

Poiesis y praxis en la práctica educativa. Un análisis audiovisual del cine francés (1959-2008) sobre las nociones de éxito y fracaso escolar

Sociología de la educación

Víctor Soler Penadés

El presente artículo se concibe como paso previo a estudios ulteriores, centrados todos ellos en una línea más amplia de investigación en curso. Se trata de profundizar en la comprensión de los criterios que regulan las nociones de éxito y fracaso escolar. Según el *Informe 01/2009. Sistema educativo y capital humano* (CES, 2009), un alumno con fracaso escolar es aquél “que no cumple con los requisitos educativos básicos” (CES, 2009: 25), lo cual incluye:

- 1) al alumnado que finaliza su etapa de Secundaria sin obtener, en el caso español, el título de Graduado en ESO. En España la proporción se sitúa en torno al 27%, si atendemos al período que abarca desde el curso 2001-2002 hasta el 2004-2005, con mínimas variaciones. No hay datos que permitan tener un atisbo del perfil que caracteriza a estos jóvenes (MEPSYD, citado en CES, 2009:26)
- 2) aquéllos que abandonan el sistema escolar de forma prematura (es decir, sin finalizar la etapa de escolarización obligatoria). En el 2006, en España nos situábamos en el 30%, uno de los más altos de la Unión Europea de los 27, duplicando la media de ésta (15,3%, según datos de Eurostat, citado en CES, 2009:30)
- 3) aquéllos que no alcanzan niveles óptimos en competencias clave. Según los diferentes Informes PISA (2000, 2003, 2006) para el contexto español se recoge una evolución negativa en las diferentes áreas de competencia (matemáticas, ciencias y lectura) (OCDE, citado en CES, 2009:34), lo cual incluye, por ejemplo, que nuestros alumnos “tienen problemas para aplicar la lectura al estudio (...) para entender y reflexionar sobre lo que leen”, problemas que, según el Informe PISA 2006, constituirá un obstáculo para su futuro acceso al mundo laboral, así como a programas formativos y educativos (CES, 2009:38)

Son tres síntomas de un mismo problema. El presente artículo nos permitirá, pues, empezar a ver lo que no dicen los informes, esto es, si resultan pertinentes o no los criterios sobre los que se hace énfasis de cara a aplicar los mecanismos de filtraje propios de la escuela, los criterios que regulan, en fin, qué es un alumno con éxito y qué es otro con fracaso escolar, cuestión importantísima si tenemos en cuenta que trae consecuencias reales para el alumno en cuestión y que marca sus proyectos y su itinerario vital. Para ello nos valdremos de material filmico perteneciente a diversas películas francesas (un total de cuatro) que tratan la cuestión educativa y que abarcan un largo período, desde los tiempos de la Nouvelle Vague hasta nuestros días:

- *Los 400 golpes* (1959) (*LcG¹*), de Truffaut; que retrata las dificultades de un niño en el París de los años 50 y su formación como futuro delincuente.

¹ Entre paréntesis las siglas que utilizaremos en adelante para citar la película en cuestión.

- *Hoy empieza todo* (1999) (*HeT*), de Tavernier; que muestra las dificultades con las que ha de lidiar una escuela de educación Infantil al Norte de Francia, en un barrio de clase media-baja.
- *Ser y tener* (2002) (*SyT*), de Philibert; obra filmica de tipo documental que se enmarca en un cuadro rural de la Francia más reciente, concretamente en una escuela que agrupa a niños de distintas edades, entre 3 y 12 años aproximadamente.
- *La clase* (2008) (*LC*), de Cantet; que retrata el transcurso de todo un año lectivo en un instituto de un barrio conflictivo, con alumnos y alumnas de catorce o quince años aproximadamente que, aunque nacidos mayoritariamente en Francia, provienen de familias de múltiples orígenes étnicos y socioculturales (Marruecos, Mali, China, etc.)

Secundariamente, pero sólo para ejemplos específicos en los que se requiera algún tipo de comparativa, utilizaremos *Los chicos del coro* (2004) (*CdC*), de Barratier, que describe la vida en *Fond de l'Étang*, un internado de reeducación de niños con problemas durante la Francia de posguerra. Como puede verse, no se han seleccionado estas películas con el propósito de establecer criterios de representatividad para el período en cuestión (varias décadas quedan sencillamente obviadas), sino de dar cuenta de las nociones de éxito y fracaso escolar que se desprenden de las películas en sí a partir de toda una serie de indicios que aparecen en ellas y que clasificaremos según pequeñas dimensiones que veremos a continuación. Por tanto, nos interesan estas películas principalmente en tanto que productos ya elaborados que se le presentan al público (no nos interesa el proceso, ni por supuesto cuestiones técnicas como el uso del plano y contraplano, la relación imagen y sonido, la noción de montaje,...).

Bergala (2007:42) afirma que la vocación del cine es “hacer que compartamos experiencias que sin él nos seguirían siendo extranjeras, darnos acceso a la alteridad”. De ahí en parte la utilización de material filmico como fuente de indicios. Asimismo, se ha optado por el cine francés porque éste ha mostrado una evidente preocupación por la cuestión educativa ofreciéndonos síntomas de que algo no marcha bien en el sistema escolar. Detrás de cada película hay un discurso, que trataremos de traducir en clave sociológica, y todo discurso narrativo es una traducción, un reflejo (con códigos específicos) de una realidad social. Expresa, pues, un modo de realidad determinado, en este caso, a través de un lenguaje filmico.

Con todo, los indicios que recogemos de cada película están clasificados según una serie de variables, que toman como punto de partida exclusivamente al profesorado. Se da preferencia a su discurso puesto que es determinante en el proceso de discriminación entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar; en estudios ulteriores trataremos de dar cuenta de otros discursos, principalmente el de los medios de comunicación o el del propio alumnado.

1. Condiciones de trabajo del profesorado
2. Ejercicio docente
3. Mecanismos para mantener el orden
4. Mecanismos de evaluación

1. Condiciones de trabajo del profesorado

En esta primera dimensión daremos cuenta de la opinión que le merece al profesorado que aparece en las diferentes películas sus condiciones de trabajo, si le resultan favorables o no, a qué o a quiénes achaca la responsabilidad y qué debería hacerse para mejorar dicha situación (y quién debería hacerlo).

