgir una comprensión más profunda a medida que los estudiantes empiezan a analizar y reflexionar sobre las películas que ven. Comienzan a notar elementos como la cinematografía, la edición, la actuación y la dirección.
- *Educación formal*: La participación en cursos o seminarios de apreciación cinematográfica proporciona una estructura para profundizar en el análisis y comprender los aspectos más sutiles del cine.
- *Desarrollo de juicio crítico*: Los estudiantes comienzan a desarrollar un juicio crítico más refinado al evaluar películas en función de criterios objetivos y subjetivos. Aprenden a apreciar el valor artístico y cultural de las películas, así como a discernir entre diferentes perspectivas críticas.
- *Aplicación y práctica continua*: La práctica continua de ver películas, discutir las y escribir sobre ellas refuerza y mejora la apreciación cinematográfica a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

A través de la experiencia de los cinco estudiantes, se ha demostrado la relevancia vital de las guías de apreciación cinematográfica en el proceso educativo para mejorar la comprensión y apreciación del arte cinematográfico. Estas guías, al proporcionar una estructura y contexto, permiten a los espectadores profundizar en la trama, identificar temas importantes y fomentar la reflexión crítica sobre el contenido de la película. Este enfoque estructurado no solo ayuda a organizar los pensamientos de los espectadores, sino que también promueve una apreciación más profunda del lenguaje del cine.

Además, se destaca que las guías de apreciación cinematográfica son herramientas esenciales para estudiantes con bajo capital cultural y alfabetismo funcional. Al proporcionar una estructura clara y orientación, estas guías permiten a los estudiantes profundizar significativamente

en la comprensión y apreciación de la película, superando las barreras educativas y culturales que puedan enfrentar.

Un aspecto crucial es el desarrollo de una mayor autoeficacia en la apreciación cinematográfica. Al seguir las guías y experimentar una comprensión más profunda de las películas, los estudiantes ganan confianza en su capacidad para analizar y apreciar el arte cinematográfico, lo que lleva a un mayor disfrute y participación activa en futuras actividades cinematográficas.

En resumen, las guías de apreciación cinematográfica son herramientas valiosas que no solo enriquecen la experiencia cinematográfica, sino que también promueven el desarrollo de habilidades críticas y culturales, y fomentan la autoeficacia en la apreciación cinematográfica. Su implementación efectiva en entornos educativos puede tener un impacto significativo en el desarrollo intelectual y cultural de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1997). *Self – Efficacy. The Exercice of Control*. New Cork: W. H. Freeman and Company.
- Caparrós, L. J. M. (2008). *El cine y la educación: Nuevas perspectivas de análisis*. Octaedro.
- Hernández-Díaz, A. A. (2020). “Cine como estrategia educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista de Educación Universitaria*, 18(2), 45-57.
- Palacio, M. (2017). *Cine, educación y valores: Aprender a través del cine*. Octaedro.
- Pava Barbosa, L. M. (2009). “El cine en las aulas universitarias: usos y aprendizajes en el proceso educativo”. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 67-81.
- Torres, W. C. S. (2019). “El cine: una alternativa de aprendizaje”. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(3), 123-135.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Grijalbo.
- Weinrichter, A. (2001). *El cine y la educación del sentido estético*. Paidós.

SEGUNDA PARTE

Los temas emergentes del binomio cine y
educación:
género, violencias e inclusión

V

TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN PROFESIONAL: EL CINE COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Leonel Del Prado

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se analiza una experiencia de trabajo en la asignatura “Introducción al Trabajo Social” de la Licenciatura de Trabajo Social del Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República, Uruguay. En la misma se trabaja con un material filmico al inicio de la asignatura y al final, con el objetivo de que los estudiantes examinen su propia mirada de las diversas situaciones que suceden en la película, la cual narra la intervención profesional de un colectivo de trabajadoras sociales en un centro para mujeres que viven en situación de calle, escenario que se da en el marco de contracción de las políticas sociales impulsada por las políticas neoliberales en una ciudad francesa. El presente libro, titulado *Las expresiones educativas en la cinematografía*, nos invita a reflexionar sobre cómo se manifiesta el mundo educativo en el cine. Por pertenecer al campo del trabajo social, vamos a trabajar en este capítulo la visión que se construye de las trabajadoras sociales y la profesión en el cine, específicamente un film francés denominado *Las invisibles* (2018), que es utilizado como herramienta pedagógica con el objetivo de contribuir a la formación de profesionales en el campo del trabajo social. Es decir, en este capítulo no sólo se trabaja cómo se expresa el rol desde el film, sino como éste es percibido por las y los estudiantes de trabajo social. Para ello, en un primer momento, vamos a comentar el contexto en el que se desarrolla la experiencia.

EL TRABAJO SOCIAL

Definir una profesión es extremadamente difícil en el campo de las ciencias sociales. Agnes Heller (1989) nos dice respecto a dichas ciencias: “...en la actualidad sólo hay un consenso: el consenso de que no existe consenso en las ciencias sociales” (p. 88), es decir que para definir la profesión hay todo un debate sobre el origen, su objeto y su rol en la sociedad en función de la perspectiva a la que se adhiere. Para los fines de acotar la discusión, en el presente capítulo vamos a tomar la definición global de trabajo social, promovida por las instituciones internacionales de la profesión, la Federación Internacional de Trabajo Social¹ y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social,² las que señalan:

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.

El trabajo social es una profesión mundial y en Latinoamérica ha sido influenciado por las luchas y reivindicaciones de distintos grupos sociales subordinados a lo largo de los cien años de su existencia en el subcontinente. En un inicio, estuvo vinculada al mundo médico y jurídico, siendo un apéndice de los médicos y los abogados, para, a fines del siglo xx, constituirse al interior de las ciencias sociales. Este proceso fue fruto de diversos hechos al interior del campo profesional y de la relación de éste con el mundo intelectual y político. Las corrientes que priman en el Cono Sur latinoamericano son críticas desde las décadas de los años 60 y 70

¹ Portal web de la organización: <https://www.ifsw.org/>

² Portal web de la organización: <https://www.iassw-aiets.org/>

del siglo xx, fruto de un proceso de reflexión del colectivo profesional, denominado Movimiento de Reconceptualización. Con posterioridad, la literatura del trabajo social y sus profesionales han puesto de manifiesto una dicotomía en el ámbito de este campo. Por un lado, un enfoque de trabajo social más “clásico” de vertiente norteamericana, denominado ortodoxo o tradicional (Healey, 2001), al que se le enfrenta un trabajo social “crítico”, nombrado con diversas denominaciones: revolucionario, popular, transformador o alternativo (Montaño, 2019). Ya entrado el siglo xxi, Teresa Matus, trabajadora social chilena, aboga por dejar atrás los binarismos y pensar la profesión de modo más complejo (Matus, 2018a y 2018b). Más allá de este debate interno, es importante remarcar el carácter crítico de la profesión en esta región. Veamos brevemente, en el siguiente título, la formación en Uruguay.

TRABAJO SOCIAL EN URUGUAY

La Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República se desarrolla en dos sedes: Montevideo y Salto. La experiencia que vamos a retomar se lleva adelante en Salto, en la materia “Introducción al Trabajo Social”, bajo el plan de estudios 2009, el cual es de cuatro años de cursado y la realización de una monografía final de grado, dividido en 360 créditos, con un total de 5 400 horas, que incluyen actividades de cursado presencial, el trabajo bajo supervisión docente, y el estudio individual o grupal, que realiza el estudiante fuera de la supervisión directa.

La malla se encuentra dividida en dos ciclos: Inicial y Avanzado. El Ciclo Inicial representa 120 créditos con una duración de tres semestres: el primer semestre contiene asignaturas obligatorias, mientras que los siguientes semestres tienen tanto actividades obligatorias como optativas; se imparten asignaturas de formación general. En este ciclo, Trabajo Social ofrece una asignatura obligatoria “Cuestión social en la historia” (8 créditos); una asignatura electiva “Introducción al Trabajo Social” (10 créditos) y dos optativas (una metodología de investigación y otra sobre políticas sociales). En el Ciclo Avanzado (240 créditos) es donde se aprenden los contenidos específicos de la profesión, dicho trayecto se encuentra dividido en ocho módulos, los cuales agrupan distintas asignaturas:

Módulo		Créditos
1	Fundamentos Teórico-Metodológicos del Trabajo Social	81
2	Políticas Públicas, Planificación y Gestión	30
3	Componentes Psicosociales de la Intervención Profesional	14
4	Teorías Sociales	30
5	Metodología de la Investigación	27
6	Introducción al Pensamiento Filosófico	16
7	Análisis de los Procesos Históricos	12
8	Trabajo Final	30

El primer módulo incluye las siguientes asignaturas semestrales: “Trabajo Social I”, “Trabajo Social II”, “Trabajo Social III” y “Trabajo Social IV”, que corresponderían a las asignaturas de contenido teórico, e “Introducción a Proyectos Integrales”, “Proyectos Integrales I” y “Proyectos Integrales II”, materias que constituirían las prácticas pre-profesionales. También se incluye en dicho módulo la materia “Laboratorio” –orientado al estudio de técnicas de intervención profesional–. Para profundizar el tema de la historia de la formación del Trabajo Social en Uruguay recomendamos la lectura de Rivero (2018), así como el perfil de la formación en la actualidad: Rivero y Del Prado (2022 y 2024) y Del Prado (2022).

Una vez enmarcado el proceso de formación nos adentramos en la materia “Introducción al Trabajo Social”, dictada a inicios del segundo año, que posee una carga horaria importante y es el primer contacto que los estudiantes tienen con el tema específico de la profesión (Rivero *et al.*, 2022). Dicha asignatura fue originariamente impartida por la profesora Silvia Rivero, mentora principal del programa de cátedra, y en la actualidad es dictada por Leonel Del Prado, la misma profundiza en dos ejes: Intervención Social e Intervención Profesional. Los objetivos refieren a:

1. Conocer las dimensiones analíticas que incluye la definición de estrategias de intervención social.
2. Comprender la relación existente entre las concepciones de cambio social, problemas sociales, contexto socioeconómico e intervención social.

3. Conocer diferentes enfoques teórico-metodológicos de trabajo social y su articulación en la implementación de políticas sociales.
4. Aplicar adecuadamente los conocimientos teóricos al análisis de problemas sociales que se expresan en situaciones de posible abordaje profesional.

Para la consecución de dichos objetivos se trabajan los siguientes contenidos:

1. Intervención social: definición, estrategia de intervención de la Iglesia, de la filantropía y del Estado (higienismo, estado social, estado neoliberal).
2. Objeto y objetivos de la intervención social: disciplinamiento, construcción de ciudadanía e inclusión social.
3. La intervención como cambio social planificado: producción y reproducción social.
4. Enfoques tradicionales en trabajo social: la tradición norteamericana, la crítica latinoamericana, el sincretismo en trabajo social.
5. Movimiento de reconceptualización y enfoques actuales: la perspectiva de Margarita Rozas Pagaza.
6. Proyecto profesional y perspectiva ético-política.

Al ser una materia introductoria, se brinda una primera aproximación a los temas y debates de la profesión, que serán luego profundizados a lo largo de la carrera.

Desde el año 2016 y de manera creciente se han utilizado diversos recursos fílmicos para trabajar los temas de las asignaturas. En un primer momento entrevistas y documentales de intelectuales como Pierre Bourdieu y Michel Foucault; y luego charlas de encuentros internacionales de trabajo social, por lo que la utilización de dicho formato no es nueva. El cambio se gestó en el 2021, cuando se incorporó a la asignatura la película *Las invisibles* (2018); en los primeros encuentros de la cátedra se les solicita a los estudiantes que vean de modo grupal dicha película sin ninguna consigna específica, y al final del cursado se vuelve a ver la misma película. Existen también otras innovaciones pedagógicas, que se

desarrollan en la materia, además del uso de material fílmico, que tienen que ver con la producción de *podcast* sobre luchadoras por los derechos humanos en el mundo.

Siguiendo con el tema que venimos reflexionando, ahora vamos a detallar el perfil de los estudiantes en general y luego argumentamos la pertinencia de dicho *film*.

PERFIL ESTUDIANTEL

El estudiantado que llega a nuestras aulas en el siglo XXI ha cambiado significativamente respecto de los que arribaban en el siglo XX, y si nos acercamos al campo intelectual que analiza los estudios sobre los perfiles de los jóvenes que ingresan a las universidades en el Cono Sur, nos encontramos con que las investigaciones son escasas. Existe un estudio coordinado por Saad Luchessi (2010) que analiza los países de Argentina, Brasil y Uruguay; en el mismo, los autores plantean cambios que refieren un aumento en la cantidad de estudiantes y en la heterogeneidad socio-cultural de los alumnos universitarios (p. 43), engloban en esta heterogeneidad las siguientes características: “estudiantes con mayor edad (edad no normativa), residentes en áreas geográficas no centrales (pequeñas localidades, conurbados, zonas apartadas), emancipados de sus hogares de origen, laboralmente activos, con responsabilidades parentales, con experiencias sinuosas o con rezagos en la educación media, con otros ingresos en la propia educación superior y estudiantes identificados con otras etnias/lenguas/razas” (p. 225). Este relevante estudio afirma que viejas y nuevas desigualdades permanecen a lo largo del trayecto de los estudiantes en la Universidad (Saad Lucchesi, 2010); a pesar de las distintas políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación que fluctúan según los países y los gobiernos de turno.

Ahora en lo que refiere específicamente a Uruguay, Errandonea y Orós (2020) realizan una indagación y un diagnóstico de la educación superior en Uruguay que incluye la oferta universitaria y no universitaria, donde muestran rasgos que son relevantes para comprender la situación de la educación superior en el país; entre un conjunto destacado de datos se retoman los siguientes:

- La matrícula de grado por área arroja los siguientes porcentajes: “50.2% se concentra en el área social y artística, 23.1% lo hace en tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat, y 22.9% en el área ciencias de la salud” (p. 49).
- “En la Universidad de la República existe una marcada concentración a nivel regional en la capital del país, con más de 90% de los estudiantes matriculados en ofertas de grado” (p. 50).
- “La distribución de los estudiantes por edad se ubica principalmente en el tramo etario de 20 a 24 años con 40.8%, seguido por el de 25 a 29 años con 24.3%” (p. 50).
- Feminización de la matrícula: “65% de los matriculados son mujeres” (p. 50).

En Uruguay, específicamente en el caso de la ciudad de Salto, Noboa (2013) indagó sobre los perfiles del estudiantado en general de la Regional Norte, hoy denominado Centro Universitario Litoral Norte, que incluye la Sede de Salto, donde se ofrece la Licenciatura en Trabajo Social, además de la Sede Paysandú, y las Casas de Río Negro y de Artigas. Dicho Centro ofrece a la comunidad más de 50 carreras de grado, así como múltiples tareas de extensión al medio e investigación. Si bien no es una indagación específica sobre los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales y de la carrera de trabajo social, nos brinda herramientas para aproximarnos a nuestro objeto de estudio. A través de encuestas y entrevistas en profundidad, el estudio arroja interesantes aportes, entre los que se destacan: la feminización de la población universitaria –71% de la población estudiantil son mujeres–; un perfil de estudiante joven, 91% de los estudiantes tienen menos de 27 años–; 23% de los encuestados reside originariamente en un pueblo que no es capital departamental; 15% de los alumnos trabaja; 60% de los estudiantes proviene de hogares numerosos con más de cuatro integrantes. Respecto a la formación al interior de las familias de la población estudiantil, los datos sobre los jefes de hogar establecen que 74% no asistió a la universidad, y sólo 8% está constituido por profesionales universitarios. Y, finalmente, se destaca que 45% de los estudiantes son becarios estudiantiles (Noboa, 2013).

Los autores plantean que los contextos culturales en los que se desarrollan los trayectos estudiantiles son desfavorables, de bajo capital cultural, y, a su vez, hacen hincapié en temas específicos referidos a las diferencias entre educación media y educación universitaria, así como las diferencias entre los mundos urbano y rural. El estudio finaliza explicitando la necesidad de políticas destinadas a los estudiantes que acompañen el proceso desde el inicio hasta la graduación e inserción laboral, así como la necesidad de desarrollar investigaciones que busquen abrir la institución a estos nuevos estudiantes habitantes de la Universidad en el Litoral Norte.

En el período de la pospandemia realizamos una indagación con ingresantes de Trabajo Social a la Universidad de la República, recabando diferentes resultados avalados por estudios previos y afirmando que gran parte del estudiantado posee escaso capital cultural, por provenir de sectores subordinados de la sociedad; hecho que no es sólo una situación que se dé en Uruguay, sino que se comparte en Argentina, México, Paraguay y Brasil (Osio *et al.*, 2024).

A partir de dicho diagnóstico es que en los años de estudios se intenta brindar una formación integral, que incluya saberes de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, apelando a diversos formatos, que incluyen los clásicos libros, artículos, y en la actualidad films, series y podcast. También porque según lo que dicta la experiencia de trabajo, a los estudiantes les atrae este tipo de formatos, que podemos denominar no tradicionales, con medios que trascienden lo escrito.

LA PELÍCULA: LAS INVISIBLES

Muchos autores hacen énfasis en el rol de los medios de comunicación y las industrias culturales en la construcción de representaciones sociales sobre la realidad (García Canclini, 1990). La representación de la profesión del trabajo social en películas y series no es tan común como la de otras profesiones –como maestros, médicos y psicólogos–, existen películas recientes en las que se ve la presencia de trabajadoras sociales como *I am Sam* de la directora estadounidense Jessie Nelson, o en la última película taquillera *Joker* del director Todd Phillips; en ambas

películas la presencia del rol del trabajador social es mínima y aparece como un personaje secundario. Contrario a ello, la película *Les invisibles* (2018) traducida como *Las invisibles* (2018), es diferente porque las actrices principales de la misma interpretan a trabajadoras sociales y las personas con las que trabajan. Dicha película muestra un conjunto de intervenciones que el equipo encargado lleva adelante, mostrando también la faceta no sólo del trabajo social, sino también personal de las profesionales. Con humor e ironía la tercera película del director francés, Louis-Julien Petit, muestra la complejidad de la política social en el contexto del neoliberalismo.

En el resumen de la película se especifica:

Tras una decisión municipal, La Envol, un centro de acogida para mujeres sin hogar, cerrará. Las trabajadoras sociales tienen tres meses para intentar reintegrar a las mujeres a las que atienden: falsificaciones, influencias, mentiras... ¡Ahora todo está permitido! (Dossier de prensa de la película)

La película tiene una interesante génesis que comenzó con un documental a cargo de Claire Lajeunie en el canal France 5 y un posterior libro que reflexionaba sobre el tema de las mujeres en situación de calle. Una vez en contacto con dicha problemática el director comenzó a incursionar en este tema visitando centros similares a los expuestos en el film por Francia; ahí, según sus palabras, conoció a estas “invisibles a los ojos de la sociedad”, tanto las personas que eran acogidas en las instituciones como a las trabajadoras sociales³.

El director explicita:

Quería hacer una película alegre y esperanzadora cuyo corazón fuera el grupo, la cohesión y la ayuda mutua ante la adversidad. Quería sumergir al espectador en un mundo de gran precariedad a través de situaciones divertidas y conmovedoras, sin eludir nunca la dramática realidad en

³ El tema de la mujer como objeto y sujeto de la intervención se trabaja en textos clásicos de la profesión como Grassi (1989) y en el siglo XXI por autoras como Genolet *et al.* (2005).

cuestión, aunque sólo sea por respeto a estas mujeres que son muy autocríticas con su situación y rechazan cualquier idea de autocompasión. Tenía que mostrarlos como aquellos que había conocido, en la complejidad de su verdad, sin especial compasión ni miserabilismo. (Dossier de prensa de la película)

Una característica especial de la película fue su carácter participativo, ya que se sumaron personas que no venían del mundo de la actuación a interpretar mujeres en situación de calle de la película, para lo que trabajaron en talleres e instancias de formación individual y colectiva.

La película intenta mostrar el día a día de las mujeres que viven en situación de calle, en un espacio estatal: colas, formularios, prestaciones, reglas, entrevistas entre profesionales y usuarios de las políticas; la cotidianidad en una política social en el que se muestran las interacciones entre las personas y las instituciones estatales.

A la par, la película, a modo documental, muestra cómo las ciudades se van haciendo cada vez más hostiles a las presencias de las personas sin hogar o personas en situación de calle, se muestran cómo van cambiando los espacios públicos, llenándose de púas de aceros y rejas, modificaciones que buscan que las personas en situación de calle no puedan permanecer en ellos.

El film se centra en cómo las profesionales desarrollan su labor con estas personas en un centro de acogida o centro de día, pero toma un giro cuando las autoridades políticas les comunican que el espacio va a cerrar, ya que en función de la racionalidad de los burócratas, el centro de acogida no da respuestas a la problemática o su respuesta es evaluada como negativa dado que 4% de las personas con las que trabajan consigue reinsertarse en la sociedad.

Ante ello, las profesionales pasan por momentos de tristeza, desencanto y rabia, luego intentan crear diversas estrategias de intervención para que las mujeres puedan encontrar una vía de inserción a la sociedad mediante el mundo laboral. Partiendo de las habilidades que posee cada una arman sus currículums vitae, las preparan y acompañan a entrevistas laborales y las alientan a buscar insertarse en otras políticas laborales que brinda el Estado. Las situaciones no son fáciles de revertir y en la pelícu-

la se muestra en muchas facetas la interseccionalidad de las problemáticas, que reflejan no sólo mujeres que viven en la calle, sino un conjunto de desigualdades que sufren. También está presente a lo largo del film la dimensión represora del Estado que las expulsa de los lugares públicos mediante el uso de la fuerza de la policía. En la cinta se muestra muy bien lo que Wacquant (2008) refiere al proceso que se da en el mundo neoliberal: “borramiento del Estado económico, achicamiento del Estado social y fortalecimiento del Estado penal” (p. 165). Frente a estas dificultades, las profesionales intentan mantener abierto de modo ilegal el centro, lo que choca con las políticas de las autoridades que reaccionan cerrándolo nuevamente, pero el film muestra que, a pesar de la problemática que sufren, las mujeres se muestran combativas y en pie por la lucha de sus derechos.

El trabajo social en la película se presenta de manera comprometida con los sectores que atiende, lo cual constituye un aspecto positivo. A lo largo del filme, se observa una combinación de lo que Payne (2012) describe como diferentes visiones del trabajo social, que van desde una perspectiva de “resolución de problemas” y “empoderamiento” hasta, en las escenas finales, una orientación hacia el “cambio social”. No obstante, al tratarse de una obra cinematográfica, y por ende artística, se abre un abanico de interpretaciones sobre el mensaje que transmite en torno a la profesión. Lo relevante para nosotros y el uso que hacemos de la película es que nos brinda herramientas para debatir el rol de las profesionales en el marco de las políticas sociales; la dimensión política de la intervención; debates históricos sobre si la profesión reproduce o combate las desigualdades; el rol y vínculo con el mundo político; la relación con los usuarios de las políticas; las consecuencias personales de la intervención profesional; los marcos teóricos y metodológicos con los que se desarrollan los procesos de intervención; es decir, que brinda elementos para complejizar la situación que se muestra y permite abrir el debate colectivo sobre las preguntas fundamentales de la intervención profesional: sobre qué, para qué, cómo, con quién se interviene (Rozas, 1998). Como docentes y formadores necesitamos problematizar y reflexionar sobre lo que piensan los estudiantes sobre la profesión, ya que en una investigación realizada con estudiantes de los primeros años de la Licenciatura de Trabajo Social de Montevideo, González y Sande (2018)

concluyen que persiste un imaginario de la profesión como una forma de “activismo social”. Los resultados de la investigación revelan datos significativos: en 2016, más de 67% de los encuestados afirmó haber elegido la carrera para “ayudar” o por considerarla “una herramienta de cambio”; mientras que en 2013, 59.2% de los encuestados compartía esta motivación (González y Sande, 2018, p. 155).

Finalizando nuevamente con la película, la misma con un tono esperanzador, muestra las diversas intervenciones de las profesionales en el marco de las políticas sociales como escenario de trabajo, en un contexto de avance de las políticas neoliberales, deterioro de los derechos de la población y profundización de la desigualdad, incluso en países como Francia, el denominado “primer mundo”.

EL USO DE LA PELÍCULA EN EL AULA

La película se ve en dos momentos, al inicio del cursado –mes de marzo–, en donde de forma individual las y los estudiantes visualizan el film de manera autónoma, fuera del horario de cursado. Se les solicita que lo miren sin ningún tipo de indicación porque el objetivo que se persigue es el de entrenar a los estudiantes en la lectura de una situación social y la posterior argumentación, se busca que los jóvenes trabajen con libertad y autonomía al problematizar una situación –film– sin mediar las interpretaciones del equipo docente.

Luego, en la clase posterior, se retoman las primeras impresiones, las mismas son amplias, pero quedan en el nivel de lo anecdótico, del sentido común, se narran escenas, se cuentan características sobre alguna actriz que genera cariño y empatía, se pregunta por el tema de las personas en situación de calle en la ciudad, en Uruguay, se remarca el rol de las trabajadoras sociales y su compromiso con las mujeres de la calle. Es decir, son comentarios variados que no profundizan mucho lo visto en el *film*.

Luego se desarrolla todo el cursado de la materia en cuatro meses y en los últimos encuentros se les solicita que vean nuevamente el film y se les entrega un listado de preguntas, que busca tensionar lo dado en la materia con las diversas situaciones problemáticas de la película.

Las preguntas son:

1. Describe una escena de la película que te haya impactado ¿Qué elementos de esta escena la vincula con los contenidos desarrollados en el curso?
2. ¿Te sentiste identificada con alguna de las trabajadoras sociales de la película?, ¿con quién y por qué?, ¿desde qué perspectiva o enfoques del trabajo social se ubican las profesionales del film?
3. ¿Cuáles son los fundamentos de la intervención profesional de las trabajadoras sociales en la película? Analiza cómo se muestra en algunas situaciones concretas de la película.
4. ¿Cuál es el rol de los otros (profesionales, voluntarias, organizaciones comunitarias, entidades gubernamentales) en el proceso de intervención profesional de las trabajadoras sociales? Proporciona ejemplos de la película para ilustrar tu respuesta.
5. ¿Hay algún aspecto específico de la película que te haya parecido especialmente relevante o digno de comentar? Explica por qué y relacionarlo con la bibliografía de la materia.
6. Describe el contexto político, social y económico en el que se desarrolla la película ¿Cómo influyen estos campos en la vida cotidiana de las mujeres sin hogar (en situación de calle) y en el trabajo de las trabajadoras sociales?
7. La dimensión ética de la intervención profesional, cómo se puede ver en las actividades de las profesionales.
8. Reflexiona sobre el título de la película, *Las invisibles* (2018). ¿Qué simboliza este título en relación con la temática y los personajes de la película?, ¿cómo se relaciona esto con los conceptos de exclusión / vulnerabilidad?

Lo que se busca con las preguntas es generar una reflexión sobre la película, y, a su vez, realizar el ejercicio de analizar una situación social desde determinados marcos teóricos y epistemológicos del trabajo social y las ciencias sociales.

Realizado el proceso, podemos ver que el impacto en los estudiantes se manifestó principalmente en que, al finalizar el curso, “vieron” o “entendieron” aspectos que antes les habían pasado desapercibidos.

Además, surgieron nuevas preguntas que no se habían planteado previamente. Ahí es donde, entendemos, radica la riqueza, comprender la situación y realizarse nuevas y más profundas preguntas, que es lo que se busca al utilizar el film como herramienta de formación profesional. Los temas en los que surgen son diversos, pero para centrarnos en la materia tomamos prioritariamente los que refieren al programa, y sus ejes intervención social e intervención profesional.

En sintonía con lo antes expuesto retomamos al pensador francés Edgar Morin, quien en su libro “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento” plantea la necesidad de vincular lo que él denomina son las dos culturas, la artística y la científica. “La cabeza bien puesta” es una metáfora contra la “cabeza llena”, que apuesta por generar un proceso educativo que trascienda la mera transmisión de información, la “educación bancaria” (Freire, 2014) y que promueva una comprensión compleja crítica del mundo y sus desafíos actuales, pero desde una perspectiva ética y global.

El filósofo francés también subraya la necesidad de que nuestras instituciones educativas formen ciudadanos y profesionales en una nueva educación que desarrolle la comprensión humana, fomente la empatía y la responsabilidad global. Esto se vincula con los principios éticos de nuestra profesión, el Trabajo Social. Para Morin es esencial que los estudiantes desarrollen una conciencia ética y una comprensión profunda de la condición humana, lo plantea como uno de los desafíos para enfrentar las complejidades del siglo XXI. Ahora, el arte, en este caso a través de un film, es una herramienta fundamental para lograr mostrar esta complejidad humana y las diversas situaciones sociales que se viven con la profundización de la desigualdad en nuestra sociedad global actual.

REFLEXIONES FINALES

El uso de los medios audiovisuales, y en este caso films, es relevante en tanto contribuye a la complejización y la interpretación de la realidad. La posibilidad de incorporar su uso en las aulas es una herramienta pedagógica trascendente para reflexionar sobre las problemáticas sociales y la profesión, una herramienta para profundizar la discusión y el debate;

en el caso analizado, podemos ver que el Estado, las políticas sociales de un país (Francia) y otro (Uruguay), así como las problemáticas abordadas y las respuestas institucionales y profesionales son distintas. Es importante hacer estas mediaciones pero sin dudas el film brinda una situación problemática para, a partir de la misma, generar un proceso de aprendizaje colectivo. En nuestro caso, a su vez, tenemos la estrategia de ver la película al inicio del cursado y a la finalización; y ahí trabajamos el cambio de la mirada de los estudiantes, intentando distinguir las interpretaciones del sentido común, que predominan al inicio del cursado, y análisis desde los contenidos de las ciencias sociales y el trabajo social, al final del cursado; ver el propio proceso de los estudiantes es un paso fundamental, para colectivamente ir comprendiendo los cambios de mirada en los procesos de formación.

La crítica y revisión constante de la profesión, así como de los métodos de enseñanza y aprendizaje, constituyen un proceso continuo al interior del trabajo social. Éste se refleja en las reformas curriculares y en la preocupación por adecuar la formación a las demandas y desafíos contemporáneos. Esta perspectiva se enmarca en concepciones científicas y críticas del trabajo social, las cuales dialogan activamente con otros campos del conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales, las humanidades y las artes. A su vez, estas perspectivas evitan adherirse a la visión instrumental predominante en el ámbito global del trabajo social, las cuales sólo se preocupan por cómo intervenir, dejando de lado la complejidad del proceso de intervención profesional.

Para finalizar, nos interesa destacar que, con el fin de generar una sinergia entre la formación y la investigación, es un deber para investigaciones futuras, confeccionar un listado exhaustivo de las películas y series en las que se muestra la figura del trabajo social y analizar qué perspectivas y concepciones de la profesión se manifiestan, con el objetivo de ver cuáles son las representaciones sociales e imaginarios en torno a la profesión.

REFERENCIAS

- Del Prado, L. (2022). "Serviço Social no Uruguai: história, política e formação profissional". Entrevista com Silvia Rivero. *Brazilian Journal of Research in Applied Social Sciences*, 1(1), 156-168.
- Errandonea, G. y Orós, C. (2020). *Descripción de la educación superior en Uruguay*. Udelar. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, N. (1990). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Genolet, A., Lera, C., Gelsi, M. C., Musso, S. y Schoenfeld, Z. (2005). *La profesión del Trabajo Social ¿cosa de mujeres? Estudio sobre el campo profesional desde la perspectiva de los trabajadores sociales*. Espacio.
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social*. Humanitas.
- González, C. y Sande Muletaber, S. (2018). Modificaciones en el perfil de los estudiantes de Trabajo Social en Uruguay. *Sociedade em Debate*, (24), 141-158.
- Healy, K. (2001). *Trabajo social. Perspectivas contemporáneas*. Morata.
- Heller, A. (1989) "De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales". En A. Heller y F. Fehér (eds.), *Políticas de la postmodernidad (ensayos de crítica cultural)*. Península.
- Matus, T. (2018a). *Punto de Fuga I: imágenes dialécticas de la crítica en el trabajo social contemporáneo*. Espacio Editorial.
- Matus, T. (2018b). *Punto de Fuga II: Disonancias de la crítica como proyecto emancipatorio*. Espacio Editorial.
- Montaño, C. (2019). "El trabajo social crítico". *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 8-21.
- Noboa, A. (2013). *Estudio Socioeconómico de los estudiantes de la Regional Norte*. Udelar-Regional Norte.
- Osio, M. A., Del Prado, L. y Castillo Viveros, N. (Comp.). (2024) *Estudio y análisis de los perfiles del estudiantado de trabajo social en América Latina*. Instituto de Ciencias Sociales y Administración (UACJ).
- Payne, M. (2012). "Teorías sobre y para el trabajo social". En E. Sobremonte de Mendicuti (eds.), *Epistemología, teoría y modelos de intervención en*

- trabajo social: reflexión sobre la construcción disciplinar en España* (pp. 19-34). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Petit, L. J. (dir.) (2018). *Les invisibles* [película]. Le Films du Losange.
- Rivero, S. (2018). “La continuidad de la ruptura. La formación de profesionales de Trabajo Social” en Uruguay. En: V. Verbauwede, L. Del Prado y R. Zabinski (comp.). *Formación en Trabajo Social. Miradas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza*. Fundación La Hazienda.
- Rivero, S., Del Prado, L., Battilana, N. & Coradini Guilherme, R. (2022). “¿Qué es Trabajo Social? Los primeros vínculos de los estudiantes con la profesión: experiencias de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay”. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (33), 211-234. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i33.11092>
- Rozas, M. (1998). *Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en trabajo social*. Espacio Editorial.
- Rivero, S. y Del Prado, L. (2022). “Latin American Social Work: Decolonization and critical perspectives in Uruguay’s curriculum”. En *Social Dialogue. Magazine of The International Association of Schools of Social Work*, (26), 82-86.
- Rivero, S. y Del Prado, L. (2024). “Trabajo Social en Uruguay: de los métodos tradicionales hacia la integralidad en la formación”. En R. Coradini Guilherme, S. Emilene Berwig, J. Raqueli Pedersen & E. Maia Pessôal (coord.), *Producción de conocimientos en el Servicio Social: especialidades en el Mercosur* (pp. 21-30).
- Saad Lucchesi, M. A. (2010). “Educación superior en América Latina, un estudio comparativo en el cono sur: Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil y el Estado de São Paulo”. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (59), 10-18.
- Wacquant, L. (2008). *Las cárceles de la miseria*. Manantial.

VI

LA SONRISA DE MONA LISA. UNA SÍNTESIS DE EXPRESIONES DE LA EDUCACIÓN [IM]PROPIA PARA LAS MUJERES

Cirila Cervera Delgado

PRESENTACIÓN

El cine es una de las herramientas preferidas de las y los docentes de todos los niveles educativos, por lo general, como material didáctico y complementario. Su uso es igualmente tanto recreativo como pedagógico y, por su modalidad, tan versátil que su empleo es posible en cualquier contexto. Llevado al grado de cinefórum, no es de dudar que las discusiones en torno al argumento y “enseñanza” o “mensaje” sea tema de discusión entre las personas enteradas y no enteradas, puesto que la opinión –más allá de la calidad actoral, de dirección y producción– depende de los ojos con que se mire la película.

La propuesta de este capítulo se construye desde una doble perspectiva: cómo miradas distintas aprecian el filme *La sonrisa de Mona Lisa* producido en el 2003, y con el fin de nutrir una propuesta educacional que complementa algunos temas curriculares en el nivel medio superior y superior que hoy son urgentes, actuales o necesarios: el género, la educación de mujeres y la historia de la educación, entre otros. Para su construcción, se contó con la colaboración de dos grupos de espectadores: el primero, homogéneo, conformado por estudiantes de licenciatura en educación primaria y el segundo, diverso, integrado por docentes noveles y con más de 30 años de experiencia. Las distintas miradas se traducen en formas distintas de captar el mensaje y la aportación de *La sonrisa de Mona Lisa* (2003), coincidiendo, no obstante, en la importancia de impulsar una educación sin distinción de género.

LA RESEÑA DE *LA SONRISA DE MONA LISA* EN CONTEXTO

La sonrisa de Mona Lisa, con su título original en inglés *Mona Lisa Smile*, es una producción estadounidense de 2003, dirigida por Mike Newell. La película tiene como núcleo la estancia de la novel profesora de Historia del Arte, Katherine Watson (interpretada por Julia Roberts), en la Universidad de Wellesley, una prestigiosa institución educativa exclusiva para mujeres. La historia se desarrolla en el otoño de 1953, una breve estación en la que Miss Watson irrumpe en una cultura pedagógica educativa construida con firmes pilares y muros de tradición, procurando enseñarles a las jóvenes estudiantes bachilleras desde otras formas y otros contenidos, intentando que miren a la formación con fines distintos al matrimonio, ideal que establecía su sociedad, sostenida en el nivel económico.

La Universidad de Wellesley era una fiel imagen del espejo de una educación tradicionalista, basada en el enciclopedismo, la repetición y la reproducción de saberes y conocimientos. Katherine Watson lo comprueba desde su primera clase: el auditorio, que es su aula, funciona con toda precisión, cual reloj suizo o catecismo. Las alumnas y el equipamiento técnico están debidamente preparados para seguir una serie de lecciones aprendidas de memoria. Las estudiantes identifican cada obra pictórica, con su título, autor, fecha, corriente artística. Watson termina su primera lección desconcertada y temerosa. El libro está aprendido y ella se queda sin contenidos, bajo la mirada vigilante de la Presidenta de la Universidad, Jocelyn Carr, máxima autoridad educativa y entre la comunidad de madres (más que padres), de las estudiantes.

La joven Watson recibe esta lección de las alumnas. Después del descalabro inicial, decide cambiar el método, mostrando obras de arte, básicamente pinturas, que no estaban en los libros de texto y ante las cuales les formula a sus discípulas preguntas cuyas respuestas no están en la memoria, porque no son *las* respuestas, sino *sus* respuestas; son la opinión de cada una. La diversidad de posturas desata un debate entre las estudiantes, lejos de la unanimidad acostumbrada, es decir, de las contestaciones dadas de memoria, todas iguales. En este escenario diverso, empiezan a manifestarse las diferencias en las alumnas, entre ellas, quienes muestran su liderazgo, no siempre en acuerdo con la profesora.

Katherine Watson provoca que las brillantes alumnas se cuestionen no sólo la historia del arte, sino su vida cotidiana. Les provoca a que se piensen diferente, se sientan diferente y se valoren diferente. Desde el punto de vista de la influyente alumna Betty Warren (interpretada por Kirsten Dunst), este accionar de la profesora se aleja de su labor principal y la acusa de contaminar el espíritu educativo de la Universidad.

Los acontecimientos en la trama le harán cambiar de opinión respecto de Miss Watson, pero, en el ínterin, actúa como su enemiga, provocando una escisión también en el grupo de alumnas. Acciones secundarias alrededor de la principal son relevantes para el tema de la educación de estas mujeres: la clara participación de la madre de Betty, la actitud conservadora del resto de docentes, el comportamiento de los prometidos o esposos de las estudiantes, etc. Alrededor de estos núcleos de acontecimientos se ha organizado el presente texto, nutrido por las opiniones de los grupos de audiencia participantes en el foro.

DISTINTAS MIRADAS E INTERPRETACIONES DE LA PELÍCULA

Producida hace poco más de dos décadas, *La sonrisa de Mona Lisa* (2003) es una película clásica, y, sin embargo, poco conocida entre las y los jóvenes; un poco más entre personas adultas y muy apreciada entre cierto grupo de docentes. En esta ocasión, más allá de la apreciación como obra cinematográfica, el análisis se hace desde la Teoría de las Mediaciones (Hall, 1980), según la cual, la audiencia, cada una desde su visión, otorga sentido o significado a los contenidos audiovisuales, en este caso, a la película. Tal hecho se entiende porque las y los espectadores hacen la interpretación desde sus historias de vida, desde sus constituyentes como personas que, en un determinado momento, miran un filme. Es Morley (1992), quien, con base en la sociología, considera en la producción de sentidos y significados que las personas atribuyen al material “los orígenes culturales del lector, lectora, espectador, espectadora o receptor, receptora” (p. 111).

Por otro lado, también se reconoce que la construcción de sentido o significado es completa a través del diálogo. En este, siempre existe una voz que dibuje el contexto de la película; esta voz puede ser la sinopsis, las entrevistas que se hacen a directores y actores, o, en el caso del cinefórum,

es el guía o facilitador. Montalvo y Vázquez (2023), ofrecen orientaciones para aplicar y aprovechar las fortalezas de esta herramienta.