1.A. Valoración general y actores responsables

Tanto en *LcG* como en *HeT* y *LC* se nos muestra el malestar del profesorado en lo que respecta a sus condiciones de trabajo. Así, en *LcG* se responsabiliza sobre todo al propio alumnado, cuya actitud y falta de interés impide el buen funcionamiento de la clase. Así, para el profesorado los alumnos son *cretinos* (sic) a los que hay que vigilar constantemente –como veremos–, son los responsables últimos de la situación, aunque no de manera exclusiva. Así pues, al mismo tiempo, en una escena posterior, puede verse al profesor de Antoine en hora de recreo comentándole a otro: “Los padres nos los corrompen”. En general, sin embargo, parecen satisfechos con la labor educativa de los padres en la medida en que éstos cooperan, esto es, en la medida en que creen fielmente en sus veredictos y castigan al menor cuando lo merece. Así ocurre cuando el protagonista, Antoine, no acude un día al colegio y miente a su profesor afirmando que su madre ha muerto. El profesor le cree y le compadece, pero sus padres descubren su mentira, acuden al colegio y tras hablar con su profesor su padre le da dos bofetadas a su hijo, en las puertas de su clase, ante la mirada de todos sus compañeros.

Veamos la opinión de uno de los profesores que aparece en *LC*. Tras una pésima experiencia con sus alumnos, vuelve airado a la sala de profesores.

“Estoy harto de esos payasos (...) No valen para nada, no saben nada y además te miran como si fueras una silla en cuanto intentas enseñarles cualquier cosa (...) Son de una bajeza, de una mala fe... Siempre buscando bronca. Vamos, adelante chicos, quedaos en vuestro barrio marginal de mierda y allí pasaréis el resto de vuestras vidas y lo tendréis bien merecido (...)” (*LC*)

En un contexto totalmente distinto, Tavernier, en *HeT* responsabiliza de manera más explícita a los padres de las malas condiciones de trabajo que ha de padecer diariamente el profesorado en el ejercicio de su profesión dentro del aula. Recordemos, no obstante, que se trata de una escuela de educación infantil. He aquí la transcripción de las palabras de una de las profesoras de ese mismo centro escolar sobre cómo cuando empezó a ejercer como maestra tenía más alumnos (45 por aula) y sin embargo llegaban puntuales y limpios.

“Las madres ya no se ocupan de sus hijos como antes. No pueden más, es como si quisieran librarse de ellos. Tienen cuarenta de fiebre y los mandan al Colegio. Ellas se pasan el día viendo la tele, y por la noche sus hijos también, para estar tranquilas. Incluso cenando. ¿Y el resultado? Hay que enseñarles todo. Incluso a decir buenos días (...) Para ellos las palabras sirven para decir ‘tengo hambre’, ‘tengo frío’, ‘tengo sed’. Es la supervivencia” (*HeT*)

En otra ocasión, Lefebvre, director del centro escolar en cuestión y profesor protagonista, habla con los padres de uno de los alumnos, a raíz de (ente otras cosas) la impuntualidad reiterada de éste.

“Si ustedes se rinden qué quieren que haga yo. ¿Le expulsó de la escuela y ya está? El perjudicado es él. No tienen derecho a hacerle eso. No lo tienen. Deben levantarse, tienen que obligarse. Es importante, y tráiganlo aquí.” (*HeT*)

No obstante, Tavernier hace explícito un problema mucho más central, el de la proliferación de alumnos de familias desestructuradas, cuyo principal responsable se sitúa en la mala gestión de la administración central y municipal.

Asimismo, si la comparamos con *LcG* o con *LC* es la única en la que aparece un atisbo claro y sincero de autocrítica. También en *LC* aparece, pero mezclado con tácticas corporativistas en las que unos cubren las espaldas de los otros y en el que al fin y al cabo el propio François, profesor protagonista del film, aunque no se sienta nada cómodo con la situación, sale impune pese a haber cometido en el aula el error de tildar de *golfas* a dos de sus alumnas en base al comportamiento que mostraron en tanto que delegadas de curso durante la sesión de un consejo escolar.

1.B. Soluciones, según el profesorado

Por lo general las soluciones que se manejan en *LcG* se basan en que los padres, al igual que los profesores, ejerzan ininterrumpidamente la autoridad (“mano dura”) sobre los menores (es decir, que la solución no ha de venir de los alumnos sino fundamentalmente de los padres porque por sí mismos son incapaces de cambiar). Algo parecido ocurre en *LC*, con la idea del cuaderno de correspondencia. Si el alumno comete una falta, el profesor, entre otras cosas, puede anotarla en dicho cuaderno para que el alumno lo traiga firmado por sus padres al día siguiente (dicha firma indicará que están al tanto de la falta). La idea es la siguiente. Cuando se comete una falta, primero se le pide al alumno que haga un esfuerzo por cambiar su conducta o por remendar el error cometido. Ahora bien, si no atiende a razones, se recurre a los padres poniéndoles al corriente de la situación.

Asimismo, Tavernier, en *HeT*, culpando a la administración nos muestra principalmente la necesidad de coordinación y transparencia que ha de existir entre los diversos agentes sociales. En primer lugar, entre profesores, sea a nivel formal o informal. Así, en una de las escenas podemos ver cómo el director de la escuela va a hablar con una de las maestras a raíz de la queja interpuesta por una de las madres porque aquella tiró del pelo a su hijo.

“Es un crío infernal. Molesta a toda la clase. Es agotador. – Sí, lo comprendo... ¿Es verdad que le tiró del pelo? – Ya no le soporto, perdí el control. – Tranquila, eso nos pasa a todos, es inevitable dar algún azote. Hay que reconocer que algunos son terribles (...) A todos nos ha pasado, pero cuando ocurre, es mejor hablarlo, contar las cosas. Nos han enseñado a ocultar esos sentimientos (...) y el primer crío molesto, lo acaba pagando” (*HeT*)

En segundo lugar, con los Servicios sanitarios, jurídicos y sociales (en todos ellos parece haber carencia de personal). Así, en un barrio problemático, la labor educativa puede devenir en labor social (casos de maltrato infantil o violencia de género, alcoholismo, etc. que repercuten negativamente en la atención a los niños), con lo cual es fundamental el apoyo y la cooperación con los Servicios Sociales (y por supuesto, que éstos no estén desbordados).