Ubicar el filme en una época es crucial para evitar anacronismos y, para que, en alguna medida, se entiendan ciertos procederes de los personajes, que, vale anotarlos, entenderlos no se traduce en justificarlos. Así pues, resulta muy oportuno hacerse de información acerca de la Universidad de Wellesley, escenario de *La sonrisa*. La magnífica construcción universitaria, incluido el lago Waban, en donde compiten las estudiantes teniendo como audiencia a los orgullosos padres y madres de familia, es, en la vida real, el Wellesley College, situado en Wellesley, Massachusetts, a sólo 13 millas de Boston.⁴ El dominante lema del Colegio: “No he venido a ser servido, sino a servir” es una cita bíblica que, en la película, se feminiza: “No he venido a ser servida, sino a servir”, introyectado prácticamente por todas las estudiantes, hasta que irrumpe Katherine Watson, con su aparente inocua acción de hacerles ver el arte con ojos críticos, no repitiendo frases hechas.

En el caso que se está presentando, el escenario real se corresponde en gran medida con el escenario recreado para filmar *La sonrisa de Mona Lisa* (2003). Apelando a las similitudes, se constata lo que afirmaba Verón (1996), quien indica que la producción de sentidos no se da sino hasta que se explican las condiciones sociales. Mike Newell ubica su historia en 1953, apenas pocos años después de terminada la Segunda Guerra Mundial, que dejaba la ventana abierta para imaginar otro mundo, en el que, sin embargo, prevalecía la formación tradicional para mujeres y para hombres.

Los personajes masculinos reafirman el estereotipo de ser proveedores, cabezas de familia, con permisos para tener aventuras extramaritales. Las mujeres, particularmente las estudiantes de Wellesley, cumplían con la sentencia de ser hijas obedientes, esposas amantes y fieles, dispuestas a atender a los maridos en los mínimos detalles, adoctrinadas para callar, porque, como rezan los refranes “Calladita te ves más bonita”;

⁴ La página web <https://www.wellesley.edu/> informa que el Colegio fue fundado por Henry Fowle y su esposa Pauline, en 1875. Su misión es “proveer una excelente educación liberal para mujeres que marcarán la diferencia en el mundo”.

a silenciar sus emociones, porque “Las niñas bonitas no se enojan”. En consecuencia, aguantan hasta el maltrato, en apego a los códigos de una sociedad machista que apoyan, en la película, las generaciones antecesoras de mujeres.

De esa sociedad es espejo la Universidad de Wellesley. Cada grupo cumple con lo que le corresponde, de modo que se reproduzcan las “maneras correctas” de ser y de hacer. Lo contrario no sólo resulta atrevido, sino impropio y amenazante. Y la amenaza hay que cortarla de raíz, sin retoño alguno de esa perturbación en una sociedad sostenida por los cánones conocidos y reconocidos. ¿Cómo una fuereña, venida de California, osaba contra el reglamento sagrado de Wellesley? Katherine no tenía facultad ni derecho de llegar a trastocar las tradiciones.

De allí que la presidenta (como institución educativa para mujeres, la máxima autoridad era una mujer), Jocelyn Carr, tenía el deber de vigilar la actuación del profesorado que, a su vez, tenía que transmitir los conocimientos a las estudiantes. Estas cumplían con su tarea: memorizar las lecciones, repetir la forma correcta de preparar la mesa y los alimentos, aprender a consentir a los maridos cuando llegaran cansados y a tolerar estoicamente sus fallos, inclusive, si alguno de estos consistía en sostener una relación extramarital. Finalmente, Wellesley preparaba a las esposas modelos, sin esperar nada más de ellas. Tampoco las chicas lo esperaban. Su misión de vida era tener un marido y una familia que reprodujera el estilo de vida en esa sociedad basada en el matrimonio y en la posición social de privilegio.

Estos antecedentes parecen útiles y necesarios para que las y los espectadores tuvieran el campo medianamente preparado para el debate.

LAS VISIONES, LOS DIÁLOGOS Y LAS INTERPRETACIONES

Desde el método de análisis elegido, es decir, de estudiar no sólo la película y su contenido, sino aprehender los sentidos mediante la mediación de la audiencia, se pretendió indagar el significado que se otorga a la misma escena o acción. Lo que las personas dicen de lo que ven, no está, indefectiblemente, contenido en la obra, sino que se da en el diálogo que se entabla entre los distintos espectadores; sus posturas, por supuesto,

están permeadas de su historia y circunstancias actuales de vida (Padilla y Marín, 2022).

La sonrisa de Mona Lisa (2003) es un documento rico en pasajes que pueden ser objetos de estudio en diversos temas curriculares. Ante esta vastedad, y a pesar de que se repasó cada minuto de las casi dos horas del filme, se ha seleccionado una serie de escenas nucleares que ilustran cómo era la educación de mujeres, los estereotipos de género (Lamas, 1996; Gerber, 1995) y el suelo pegajoso (Inmujeres, 2022),⁵ conceptos traspasados por la cultura machista y patriarcal de Wellesley comunidad y Wellesley universidad.

El contenido de estos apartados se ha construido con base en las aportaciones libres de las personas espectadoras tanto en el grupo diverso (GD) como en el de estudiantes de la licenciatura en educación (GE). Cada participante se identifica con un código que comienza con las iniciales del grupo, un número consecutivo (01 hasta 03), H o M según el sexo y un número, que indica su edad. Así, GE01M22 indica que la opinión es de la estudiante 1, que cuenta con 22 años.

LA EDUCACIÓN EN WELLESLEY

No cabe duda de que el modelo educativo aplicado en Wellesley estaba anclado en la tradición y el conformismo. El método se basaba en la memorización de los libros y de las rutinas prácticas. El tránsito escolar de las estudiantes tenía el propósito de prepararlas para ser buenas esposas y, posteriormente, buenas madres. Aún hoy, se escuchan voces a favor de una educación para mujeres y otra para hombres. GD03H55 afirma que el modelo no era del todo malo, porque,

⁵ El concepto de suelo pegajoso fue introducido en 1992 por Catherine Berheide en un informe para Centre for Women in Government. El suelo pegajoso es una metáfora que refiere a los dilemas psicoemocionales que viven algunas mujeres quienes se desarrollan en espacios profesionales, y la presión familiar, social y de pareja les hacen creer que su lugar “natural” es el espacio privado de cuidado y crianza, por lo cual, llegan a sentirse inseguras sobre el despliegue de sus capacidades y, ante las dificultades para conciliar la vida laboral, profesional y familiar, optan por dejar su crecimiento laboral y profesional. Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2022.

[...] estaría muy bien que mi esposa me esperara con todas esas comodidades. No que uno llegaba cansado del trabajo y todavía tocaba llevar a los hijos a distintas actividades [...] Mi mujer también trabajaba, sólo un turno. Me hubiera gustado estar más tardes en mi casa, solo viendo tele. [...] También me gusta ver que en ese colegio las preparaban muy bien como cocineras, que supieran lavar y planchar bien... ah, y que atendieran bien a tus amigos. Es decir, les enseñaban cómo comportarse.

Las reacciones contrarias a esta postura se dieron en cadena. No sólo de las tres mujeres espectadoras, sino, además de los otros dos varones; aunque vale resaltar que minimizaron la opinión atribuyendo a que aquel estaba bromeando. GD03M54 atajó categóricamente:

Espero que sí sea broma. No es posible que sigas pensando que la educación de esas chicas era correcta. ¿Correcta para quién? Ni siquiera para ellas. Mira: las hacían sumisas, no se revelaban ante sus mamás ni ante los esposos. En el mejor de los casos, eran floreros para adornar las salas [rumores de los hombres presentes]. No sé, pero pienso que ni siquiera aprendían a vivir, a ser felices, porque en todo estaban atentas: de la comida, de la camisa del marido, de la comida... pero no de ellas. Pienso que no se veían [a sí mismas].

Las opiniones opuestas confirman que la misma escena se interpreta desde la situación y el marco cultural de cada persona. El mismo modelo educativo será el ideal para ciertos grupos, pero no para todos. El debate sigue abierto para los especialistas en currículum. Por supuesto, sustentar lo anterior únicamente fue posible con la visibilización de las desigualdades por género que perpetuaba el currículum hegemónico, gracias al movimiento reconceptualizador de este campo, que dio cabida a una revisión crítica de los planes de estudio, para transformar “las desigualdades sociales en pos de un mundo más justo y vivible para todas las personas” (Troncoso *et al.*, 2019, p. 12). Orozco (2009) es tajante al respecto:

[...] pensemos en el espacio de la educación como campo de luchas sociales [...] y es punto de articulación y generador de relaciones humanas. Por

eso, si bien este juego de fuerzas es desigual, conflictivo (en esto consiste el juego de tensiones), es al mismo tiempo productivo porque las fuerzas de poder tanto legitimadas como las no legitimadas se mueven por imponer o resignificar los sentidos de “las palabras y las cosas” (p. 69).

Entonces, de acuerdo con el movimiento reconceptualizador del *currículum* y en el marco de la pedagogía crítica, hay que mantenerse siempre vigilantes de las propuestas curriculares y educativas; superar una desigualdad no significa que hemos llegado a la meta.

EL CAMBIO DE TEMAS Y MÉTODO QUE OPERA KATHERINE WATSON

Puesto que el GD estaba integrado por docentes jubilados y en activo, tuvieron mucho que expresar de las acciones de Katherine Watson. Hubo coincidencia, en que, en el momento de su llegada a Wellesley, empatizaron tanto con el nerviosismo como con el empuje “que sentimos todos la primera vez. Tenemos igual nervios, pero, como somos tan jóvenes y acabamos de salir de la licenciatura, asimilamos la frustración de la lección fallida y comenzamos a pensar de qué modo hacemos mejor la clase.” (GD02M53) Pese a ello, GD01M25, ataja: “Pero no siempre se puede. Cuando yo estuve en una [escuela] particular no me dejaban intentar nada. Me aguanté porque necesitaba el trabajo”. Interviene GD02H53: “Pues no te creas. Tampoco en las [escuelas] de gobierno te permiten hacer cambios. [...] Uno se pregunta para qué te enseñaron en la normal a hacer investigación, si solo tienes que aplicar un programa. No puedes tocar los contenidos [se oye otra voz: Ni siquiera cuestionarlos]. Para seguir el programa no requieres hacer investigación; sólo tienes que enseñarlo muy bien.”

Un participante encontró paralelismos entre Katherine Watson y John Keating, el maestro en *La sociedad de los poetas muertos* (1989):

Los dos llegan, hacen cambios; se olvidan hasta del libro oficial o el que te dice la escuela que apliques. Los dos logran animar a algunos cuantos alumnos a que vean la vida diferente. Unos los juntan a sus “grupos secretos” [entre comillas, indica con una señal]; es decir, los ven como sus amigos. Al final, los dos terminan abandonando los colegios y no sé si sus proyectos (GD02H53).

Casi a la par que la anterior aportación, se oyen varias opiniones respecto a que, ojalá, los maestros no abandonen sus ideales; que a veces hay que cambiar de lugar, pero no a dejar el espíritu que fue aprendido en las escuelas normales y que apunta a ser agentes transformadores de la realidad. Comentan que mantener una línea crítica y no conformista no es fácil:

El sistema trata de meterte; no les gusta que los profesores cuestionemos cualquier reforma educativa. Ningún proyecto es perfecto, pero, cuando lo dices, te conviertes en un bicho raro, una persona incómoda. Vas bajando la guardia. Cuenta también el tiempo y la experiencia. A lo mejor te mantienes con esa actitud en las aulas, pero ya no lo dices en las juntas. No sea que te castiguen (GD01H27).

Sorprende que este grupo de docentes establezca cierto parecido con la imposición de contenidos en los programas oficiales o institucionales. Nada tienen que ver los actuales con el contexto temporal ni geográfico o cultural de la película observada. Llama la atención, cómo es que la actitud disidente de Katherine Watson y la toma de decisiones que desafía el *statu quo* es la imagen con la que más se vinculan los participantes en este grupo. Sin embargo, aportan que los planes y programas vigentes deben ser más integrales: no discriminar entre un contenido por género y, más aún, proporcionar más contenidos sobre la desigualdad que tienen ellas, tanto en sus estudios como en el ejercicio de su profesión. Ante tales manifestaciones, se recuperan, en la propuesta, las aportaciones que al respecto hacen algunos de los espectadores en este grupo.

EL REPROCHE DE LA PRESIDENTA DE WELLESLEY Y LA REACCIÓN DEL RESTO DE DOCENTES

Jocelyn Carr encarna fielmente su papel de vigilante de las tradiciones de la comunidad, al menos, de la clase social privilegiada; y de la familia nuclear formada por el padre, la madre y los hijos. En cuanto a su tarea directiva, Carr es la celosa guardiana de que el programa aprobado para las estudiantes se cumpla pie juntillas, esto aplica a los tiempos, al contenido, al método y al perfil de las y los docentes, ejemplos vivos de

conducta intachable dentro y fuera de Wellesley. La recién llegada Katherine Watson no pasó desapercibida, con su actitud y decisiones que se apartaban del reglamento y las costumbres.

Entre los participantes, se destaca el comentario de GD03H55: “Es que la directora [presidenta] hacía bien. Se apegaba a los lineamientos. En el supuesto de que hubiera estado de acuerdo con la profesora [Watson] ya no sería la directora. Los directores son empleados [sic], son parte del sistema”.

Esta expresión encontró la réplica de GE01M20: “Tienes razón. Pero ¿qué no se supone que justamente son ellos [los directores], los que más saben]? Deberían ser modelos para los maestros, no sus enemigos. Bueno... en el mundo de las ideas así sería”.

La reflexión incluyó temas como los límites de autoridad de la presidenta de Wellesley y sus obligaciones para la junta que la designó. Una conclusión parcial del grupo fue que, dentro de las aulas, ya nadie puede intervenir, ni la presidenta: “Se supone que tienes libertad de cátedra; que antes te han revisado y autorizado una planeación. Entonces, cómo lo des, es decir, el método que quieras seguir es libertad tuya” (GE03H21).

Obviamente, en este grupo de espectadores se reconoce que cada autora y autor en el hecho educativo tienen un rol asignado. No obstante, al tratarse de una relación entre personas, se presentan tensiones y conflictos, en donde debe mediar al diálogo. Pero, se debe recordar, este está negado en los sistemas autoritarios. En un *curriculum* tradicionalista, la comunicación, como la autoridad, es vertical.

LA REACCIÓN DE LAS ESTUDIANTES ANTE EL CAMBIO DEL HACER DE KATHERINE WATSON

Cuando se gestan las reformas educativas, es común pensar que la oposición vendrá de los colectivos docentes, hecho que está perfectamente documentado en estudios de cultura escolar (Elías, 2015; Bolívar, 1996). Sin embargo, también el estudiantado recibe las innovaciones de distintas maneras, entre ellas, mostrando rechazo. Las alumnas de Watson quedan confundidas ante el cambio de método de la profesora, quien las impulsa a pensar respuestas y no dar los datos de memoria que regis-

tran los libros de historia del arte. Es más, se vale de la observación de las imágenes de ciertas obras pictóricas para llevarlas a pensarse como personas, no sólo como alumnas (casi todas estudiando para ser futuras buenas amas de casa). Poco a poco, algunas se convencen y la hacen parte de su agrupación secreta. Pero también enfrenta la actitud retadora de Betty Warren, convencida en un inicio de que su maestra ha llegado para corromper la inmaculada institución educativa y las almas de las alumnas.

Dentro del grupo de estudiantes, GE01M22 opina:

A veces no entendemos a los profes. Algunos llegan con propuestas muy novedosas y hasta nos dejan decidir por los contenidos y la metodología. Pero algunos necesitamos que nos jalen las riendas... bueno, no tanto... pero sí pedimos más guía, más orientación.

Apela una siguiente espectadora:

No está mal cuando llega un profe con ideas nuevas. Nos refresca las clases. Pero podemos discutir: no por ser nuevas tienen que ser buenas ideas. Otras son tan peligrosas que son un riesgo [para los estudiantes]. Te preguntas si las está viendo desde su rol de profesor o desde nuestra perspectiva. No tengo duda de que, en la película, los cambios de la profe son beneficiosas para las muchachas, pero ellas mismas dudan. Así nos pasa a nosotros a veces... tan acostumbrados estamos a las clases rígidas, que un cambio que te da libertad de hacer y pensar diferente a lo que te dicen los libros te asusta (GE02M20).

Un *curriculum* que se construye de manera participativa entre docente y estudiantes es una negociación posible y deseable, dentro del enfoque práctico o deliberativo. En este enfoque, el *curriculum* no se reduce a un listado de contenidos, sino que es sólo una tentativa para desarrollar en los grupos de aprendizaje o comunidad educativa (Stenhouse, 1991); pero impensable desde la perspectiva clásica o tecnológica, desde las bases sentadas por Tyler, en 1949, ambiente que prevalecía en Wellesley.

**LA BODA Y EL MATRIMONIO DE BETTY WARREN
Y LAS ASPIRACIONES DE JOAN POR SER ABOGADA.
LA ASFIXIA DE SUS SUEÑOS**

Elizabeth “Betty” Warren (Kirsten Dunts) encarna el modelo de las jóvenes que iban a estudiar a Wellesley. Impulsadas por una tradición y, muy probablemente por sus madres y padres, asistían para aprender a ser las mejores esposas. Después de la fastuosa celebración del matrimonio y de unas cuantas semanas, Betty está consciente de que su vida de casada no es lo que esperaba. Acude a su madre, buscando respuestas y consuelo. Esta no sólo se los niega, sino que la condena a soportar el desamor y maltrato de su marido. La jovencita Warren, con este aprendizaje, comienza a creer que su profesora transgresora puede tener algo de razón.

Por su parte, Joan Brandwyn (Julia Stiles), confiesa sus aspiraciones de convertirse en abogada. Katherine Watson la aplaude y se apresura a ayudarla, haciéndose de la información necesaria para el proceso de admisión en Yale. Joan claudica de sus sueños, al contraer matrimonio, repentinamente.

Son sueños frustrados que reflejan la incompatibilidad de ser mujeres estudiantes y esposas o madres. En tono de broma, GE01M20 asevera: “Qué bueno que ya no es así, ¿verdad amigas?” En el grupo se concluye que aún existen regiones en donde la educación universitaria de las jóvenes es casi imposible. En el grupo diverso se expresan variadas opiniones, en el mismo sentido.

Hombre, si a nosotras todavía nos tocó que nos pidieran la constancia de no gravidez para darnos un contrato. Ser mujer sí era un obstáculo para que estudiaras. No recuerdo que algún profesor me hiciera el feo, pero, obviamente, no podía hacer todas las actividades (GD03M21).

El testimonio de GD02M53, que se reproduce enseguida, es una clara referencia al suelo pegajoso, ese conjunto de factores que mantiene a las mujeres atadas a un nivel del piso.

Si no contáramos con el apoyo de las mamás, sería como muy complicado que estudiáramos embarazadas. Y, deja de eso, hasta atender al viejo [al esposo] te quita tiempo. Debes tenerles todo listo, hasta los calcetines. Y, luego, cuando, además, se meten contigo los suegros o los cuñados. Te reclaman que no estés en tu casa, teniendo obligaciones. Una quiere estudiar, pero te ganan las obligaciones en casa. No me digas cuando se enferman los hijos (GD02M53).

Por supuesto, también se dan diferencias entre generaciones. No todas las jóvenes han vivido ni atestiguado las brechas tan pronunciadas de género:

Ahora es diferente [comparando la época en que se ubica la película], bueno, para nosotras [maestras]. Sí nos tenemos que partir en dos o en tres para cumplir, pero no nos prohíben estudiar o trabajar. Eso sí, hay que cumplir con todo. Si no, pues tienes problemas en todos lados: quedas mal en la escuela, en tu casa, con el esposo... (GD01M25.)

Como se aprecia, las espectadoras ven claramente que, aunque sea en parte, se cumple la sentencia de Rosario Castellanos: “Mujer que aprende latín, ni tuvo marido ni tuvo buen fin” y es que “No tenías que ser como Maggie o como cuando la profesora se involucra con un compañero, el profesor de italiano... no, bastaba con desapegarte de las normas para que las mujeres fueran descalificadas” (GD03M21).

LA VIDA PRIVADA APEGADA A LAS REGLAS DE WELLESLEY

Escenas disruptivas de la normada vida en Wellesley las protagonizan Gisselle Levy, la estudiante más “liberal” de Wellesley (papel que interpreta Margalit Ruth “Maggie” Gyllenhaal) con el romance que vive con su profesor de italiano, Bill Dunbar, interpretado por Dominic West; la orientación sexual de Amanda Armstrong, *roomie* de Watson; e, incluso, la aventura que la protagonista sostiene con el mismo Bill o el hecho de recibir con anterioridad a su novio en la casa compartida con sus compañeras. Estas acciones llamaron la atención de la audiencia más adulta,

reprobando rotundamente la conducta del profesor Dumbbar con la alumna, pero siendo permisiva con la relación que sostiene con Katherine. Respecto a Amanda, lo que reprueban es que la echen de la Universidad por ser lesbiana.

Estas apreciaciones hay que leerlas en el contexto actual, cuando han recobrado presencia los derechos humanos, pero también el acoso sexual y la violencia. “Es un mundo más plural, claro. Pero en ese tiempo, la homosexualidad y el tener relaciones sexuales fuera del matrimonio, no era bien visto” (GE03M21).

LA PARTIDA DE KATHERINE WATSON, ¿UNA GOLONDRINA HACE VERANO?

Cuando Katherine Watson comprende que Wellesley no es un lugar en donde quepan sus ideas y después del desencanto que le deben haber causado las reacciones de algunas de sus estudiantes, emprende su marcha a otro lugar. La escena es conmovedora “para quienes somos maestras, claro que nos gusta que nos reconozcan así y que cuando nos vayamos lo hagamos sintiendo cariño” (GD02M53).

El recorrido final de la soñadora y provocadora profesora de Historia del Arte, Katherine Watson, es flanqueado por las estudiantes, quienes, por fin, empezaban a verse, pensarse y construirse diferentes. Aun la rebelde Betty acababa de sentirse autosuficiente, sin los lazos de su madre y sin las ataduras de un esposo que se había casado con ella para cumplir con un destino prescrito. Esas jóvenes estudiantes se estaban viendo como mujeres distintas a lo que marcaba la tradición: más allá de tener un cuerpo perfecto, las habilidades perfectas como esposas y la conducta perfecta para cada ocasión en familia y sociedad, se estaban percatando de que podían aspirar a tener otro destino, no excluyente de lo anterior.

Sin embargo, Watson se iba. No se sabe si esa corta estancia de la golondrina en Wellesley hizo otros veranos diferentes.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA APROVECHAR *LA SONRISA DE MONA LISA*

La película *La sonrisa de Mona Lisa* (2003) tiene cabida en distintas asignaturas de los planes de estudio de nivel medio superior y superior, dependiendo de los objetivos de estos. Empero, su inclusión es pertinente en temas de:

- a. Historia de la educación.
- b. Historia de la educación de mujeres.
- c. Género.
- d. Carreras feminizadas.

De acuerdo con lo anterior, es un material complementario para asignaturas transversales y como contenido propio en licenciaturas en educación, incluyendo las que se brindan en instituciones formadoras de docentes, destacando las escuelas normales, que, históricamente, ofrecen una de las opciones formativas más feminizadas: la enseñanza.

Para su abordaje, se recomienda acudir a la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013). Como estrategia didáctica, la pedagogía de la pregunta se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y participativo. En esta modalidad, las personas educandas y educadoras se plantean preguntas sobre problemas prácticos de sus vidas, sus comunidades y el conocimiento que esperan construir para superar las situaciones y condiciones que les aquejan. No se parte de indicaciones expertas o lecciones preconstruidas, sino que, en comunidad, se llega a las probables respuestas comunes, desde las historias distintas de cada persona.

Como se ha presentado (Hall, 1980), la lectura de la realidad depende de cada audiencia, por lo que el diálogo propuesto en la pedagogía de la pregunta cobra una especial relevancia en la problematización y superación de las realidades, ya que educandas, educandos, educadoras y educadores hacen una reevaluación de sus circunstancias y se agencian de nuevos significados.

A través de cuestionamientos sobre el *currículum*, el papel de los autores educativos y el contexto, se recomienda problematizar la situación de Wellesley: su origen, sus fines, el tipo de estudiantes que se quería

formar; se puede pensar qué ocurriría y cuáles serían las consecuencias para quienes introdujeran cambios. ¿Qué fundamentos se estarían trastocando?, ¿por qué los cambios curriculares –cuando no educativos– provocan resistencia?, de manera particular, ¿por qué una propuesta educativa diferente para las mujeres se aprecia como amenazante?, ¿qué cimientos toca?, son algunas preguntas que, muy probablemente, recibían respuestas tan distintas como lo son las audiencias.

El material fílmico, desde esta propuesta, sería apreciado en grupos diversos, por ejemplo, de estudiantes varones y estudiantes mujeres de igual número, no mayor de cuatro integrantes cada uno. Pero, si la comunidad se presta, sería recomendable conformar grupos de docentes, experimentados y noveles o en puestos directivos, por ejemplo. También se puede considerar grupos de padres y madres de familia, puesto que el punto de vista de generaciones distintas suele ser diferente. Crear un ambiente de discusión es positivo para llegar a un consenso: se aplica la escucha empática y respetuosa, la réplica, la capacidad de discernir; se reconoce la riqueza de opiniones y, en su caso, de las conclusiones.

Desde este enfoque, un guion es recomendable, pero solo como tentativa. La comunidad educativa tiene la capacidad de autorregularse, e inclusive, si tal sugerencia causa dificultad, esta es un buen tema para abordarlo, de inicio. Tal vez es la ocasión precisa para reconocer en algo a la comunidad cerrada de Wellesley, en donde había que aplicar y repetir, dato por dato, acción por acción. De otra manera, no se aprobaría el curso. Pero el curso de la vida no sigue un recetario: las mujeres y los hombres y, en general, todas las personas, merecemos y necesitamos una formación en la vida y para la vida. Nada nuevo, por cierto. Varias Katherine Watson habrán pasado en nuestras vidas. Es probable que más de alguna haya pintado un verano diferente al inicialmente trazado.

A MANERA DE CONCLUSIONES: OTRO CURRÍCULUM ES POSIBLE ¿Y DESEABLE?

En plena concordancia con las y los autores revisados, los cambios curriculares despiertan reacciones de oposición y resistencia; la cultura escolar “hace escuela” y, por tanto, el conjunto de usos y costumbres

se impone, o, al menos, ejerce inercia por un tiempo determinado. Por tanto, a veces el rechazo a las innovaciones no se debe a que estas sean negativas o inoperantes, sino a que las prácticas establecidas no dejan espacio para las nuevas. Tal premisa se cumple en la recepción que tienen las ideas y acciones de Katherine Watson, animadas, probablemente, por su juventud y preparación previa. Se entiende la contrariedad que causan en estudiantes como Betty o la presidenta Carr; y, en consecuencia, dentro del claustro profesoral. La película *La sonrisa de Mona Lisa* (2003), y, sólo para ratificar una premisa, Wellesley es la Universidad y la Comunidad también. Los baluartes tradicionalistas de la formación de las estudiantes eran un retrato fiel de la sociedad estratificada de la época, con rancias raíces patriarcales y firme vivencia de los estereotipos de género.

Las pautas educacionales en Wellesley se apegaban a continuar la usanza: una educación para mujeres que se preparaban para desempeñar su futuro rol de señoras cuidadoras de un hogar: su familia nuclear y su casa. Las enseñanzas iban desde las cuestiones prácticas como montar una mesa o tener preparado el traje que mañana usaría el esposo, como en los modos más sutiles de ser mujer de la época: ignorar la conducta del marido y callar todo lo relacionado con esa relación disfuncional, contraída, probablemente por interés de las familias, pero alejadas de un sentimiento genuino entre la pareja. La actitud de la mamá de Betty cuando esta acude a su ayuda ante la infidelidad y el abandono emocional de su esposo es un botón de muestra: regresar a su casa, fingir que no ha pasado nada y consentir a su esposo, “hasta que la muerte los separe”.

El funcionamiento de Wellesley convenía a padres y madres de familia. Les daba prestigio y garantizaba el modelo de formación aprobado por la sociedad. Por ello, cuando Katherine Watson cambia el método de enseñanza, mueve mucho más que la modalidad de sus clases: impele a las jóvenes a pensar una vida diferente y eso, puede ser peligroso para las “buenas costumbres” que debían observarse. Watson llegó durante un verano. Tiempo no suficiente para trastocar los cimientos anquilosados de costumbres sobre la educación de las mujeres, en casa y en el colegio. Sin embargo, su estancia logra mostrar una imagen de cómo era posible –y necesario– pensar en las mujeres más que como “señoras de la casa”, procurando una formación más atingente y respetuosa para las personas

de las estudiantes de Wellesley: una educación más propia y apropiada para ellas, aunque significara imponer otros cánones.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (1996). "Cultura escolar y cambio curricular". *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Elías, M. E. (2015). "La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo". *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Gerber, G. (1995). "Gender stereotypes and the problem of marital violence". En: Adler, L. & Denmark, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. (pp. 167-180). Praeger.
- Hall, S. (1980). "Encoding/decoding. Centre for Contemporary Cultural Studies" (ed.). *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, (79), 128-38.
- Instituto Nacional de las Mujeres [Inmujeres], 2022. *Glosario para la igualdad*. Consulta en línea. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/piso-pegajoso>
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG.
- Montalvo, F. y Vázquez Domínguez, C. (2023). "El cinefórum como herramienta educativa". *Revista Cognosis*, (8). 13-20.
- Morley, D. (1992). Populism, revisionism and the 'new' audience research. *Poetics*, 21(4), 339-344.
- Newell, M. (dir.) (2003). *La sonsira de Mona Lisa* [película]. Columbia Pictures.
- Orozco, B. (2009). "Origen de la noción flexibilidad y su llegada al campo del currículum: más allá de la visión de economía informacional". En B. Orozco, *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp. 67-102). IISUE/UNAM.
- Padilla, R. y Marín, V. (2022). "Los estudios socioculturales en Aguascalientes". En De León, S. (ed.), *La trama expuesta*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (5ª ed.). Ediciones Morata.
- Troncoso Perez, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo* (5ª ed.) Troquel.
- Verón, E. (1996). *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización (Cursos y conferencias)*. Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones.

VII

EL COLOR DEL ¿PARAÍSO? REFLEXIONES EDUCATIVAS DESDE Y PARA EL INTERIOR DE LA DISCAPACIDAD VISUAL

Salvador Medrano Sandoval, Rebeca Alegría Córtes Yebra
y Luis Jesús Ibarra Manrique

INTRODUCCIÓN

El presente texto es una reflexión crítica a partir de las vivencias y preparación de quienes escribimos, si bien no reportamos una investigación, sí esperamos sea una contribución al tema amplio que abordamos. Por ello, inclusive, se cuestiona la palabra “paraíso”, al tener la extrema posibilidad de interpretación; su punto de partida, de pretexto, es la película iraní titulada *El color del paraíso* (1999). Tras una breve reseña del film tomamos elementos para el análisis, básicamente desde lo educativo, pero de manera específica en relación con la inclusión de personas con discapacidad visual; tal es el caso de Mohammad, el protagonista de la cinta.

De esta forma, posteriormente se busca ubicar el contexto, Irán y las relaciones con el tratamiento de la discapacidad visual y la in-exclusión de quienes la viven, hilando con la situación internacional y, en especial, en nuestro país; todo ello sin perder el eje de la trama de la película ejemplificando con los personajes y sus vivencias. Se anota aquí mismo el término in-exclusión en referencia a acciones de inclusión, pero también de exclusión que se dan al interior de la película, así como en la vida cotidiana y escolar de esta población.

En un siguiente apartado, igualmente interrelacionando con lo anterior, se adentra en las relaciones teóricas sobre la ceguera y, en especial, el uso de los demás sentidos para interactuar exitosamente, más allá, o, mejor dicho, que quienes decimos contar con todos ellos. Desde la perspectiva teórica de las neurociencias, se destacan los sistemas orgánicos de captación de diferentes aprendizajes que desarrollan las Personas con

Discapacidad Visual (PCDV) para conocer, estudiar, interactuar y realizar múltiples actividades de la vida cotidiana en su entorno inmediato.

A lo largo del trabajo de manera didáctica y en la búsqueda de concientización sobre la discapacidad visual y la inclusión de personas que la tienen, se tratan temas intervencionales, de inicio lo educativo, pero también se abordan temas laborales y, en general, sociales. La película *El color del paraíso* es el eje que ejemplifica y da sentido a lo expuesto.

El texto cierra planteando cómo se ha usado la película con fines de favorecer aprendizajes específicos relacionados con la atención a personas con discapacidad visual y, en general, contribuir a la concientización de su inclusión social y educativa.

Todo ello se facilita porque uno de los autores es una persona que vive en esta situación de discapacidad, por ello también la alusión en el título del capítulo a "... desde el interior de la discapacidad visual", y se ha preparado académicamente para la enseñanza y la investigación sobre el tema de la inclusión. Por otra parte, las demás personas que aquí escriben se dedican académicamente a promover tan importantes acciones, en particular en la educación superior.

RESEÑA DE LA PELÍCULA *EL COLOR DEL PARAÍSO*

Sin lugar a duda, el séptimo arte es la llave para abrir la ventana al incommensurable mundo de la imaginación, de los sueños y fantasías hechas realidad en la pantalla grande, sin embargo, el cine también presenta historias en las cuales la intención del autor es hacer notar aspectos relacionados con acontecimientos políticos, culturales, familiares, educativos, sociales, entre otras situaciones que pueden estar sucediendo en el contexto de un país, ciudad o comunidad determinada.

Tal es el caso de la película creada y dirigida en 1999 por Mayid Mayidi, cineasta iraní, quien desde el título menciona el rasgo cultural que trata, básicamente lo religioso. *El color del paraíso*, o *El color de Dios*, "Rang-e Choda", es la historia de Mohammad, un niño iraní ciego, quien, a causa de ello, posee una enorme sensibilidad y profunda conexión con la naturaleza, la cual le ayudaba a percibir y escuchar la voz y mensajes de Dios, en el silencio, en el sonido del viento, en el canto de las aves, en

el contacto con el agua, con las espigas, las piedras, y en el gran amor de su abuela y sus hermanas.

Así, la película comienza en la oscuridad, con una pantalla negra, solo con sonidos de diálogos, música y rezos, que después se iluminan con la presencia de niños ciegos en un internado donde todos los alumnos tienen esa condición. Aparece por primera vez el protagonista, Mohammad, un niño ciego de 8 años, viviendo en aquel lugar, en Teherán, Irán. Él es un estudiante brillante y talentoso, con una gran pasión por la música y la naturaleza, la cual jugará un papel importante en cada uno de los simbolismos que van surgiendo conforme el desarrollo de la historia.

En la escuela a la que asiste Mohammad, resaltan sus compañeros, todos varones, y el profesor, quien se destaca en las primeras escenas por el buen vínculo en donde denota empatía y comprensión con sus alumnos ante los escenarios que les rodean. No se hace demasiado énfasis en el escenario escolar, sólo en la escritura en Braille, en la que los estudiantes son muy hábiles. El viaje que está por emprender nuestro personaje principal le dotará de aprendizajes no formales, mostrando que la educación se encuentra inmersa en todos y cada uno de los escenarios de la vida.

Inician las vacaciones de verano, los familiares llegan por los niños. Mohammad está a la espera de su padre, Hashem, quien es un hombre viudo que trabaja en una carbonera, tarda y en su espera, el niño escucha la naturaleza; con su agudeza auditiva detecta a un polluelo caído del nido, al que salva de un gato y lo lleva de regreso a lo alto del árbol. El padre llega a la escuela, pero pretende dejarlo, los directivos no se lo permiten, y viajan juntos rumbo la montaña donde se encuentra la casa de la abuela. En el camino, Hashem se muestra distante y frío con su hijo, a quien considera una carga y un obstáculo para su deseo de rehacer su vida, lo trata con indiferencia y desdén.

Mohammad se siente solo y aislado en el pueblo, pero encuentra consuelo en la compañía de su abuela, una mujer cariñosa que lo trata con amor y respeto, además de sus dos hermanas con quienes tiene una relación cercana. En ese lugar tiene la oportunidad, un tanto forzada, de ir a la escuela regular con ellas, y sorprende al maestro y resto del grupo con su habilidad para leer en Braille el mismo texto que ellos tienen,

en un ambiente tradicional de filas de bancas y el docente autoritario ordenando silencio y disciplina.

Mientras el padre planea su futuro enlace nupcial, que representa una esperanza y única salida para él y su familia, se lleva a su hijo a casa de un carpintero que también es ciego, con la esperanza de que Mohammad aprenda un oficio que le permita vivir de él, pero sobre todo alejarlo de casa. Con el carpintero, el niño encuentra confianza y desahogo, en sincronía de la naturaleza, que se convierte en un papel fundamental en el mensaje de la película, pues alberga la paz de Mohammed y la conexión que tiene con sus sentidos y las personas que lo rodean:

Nadie me quiere ¿sabe? Ni siquiera mi abuela. Todo el mundo se aleja de mí porque soy ciego. Si pudiera ver podría ir a la escuela del pueblo con los otros niños. Pero como no puedo ver, tengo que ir a la escuela para niños ciegos en el otro extremo del mundo. Nuestro profesor dijo que Dios ama a los ciegos porque no pueden ver y yo le dije que si fuera así no nos habría hecho ciegos, para que pudiéramos verlo a él. Él me contestó, Dios no es visible, está en todas partes, puedes sentirlo cerca, lo ves a través de la punta de los dedos. Ahora tiendo las manos por todas partes buscando a Dios hasta que pueda tocarlo y pueda contarle todos los secretos de mi corazón. (Razi, 2019, p. 119).

Su abuela más tarde fallece, y dicho evento crea la superstición de mal augurio para la boda de Hashem, su padre, que termina cancelándose por lo mismo. Él, viendo el escenario de sus fallidos planes, va por Mohammed para llevarlo a casa, sin embargo, en el camino las condiciones climáticas desfavorecen su regreso. Entre la neblina y la lluvia que acompañan el camino por el bosque, Mohammad grita angustiado y, con su caballo, caen al agua siendo arrastrados por la corriente hacia su posible final.

Aquí se plasma el conflicto. Su padre, en principio, no hace nada. Tiene que tomar una decisión: dejar morir a su hijo o salvarle la vida. Finalmente, se sumerge en el río en busca de salvarlo, pero la embravecida corriente los arrastra a ambos.

Después de un silencio angustiante, aparecen en una playa, donde el padre se conmueve al tener entre sus brazos a su hijo, quien parece no

mostrar signos de vida. Lloro, arrepentido, mientras las aves acompañan su dolor. La mano de Mohammed se ilumina, se llena de una brillante luz blanca, y sus dedos comienzan a moverse, ¿inicia su camino hacia Dios, al paraíso?... Culmina la película.

Simbolismos

La secuencia que analizamos sobre los simbolismos narra el tortuoso viaje que tuvo que hacer Mohammad, un niño ciego, junto a su padre, Hashem. Este viaje se convierte en una metáfora del viaje emocional que ambos personajes emprenden hacia la redención y la aceptación.

Para tal análisis, se retoman elementos expuestos por Razi (2018) en sus tesis de doctorado *La discapacidad visual en el cine iraní*, con lo que se busca continuar en la interpretación del mensaje de la película que se retomaron en clase con estudiantes.

Así, identificamos el bosque, con su espesa niebla y su escasa luz, representa la oscuridad que envuelve la vida de Mohammad y su padre. La ceguera de Mohammad se amplifica en este entorno, mientras que la visión de Hashem se ve nublada por su resentimiento y su incapacidad para aceptar a su hijo.

El río, con su corriente impetuosa y sus aguas turbulentas, representa el punto de inflexión en la historia; el agua simboliza la purificación y el renacimiento. Es aquí donde Hashem se enfrenta a una decisión crucial: salvar a su hijo o abandonarlo a su suerte.

La Lucha Interna. El padre de Mohammad se debate entre dos fuerzas: el amor paternal y el egoísmo. La tormenta que se avecina refleja la tormenta interna que se libra en su corazón.

El puente, frágil y tambaleante, representa la fragilidad de la relación entre padre e hijo. Su ruptura simboliza el punto sin retorno en el que ambos se encuentran.

El Rescate. El momento en que Hashem se lanza al agua para salvar a Mohammad marca un punto de inflexión en su carácter. El sonido, que se había desvanecido, regresa con fuerza, simbolizando la reconexión entre padre e hijo.

La Redención. El padre, arrastrado por las aguas, experimenta una purificación simbólica de sus errores. En la playa, con el cuerpo sin vida de Mohammad en sus brazos, finalmente comprende el valor de su hijo.