Por último, con la administración central y municipal (inspección del ayuntamiento, etc.). Como decíamos, en *HeT* el profesorado responsabiliza fundamentalmente a la gestión de la administración, así como a la falta de recursos humanos y económicos de las malas condiciones en que desarrollan su trabajo los diferentes profesionales (docentes, sanitarios, trabajadores sociales, etc.) En este caso, la

administración central pasa por alto las urgencias de los municipios periféricos, y mucho más las de barrios “marcados” socialmente de una manera negativa, les da un puesto secundario en la agenda política. La imagen que se da de la Administración es pésima. Veamos un ejemplo.

En la película se nos muestra cómo a petición del Ministro de educación (tras varias protestas y presión por parte de los agentes educativos), se celebra una reunión de coordinación presidida por el inspector del Ayuntamiento con el objetivo de abrir de nuevo el diálogo entre directores de escuela y Servicios Sociales, y delimitar mejor las competencias². En ella, una de las asistentes sociales, sentada junto al inspector, sobre una tarima y presidiendo con él el acto frente a los directores de los centros educativos (sedentes sencillamente como alumnos que han de callar y atender a los que saben del tema), afirma: “Nuestro problema se agrava con las fricciones con educadores que juegan a ser asistentes sociales”.

Fernández Enguita (2009), en su artículo “El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor”, habla sobre lo que se esconde bajo la visión apocalíptica que muestra el profesorado español cuando se le pregunta por sus condiciones de trabajo. Los alumnos son pésimos, los padres se desentienden, la sociedad es por momentos más inculta y el sistema se deteriora de manera inevitable. Sin embargo, en general, no llevan a cabo ningún tipo de autocritica al respecto. Por el contrario, en líneas generales suelen pedir más profesores, más apoyo de las familias y más recursos (económicos, y en general, más atención pública), lo cual parece esconder, bajo la máscara de las buenas intenciones, un corporativismo en defensa de una redistribución de trabajo al estilo “trabajar menos y ganar más” (Fernández, 2009:67).

La mayoría de las películas seleccionadas nos permiten ver otros discursos con los que contrastar las críticas del profesorado. En *LcG*, Truffaut nos muestra claramente cómo el profesorado allí retratado tiene una imagen como mínimo distorsionada de su alumnado, teniendo en cuenta las circunstancias (familiares) en las que vive por ejemplo Antoine, alumno y protagonista de esta historia. Así pues, nos sirve para entender que detrás de Antoine no hay solamente un prototipo de delincuente, sino también que los motivos que lo empujan hacia ese itinerario no residen en él. Al fin y al cabo está solo. En el siguiente fragmento Antoine escucha a su madre, que ha venido a visitarle al Centro de Observación para Menores Delincuentes al que le internan por robo y vagabundeo:

“[Tu padre y yo] estábamos dispuestos a una nueva experiencia admitiéndote en casa, pero ya no es posible a causa de los cotilleos de los vecinos, sin contar lo que tú hayas dicho en el barrio (...) Bah, estoy muy acostumbrada. Toda mi vida tuve imbéciles en contra mía. Pues bien, es todo lo que tenía que decir. No intentes conmoverte a tu padre haciéndote el mártir. Me ha encargado decirte que se desinteresa completamente de ti en lo sucesivo. Sólo servirás para ser un golfo o un vulgar aprendiz (*rie*) Querías ganarte la vida. Ahora verás lo divertido que es trabajar la madera y el hierro” (*LcG*)

En general, se produce un reduccionismo. Se pone de manifiesto que los resultados no son los deseados y se obvia el proceso, se le resta importancia, se desproblematiza, cuando precisamente es donde el profesor ocupa un lugar esencial. Así, siguiendo a Fernández Enguita (2009) el énfasis se pone en la “materia prima” (los alumnos, más culpables cuanto más mayores, y las familias, cuando los niños son más pequeños) y en el “marco” (las condiciones de trabajo que crea la administración, etc.),

² “Delimitar competencias” no significa otra cosa que fijar límites en el ámbito de la actuación de los diferentes profesionales, en lugar de ofrecer un espacio de intercambio en el que puedan establecerse mecanismos de diálogo fluido y continuo y coordinación entre todos los agentes implicados.

un marco “en el que ni siquiera el mejor empeño del profesional podría asegurar un buen resultado”. Su diagnóstico se ve reforzado, a su vez, por el hecho de que ni los padres ni los alumnos configuran “la opinión pública y menos aún la *publicada*” (Fernández, 2009:67).

2. Ejercicio docente

Excepto en *SyT* y en *HeT*, debido seguramente a que se centran en escuelas de educación Infantil a finales de los años '90, lo que el profesor pide y lo que ofrece a sus alumnos tiende a ser la misma cosa. El sujeto de esta oración nunca es el alumno sino el profesor (él pide/exige, él ofrece). En *LcG*, por ejemplo, se les pide responder si se les llama la atención, responder, además, de manera correcta a las preguntas que se les formulan, así como alcanzar un nivel aceptable. De esta manera es posible sacar adelante una lección o materia. Lo que se les pide es, en fin, precisamente lo que facilita que aquello que se les ofrezca llegue a ellos aparentemente sin problemas ni discusiones. Se busca el orden, la rutinización de los ejercicios y las dinámicas³ para que todo sea perfectamente previsible, situación que muy bien recuerda a la descrita por Everhart (1999) en el trabajo de campo que realizó en una escuela de enseñanza media norteamericana (el Harold Spencer).

“Los procedimientos de clase estaban estandarizados, de forma que tanto los estudiantes como los profesores sabían básicamente de antemano qué esperar de una clase determinada” (Everhart, 1999:359-360)

En el proceso de superación de un currículum ya prefijado por el profesor, dado que es quien tiene la autoridad para hacerlo (Everhart, 1999:361), no hay espacio para el diálogo. Supuestamente el proceso les permitirá adquirir un “conocimiento ampliamente ‘contrastado’”, conocimiento que los alumnos deberán absorber sin discusión (tampoco serán discutibles los supuestos que subyacen al conocimiento que se les presenta).