La Luz. La mano de Mohammad, iluminada por la luz celestial, representa la esperanza y la redención. El canto del pájaro simboliza la vida que renace de las cenizas. El sonido juega un papel fundamental en la experiencia de Mohammad y en la evolución de la historia.

LA CUESTIÓN DE LA DISCAPACIDAD

El tema de la discapacidad en nuestras vidas ha estado más cerca de lo que pensamos y, sin darnos cuenta, incluso desde la infancia. Esto ha contribuido a forjar la conceptualización del tema en diferentes etapas de la vida, lo cual es valioso reflexionar hoy en día. Las compañías cinematográficas han adquirido una influencia muy amplia en diversos temas, desde *El jorobado de Notre Dame* (1923), una película animada hecha por *Disney*, donde el enfoque predominante sobre las personas con discapacidad era un claro ejemplo del modelo de prescindencia. En este modelo, las personas con diagnósticos médicos que se encontraban en situación de discapacidad eran privadas incluso de la luz del sol, mucho menos eran partícipes en las actividades sociales, por más básicas que fuesen, debido a que el enfoque principal era el aislamiento.

Si bien, conforme avanza el desarrollo de la historia, se va adoptando un enfoque distinto, pasando de la total exclusión de la persona en situación de discapacidad hasta el conocimiento de ella y de sus características propiamente como ser humano, el hecho –a veces preocupante– es la manera en que se aborda el tema y cómo se transmite el mensaje. Es decir, ¿qué mensaje se está dando al público acerca de las personas con discapacidad?

Entonces, sólo por mencionar la película anterior, muchas compañías han llevado la sensibilización a la pantalla grande y chica a través del séptimo arte, ya sea con diferentes enfoques, que influyen en los espectadores de una u otra forma, positivamente o no. La cuestión a resaltar sobre esto es comenzar a reflexionar el contenido que consumimos y lo que este transmite y evoca en cada uno de nosotros, para enriquecer, regenerar o construir lo que por muchos años hemos creído o nos han

orillado a creer a través de una práctica de entretenimiento tan amigable y accesible.

EL CONTEXTO: EL MUNDO, IRÁN Y MÉXICO

Hay en el mundo mil millones de personas con discapacidad, muchas de las cuales encuentran obstáculos incluso para el ejercicio de los derechos más fundamentales, y a la vez permanecen en una situación de invisibilidad, abuso y desatención en sus propias comunidades. Numerosas personas con discapacidad –física, sensorial, intelectual o psicosocial– viven en condiciones de pobreza, carecen de acceso a atención de la salud o educación, sufren violencia física o sexual o permanecen recluidas durante años en nefastas instituciones. (Human Rights Watch, 2024).

En 1999, año de creación de *El color del paraíso*, el contexto normativo para las personas con discapacidad a nivel mundial estaba en un proceso de evolución y consolidación, con varias iniciativas y legislaciones emergiendo para promover los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad.

La Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (1975) proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establecía los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a recibir atención médica, rehabilitación, educación, capacitación y oportunidades laborales, lo cual muestra que el modelo médico estaba siendo cada vez más obsoleto para este grupo vulnerable. De igual forma, dentro de la Organización de las Naciones Unidas, se implementó el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982) cuyo objetivo era promover la igualdad de oportunidades, la rehabilitación y la prevención de discapacidades. Esta fue una base importante para futuras políticas y programas a nivel nacional e internacional.

Para aquella época, en México, había cambios políticos y sociales progresistas que comenzaban a aportar al tema de inclusión tanto para las personas con discapacidad como las comunidades marginadas y vulnerables. Estos esfuerzos eran parte de un movimiento para consolidar un país más equitativo, justo y ahora, inclusivo. Dos ejemplos claros, es

la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, entre otras promulgaciones, normas y ajustes constitucionales que han contribuido a la accesibilidad, rehabilitación e integración social de los diversos grupos; algunos programas, que ya se tenían con anterioridad como la educación bilingüe, bicultural y “especial”, que apoyaban y aceptaban también cada una de las causas.

Mientras tanto, en Teherán, capital de Irán, se experimentaba un contexto histórico-cultural complejo y con visibles prácticas que cambiarían el entorno en el que vivían. El país estaba bajo el gobierno teocrático del líder supremo, Alí Jamenei y el presidente, en ese momento, Muhammad Jatami, quien había sido electo para gobernar de 1997 hasta 2005, con una plataforma reformista la cual buscaba introducir cambios políticos, sociales y culturales en la sociedad donde el enfoque de derechos humanos era la visión moderna y ruidosa que chocaba con el conservadurismo que resistía a los cambios.

Como expresa Corredor (2010), Irán pasaba por reformas constitucionales que buscaban cambios dentro de la sociedad, donde los residentes, en su mayoría jóvenes, se veían inmersos en un contexto cada vez más urbanizado y en el cual la educación permeaba en los hogares para combatir el analfabetismo y desinformación. El cambio ideológico era inminente, y el régimen totalitario cada vez más complicado de seguir bajo una mayor capacidad de juicio. Por ello, la parte opositora –conservadores– buscaban impedir que esta nueva filosofía tuviera un mayor impacto en el país que ellos habían construido, lo que hacía más tambaleante las situaciones en cada esfera social. Aunque había iniciativas para impulsar los derechos humanos y la economía, el temor y costumbre superaban el apetito por el cambio.

Desde el punto de vista cultural, este período fue testigo de un florecimiento en la industria cinematográfica iraní, con directores como Abbas Kiarostami, Mohsen Makhmalbaf y Majid Majidi ganando reconocimiento internacional por sus obras que se caracterizaban por un enfoque particular en relatar las historias humanas profundas y una crítica disimulada a la sociedad y política del país, lo cual muestra el auge de temas tales como los Derechos Humanos en un territorio tan

conservador. Asimismo, en esta simultaneidad encontramos el escenario educativo, no ajeno a los elementos tradicionales y modernos que englobaban a la comunidad.

La educación era obligatoria para los niños de entre 6 y 11 años, y el sistema educativo estaba dividido en primaria, secundaria y superior. Sin embargo, la calidad de la educación variaba según la región y el nivel socioeconómico; en las escuelas rurales a menudo se veía aún más la carencia de recursos y de personal capacitado. Asimismo, la educación de los niños en situación de discapacidad enfrentaba desafíos en términos de acceso y recursos adecuados a sus necesidades y condiciones.

En esta dirección, nos dirigimos al filme *El color del paraíso*, o en su título original, *Rang-e khoda*, el cual refleja la realidad de muchos menores en situación de discapacidad en Irán en aquella época, quienes luchaban por recibir una educación de calidad y por ser aceptados en la sociedad. A pesar de los esfuerzos por garantizar una educación inclusiva, prevalecía la discriminación a este grupo minoritario, donde las posibilidades de desarrollo personal y social se limitaban aún por los prejuicios que encerraba a esta comunidad, sin mencionar, la particularidad de cada contexto personal, así como se muestra con Mohammad, el protagonista de esta historia cinematográfica.

En una entrevista en Showcase (2016), Majidi, el creador del filme, habló sobre por qué realizó una película de corte religioso en la que Mohammad representa al profeta Mahoma y es el mensajero de Dios, a lo que el autor responde, que su intención es provocar la reflexión sobre el sentido y significado de la religión y fe islámica, puesto que se comenzó a crear una falsa identidad del Islam a causa de algunos grupos terroristas que perpetran ataques en contra de sus compatriotas y se identifican como islamistas. Además, menciona que esos grupos utilizan adolescentes o jóvenes para asesinar, engañándolos y haciéndolos creer que sirven a un propósito divino.

Majidi quiere que la audiencia recuerde que los principios de la religión y fe islámica son la paz, el amor y el respeto por el otro, y no todos los aspectos negativos como la islamofobia que se propagan en diferentes medios en contra del Islam y la cultura, por causa de eventos políticos y sociales que se suscitan.

Por otro lado, el autor del *Color del paraíso* expone otro aspecto de la realidad que no se puede dejar de lado y que es el enfoque del presente trabajo, el cual está relacionado con el análisis crítico de diferentes aspectos e inferencias del tipo de educación y modelo educativo en el que Mohammad ha desarrollado los aprendizajes que muestra tener en algunas escenas del filme. Con el propósito de promover una reflexión crítica y comparativa con respecto de lo que implica la educación para las Personas con Discapacidad Visual (PCDV), se hace un breve recorrido por la historia de la educación en México, tomando como referencia la Educación Especial (EE), en la que se encuentran características similares a la educación en Irán

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA PCD EN MÉXICO

La discapacidad ha existido desde las culturas más antiguas hasta la actualidad. Sin embargo, lo que ha marcado la diferencia entre cada época y cultura ha sido la manera de entender y tratar de apoyar a las personas con discapacidad. Vergara (2002) menciona que las múltiples deficiencias (sensitivas, físicas e intelectuales) en tiempos pasados se concebían desde dos visiones diferentes. La primera se trataba de una concepción mítica, demonológica y maléfica, conceptos muy relacionados con la maldad, miseria, enfermedad, mismas que si no se curaban con hechizos, rituales o conjuros, la alternativa era la aniquilación de la persona “problema”. El segundo enfoque de la discapacidad fue entendido por los padres del naturalismo psiquiátrico, en el enfoque conocido como médico rehabilitador, como patologías internas del organismo, consideradas como enfermedades, las cuales, bajo esa perspectiva, se intentaron erradicar de las creencias de maleficios, hechizos y castigos contraídos por voluntad de los dioses.

De tal manera que, con el paso del tiempo, se llega a una época en donde el modelo asistencialista de las PCD era predominante en la sociedad, y le daba prestigio, sobre todo a los benefactores acaudalados que hacían obras de caridad a casas de asistencia, orfanatos o internados anexos o ubicados en conventos e iglesias, ya que se encargaban de acoger a seres desvalidos y desgraciados por la discapacidad. No obstante, la

ceguera a diferencia otras condiciones de limitación similares, se consideraba como la peor de las desgracias, ya que volvía un ser inútil a quien la padecía. Jullían (2018) menciona que en el periodo 1870-1928 una gran cantidad de autores mexicanos describían la ceguera como el peor de los males que alguien puede padecer en vida: “Estableciéndose que el ciego era un eterno incapacitado que se aprovechaba de la piedad y de la compasión de las personas, abusando frecuentemente de ellas” (p.44).

Refiere que los pordioseros y la mendicidad se identificaron como un problema, que integrantes del gobierno liberal de esa época con ideas positivistas y básicamente capacitistas consideraban que la solución para ese y la mayoría de los problemas sociales sería la educación y que, por ello, se debía contar con una institución que instruyera a los ciegos. La educación para las PCD en México, específicamente para las personas sordas y ciegas de manera oficial, comenzó con el establecimiento de la Escuela Nacional de Sordos en 1867 y la Escuela Nacional de Ciegos en 1870, sin embargo, después de 50 años de funcionamiento de la escuela para los ciegos no se lograron los avances esperados, debido a que las escuelas se abrieron bajo la idea de capacitar en un oficio a dicha población, por lo que dicho modelo educativo se conoce como asistencialista (SEP, 2006). Lo anterior se constata en palabras que, según Jullían (2018), expresó un médico quien dirigía la escuela nacional de ciegos en 1918, al decir:

Toda esa enorme masa de individuos es en su mayoría pobre y desvalida, carece de medios de vida porque no puede, o mejor dicho, porque no ha sido enseñada a trabajar, y viven como parásitos de sus familiares, del Estado o de la sociedad. (p.45).

Desafortunadamente, en el modelo educativo asistencialista prevaleció la idea de la inferioridad de las PCD y, por lo tanto, la exclusión y separación de esos niños en escuelas diferentes. Lo anterior da paso a la creación de la EE y el modelo médico pedagógico. Refiere Guajardo (2017) que la EE comenzó poco después de la obligatoriedad de la educación primaria, bajo la idea de que no solamente se rezagaba el niño, sino que atrasaba a todo el grupo; por tal motivo, surgió la necesidad de diseñar un sistema educativo distinto para que asistieran niños con la misma discapacidad,

separando a las PCD de las escuelas primarias regulares. No obstante, serían atendidas con el modelo médico pedagógico, el cual se distinguió por la idea revolucionaria de brindarle educación a quienes se consideraban ineducables y así, demostrar que niños no educables sí lo son.

Lo anterior se ratifica con la creación de las escuelas de EE, las cuales se adscribieron al sistema educativo nacional en 1939, al mismo tiempo que se publicó la Ley Orgánica de Educación en el Diario Oficial de la Federación, bajo un modelo educativo clínico de EE, el cual, según Trujillo (2020) se caracterizaba:

por catalogar a la diferencia no como una necesidad educativa especial sino como una condición biológica que ameritaba tratamiento médico, por lo cual la escuela solamente se encargaba de brindar las herramientas básicas para lograr la reinserción del estudiante en la sociedad. (p.19).

A pesar de que el gobierno convierte en servicio público la EE a principios del triunfo de la revolución mexicana, continúa promoviendo una política educativa de exclusión y segregación de las PCD al mantenerles en escuelas diferentes; lo anterior queda asentado en la Ley Educativa creada por el Gobierno de la República en 1942, (como se citó en Trujillo, 2020):

La educación primaria se impartirá a todos los niños del país, de los seis a los catorce años de edad, excepción hecha de los retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas, a quienes se impartirá, lo mismo que a los adultos iletrados, una educación especial con los mismos objetivos que la primaria (p.20).

En ese sentido, cobran significado las palabras de Guajardo (2017): “La EE es hija de la desintegración y la exclusión” (p.62). Aun cuando se han resaltado los aspectos negativos de la EE consideramos relevante tomar en cuenta el trabajo interdisciplinario entre la medicina, psiquiatría, psicología y educación que en el modelo médico pedagógico más avanzado ha realizado múltiples investigaciones con la finalidad de mejorar la educación de las PCD. En países con políticas educativas tan radicales como en la República Islámica del Irán, es un grupo interdisciplinario como el

anterior el que decide si el estudiante con algún tipo de discapacidad va a la escuela de EE o incluso, si ni siquiera es apto para recibir ningún tipo de instrucción, quedándose en casa. Sin embargo, en la actualidad hay teorías que contradicen los planteamientos de discriminación, segregación y reducción del modelo médico pedagógico radical.

SISTEMAS DE CAPTACIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL (ECDV)

Derivado de lo anterior, se revisan planteamientos de otras teorías científicas, con la finalidad de conocer más a fondo los sistemas de captación de aprendizaje que desarrollan los niños como Mohammad, por lo que, con base en algunas escenas de la película, se explica el tipo de sistema que utiliza el protagonista del filme para realizar diferentes acciones que, para muchas personas sería difícil siquiera pensar hacer sin el sentido de la vista.

Plasticidad cerebral

De acuerdo con López (2009) la plasticidad cerebral es la capacidad del cerebro para minimizar las lesiones, y es imprescindible para la enseñanza y aprendizaje de personas que las han sufrido. Él también define la plasticidad cerebral como “la propiedad que tienen las células nerviosas de reorganizar sus conexiones y de modificar los mecanismos implicados en su comunicación con otras células”(p.2).

Aunque se sabe que la plasticidad cerebral es más acusada en la etapa prenatal, neonatal y en la primera infancia, no significa que el cerebro de las personas que sufren una lesión o adquieren una discapacidad en la edad adulta pierdan esa capacidad cerebral. En relación con lo anterior, es muy importante tomar en cuenta, las diferencias entre personas que padecen una o más discapacidades, puesto que su grado de independencia y autonomía puede ser más alto o bajo, más rápido o lento, dependiendo de la edad y la gravedad de sus lesiones. En el presente caso, se habla de quien padece solamente ceguera.

Aun cuando una persona no puede acceder a la información concreta de los objetos que toca o explora, puesto que no la puede complementar

por la falta de la vista, es sorprendente que dicha discapacidad provoque alteraciones y modificaciones celulares, que a su vez, según López (2009) dichas conexiones coadyuvan para que la información que se capta por el resto de los sentidos, se complemente y se superponga incrementando el rendimiento integral de los sentidos de mejor manera que lo que puede lograr cada uno por separado. Eso significa que las personas ciegas mantienen activa su multisensorialidad todo el tiempo. Sin embargo, es necesario profundizar un poco más sobre la manera en que dichas personas utilizan su audición, sistema propioceptivo y su percepción háptica.

Localización sonora

En la primera escena de la película, un maestro reproduce cintas en una grabadora para que los estudiantes ciegos adivinen cuál es la que le pertenece a cada uno y la lleven a casa. Aparentemente es una actividad de discriminación de sonido sencilla, sin embargo, los niños que padecen ceguera congénita pasan por un largo proceso, pero una vez que comienza, desarrolla una memoria auditiva muy relevante. Con respecto del concepto anterior, López (2009) menciona sobre los ciegos que “La finura de su oído supera bastante a la de los videntes, identifican mucho mejor los ruidos de fondo y discriminan mejor entre dos tonos”(p.6).

En otra escena, Mohammad está esperando a su padre, de pronto una parvada de pájaros llega a unos árboles que estaban en un área de la escuela. A pesar del enorme bullicio que producen los pájaros, al chico algo le llama la atención y se dirige hacia el sonido, comienza a tentear de manera exploratoria el suelo hasta que encuentra a un pajarito que había caído del nido. Una persona normovisual, hubiera necesitado ver caer al pajarito para darse cuenta de lo que había sucedido. Sin embargo, el chico había distinguido entre los intensos trinos de muchos pájaros, el de una pequeña ave en peligro. Es increíble toda la información que se aprende a captar con el oído y la manera en que este se convierte en un medio para la interacción y conocimiento del entorno, como se constata desde la experiencia propia de personas en esta situación, incluyendo a uno de los autores del presente texto, como se menciona al inicio.

De manera específica, lo anterior se sustenta en autores como Hüg y Arias (2013), quienes citan:

La audición espacial es el campo temático que estudia los procesos involucrados en la habilidad para determinar de dónde proviene el sonido, a qué distancia y en qué dirección se encuentra la fuente sonora que lo origina, de qué evento sonoro se trata y cuáles son sus características” (p.4).

Sistema propioceptivo

Cuando el niño trepa el árbol para depositar al pajarito en su nido entra en función el sistema propioceptivo, el cual se define como:

la capacidad del cuerpo para detectar el movimiento, la posición de las articulaciones y gracias a ello, las personas son conscientes de su orientación, sincronización de sus movimientos, la fuerza que ejercen y velocidad en que se contraen los músculos. (Neurodesarrollo y rehabilitación neurológica, 2021).

La audición y la motricidad son muy importantes para las personas que carecen de la vista, son dos sistemas que siempre están activos, incluso se puede apreciar que en la escuela ninguno de los niños usa bastón blanco, caminan estirando sus manos y aunque no se percibe a simple vista, van poniendo atención a todo lo que escuchan. Lo anterior es posible cuando los niños ciegos son bien estimulados desde su primera etapa de desarrollo, incluso, no solamente pueden correr en un espacio abierto como Mohammad cuando llega a su comunidad, algunos niños pueden correr en espacios cerrados, como el patio de una escuela. Como se mencionó en líneas anteriores, los niños que no tienen problemas motrices aprenden a andar sin bastón, en gran medida eso se debe a la finura de su audición y a que cuando el sistema propioceptivo está en movimiento el porcentaje que ocuparía la vista para un óptimo desplazamiento no es muy alto, como se muestra en la siguiente información sobre el porcentaje que cada elemento apoya para la interacción de una PCDV en su entorno: Vista 10%; Sistema vestibular: equilibrio 20%; Receptores propioceptivos 70%. (Neurodesarrollo y rehabilitación neurológica, 2021).

Hay personas ciegas que pasan de la localización sonora, discriminación de sonido y logran la ubicación acústica. Las personas que desarrollan dicha habilidad emiten un sonido que al rebotar en la superficie

de objetos cercanos, les devuelve información de la forma, la dimensión y de qué material está hecho ese objeto. Además de que también les da información espacial y estructural del entorno. Algunos animales que poseen esa habilidad son los murciélagos, ballenas y delfines; sin embargo, la diferencia es que un humano puede explicar y describir de forma detallada esa capacidad que desarrollan quienes no ven. En YouTube hay un video titulado, *Daniel Kish: como utilizo la ecolocalización para navegar en el mundo* (YouTube, 2015). Es una plática en la plataforma TED *Conversations* en la que el joven aparte de narrar cómo adquirió su discapacidad, dice que viaja alrededor del mundo para enseñar a otros ciegos a desarrollar la ecolocalización, cabe destacar que hay más videos de personas que narran y describen cómo es esa increíble capacidad.