2.A. Estrategias y objetivos subyacentes

En un capítulo titulado “La pedagogía contra Frankenstein”, Merieu (citado en Espelt, 2001:42) habla del “delito imperdonable de confundir ‘fabricación’ y ‘educación’”, aunque añade:

“La educación [(*praxis*)] no puede ser nunca por entero una *poiesis* [(fabricación)], aunque tenga inevitablemente características de ‘amaestramiento’ que remiten a una imagen, definida previamente, de conformidad social”

Ni la *poiesis* puede desgajarse completamente de la educación ni tampoco viceversa, como veremos a continuación. No se trata aquí de priorizar ni la *praxis* sobre la *poiesis* ni al contrario, sino de dar cuenta de las dos, en la medida en que nos permiten situar a los diferentes personajes que aparecen retratados en el material fílmico.

³ Los tiempos están perfectamente prefijados (el timbre que suena entre clase y clase es un buen indicador de ello), y también los espacios y las actividades a desarrollar (se sigue un programa escolar, constituido por tareas repetitivas y crecientes en complejidad a medida que se pasa de un nivel al siguiente).

En dicho texto de Merieau, el autor afirma que en el proceso de fabricación, el alumno es el objeto a “amaestrar”, a “completar”, según unos objetivos ya predefinidos. Así, si éstos se consiguen se obtendrá como resultado un sujeto determinado ya previsto. Es precisamente el objeto del profesor de lengua francesa de *LcG*. Asimismo, hay mecanismos que permiten controlar y evaluar el proceso. Es decir, el profesor enseña a su alumno a ser autónomo, pero autónomo dentro de los parámetros que el profesor le marca Sin embargo, este proceso desemboca inevitablemente en una contradicción: Por un lado se limita al alumno, pero por otro también se le capacita para “diferir de lo proyectado para él” (en términos de Merieau, citado en Espelt, 2001).

En el proceso de educación (*praxis*), sin embargo, no existe –y en esto Espelt cita a Castoriadis– una finalidad predeterminada para el alumno. Ni siquiera la autonomía puede ser considerada una finalidad, sino únicamente un comienzo. Por tanto, es absurda la noción de autonomía “completa”, no hay (pre)definición que valga para ella. No obstante, ni la fabricación ni la educación pueden plantearse en términos absolutos. En ese sentido, toda *poiesis* tiene algo de *praxis* y toda *praxis* tiene algo de *poiesis*.

Por otro lado, Gauthier & Jeffrey (citados en Espelt, 2001:263) diferencian entre estrategia autoritaria y estrategia de seducción en la práctica docente, estrategias que esconden a su vez unas determinadas consideraciones del profesor hacia el alumno y, por ende, unas determinadas relaciones de poder. Cuando hablamos de “seducción” hacemos referencia a la de tipo intelectual, esto es, a la que apunta a la esfera del saber y del aprendizaje, en términos de Simard (citado en Espelt, 2001:265):

“La seducción no implica únicamente a los sentidos y los sentimientos, concierne también al espíritu y la inteligencia (...) Para producir su pleno efecto didáctico, la seducción pedagógica debe ser diferida y dirigida por encima de todo hacia el saber: por su acción seductora el enseñante no intenta ligar el alumno a su persona, sino proporcionarle el deseo de apropiarse del conocimiento” (Simard, citado en Espelt, 2001:265)

Si combinamos las dos variables, obtenemos el siguiente cuadro, siendo A, B, C y D la consideración que se tiene hacia el alumno.

Estrategia...	...autoritaria	...de seducción
Objetivo		
Fabricación (<i>poiesis</i>)	A (Ej. <i>LcG</i>)	B (Ej. <i>LC</i>)
Educación (<i>praxis</i>)	C (Ej. <i>SyT</i>)	D (Ej. <i>HeT</i>)

(A) El film que mejor nos muestra la combinación fabricación/autoritarismo es *LcG*. En él la totalidad del profesorado (teniendo en cuenta el contexto sociohistórico en el que se desarrolla) trata de fabricar a partir de alumnos (que por ende son incompletos y parciales) personas responsables y plenamente maduras. Al mismo tiempo, es plenamente autoritaria (busca, en fin, que a un mandato suyo le siga la obediencia indiscutida de sus alumnos). También en *CdC* encontramos la figura del profesor déspota (aunque no en Mathieu, profesor protagonista). En estas circunstancias, el estudiante queda reducido a un mero receptor de información (rol aparentemente muy fácil de asumir) y por supuesto, constituye un producto no implicable en “decisiones relativas a la vida formal de la escuela” (Everhart, 1999:36), lo cual permite simplificar el proceso de toma de decisiones. Todo tiende a la simplificación si se quiere procesar a

los alumnos. La instrucción académica supone un proceso de in-formación (en el sentido de *dar forma*), lo cual pide estandarización de rutinas y grupos grandes de alumnos.

En *CdC* y *LcG*, sin embargo, se constata que la coerción, la amenaza, el castigo físico, forma parte de un adoctrinamiento que *sirve* únicamente cuando la autoridad está presente, pero que deja de tener validez cuando se ausenta o cuando se baja la guardia (no hay una auténtica violencia simbólica que garantice la obediencia durante las veinticuatro horas del día.)

(B) Cantet en *LC* nos ofrece un ejemplo de fabricación en combinación con estrategia de seducción a través de la figura de François, profesor de lengua francesa (aunque es cierto que no en pocos momentos opta por el estilo autoritario, aunque de manera no comparable al profesor de *LcG*). En una de las escenas aparece este mismo profesor en tanto que tutor frente a uno de los alumnos y su padre. Los dos adultos hablan sobre el menor en su presencia. Veamos la transcripción de las palabras del padre. François escucha mientras tanto atentamente sin cuestionar la posición del padre.

“– Lo que necesite yo se lo hago, no hay problema, pero él tiene que responsabilizarse (...) Me gustaría que se esforzase con los estudios, que llegue lejos. A su madre y a mí nos gustaría estar orgullosos de él. Es lo que esperamos de él.

– Bueno, creo que estamos de acuerdo en cuanto al diagnóstico y en cuanto a lo que tenemos que hacer” (*LC*)

En ellas se puede constatar que se tiene la idea de lo que le gustaría al padre que llegase a ser su hijo. La meta está prefijada, el alumno sólo ha de dejarse llevar por el proceso de fabricación. En otra escena observamos cómo François decide pedirles a sus alumnos que escriban un diario al estilo de Ana Frank, con el objetivo de *seducirles*. Así, narrando sus temores, vicios, secretos, alegrías, pasiones, etc., los alumnos practican de forma inevitable su expresión escrita, aunque no parece conseguir el éxito esperado, sobre todo por lo que respecta a ciertos alumnos, que se resisten. En la siguiente escena una alumna trata de convencer al profesor de lo absurda que resulta la tarea que les ha encomendado.

“Usted es diferente. Es profesor. Nos dice que le interesa porque es su trabajo. Pretende convencernos de que nuestra vida es interesante” (*LC*)

En *CdC*, también Mathieu (profesor de música) tiene en mente lo que quiere para Mohrange (su alumno predilecto): poco a poco, tratará de “domesticarlo” infundiéndole la pasión por la música. Con el resto de alumnos, en general, consigue captar su atención en composiciones sencillas (les divierte la idea de participar en un coro).

(C) y (D). Sólo las dos escuelas de educación Infantil retratadas en *SyT* y en *HeT* son capaces de responder al resto de modelos reseñados en el cuadro (parece haber un abismo entre los niveles de Infantil y Primaria y los de Secundaria en muchos niveles). En *SyT* el profesor combina la autoridad tranquila con la idea de educación. Recordemos que se trata de una escuela situada en una zona rural, en la que niños de entre 3 y 12 años comparten aula. Al mismo tiempo, asistimos a un proceso ya hace tiempo empezado, en el que observamos un respeto por el profesor que no le viene dado, sino que se ha ido forjando a lo largo de los años (los alumnos no tutean al profesor, por ejemplo, está naturalizado). Sin embargo, la jerarquía no es férrea y el proceso se reviste de una relación alumno/profesor de carácter bidireccional en la que

hay concesiones mutuas y cumplimiento de responsabilidades (a ese respecto, el maestro trata de asegurar que cada niño cumpla con las tareas previstas para ese día, tareas previamente acordadas con él). En *HeT* no se insiste demasiado en esta dimensión, pero de todo el material que nos ofrece puede deducirse una estrategia cercana a la seducción y con un objetivo claramente educativo, en el que, al igual que ocurre en *SyT* la autonomía no se considera un fin en sí mismo sino un medio para todo lo demás.

3. Mecanismos para mantener el orden (3071 palabras)

Según Espelt (2001:205 y 206), aunque Weber veía el proceso de racionalización como un proceso de disciplinarización, a través de sus análisis no llegó a ir tan lejos como Foucault, que basó “el proceso de justificación legal-racional en técnicas para la administración de la disciplina corporal, actitudinal y de comportamiento”, estableciendo toda una “fisiología de la burocracia y el poder”, rasgo que caracteriza y define a la “sociedad disciplinaria” (O’Neill, citado en Espelt, 2001:205 y 206). En *Vigilar y castigar* (1990), concretamente en el bloque referido a “La disciplina”, Foucault nos ofrece las claves que necesitamos para entender esta dimensión. La pretensión de este escrito, no obstante, no es demonizar la disciplina sino entenderla mejor, como parte importante para el buen desarrollo de la práctica educativa.

3.A. Acción-reacción

La jerarquía en el centro escolar es muy clara. En la cúspide de la pirámide está el director, representa la autoridad, sobre todo en la “implementación de la política de la escuela” (Everhart, 1999:359) (en *CdC* se nos muestra este hecho mejor que en cualquier otra de las películas seleccionadas); en la parte intermedia está el profesorado, en cuyas manos está la marcha de las clases y, en los niveles de Secundaria, son especialistas en sus respectivas materias; por último, en la base, están los alumnos, que no tienen poder ni autoridad legítima, y por tanto tampoco son tomados en cuenta en ninguna toma de decisiones.

En *LC*, el alumno no debe tutear al profesor (al igual que en *SyT*) (también François, el tutor, pese a su flexibilidad, muestra un estricto sentido de la ética), o que el alumno debe pedir permiso para levantarse de la silla, o para salirse del aula, o que si el profesor le pide que lea un texto en voz alta debe obedecerle aunque no le apetezca, o que cuando entra un adulto en el aula deben ponerse todos en pie, o que si se comete una infracción se deben pedir disculpas, etc. De entre el material fílmico seleccionado, no obstante, *LcG* constituye el que mejor nos muestra la escuela como institución disciplinadora. Foucault (1990) señala que el poder disciplinario se vale de tres instrumentos para lograr lo que él denomina el buen encauzamiento (en este caso) del alumnado. En primer lugar, la **vigilancia jerárquica**. Sin llegar a ser tan sofisticada como la presentada por este autor, que describía incluso un sistema de vigilantes perpetuamente vigilados (Foucault, 1990:182)⁴, en el aula representada por Truffaut la vigilancia que ejerce el profesor sobre el alumno es casi continua. Sin embargo, cuando no es posible (por ejemplo, cuando el profesor ha de ausentarse del aula para atender a

⁴ Dicho sistema erigía al poder disciplinario como absolutamente discreto e indiscreto al mismo tiempo porque conseguía “[estar] por doquier y siempre alerta... [y funcionar] permanentemente y... en silencio” (Foucault, 1990:182)

otro profesor o a algún padre que desea hablar con él), delega esa responsabilidad a ciertos alumnos de su confianza. Por “alumnos de confianza” entendemos alumnos dóciles, obedientes y atentos a la palabra del profesor; dicho de otro modo, los que no piensan por sí mismos porque “las reglas ya han pensado en todo” (como afirma Robert Walser en su novela de 1909 *Jakob von Gunten*, citada en Espelt, 2001).