Percepción háptica

Háptico, del griego *haptikos*: agarrar, tocar. El sistema de percepción háptica tiene dos componentes, la percepción táctil y la sinestesia de las manos. Con la percepción táctil se detectan formas, texturas, temperatura, relieves altos o bajos, curvas, líneas y características de algún objeto determinado.

La sinestesia se encuentra en los nervios, tendones, articulaciones y músculos de las manos, con lo que se puede calcular el peso, volumen, tamaño y explorar las tres dimensiones de un objeto más grande, con la finalidad de cargarlo, moverlo o estimar cómo manipularlo en caso de requerirlo.

La estimulación para el desarrollo de la percepción háptica en PCDV es imprescindible, ya que sus manos son el medio de aproximación con objetos concretos y también un canal de captación de aprendizaje muy importante. El desarrollo de la percepción háptica implica ejercicios para el control de la motricidad fina, gruesa, exploración de objetos, incremento de la sensopercepción, control de la espacialidad, memoria táctil a corto y largo plazo, con lo anterior y otras cualidades del tacto, se abstrae el conocimiento del entorno a través de la percepción háptica. Además de que hace posible que Mohamad pueda elaborar un pasador como el que le regaló a su abuela, la peineta y el collar que le dio a sus hermanas y realizar muchas actividades de la vida cotidiana, incluso, el carpintero

ciego, le pone en sus manos una paloma viva para que la explore y luego le da una paloma de madera que él mismo talló para que las compare. La paloma de madera estaba muy parecida a la paloma real. López (2009) menciona que la plasticidad en las personas con discapacidad visual es mayor y se adapta a nivel cerebral en dichas personas, quienes sobresalen de las personas normovisuales en varias percepciones básicas, en audición memoria multisensorial y comprensión lingüística:

La eficiencia de la elaboración en las redes neuronales de los sistemas sensoriales sanos se incrementa al participar las regiones visuales en el procesamiento de las impresiones auditivas y táctiles. Hasta el visual es utilizado, al menos en parte, por los otros canales sensoriales. Así los ciegos pueden compensar la carencia de la vista (p.6).

En otra de las escenas de la escuela para ciegos, Mohammad está escribiendo en sistema Braille junto con sus compañeros lo que les va dictando su maestra. Más adelante, él va a la escuela de sus hermanas y lo dejan entrar como invitado y en el momento de leer en clase, no pierde la oportunidad para sacar sus anotaciones en Braille y leer el mismo texto que leían los niños normovisuales de ese salón, quienes se sorprenden de la manera en que leía Mohammad. Cabe destacar que el chico estaba con niños de la misma edad, lo cual corresponde al grado y nivel de lectura que los demás. Eso se debe a que en las escuelas de EE, estudian el mismo programa que en la escuela regular.

Reflexión crítica

Si bien es cierto que en algunos países, como en Irán, se continúa educando a niños ciegos en escuelas de EE con las características similares al modelo médico pedagógico de 1942 de México, se deben destacar los conocimientos y aprendizajes que logran desarrollar ECDV que estudian en esas escuelas, ya que es la formación académica, práctica y experiencia de los docentes, quienes les proporcionan los materiales didácticos, estrategias, técnicas y métodos de enseñanza y aprendizaje, con los cuales, los niños ciegos van desarrollando la localización sonora, su sistema propioceptivo y la percepción háptica, por mencionar esos tres sistemas.

En relación con la edad, el nivel de aprendizaje escolar y los conocimientos que muestra haber desarrollado Mohammad a su corta edad, se puede asumir que cuando sea mayor, podrá ser un joven independiente, autónomo y autosuficiente como el carpintero, de quien a pesar de que no se conocen más detalles de su vida, vive solo y sabe un oficio. Como ya se comentó en líneas anteriores, cuando se estimula y se interviene en la educación de quienes padecen discapacidad visual, si es posible desde la primera infancia, es realmente probable que adquieran las herramientas indispensables para llegar a ser, atletas, músicos, psicólogos, pedagogos, maestros, licenciados, carpinteros, cocineros, albañiles, entre otras profesiones y oficios que ellos mismos deciden estudiar.

No obstante, no solamente depende del modelo educativo, de docentes, de los ECDV o de sus padres, puesto que como se apreció en el filme, tiene más peso, la cultura de una comunidad, los prejuicios o la política, normatividad y ley educativa que se aplique en el país, el cual, en el caso del filme es Irán, región en la que aún existen las escuelas de EE tipo internado. En ese tipo de escuelas que alguna vez también funcionaban en la ciudad de México, se deja a los niños por la temporada de clases y en las vacaciones pueden regresar a casa hasta el comienzo del nuevo ciclo escolar. Lo anterior, al igual que en la película está relacionado a la distancia en la que se encuentran las escuelas de EE de algunas zonas de la ciudad.

En contraste con la educación para las PCD de Irán, en México desde los años ochenta se agregó a lo relacionado con la EE el concepto de integración, sin embargo, fue hasta 1992 en la reforma educativa conocida como Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con lo que formalmente se adoptaba el modelo de integración para personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y un año más tarde, los estudiantes con discapacidad de las escuelas de EE se integrarían a las de educación regular. En 1994 se reorientaron los servicios complementarios de la EE y se creó en su lugar el Centro de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la Unidad de Orientación al Público (UOP) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), con estos servicios se le daría acompañamiento y apoyo a los estudiantes con discapacidad y docentes de educación regular.

A mediados de los 90 del siglo pasado comienza el modelo de inclusión educativa y poco tiempo después el de educación inclusiva. Uno de los argumentos que se utilizó desde el inicio de la transición de las escuelas de la EE a las de educación regular, fue el de hacer la reforma para hacer justicia y acabar con la segregación, discriminación y estigmatización de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, el tamaño de la población educativa, la falta de infraestructura accesible, el poco conocimiento de docentes que no estudiaron la licenciatura en EE, aunado a una cantidad reducida de USAER en comparación con la cantidad de estudiantes con y sin discapacidad que han tenido que atender, comenzó a crear distintas problemáticas, entre las cuales se encuentra el rezago educativo y el abandono escolar de dichos estudiantes.

En el año 2006 se llevó a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con la que se esperaba garantizar el goce pleno de los derechos en diferentes ámbitos tales como, el educativo, familiar, social, laboral, entre otros derechos que no se han concretado del todo, por ejemplo, en el tema que se está tratando, el educativo. A pesar de la compleja situación provocada por la integración de las PCD a la educación regular, el rezago educativo y el abandono escolar, algunos especialistas en educación como el Dr. Eliseo Guajardo Ramos, mencionó haberse sorprendido de que algunos estudiantes con discapacidad comenzaron a ingresar a instituciones de educación superior, por lo que el modelo de educación inclusiva, recobró e incrementó su importancia, por tal motivo docentes universitarios comenzaron a hablar del tema en conferencias, coloquios, congresos, conversatorios y convenciones nacionales e internacionales, en línea y presenciales, con la finalidad de provocar y promover el diálogo, la reflexión crítica, el aporte de experiencias docentes, investigación educativa que contribuya a la mejora de las condiciones educativas de los estudiantes con discapacidad que ingresen a instituciones escolares de cualquier nivel educativo

Al igual que los aspectos positivos de las escuelas de EE en Irán, en México, se ha ido cultivando poco a poco otra percepción sobre los ECDV, puesto que cada vez es más común encontrarse con estudiantes en condición de discapacidad en escuelas de nivel básico hasta el superior. Con respecto de la accesibilidad en contenidos, a los niños ciegos que ingresan

a educación básica les mandan imprimir sus libros de texto gratuitos, se les incluye en el deporte, obras de teatro y baile o danza, en los festivales escolares. Además se tiene el objetivo de disminuir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan las personas en condición de discapacidad, las cuales según los autores de ese concepto surgen cuando se obstaculiza el acceso, la participación o el aprendizaje de las PCD en relación con la infraestructura, diseño u organización escolar, “las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado” (Booth, y Ainscow, 2002, como se citó en Covarrubias, 2019, p.137).

En la actualidad se están cumpliendo tres décadas desde la reforma educativa de integración de los estudiantes con discapacidad de las escuelas de EE a las de educación básica. Lo más difícil ha sido que los docentes aprendan el sistema Braille para alfabetizar, realizar ajustes razonables en la planeación, contenidos, y evaluación para incrementar sus aprendizajes, accesibilidad a los contenidos, recursos didácticos y la participación de los ECDV en el aula. Hay comunidades educativas y algunas USAER que logran una buena coordinación y colaboración en la que incluyen a los padres de familia a que contribuyan a la educación de sus hijos con discapacidad, para que no solamente los ECDV ingresen a educación básica, sino que egresen de un programa de licenciatura con mayor éxito y accesibilidad, al igual que muchos otros estudiantes con la misma u otra condición de discapacidad lo han estado haciendo con mayor frecuencia en años recientes.

Por otra parte, consideramos importante mencionar que los ECDV deben ser apoyados por especialistas de la educación, para que ingresen a su educación primaria leyendo en Braille, pues de nada le servirán sus libros de texto en ese sistema si no los saben leer, de la misma manera, creo que es necesario que no solamente los estudiantes de la licenciatura en inclusión educativa o en educación especial aprendan un sistema de comunicación alternativa como el antes mencionado, sino que todos los estudiantes de licenciaturas en educación, tengan conocimientos por lo menos básicos para resolver alguna situación que se le presente con un ECDV y el maestro de apoyo USAER no lo pueda auxiliar.

El Braille es un instrumento con el que se pueden optimizar los canales de aprendizaje de niños con discapacidad visual y desarrollar sus capacidades para que sean personas independientes, autónomas y autosuficientes. Se podrá pensar que es muy fácil que todos los padres que tienen un hijo ciego lo lleven a escuelas a aprender dicho sistema, sin embargo para muchos no es fácil el proceso de duelo, puesto que la vida cambia por completo con un hijo con discapacidad, aunque también es un hecho que entre más rápido busquen ayuda con profesionales para intervenir en su desarrollo y educación adecuadamente, es relativamente poco el tiempo que invertirán para lograr que su hijo se desarrolle de una manera autónoma y sin mayor problema, puesto que como se ve en el filme, es el padre de Mohamad, sus creencias, prejuicios de él y de la comunidad, la política y normatividad educativa, son quienes le ponen enormes BAPS a las personas con cualquier tipo de discapacidad.

Las personas con discapacidad tienen pocas oportunidades laborales; es interesante ver la preocupación del padre de Mohammad para que su hijo tenga una profesión de la cual vivir, como carpintero, aunque desde el punto de vista de la abuela es más la intención de alejarlo de casa. Afortunadamente se está pasando a un enfoque de derechos humanos donde el trabajo digno, remunerado, es un derecho básico; por ejemplo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad lo establece en su artículo 27 (2016), lo que es retomado en la misma Ley Federal del trabajo en sus artículos 3, 56, 132, 133 y 170 haciendo alusión al derecho mismo pero además salarios justos, ajustes en infraestructura en los centros laborales e inclusive extensión de tiempo de permiso por gravidez a madres que tengan un hijo en situación de discapacidad. Evidentemente aún hay mucho por hacer, pero está en todos el exigir la aplicación de las políticas y de las normas.

Algunos usos pedagógicos y didácticos

La película *El color del paraíso* ha sido un referente para quienes escriben este texto, para favorecer el aprendizaje de apoyos para PCDV y, en general, la concientización sobre su inclusión social y educativa.

Se han desarrollado talleres de aprendizaje de Braille dirigidos a personas normo visuales y directamente con PCDV. Uno de estos casos

es en grupos de estudiantes de Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, donde se ha escuchado la película, analizando su contenido y proponiendo acciones para superar las dificultades que Mohammad vive, así como otras personas en situaciones similares. Se revisa, por ejemplo, cómo él utiliza sus demás sentidos para interactuar, para aprender y, en general, el éxito que tiene en acciones cotidianas como es el desplazarse y hasta correr, pero también se incluyen los referentes teóricos aquí comentados. En contraparte, también se revisa el papel del padre que ve a su hijo como un estorbo para rehacer su vida con otra pareja después de la muerte de la madre del niño; igualmente se contrasta con situaciones semejantes que vivimos en nuestro contexto.

Así, se considera que esta película, y otras semejantes, se pueden utilizar, y así se está haciendo, para favorecer la concientización de la ya referida inclusión social y educativa de personas en situación de discapacidad visual.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputado del H. Congreso de la Unión. (2024, 14 de junio). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cámara de Diputado del H. Congreso de la Unión. (2024, 1º de abril). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*.
- Corredor, S. M. R. (2010). *Sistema político en Irán: el caso de Reformistas y Conservadores en las elecciones presidenciales de Muhammad Jatami en 1997 y Mahmud Ahmadinejad en 2005*.
- Covarrubias, P. (2018). "Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación". En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Daniel Kish. (2015, 31 de marzo). *Cómo uso la ecolocalización para navegar por el mundo*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uH0aihGWB8U>
- De García, P. S. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Grupo Editorial Cinca.
- García, J. L. (2020). “La inclusión un compromiso en educación básica en México”. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. (pp. 31-40). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Guajardo, E. (2017). *Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo*. Editorial Académica Española.
- Hüg, M. y Arias, C. (2014). “Desarrollo infantil temprano y localización auditiva en niños ciegos: una revisión”. *Universitas Psychologica*, 13(1).
- Human Rights Watch. (2019, 2 de octubre). *Irán: Las escuelas discriminan a niños con discapacidad*. <https://www.hrw.org/es/news/2019/10/02/iran-las-escuelas-discriminan-ninos-con-discapacidad>
- Jullian, C. (2018). “Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la Ciudad de México, 1870-1928”. En Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México. Siglos XIX y XX*. (pp. 43-70). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leyva, A., Cupul Uicab, L., Melga Leyva, O., Saldaña Medina, C., Piedragil Galván, I., Atrián Salazar, M. L. & Márquez-Caraveo, M. E. (2020). *Trastornos del Desarrollo Intelectual: una revisión de la literatura de estudios realizados en México, entre 1999 y 2020*. *Archivos en Medicina Familiar*, 23(1), 45-48.
- López, F. (2009). “Plasticidad cerebral en la práctica diaria y en alumnos y alumnas ciegos/as”. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (20), 1-8.
- Majidi, M. (dir.) (1999). *El color del paraíso* [película]. Varahonar Company.
- Neurodesarrollo y Rehabilitación Neurológica. (2021, 18 de mayo). *Propiocepción en niños ciegos* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Tb0Y_Jqw9k8&t=2735s

- Organización de las Naciones Unidas. (1975). *Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/archivos/normativa/declaracion_de_los_derechos_de_las_personas_con_discapacidad-1975.pdf
- Razi, Z. (2019). La discapacidad visual en el cine iraní. [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/56e05a8f-8671-46a2-a719-b4904a16eddd>
- Showcase. (2016, 29 de noviembre). Special Interview with director Majid Majidi. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cdTUD3gYmg>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- Trujillo, J. A. (2020). “La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo”. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. (pp. 15-29). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Vadillo, R. C. y Alvarado, M. Á. C. (2017). “Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México”. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Revista Estudios Sobre Educación, ESE*, (2). <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>.

COLOFÓN

Enseñar desde una mirada crítica a las series

VIII

PARA VER A *RICK AND MORTY*: ENSEÑAR DESCOLONIZACIÓN CON UNA SERIE DE DIBUJOS PARA ADULTOS

Mario Alberto Velázquez García

INTRODUCCIÓN

La colonización fue entendida, durante gran parte del siglo xx, como un periodo histórico terminado en el que una sociedad ocupó, explotó y gobernó poblaciones y territorios distintos a su origen. Esta concepción ha cambiado radicalmente en las últimas décadas (Santos y Meneses, 2020). Hoy en día, la colonización se concibe como una empresa no terminada, con dimensiones no solo económicas y políticas, sino principalmente culturales y sociales, mediante las cuales un grupo busca imponer y preservar una ideología de superioridad y dominación (económica, política y cultural) sobre otros grupos sociales (Santos, Araujo y Aragón, 2021). En este capítulo queremos mostrar que esta empresa de colonización no ha terminado; al contrario, ha tomado formas nuevas, algunas de ellas presentadas como “entretenimiento”, incluso con un cariz “crítico” e “irreverente” sobre las sociedades. Sin embargo, continúan reproduciendo y transmitiendo la idea de la superioridad de ciertos grupos sobre otros. Para demostrar esto, analizaremos específicamente la serie animada para adultos *Rick and Morty* (2013).

Desde su lanzamiento el 3 de diciembre de 2013 hasta la actualidad, *Rick and Morty* (*R&M*), creada por Justin Roiland y Dan Harmon, es una de las animaciones para adultos más importantes del mundo. La serie fue transmitida por primera vez en México el 9 de enero de 2014 a través de Netflix. *R&M* es el resultado de la colaboración entre Dan Harmon y Justin Roiland.

Dan Harmon nació el 3 de enero de 1973 en Milwaukee, Wisconsin. Es conocido por su habilidad para construir historias complejas y su agudo sentido del humor. Harmon se graduó de la Universidad de

Marquette y comenzó su carrera en la comedia, cofundando el grupo de improvisación *The dead alewives*. Antes de *Rick and Morty*, Harmon creó *Community*, una serie de comedia que se emitió en NBC desde 2009 hasta 2015 y que se ha convertido en un clásico de culto. *Community* es conocida por sus episodios metareferenciales y su enfoque innovador en la narrativa televisiva. Además de su trabajo en televisión, Harmon ha producido y escrito varios proyectos, incluyendo *The Sarah Silverman program* y el podcast *Harmontown*, donde explora temas personales y creativos junto con sus colaboradores (The Famous People, 2024).

Justin Roiland, nacido el 21 de febrero de 1980 en Manteca, California, es un actor de voz, escritor y productor. Roiland asistió a Modesto Junior College, donde desarrolló sus habilidades en la actuación y la animación. Roiland es conocido por su distintiva voz que da vida a los personajes principales de *Rick and Morty* (2013): Rick Sánchez y Morty Smith. Antes de su éxito con *Rick and Morty*, Roiland trabajó en varios proyectos animados, incluyendo *Fish hooks* y *Adventure time*. También es el creador de *Solar opposites*, una serie animada de ciencia ficción y comedia estrenada en Hulu en 2020 (IMDb, 2024; Joho, 2017). La colaboración entre Harmon y Roiland comenzó con un cortometraje animado titulado *The real animated adventures of Doc and Mharti*, una parodia de la película de ciencia ficción *Back to the future*. Este cortometraje se convirtió en la semilla que eventualmente crecería hasta convertirse en *Rick and Morty*.

Además de su trabajo en televisión, ambos creadores han incursionado en el mundo de los videojuegos. Roiland cofundó *Squanch games*, que ha producido títulos como *Trover saves the universe*. *Rick and Morty* es una serie de televisión animada, creada en Estados Unidos en 2013 por Justin Roiland y Dan Harmon para el canal Adult Swim y retransmitida por Cartoon Network. El nombre del programa corresponde a los dos personajes centrales: Rick, un científico, y Morty, su nieto. La trama central son las aventuras en múltiples universos de los protagonistas, así como los sucesos cotidianos y domésticos de una “típica” familia norteamericana. La serie fue descrita por sus creadores como una parodia de la ya mencionada película *Back to the future*, donde también existe una dupla compuesta por un científico, Dr. Emmett L. Brown, y Marty McFly (Sepinwall, 2014). El programa *Rick and Morty* obtuvo en 2018 y 2020 el premio Emmy al mejor

programa animado y dos premios Annie de la Asociación Internacional de Películas Animadas. La serie ha sido el programa de comedia para adultos más visto en Estados Unidos entre 2018 y 2024.