En segundo lugar, la **sanción normalizadora**. En *CdC* los castigos no son triviales. Se observan desde castigos físicos o el encarcelamiento en el calabozo hasta, y esto ocurre en la mayor parte de los casos, el llevar a cabo “trabajos de interés general” (limpiar el centro escolar, tender la ropa, lavarla, etc.), llevados a cabo durante un período de tiempo (un mes, quince días, etc.), según la gravedad del acto cometido. Durante dicho período, no se tiene derecho a recibir visitas y se queda temporalmente expulsado del aula. Por su parte, en *LcG* pueden verse muchos ejemplos de lo que Foucault denomina micropenalidad, un mecanismo penal que se hace servir de la menor falta para castigarla. Al alumno se le castiga (o como mínimo se le recrimina su actitud) cuando no presta atención, cuando resulta insolente o desobedece, cuando llega tarde o simplemente no acude al centro escolar en un día lectivo, en fin, cuando *no actúa como debiera* (en ello subyace una construcción social del alumnado). Asimismo,

“Toda conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y malos puntos” (Foucault, 1990:185)

Dicha micropenalidad deviene en la “microeconomía de una penalidad perpetua” a través de la cual no sólo se produce una diferenciación de los actos (de lo que está bien y lo que está mal) sino también y sobre todo “[de los propios individuos,] de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor” (Foucault, 1990:186). Algo semejante se plantea en *LC* cuando ciertos profesores apuestan por que se aplique un sistema de puntos al estilo del utilizado para regular el carnet de conducir con el objetivo de premiar o castigar a los alumnos según su comportamiento. No se llega a poner en marcha, pero se considera como método razonable.

En un esquema muy semejante al que se nos mostraba en *CdC* (Acción-Reacción), en *LcG* los castigos son automáticos y casi continuos. En una ocasión el profesor envía al despacho del director a Antoine por plagiar supuestamente a Balzac en una redacción. Al poco, René, compañero de Antoine, defiende a su amigo afirmando que no lo ha copiado. Inmediatamente, el profesor siente que se le cuestiona la autoridad y lo echa de la clase. Como éste se resiste, lo expulsa del colegio hasta después de las Navidades, diciendo: “La Ley la impongo yo, vaya a que le aguante su papaíto”. Asimismo, la autoridad del profesor se presupone ya de antemano (o debe presuponerse) y la docilidad, en fin, es la mejor cualidad que puede tener un alumno.

Además, el profesorado que Truffaut nos muestra contempla “los trabajos impuestos como castigo” (Foucault, 1990:184), en los que

“El castigo disciplinario es, en una buena parte al menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada. Tanto que el efecto correctivo que se espera no pasa sino de una manera accesoria por la expiación y el arrepentimiento; se obtienen directamente por el mecanismo de un encauzamiento de la conducta. Castigar es ejercitar” (Foucault, 1990:185)

Siguiendo con Foucault, el castigo, en este contexto, es un arte que sirve para comparar sujetos, diferenciarlos según sus actos y fenómenos observables en general, jerarquizarlos según esos mismos criterios, homogeneizarlos en bloques (recordemos que para llevar a cabo la educación masiva la simplificación es crucial) y al mismo

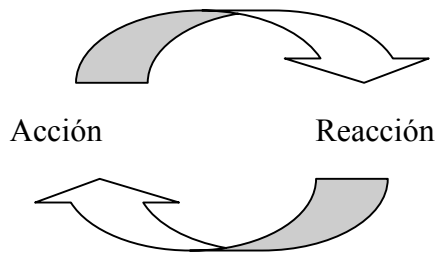
tiempo excluir (cada cual tiene asignado su lugar). En una palabra, normaliza. En todo ello se diferencia la penalidad de la norma con la judicial, que por el contrario hace referencia a textos, a todo un corpus de leyes (por citar sólo una de las diferencias) (Foucault, 1990:187).

En *LC* aparece todo un ejemplo de penalidad normativa cuyo formato recuerda a una penalidad judicial. Se trata del consejo disciplinario. Así, ante una mala conducta, al alumno se le llama la atención, se le grita, se le exige o se le expulsa de la clase mientras dure ésta, o del centro escolar, por un período de 48 horas o indefinidamente, a través de un consejo disciplinario semejante a un juicio en el que al parecer está presente como mínimo uno de los padres del *reo*, siguiendo el ejemplo que nos muestra una de las escenas centrales de la película. Frente a ellos, un semicírculo de profesores encabezado por el director. A continuación se hace saber los motivos por los cuales se celebra el consejo y se escucha la parte de la defensa, así como cualquier alegación que pueda querer hacer el *reo*. En la fase de deliberación de la sentencia, el acusado, Souleyman en este caso, y también su madre, esperan en el pasillo. El consejo tiene que votar. Y cuando la sentencia ya está clara, se les vuelve a hacer pasar. En el caso de Souleyman se dictamina su expulsión indefinida del centro.

En tercer lugar, el **examen**, en tanto que “ceremonia de [una] objetivación” (Foucault, 1990:192). Constituye el procedimiento que integra los dos anteriores: por un lado controla, vigila los progresos de sus alumnos, y por otro, los sanciona. El examen fija de manera ritual y “científica” las diferencias individuales (y al mismo tiempo las (re)actualiza). Las diferencias quedan, de esta manera, registradas y por ende, devienen en *demostrables* documentalmente. De esta manera es posible su comparación con otros individuos, establecer tipologías, observar evoluciones particulares, etc.