El personaje central, Rick, es un ejemplo de los antihéroes, ahora tan recurrentes en películas y programas. Sin embargo, este tipo de protagonista no es nuevo; ha estado presente en la literatura moderna en novelas como *Los hermanos Karamazov* de Dostoievski, publicada en 1880. Los antihéroes en la cultura contemporánea representan figuras complejas que desafían las convenciones de lo que significa ser un “héroe”. A menudo, estos individuos tienen defectos significativos, motivaciones cuestionables y actitudes egoístas, lo que los hace atractivos en un mundo donde las expectativas son altas y la moral es a menudo ambigua. En la serie *Rick and Morty*, Rick Sánchez es un claro ejemplo de un antihéroe. A pesar de ser un genio científico y tener la capacidad de hacer cosas asombrosas, Rick también es egocéntrico, irresponsable y desprecia a la autoridad y las normas sociales. Su comportamiento descabellado a menudo resulta en consecuencias desastrosas para su familia, especialmente para su nieto Morty. A través del personaje de Rick, *Rick and Morty* explora temas profundos como el nihilismo, la familia disfuncional y la carga de la inteligencia. Aunque sus acciones pueden ser cuestionables y a menudo destructivas, la serie invita a los espectadores a reflexionar sobre la naturaleza de la moralidad y las elecciones que tomamos en nuestro día a día. Al hacerlo, *Rick and Morty* permite un espacio para la complejidad del comportamiento humano, mostrando que incluso aquellos que no son “héroes” pueden tener momentos de vulnerabilidad y profundidad emocional. Los antihéroes como Rick reflejan la lucha contemporánea con las expectativas sociales y la búsqueda de identidad en un mundo complejo. En este capítulo, buscamos abordar una dimensión específica de este antihéroe: naturalizar estructuras ideológicas relacionadas con el dominio y la “superioridad” de un tipo de sociedad (en este caso, la norteamericana) sobre otras.

En la década de los setenta del siglo pasado, apareció el trabajo de Ariel Dorfman y Armand Mattelart titulado *Para leer al Pato Donald*. Esta fue una de las primeras reflexiones desde la izquierda para analizar los dibujos animados bajo un lente crítico. Este tipo de publicaciones, leídas masivamente por niños en distintos países de Latinoamérica y presentadas

como una forma de diversión “sana” y “divertida”, tenían para los autores una lectura ideológica; estos dibujos naturalizaban comportamientos y prácticas coloniales, raciales y patriarcales (Dorfman y Mattelart, 1972). El presente texto aspira a inscribirse en la discusión abierta por el trabajo de Ariel Dorfman y Armand Mattelart y mostrar que los programas, en este caso *Rick and Morty*, buscan, además del interés de “divertir” y presentar algunas “críticas” a la sociedad norteamericana, habituar ideas como la inevitabilidad del capitalismo, el llamado “modo de vida norteamericano”, la superioridad racial blanca e intelectual, su derecho a explotar a todo el mundo y el hombre patriarcal que tiene derecho a todo lo que desea.

Este trabajo busca ser una aplicación para un medio audiovisual de la propuesta de Boaventura Santos sobre las epistemologías del sur, particularmente respecto a la sociología de las ausencias; es decir, enseñar todo aquello que la división abismal entre lo que es visto como superior, civilizado y racional no nos deja ver (Santos, 2009). En un nivel muy general, este texto aspira a despertar el interés de los estudiantes por reflexionar críticamente respecto a uno de los productos audiovisuales de dibujos para adultos más vistos. El objetivo es mostrarles que los programas de entretenimiento contienen un discurso en el que existe una serie de valores, formas de comportamiento, relaciones y metas aceptadas, es decir, una propuesta ideológica que transmiten y normalizan.

RICK AND MORTY: EL REGRESO DE RICO MCPATO

Aunque uno de los creadores de *R&M*, Dan Harmon, definió esta caricatura como una parodia de la película de ciencia ficción *Volver al futuro* (Joho, 2017) su narrativa central es una actualización de las historias del Rico McPato o Tío Rico (Scrooge McDuck), quien, a su vez, tiene como molde a Ebenezer Scrooge, de *Cuento de Navidad* de Charles Dickens. Tío Rico fue creado originalmente para aparecer un par de ocasiones en las historias del Pato Donald, sin embargo, se terminó convirtiendo en el protagonista central de una serie de comics que llevarían su nombre. Los viajes de Rico McPato, al igual que sucede con los de Rick, son la parte central de la historia.

Una primera característica común es la motivación de los viajes. Al igual que sucedía con el Tío Rico, los viajes de Rick tienen como objetivo central satisfacer su deseo de acumulación; mientras el viejo personaje quería principalmente oro y joyas, el protagonista de *R&M* es mucho más ambicioso y “liberal” ampliando su búsqueda a distintos placeres hedonistas: dinero, drogas, sexo o simplemente probar que las cosas deben hacerse a su manera. Esta visión del viaje motivado por la satisfacción de los deseos del protagonista central es una característica que comparten ambas narrativas; el deseo es una justificación suficiente para desplazarse a cualquier lugar, sean este otro país u otro universo.

Una segunda característica común entre Rico McPato y Rick es contar con un “poder” incomparable frente al resto de los personajes: en el caso del Tío Rico su fortuna funciona como una capacidad ilimitada que le permitía planear cualquier tipo de viaje o adquirir todo tipo de artefacto: desde un mapa para localizar un tesoro o un medio de transporte que le permitan llegar hasta su objetivo. Por su parte Rick tiene en su inteligencia su principal cualidad. En la caricatura *R&M* este personaje es nombrado en más de una ocasión como “la persona más inteligente de todo el universo”; esto le permite construir cualquier dispositivo o anticipar cualquier acción de sus rivales.

Una tercera característica común entre la narrativa de Tío Rico y *R&M* está en la relación de estos con sus familias. Rico McPato dejó a sus hermanas a cargo de su fortuna desapareciendo por diecisiete años. Durante este tiempo, el Tío Rico viajó por todo el mundo expandiendo sus negocios. Al regresar Tío Rico a su ciudad y restablecer contacto con su familia, conoce al Pato Donald y sus sobrinos-nietos Hugo, Paco y Luis (Huey, Dewey y Louie) con quienes emprenderá sus viajes. Este es el mismo caso de Rick quien viaja por el multiverso por un tiempo no definido. Finalmente regresa a la tierra a vivir con su hija, a quien encuentra casada y con dos hijos. El más pequeño, Morty, será con quien Rick decida emprender sus aventuras (Temporada (T) 1, Episodio (E) 1: *piloto*¹; T2, E3: *Erotic Assimilation*).

¹ En adelante se usará esta abreviatura para indicar los capítulos de la serie *Rick and Morty* a los que hacemos referencia: T: temporada y E: Episodio, seguidos del nombre que se le dio a dicho episodio específico.

Una cuarta característica es la existencia de una distancia-cercanía genealógica entre los personajes centrales (Tío Rico y Rick) y los coestelares (Hugo, Paco, Luis y Morty). Los creadores de estos programas generaron una *distancia* (no son familiares directos, sino sobrinos y nieto) pero al mismo tiempo *cercanía* (son parientes). Este recurso narrativo tiene al menos dos funciones: primero, permite “aligerar la carga” moral que representa el que adultos lleven a niños en aventuras potencialmente mortales; al no ser los directamente responsables de su cuidado, la responsabilidad por su seguridad se atenúa. Segundo, esta distancia, pero al mismo tiempo cercanía afectiva, es la que mantendrá una tensión narrativa sobre el posible cariño o no, que tiene el personaje central por su familia (Dorfman y Mattelart, 1972). En otras palabras, al ser familia de Rick y Rico McPato los coprotagonistas funcionan como la “debilidad” de los personajes principales, lo que permite generar un balance frente a sus “poderes” (la persona más inteligente de la galaxia y el pato más rico del mundo). Al igual que sucede con superhéroes como Superman o Batman, el Tío McPato y Rick, tener que salvar constantemente a sus acompañantes de distintos peligros lo que se convierte en parte central de la trama.

Las últimas dos características comunes entre ambas narrativas tienen que ver con su mirada de las otras criaturas y civilizaciones. En primer lugar, en ambas historias todos los lugares externos al lugar habitado por los personajes son un espacio *vacío y abierto*. Esto no significa que ignoren la existencia de otras personas o formas de vida, sino por la manera en que ambos personajes centrales utilizan dichos sitios externos. Tanto McPato como Rick hacen un uso discrecional del mundo o del multiverso para lograr sus propósitos, las regulaciones de cualquier tipo no operan para ellos; pueden hacer lo que quieren mientras sean capaces de escapar a sabiendas de que una vez en “casa” nadie les pedirá cuentas por cualquier cosa que hagan en otros territorios. Esta impunidad es fundamental para que ellos puedan mantener este tipo de vida.

Finalmente, ambas series animadas tienen una mirada constante sobre las otras civilizaciones que visitan: el “buen salvaje”. Los lugares que visita McPato y Rick, son percibidos con algún rasgo o elemento que los convierte en inferiores, lo que será importante para que los pro-

tagonistas puedan escapar o lograr lo que están buscando. Al igual que sucedía con los lugares “exóticos” visitados por el Tío Rico, los planetas a donde viaja Rick, las personas terminan siendo inocentonas, confiadas o atrapadas en algún círculo de comportamientos autodestructivos (Dorfman y Mattelart, 1972). Los viajes de Rick o McPato no buscan entender a las otras civilizaciones y tampoco es su objetivo principal ayudarlos: obtener algún beneficio personal suele ser la motivación para sus viajes. En aquellas ocasiones que ellos deciden ayudar, esto tendrá un costo para quien reciba este apoyo (T2, E6: *The Ricks Must Be Crazy*).

LOS VIAJES (¿TURÍSTICOS?) DE *RICK AND MORTY*: EL SAQUEO Y LA EXPLOTACIÓN

Las actividades humanas que implican el contacto con otros grupos han tenido distintas formas e intereses a lo largo de la historia. Sin embargo, la historia parece mostrar que, desde la narrativa europea de los últimos seis siglos, las dos razones principales para que un grupo interactúe con otros son el comercio y la colonización. Ambas razones no son excluyentes; por el contrario, resultan complementarias. Como explicaremos a continuación, desde el siglo pasado, cuando se produjo la derrota de los países protestantes y católicos en los países orientales a través de las luchas de independencia, se han ido construyendo formas “suaves” de colonización y explotación, una de las cuales es el turismo.

Desde la perspectiva del poscolonialismo, la relación que los países del norte establecieron con sus excolonias se transformó de un sistema de dominación y explotación militar-político-religiosa a uno basado en el capitalismo, el racismo y el patriarcado. Es decir, si anteriormente el control de la población, las tierras y las formas de gobierno se ejercía mediante formas directas de dominio y explotación, como los ejércitos, la dirección directa de las estructuras de gobierno y los sistemas de creencias, los nuevos mecanismos son indirectos. Estos incluyen empresas transnacionales, bancos extranjeros, modelos culturales que asocian la belleza y la cultura con lo blanco o las prácticas europeas de “arte”, y modelos de masculinidad que mantienen el control sobre las mujeres dentro de los núcleos familiares “tradicionales” (Santos, Araujo y Aragón, 2021).

Como veremos más adelante, tanto el colonialismo como el neocolonialismo requieren de un conjunto de creencias y prácticas que justifiquen la supuesta superioridad de la inteligencia de los blancos sobre la población nativa para poder explotarla directamente junto con sus tierras. En la actualidad, el discurso ha cambiado, ahora se promueve la necesidad de atraer a las grandes compañías transnacionales para lograr el “desarrollo” y la “modernización” de una región mediante el turismo (Oliver, 1972).

Después de la conquista militar del continente americano, España y Portugal buscaron construir una narrativa que les permitiera justificar la explotación y el genocidio que sus ejércitos e iglesias estaban causando en este continente. Esto dio lugar a la Junta de Valladolid, donde se presentaron dos posturas sobre cómo deberían ser tratadas las poblaciones originarias frente a estos imperios. La postura de Bartolomé de las Casas argumentaba que los nativos eran iguales a cualquier otro súbdito y merecían el reconocimiento de la Corona como personas plenas de derecho. Por su parte, Juan Ginés de Sepúlveda argumentó que los nativos de los territorios recién encontrados, si bien eran humanos, eran inferiores por sus defectos y pecados, y por ello, requerían la tutela de los españoles y portugueses. Esta última postura fue adoptada por ambos imperios, generando con el paso del tiempo una relación directa entre racismo y explotación. Como explicó Oliver Cox, el racismo es un resultado necesario del capitalismo (Cox, 1972).

No es de extrañar que Sepúlveda haya ganado el debate. Su enfoque fue consistente con las racionalizaciones explotadoras de la época. Él ideó una justificación lógica razonable para la situación de explotación irreprimible. Esto claramente respondía a una necesidad urgente de una explicación autorizada. El mundo entero, por así decirlo, lo pedía. Como característica, debe observarse que no se ha hecho ninguna explicación a los pueblos explotados. El sentimiento grupal y el sentimiento de los pueblos explotados fueron ignorados por completo. Sepúlveda, entonces, puede considerarse como uno de los primeros grandes racistas; su argumento era, en efecto, que los indios eran inferiores a los españoles, por lo tanto, deberían ser explotados (Cox en Montañez, 2020, p. 88)

Con la independencia de las colonias no terminó la influencia económica, política y cultural que los países del norte tenían sobre sus antiguas posesiones territoriales. Por el contrario, la globalización permitió que empresas transnacionales ocuparan posiciones centrales dentro de diversas ramas económicas, entre ellas el turismo. Esta actividad, que en su concepción trata de la visita de personas a un lugar fuera de su residencia habitual, constituye una práctica que, en su modalidad de “turismo de masas”, requiere de grandes compañías para el transporte y el hospedaje.

Las características que el turismo tomó después de la Segunda Guerra Mundial lo convirtieron en una nueva forma de colonialismo. Louis Turner y John Ash denominaron a los turistas la “horda dorada”. Esta metáfora hace referencia a las tropas comandadas por Gengis Khan que se desplazaban en grandes grupos saqueando las ciudades a las que llegaban; las nuevas masas están ahora compuestas por turistas provenientes en su gran mayoría de países de renta alta o media. El turismo, dicen los autores, constituye una doble trampa. Por un lado, para los propios turistas que han puesto en esta actividad un sentido a los ciclos anuales de trabajo. El turismo se convierte en una razón para seguir trabajando y endeudándose a fin de poder visitar los sitios promocionados en cualquier parte del mundo, siempre en la búsqueda de nuevos destinos. Por otro lado, para los países que reciben a los turistas, el turismo se presenta como la única alternativa de actividad productiva frente a la falta de desarrollo. Por ello, los gobiernos de estos lugares están dispuestos a hacer cualquier cosa para atraer a más visitantes: construir proyectos turísticos dentro de reservas naturales o sitios con valor patrimonial para la población local, condonar impuestos, permitir el incumplimiento de regulaciones a las compañías internacionales, tolerar el consumo de sustancias prohibidas e incluso ciertos delitos como la prostitución. Esto genera una nueva trampa de colonización para los destinos turísticos que dependen tanto de los grandes conglomerados turísticos (aviación, restaurantes, hoteles, agencias de viaje, etc.) como de los turistas. El uso, las costumbres y las relaciones que se dan en las zonas turísticas son impuestas por los visitantes y las compañías que operan estos lugares; la población local ve la pérdida de sus espacios (gentrificación) y de sus costumbres, que se convierten en mercancías (Turner y Ash, 1991).

Rick es una versión de estos turistas-colonizadores. El interés de este personaje no es dominar los lugares (aunque existe una “ciudadela de Ricks” que monitorea el multiverso [T1, E10: *Rickmurai Jack*]), sino utilizarlos para satisfacer sus deseos. Esto es visible desde el inicio de la serie (T1, E1: *Piloto*), donde Rick engaña a Morty para llevarlo a un planeta con el fin de obtener clandestinamente unas semillas que usa como droga y para experimentos. Rick nunca intenta adquirirlas de forma legal, a pesar de que existe una estación con autoridades (el puerto dimensional por el que debe pasar), sino que decide robarlas, aunque para ello sea necesario matar a los guardias, a los que considera “robots”, es decir, seres sin alma.

Una de las modalidades del turismo con características colonizadoras son los llamados “hoteles todo incluido”, particularmente los instalados en países con economías “en vías de desarrollo”. En muchos casos, las compañías (la mayoría provenientes de países industrializados) obtienen condiciones ventajosas por parte de gobiernos nacionales o locales interesados en su instalación, lo que les permite tener reducción en el pago de impuestos, agua y luz. En la operación, existen notables diferencias salariales entre el personal que realiza tareas de limpieza, cocina y la parte administrativa. En hoteles de Cancún, Tulum y la Riviera Maya se prefiere contratar a personas extranjeras o de piel blanca para atender en la recepción. Este tipo de turismo requiere de una alta demanda de mano de obra con baja calificación y salarios. Estos trabajadores viven en condiciones marginadas fuera de la vista de los turistas.

Esta fantasía dentro del capitalismo se concreta en el episodio donde Rick visita a una entidad llamada “Unidad”, que tiene la capacidad de dominar los cuerpos y la mente de civilizaciones enteras y controlarlos (T2, E3: *Erotic Assimilation*). Rick, lejos de mostrar cualquier tipo de preocupación moral por el control que “Unidad” tiene sobre todo un planeta, solo se interesa en utilizar esta situación para satisfacer sus deseos, en este caso sexuales. “Unidad” comienza a proporcionar todo tipo de recursos para cumplir las peticiones de Rick. Este comportamiento, de actuar como un “uno”, es lo esperado del personal que trabaja en un “hotel todo incluido”; su trabajo consiste en estar atentos a todos los requerimientos de los turistas, incluso dejando sus labores para ayudar-

les en lo que soliciten, siempre mostrando una sonrisa. Pero tal como lo muestra Rick, esta diversión vacía termina por generar un hartazgo, por lo que es necesario buscar nuevos lugares que prometan presentar renovados placeres.

En un capítulo (T3, E5: *The Whirly Dirly Conspiracy*), Ricky decide llevar a Jerry a un planeta que cuenta con uno de los centros vacacionales más excitantes de todo el universo. Este lugar que es una especie de síntesis entre Las Vegas y Disneylandia, tiene un “campo de fuerza de inmortalidad”, esto evita a los visitantes pagar las consecuencias por los excesos ahí cometidos; un personaje está sentado comiendo sin parar, otros están tomando sin parar y finalmente vemos a un niño disparar a su hermana entre risas para verla inmediatamente revivir. Este es el sueño perfecto del consumismo: los excesos totales sin secuelas negativas. El capitalismo, que tiene como lógicas de funcionamiento la competencia y la maximización de la ganancia, requiere para mantener su funcionamiento un constante consumo de sus productos. Ante ello, las sociedades fueron generando prácticas que permitieran mitigar los efectos del consumo: el aumento en el consumo de comida y al mismo tiempo el desarrollo de medicinas, especialistas y clínicas contra el sobrepeso. Por su parte, los casinos, parques temáticos, centros nocturnos y vacacionales son espacios donde el hiperconsumo es alentado y tolerado. La popular frase de “lo que sucede en las Vegas, se queda en las Vegas” es el imaginario que ofrece este lugar y se cumple de manera total con el campo de fuerza de inmortalidad.

EL COSMOPOLITISMO

La serie *Rick y Morty* está basada, en su mayor parte, en los viajes a universos paralelos realizados por los personajes centrales. Ambos protagonistas, pero particularmente Rick, tienen un conocimiento previo suficientemente amplio sobre los diversos lugares, culturas e incluso especies que encontrarán. En otras palabras, Rick es el prototipo de un moderno cosmopolita (T1, E11: *Ricksy Business*).

El cosmopolitismo, palabra usada originalmente por los filósofos griegos estoicos, es una propuesta de “unidad” donde todas las personas

pertenecen a una misma comunidad con una moral compartida (Appiah, 2006). Esta idea ha sido retomada por los medios de comunicación, las agencias de viaje y las cadenas de hoteles como una cualidad individual que libera de las “ataduras” de vivir en el mismo lugar, con la misma gente y cultura, para acceder a experimentar el resto del mundo. La recompensa de esos viajeros será contribuir a una “mayor unidad entre los distintos grupos y culturas” (Appiah, 2006). El cosmopolita es entonces un estereotipo, una figura recreada en la hiperindividualización de la posmodernidad para alentar un mercado específico de consumo: el turismo.

El cosmopolitismo presentado dentro de la era de la globalización como una práctica que fomenta el conocimiento entre culturas es, en realidad, una práctica exclusiva para ciertos grupos e individuos determinados. En primer lugar, pocos tienen los recursos de tiempo y dinero para emprender este tipo de empresas. En segundo lugar, no todos los ciudadanos tienen el mismo derecho a la movilidad transfronteriza: algunos pasaportes permiten la entrada a un mayor número de países que otros. Por ejemplo, el pasaporte de Singapur da acceso a 195 países sin necesidad de visa, seguido por los pasaportes de Francia, Alemania, Italia, Japón y España que permiten entrar a 194 países. En contraste, el pasaporte de Afganistán solo tiene acceso a 28 países sin pedir una visa, seguido por Irak (31) y Pakistán (34) (O’Hare, 2024).