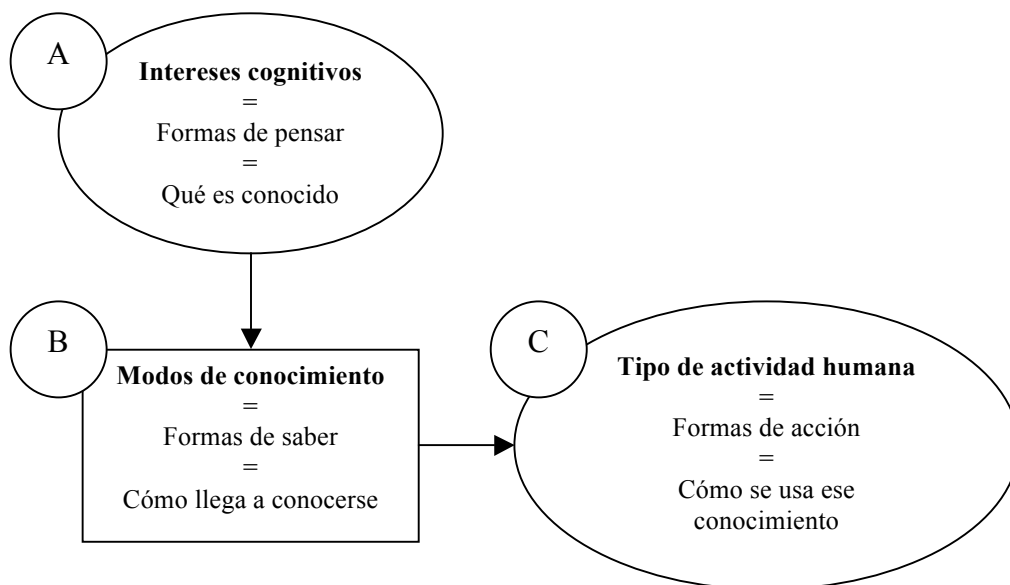
3.B. Actos de resistencia

Pese a la postura rígida y autoritaria del profesor, sus castigos y su ojo vigilante, el alumnado, cuando éste no mira o baja la guardia, generalmente alborota, hace muecas, salta, se pelea, ríe, trata de escaquearse, etc. Es lo que ocurre en *LcG*, por ejemplo, con el profesor de gimnasia. En cierta escena podemos verle encabezando un grupo de alumnos, sacándolos a la calle para correr un poco y hacer ejercicio a toque de silbato. Cuando no mira, sin embargo, varios de los alumnos se escapan del pelotón para perderse por las calles; más tarde, hacen lo mismo otros tantos. Al final queda él solo junto a dos alumnos más, presumiblemente sus alumnos de confianza. De la misma manera, al inicio del film, podemos ver en una situación de examen cómo uno de los alumnos saca de su mesa un trozo de papel con una mujer semidesnuda dibujada en él. Como el profesor no mira, la pasa a su compañero y éste a otro y así sucesivamente hasta que llega a manos de Antoine, el profesor le descubre y le castiga contra la pared. Allí permanece durante la hora del recreo, momento en que aprovecha para escribir unas frases sobre lo injusto de su castigo. Al terminar el recreo, el profesor vuelve y descubre dichas frases. Inmediatamente le hace salir de la clase para buscar algo con que borrarlo. Cuando Antoine vuelve, el profesor está escribiendo en la pizarra, y aprovecha el descuido para hacer burla de él a sus espaldas. Todos ríen. El esquema Acción-reacción se plantea por tanto como un círculo.



De la misma manera, este esquema es susceptible de revertir sobre el profesorado. Es lo que ocurre en *LC*, cuando François llama *golfas* a dos de sus alumnas por su comportamiento y éstas ponen una queja formal contra él. La lógica que ellas aplican es muy clara: “Nos insultó, deben castigarle”, “Ustedes se quejan de nosotros, nosotros de vosotros”. Piden, pues, que el esquema Acción-reacción se aplique de la misma manera cuando es un profesor quien comete una falta.

Para entender la trasgresión de la norma debemos dar cuenta de que tanto alumnos como profesores tienen intereses cognitivos diferentes. Los intereses cognitivos actúan a modo de filtro que discrimina entre lo que es merecedor de conocerse y lo que no y de qué manera ha de conocerse, lo cual se traduce en la priorización de un determinado sistema de conocimiento que a su vez se materializará a través de su uso en unas formas de acción determinadas (Everhart, 1999:362)



Así pues, en los centros escolares analizados puede observarse una clara situación de competencia entre sistemas de conocimiento que Everhart (1999) expresa del siguiente modo, estableciendo la analogía con el enfoque marxista (en *LC* podemos encontrar multitud de ejemplos de competición).

“[Existe un] movimiento constante por parte de los estudiantes para reapropiarse de un control del entorno cuyo control formal está fuera de su alcance. En el proceso de trabajo, los estudiantes están imposibilitados tanto para influir en los medios de producción como en los fines, y por consiguiente, están envueltos en lo que Marx llamaba trabajo extrañado o alienado: un tipo de trabajo al que ‘tan pronto como le falta la presión física o de otro tipo que se ejerce sobre él... se le rehúye como a la peste’ ” (Everhart, 1999:369)

La competencia entre intereses cognitivos se da sobre todo en el espacio el aula, espacio de dos orillas simbólicamente enfrentadas (es precisamente donde se da el punto de encuentro entre profesorado y alumnado). Así, alumnos y profesores no definen las situaciones de la misma manera, de ahí por ejemplo la falta de interés en el programa de instrucción académica, o que se pierdan 15 minutos antes de comenzar cada clase, como aparece en *LC*, o el absentismo que se describe en *LcG*, o que cuando Antoine se escapa de casa sea ayudado por su mejor amigo René, que le llega a ofrecer incluso su propia casa como escondite (es un ejemplo de compañerismo entre quienes comparten los mismos intereses cognitivos, que también podemos ver en *LC*), o que los alumnos no hablen entre ellos de sus notas ni de las tareas ni de los contenidos tratados en clase, sino de lo que han hecho fuera de la escuela, y que sean pasivos en la vida académica, o que repliquen o reten al profesor al estilo “Yo no escribo si usted no escribe”, tratando de quebrantar los objetivos fijados por el profesor para cada sesión, cuestionando en cada momento el conocimiento que el profesor pretende transmitir.

Estas distintas definiciones están en disputa en el espacio del aula de manera que el alumnado permanece, en fin, a caballo entre dos tipos de conocimiento que vienen de intereses cognitivos distintos: uno regenerativo, “interpretativo y simbólico por naturaleza” (Everhart, 1999:367), derivado de intereses cognitivos de tipo práctico y generado en el seno de su grupo de iguales, a través de burlas, bromas, disputas, maneras de expresarse⁵, etc. que en definitiva “dan sentido a su existencia diaria en la escuela y solidifican las interacciones en grupo” (Everhart, 1999:368), (re)actualizan vínculos, y regeneran cierto tipo de conocimiento significativo para el alumnado, conocimiento que define, por ejemplo, quién pertenece al grupo y quién no. Su interés cognitivo es práctico, surge de la interacción colectiva, con lo cual no parte de parámetros predefinidos. los supuestos que rigen al conocimiento regenerativo están “enfocados hacia la creación y clarificación de significados, la consecución de comunicación y la producción resultante de lazos colectivos y mutuos entre los individuos de una comunidad que comparten sistemas de creencias” (Everhart, 1999:366).