Rick es un cosmopolita, uno que no tiene límites tanto entre planetas como universos paralelos. El conocimiento que ha ido adquiriendo sobre los distintos mundos, culturas y lugares le confiere una ventaja sobre el resto de los personajes. Primera ventaja ideológica oculta del cosmopolitismo: su motivación no es la integración del género humano (o de otras especies), sino utilizar sus conocimientos para obtener bienes, explotar o utilizar de alguna forma tanto a personas específicas como a toda una civilización a su favor (T2, E2: *Mortynight Run*).

El cosmopolitismo presenta una segunda ventaja ideológica: mostrar que no existe un modelo de sociedad más eficiente o mejor que el que Rick habita, es decir, los Estados Unidos de América. En cada viaje de *Rick* y *Morty*, las civilizaciones que encuentran, que en un primer momento pueden parecer más avanzadas, poco a poco revelan defectos o proble-

mas que resultan iguales o peores que los que existen en el planeta Tierra. En otras palabras, no existe un mejor lugar en el multiverso (por más defectos que la serie muestre) que su hogar. Por ejemplo, en un episodio vemos a Rick y Morty visitar un mundo que parece atrapado en la época de la expansión norteamericana a las zonas “no habitadas” del oeste y está habitado por una especie de pioneros (T2, E9: *Look Who’s Purging Now*). Este lugar, que en un momento parece pacífico, celebra cada año una “purga” donde los habitantes matan a todo aquel que encuentren en la calle. Rick y Morty no solo logran sobrevivir, sino que se unen a esta práctica brutal al descubrir que es una clase de privilegiados la que alienta la matanza. Aunque Morty intenta enseñar a los nativos que la cooperación podría ser una solución mejor para resolver sus conflictos y necesidades, la idea de realizar una purga anual vuelve a surgir entre los nativos. Es claro que este episodio, como otros de los que hemos analizado, busca ser una crítica mordaz a la sociedad norteamericana. No obstante, existen otros fondos ideológicos sutilmente ocultos; estos son los que buscamos sacar a la luz. En el caso específico de lo que estamos analizando, este capítulo significa dos cosas no explícitas, pero presentes: primero, que el único curso posible de la historia, aunque sean otras especies, es el que se tuvo en la sociedad humana, particularmente la norteamericana. Segundo, que los hombres, con todos sus diversos defectos, tienen una forma “civilizada” de resolver sus conflictos por medio del respeto a la ley, y no con una fiesta donde se permite resolver cualquier conflicto de manera violenta.

El cosmopolitismo de Rick también es usado para criticar, pero al mismo tiempo redificar el machismo de Rick. En uno de sus viajes es acompañado por su nieta Summer (hermana de Mortu). El planeta es dominado por una raza de mujeres que ha excluido a los hombres de la sociedad. Este mundo, que en un primer momento parece ideal para Summer, está regido por una serie de posturas fascistas y controladoras, que incluso terminan condenado a los visitantes a pena de muerte. De nuevo, aunque el episodio es una crítica a la moda y las ideologías de género, no deja de contener una crítica sustancial a lo que pasaría en un mundo regido por las mujeres (T1, E7: *Raising Gazorpazorp*). El capítulo parece insinuar que el dominio de las mujeres puede tener consecuencias

nefastas para el equilibrio de la sociedad, no existe un cuestionamiento al dominio de los hombres, sino lo que pasaría si fueran ellas las que controlaran el mundo.

Como podemos ver el cosmopolitismo, al menos en el uso que le da Rick y Morty, no se trata de una forma de viaje que permita construir un mayor entendimiento de las distintas culturas, sus problemáticas y propias cosmovisiones. Estamos ante un mecanismo ideológico que busca demostrar la propia superioridad al constatar los errores de estos otros pueblos “atrasados”, así como corroborar que no existe ninguna necesidad de adoptar alguna forma de organización social, forma de producción o relación entre los sexos distinta: la existente actualmente en la sociedad norteamericana es la mejor en la historia de la humanidad y aparentemente en el resto de los universos.

LA NECESARIA AUSENCIA DEL PADRE Y LA MADRE

Una de las características centrales de la familia en *Rick and Morty* es el papel totalmente secundario que toma el padre. En la serie, Jerry, padre de Morty, es una persona llena de inseguridades, temores y falta de capacidades, es el prototipo de “perdedor” dentro de la narrativa norteamericana. Es pertinente preguntarse: ¿Por qué es necesaria la debilidad de esta figura en la serie de *Rick and Morty*?

En el libro *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?*, Mark Fisher –psicólogo de formación– propone que el capitalismo no es únicamente una forma de producción y distribución de mercancías, sino todo un sistema económico-político-cultural que requiere, entre otras cosas, de la ausencia del padre. Dentro de la modernidad el padre representaba, en términos simbólicos, las leyes y la autoridad.

[...] En la contemporaneidad gracias a la globalización se ha visto en los adolescentes nuevas formas de malestar y síntomas, debido a los nuevos modelos basados en la inmediatez, donde se da un paso de lo imaginario a lo real sin posibilidad de simbolización, esto genera que el adolescente no posea una contención del goce, resultando en él una insatisfacción donde ya nada sorprende y se presenta una falta de la falta, debido a la

declinación del padre y su función, donde el consumo del nuevo capitalismo ordena gozar sin límite [...] (Daza & Torres, 2017, p. 6).

La ausencia de un padre explica Fisher, es lo que permite a los habitantes del realismo capitalista consumir sin asumir las consecuencias de sus actos: todo lo que tiene un precio puede ser utilizado y después desechado (Fisher, 2016). Desde el primer capítulo, la serie deja claro que Jerry no tiene ninguna autoridad. Todos sus intentos por aconsejar o participar en la vida de sus hijos son rechazados debido a su falta de capacidades. Para Jerry, el reconocimiento de su valor, esencial para la autoestima, es negado por parte de sus hijos, esposa y la sociedad (T1, E9: *Something Ricked This Way Comes*). En una especie de reafirmación negativa del humor machista de la serie, Jerry es la antítesis de la imagen del “hombre” dominante; es cobarde, con tendencias homosexuales, sumiso y con pocas aspiraciones. Esta imagen de un padre “ausente” por su falta de trascendencia es, en gran parte, lo que permite a Rick usar a su nieto de la manera que él disponga, ya que, en los hechos, no existe nadie que pueda impedirlo. De la misma forma, la madre de Morty (hija de Rick) está ansiosa por recuperar el vínculo con su padre y, por ello, está dispuesta a obviar las situaciones de peligro a las que son expuestos sus hijos e incluso ella misma (T2, E2: *Mortynight Run*).

La madre (Beth) tiene una personalidad compleja, frustrada y atrapada en un matrimonio forzado por un embarazo no deseado, un trabajo que no cumple con sus aspiraciones personales, un marido fracasado y una tendencia al alcoholismo como mecanismo de evasión (T2, E4: *Total Rickall*). La búsqueda personal, tanto de Beth como de Jerry, por encontrar un sentido a sus vidas es una constante dentro de la historia.

Estos dos personajes no son casos extremos de una familia disfuncional; todo lo contrario, están ahí para representar a todos los adultos que decidieron formar una familia “tradicional” y que, bajo los estándares de evaluación del “capitalismo real”, solo pueden ser calificados como exitosos en términos individuales y por su capacidad de acumular riqueza y fama. Cualquier otra forma de logro es descartada (Fisher, 2016). Las personas que deciden “sacrificar” sus carreras individuales por formar una familia son consideradas perdedoras en este hiperindividualismo.

En uno de los episodios, Rick da a Beth, Summer y Jerry unos lentes de realidad virtual que les permiten ver cómo son sus vidas en otros universos. Ambos padres descubren que en todas aquellas realidades donde no tuvieron a Summer (la hija mayor), sus vidas terminaron en carreras exitosas como actores o cirujanos profesionales. El amor, ese sentimiento que genera empatía, solidaridad, apego y unión con otros, en esta serie es un absurdo resabio que frena la realización de los propios deseos y metas: el amor líquido (Bauman, 2005).

EL FIN DEL TIEMPO Y LAS IDEOLOGÍAS

Como explica Mark Fisher, uno de los principios generales de la ideología neoliberal puede resumirse en la frase “no hay alternativa”. Fue la primera ministra de Inglaterra, Margaret Thatcher, quien pronunció esta máxima al argumentar que las medidas de ajuste económico y recorte del gasto social eran la única solución para Inglaterra (Fisher, 2016). Paralelamente, Estados Unidos y diversas agencias internacionales de “cooperación” y bancos internacionales convirtieron el modelo neoliberal en la “dolorosa medicina” para todos los países que buscaban financiamiento o una renegociación de sus deudas externas; cualquier otra alternativa generaría un “desajuste” en la balanza comercial, un “nerviosismo” en los mercados y una salida de capitales (Gerstle, 2019). Cuando los gobiernos de los países del norte y las agencias internacionales sostienen que no existe alternativa política y económica fuera del neoliberalismo, entramos en un nuevo periodo de la modernidad: un tiempo donde ya no existe el futuro más que en la forma de consumo como único horizonte, y donde también desaparece el pasado, que únicamente sirve como marco preparatorio para el presente y como recurso para la moda o lugares que visitar (Fisher, 2016).

Es en esta idea sobre el fin del tiempo donde existe la serie de *Rick and Morty*: una temporalidad donde el único horizonte es el momento actual, y donde las necesidades y deseos se convierten en lo único relevante. La sociedad que los rodea no parece tener un pasado; los lugares, las personas y las situaciones solo importan a raíz de su utilidad para el presente. La identidad es una construcción producida en el mercado.

Esta relación del presente y el pasado (ausente) es uno de los componentes auto adjudicados de la identidad norteamericana: Estados Unidos es el lugar al que fueron las personas que buscaban “liberarse” del pasado individual y social que los encadenaba a estructuras como la Iglesia o la monarquía. Esta idea, que sirvió como uno de los fundamentos en la construcción imaginaria de este nuevo país, permitió generar nuevas identidades y formas de actuar. Con el neoliberalismo, esta libertad frente al pasado se convirtió en la prisión del presente, donde los agentes no tienen ningún arraigo a costumbres, ideologías o lugares; todo debe permanecer cambiando y los sujetos están confinados a sus deseos más inmediatos. Cualquier alianza o relación (incluso con los miembros de su propia familia) puede ser sacrificada por un interés personal. Sin pasado y sin futuro, la moral pierde sentido.

La idea sobre la pérdida de memoria (pasado) como mecanismo para poder resistir una vida donde todo es un presente sin restricciones y consecuencias es una premisa recurrente en *Rick and Morty*. En uno de los capítulos, Morty descubre que Rick tiene todo un cuarto donde guarda recuerdos de aventuras juntos (T3, E8: *Morty's Mind Blowers*). Estos recuerdos son extraídos por Rick del cerebro de Morty con un fin utilitario: borrar las malas experiencias, particularmente aquellas donde su abuelo lo abandona a su suerte. Al quitar estos recuerdos, Rick regresa a su nieto a una especie de “estado de inocencia” para que acepte acompañarlo; esta condición de un eterno inicio es donde el mercado nos coloca, presentándonos productos con un cambio de color o presentación como “nuevo” o “renovado”. En otro episodio (T4, E6: *Never Ricking Morty*), Rick y Morty se encuentran en un tren donde tienen que luchar por no caer en sus propios recuerdos (malos), es decir, lograr permanecer en este eterno presente. Al mismo tiempo, buscan conservar sus recuerdos positivos que les son extraídos, para lo cual recurren a un acto “desesperado”: pedir la ayuda de Jesucristo. Esta estrategia funciona, se nos explica, porque estos personajes nunca harían algo (tan estúpido) como tener creencias religiosas. El capítulo termina con Rick en un estado obsesivo diciéndole a Morty que nunca deje de consumir y comprar, porque finalmente esto es lo que mantiene al mundo funcionando (no las creencias).

En un episodio, Rick genera un dispositivo para poder acceder a un sistema de canales de televisión del multiverso (T2, E4: *Total Rickall*). ¿Qué significa esta “simple” idea, es decir, la existencia de canales de televisión en distintos universos y formas de vida? Establece, entre otras cosas, que este uso del tiempo para el consumo (sentarse a ver televisión) es el estado más alto de desarrollo; no puede aspirarse a nada más. Si las infinitas versiones de nosotros y de las distintas especies “inteligentes” tienen programas de televisión, ¿no significa esto que hemos llegado al punto más alto de nuestro “desarrollo” como humanidad? Pero también quiere decir que, con el tiempo, todas las especies llegarán a la misma conclusión sobre el uso del tiempo: el presente eterno es lo único que da sentido a la televisión, donde el horizonte se limita al estreno de un nuevo programa o una nueva temporada.

CONCLUSIONES

El uso de series de televisión animadas resulta una vía significativa para despertar y mantener el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Una área de enseñanza que ha sido cuestionada en las últimas décadas es lo ideológico, bajo el pretexto de no “contaminar” la formación de los niños con ideas políticas o religiosas que “todavía no son capaces de entender”. Este texto no pretende sugerir que Justin Roiland y Dan Harmon formen parte de una conspiración norteamericana para dominar el mundo; simplemente reconoce un tema largamente analizado por la sociología y la historia: la existencia de estructuras de dominación, capitalismo y colonialismo que han estado presentes en las sociedades occidentales desde hace más de seis siglos. Como esperamos haber demostrado a lo largo de este texto, la serie de televisión *Rick and Morty* (2013) (aunque fue catalogada desde un inicio como para “adultos”, esto no ha impedido que millones de niños la vean) promueve una serie de posturas ideológicas respecto al capitalismo, la raza blanca, las mujeres y el uso de otras culturas para su explotación y saqueo. Las mismas ideas sobre estos temas se ven repetidas en otras series “aptas para toda la familia” como *Padre de familia* o *Los Simpson*.

El análisis que realizamos sobre *Rick and Morty* no cubre ni necesariamente todos los aspectos de este programa; para ello sería necesario escribir un libro completo. En este trabajo, seleccionamos algunos temas que consideramos fundamentales para entender el “aparato ideológico” interno de la serie, es decir, algunas de las ideas que mantienen el rumbo de las distintas historias y que son más notorias en algunos capítulos que en otros, pero que están siempre presentes. Estos temas dan pie a una serie de discusiones que pueden abordarse con los estudiantes:

Las relaciones entre las distintas sociedades (o dimensiones) están determinadas por el intercambio y la explotación. Los grupos que tienen mayores adelantos tecnológicos y militares tienen la capacidad de imponerse sobre el resto. ¿Estas afirmaciones son verdaderas? ¿La única forma de relacionarse con otros grupos es mediante el intercambio económico o la guerra? ¿Existen ejemplos históricos de otras formas de relación entre grupos sociales que prioricen la cooperación? ¿La cooperación es una herramienta temporal que solo es útil en determinadas circunstancias, o finalmente cada persona debe velar por sus propios intereses? ¿Es la humanidad un colectivo que se caracteriza por la cooperación o por la competencia? ¿Podemos sobrevivir individualmente sin cooperar con otras personas?

¿La sociedad estadounidense constituye el punto más alto de todas las civilizaciones que han habitado la Tierra? Aspirar al modo de vida norteamericano, ¿es el único objetivo “racional” para todos los grupos sociales? Dentro de este modelo de vida, el consumo es el horizonte principal de sentido de la vida de cada individuo. ¿Todos debemos aspirar a vivir como lo hacen las familias norteamericanas que vemos en las series de televisión? ¿Cuáles serían las consecuencias para el mundo y la naturaleza si todos viviéramos así? ¿Es el consumo el principal componente de nuestra identidad? ¿Qué otras cosas hacemos como individuos o grupos que sean significativas y no impliquen realizar compras?

El turismo es una práctica que permite consumir otras culturas y sus productos. Los usos, las costumbres y las relaciones que se dan en las zonas turísticas son impuestas por los visitantes y las compañías que operan estos lugares. ¿Qué buscamos al ir de vacaciones?, ¿qué podemos aprender cuando visitamos otros países o lugares con distintas costum-

bres?, ¿podemos pensar en un modelo de turismo distinto al que vemos en lugares como Acapulco, Cancún o Las Vegas?

En una vida de consumo, la moral es un impedimento para lograr conseguir los deseos y objetivos individuales. Las personas deben decidir si van a “conformarse” con los valores impuestos por la sociedad o buscar sus propios caminos y deseos. ¿Podemos vivir en un mundo donde cada uno se dedique exclusivamente a conseguir sus propios deseos?, ¿por qué es importante para las personas tener valores o principios como guía en la vida?

REFERENCIAS

- Appiah, K. (2006). *Cosmopolitanism*. W.W. Norton & Company.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Fondo de Cultura Económica.
- Cox, O. (1972). *El capitalismo como sistema*. Fundamentos.
- Daza, S. P. y Torres, L. F. (2017). *Función paterna contemporánea en adolescentes con conductas autolesivas superficiales*. [tesis de grado Psicología, Universidad de San Buenaventura Colombia].
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al Pato Donald*. Siglo Veintiuno Editores.
- The Famous People (2024). *Dan Harmon Biography*. <https://www.thefamous-people.com/profiles/dan-harmon-13741.php>
- Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* Caja Negra Editorial.
- Gerstle, G. (2019). *Auge y caída del orden liberal: la historia del mundo en la era del libre mercado*. Ediciones Península.
- Joho, J. (2017). *The Voice of the Internet Generation: Why We Love Justin Roiland's Rickdickulousness*. Rolling Stones. <https://web.archive.org/web/20171216091650/https://www.rollingstone.com/glixel/features/rick-and-morty-creator-interview-w493420>
- Montañez, P. D. (2020). *Marxismo Negro*. Ediciones Akal.
- O'Hare, M. (2024). *Estos son los 10 pasaportes más poderosos del mundo en 2024, según Henley & Partners*. CNN en español. <https://cnnespanol.cnn.com/2024/07/24/pasaportes-mas-poderosos-mundo-2024-trax#:~:->

text=El%20Global%20Passport%20Power%20Rank,materia%20de%20exenci%C3%B3n%20de%20visa.

Parrot Analytics. (2024). *La demanda de la audiencia de televisión en México para Rick And Morty*. <https://tv.parrotanalytics.com/MX/rick-and-morty-adult-swim?hl=es>

Roiland, J. & Harmon, D. (creadores). (2013). *Rick and Morty* [serie de televisión]. Adult Swim.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI.

Santos, B. de S. y Meneses, M. P. (2020). *Conocimientos nacidos en las luchas*. Akal.

Santos, B. de S., Araujo S. y Aragón A. O. (2021). Prefacio. *Descolonizando el constitucionalismo* (pp. 3-8).

Sepinwall A. (2014). *Dan Harmon interview, part 3: 'Rick and Morty*. <https://uproxx.com/sepinwall/mega-dan-harmon-interview-part-3-rick-and-morty/> 2014/03/24

Turner, L. y Ash, J. (1991). *La Horda Dorada*. Endymion.

CINE Y EDUCACIÓN:
Estudios de las experiencias formativas
a través de la cinematografía

se terminó de editar en noviembre de 2025
por Ediciones del Lirio, S.A. de C.V.
Azucenas 10. Colonia San Juan Xalpa,
09850, alcaldía Iztapalapa
Tel. 5613 4257
www.edicionesdellirio.com.mx

Este libro es producto de un proyecto de investigación que se desarrolló en la Universidad de Guanajuato durante los años 2023 y 2024, cuyo propósito fue: caracterizar las expresiones educativas en el cine, analizando los sentidos educacionales que emergen y determinando posibilidades didácticas y formativas para su uso en los distintos niveles de educación. El interés estuvo centrado en dar cuenta de cómo en la investigación educativa se recurre al cine con un doble propósito, construir conocimiento y establecer elementos de uso práctico.

Nos planteamos algo similar a lo que Badiou expresaba de la relación cine y filosofía, mientras este buscaba cómo la filosofía mira al cine, y cómo este transforma a la filosofía, en el campo educativo interesa más bien cómo la educación recurre al cine para cuestionarse así misma, y cómo éste contribuye a la transformación de la educación.

Entre los vacíos más importantes que consideramos contribuye a atender este trabajo, es una veta que ubicamos referente al cine como herramienta o mediación para la investigación educativa, además de resaltar sus aportes a los procesos formativos.

En el libro se encontrarán distintos modos, enfoques y posturas frente al trabajo de investigación, de creación y de análisis. El texto es un mosaico riquísimo de experiencias investigativas; muestran la variedad que se tiene en el marco amplio de las ciencias sociales y las humanidades para acercarse a objetos de estudio similares, en este caso al binomio cine-educación.



UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Ediciones
Universitarias