El otro, reificado, tildado de racional, y que se le ofrece diseminado y preordenado, es el que les viene impuesto y no necesita (ni debe) ser puesto en duda. Además, es el que permitirá a los alumnos no solamente asumir su condición, su rol estudiantil, que bien se asemeja a otros roles que seguro habrán de ocupar a lo largo de su vida, sino también pasar de un curso al siguiente (dado que el sistema escolar enarbola ese mismo tipo de conocimiento⁶). En *LC* François lo afirma claramente: “Puedo dejaros en paz, pero nunca llegaréis a nada”. Dicho conocimiento reificado está legitimado porque depende de unos intereses cognitivos de tipo técnico, que se rige por criterios objetivos. Como tal, les viene impuesto (han de acatarlo porque marca los criterios que regulan los mecanismos de filtraje).

Del primero se derivan unas formas de acción “que exigen de los estudiantes un esfuerzo considerable para reapropiarse del control a través de la acción comunicativa” (Everhart, 1999:371), que se traduce, en fin, en una forma de resistencia. Se adoptan estrategias de reapropiación de las que surge un conocimiento regenerativo, llamadas así

⁵ En su estudio, Everhart constató que para los alumnos del instituto Harold Spencer, el conocimiento verdaderamente significativo estaba “en la interacción con los amigos y en la fabricación de los significados generados en su seno” (Everhart, 1999:367).

⁶ El conocimiento reificado sirve para solucionar cuestiones ya predefinidas como problemas. Asimismo, se basa en establecer un modo de conocimiento/comprensión basado “en establecer una relación lineal/deductiva entre los elementos de la realidad” (Everhart, 1999:363). Es propio de las CC empíricas (en términos de Habermas, lo llamaríamos conocimiento empírico-analítico).

porque los estudiantes “intentan reapropiarse de porciones relevantes de sus vidas en la escuela de forma que lleguen a controlarlas ellos y no otros” (Everhart, 1999:366).

El segundo, sin embargo, como ya hemos adelantado, se materializa en unas formas de acción de tipo instrumental, ordenando la información en sistemas explicativos de carácter estático (para que sea menos problemático). Al igual que el Mercado de Trabajo, se basa en intereses técnicos. El objetivo es generalmente producir productos a partir de la manipulación de información de la que se dispone o que se ofrece para ello. De hecho,

“El énfasis que la escuela pone en los intereses cognitivos reproduce significativamente el proceso cultural característico del MT” (Everhart, 1999:365)

4. Evaluación. Mecanismos de filtraje

Beltrán, en su artículo “Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo: Percepciones, representaciones y expectativas educativas”, hablando sobre criterios de calidad educativa, afirmaba que "es difícil... medir, tasar, la calidad a partir de criterios (únicamente) de cantidad" (Beltrán, 2007:289), porque aunque nos dé una información necesaria, no será suficiente. Es lo que ocurre, por ejemplo, con los Informes PISA, que evalúan únicamente los resultados, no los procesos, cuando precisamente éstos son tanto o más importantes en la cuestión educativa.

“El dilema calidad/cantidad nos remite de nuevo al dilema proceso/producto. Si algún sentido tiene la educación, y lo tiene, éste es de naturaleza procesual, y hablar de procesos es hablar de relaciones. Y hablar de relaciones es hablar de un campo dinámico, complejo, en el que la escuela es producto, pero también productora, de un conjunto de factores de índole económico, social, político e histórico. Pero la escuela no es tanto productora y reproductora de capital cultural, sino que es, sobre todo, creadora de sentido” (Beltrán, 2007:290)

Así, si asumimos que toda evaluación configura un mapa, es preciso no confundir nunca el mapa con la realidad (Beltrán, 2007:281), lo cual no significa en absoluto que no haya de tomarse en cuenta cualquier evaluación realizada con un mínimo de rigor. En este apartado hablaremos de los mecanismos de filtraje y de cómo el proceso de categorización pervierte los criterios de calidad educativa. Con ese propósito asumimos que objetivar el proceso de evaluación pasa por atender a *quién* la lleva a cabo, a *quién* otro y con qué objetivo.

Así, en el material filmico analizado el *quién* es indiscutiblemente el profesor en cuestión, y el *a quién* fundamentalmente hace referencia a un sujeto colectivo, el alumnado (aunque las valoraciones a las familias son también muy comunes, como veremos, así como a la administración). El *objetivo* no queda explícito, pero son los efectos del filtraje mismo. Las notas, por ejemplo, serían productos intermedios que les permiten a los alumnos ganar otras cosas (pasar de curso, por ejemplo), aunque haya una parte importante del alumnado (y ahora hago referencia exclusivamente a *LcG*, a *CdC* y a *LC*) cuyos intereses cognitivos no recogen ese tipo de recompensas como merecedoras de ser tomadas en cuenta, como hemos visto en el anterior apartado.

A este respecto, hay dos cuestiones que quisiera destacar. En primer lugar, que el interés técnico, el conocimiento reificado y la acción instrumental son valiosos en la medida en que regulan la evaluación a partir de unos criterios racionales que a su vez organizan la categorización del conocimiento. Al mismo tiempo, lo sustantivo es que se

pretende que éste sea “el *único* tipo de conocimiento legitimado que los estudiantes necesitan [y que sea] la medida relevante respecto a la cual ha de medirse todo otro conocimiento” (Everhart, 1999:365)

En segundo lugar, y como ya se ha ido advirtiendo a lo largo de este escrito, que el paso por los mecanismos de filtraje es importante porque tiene consecuencias reales sobre el estudiantado, su itinerario y proyecto vital. A este respecto es muy importante no pasar por alto los procesos de categorización, que configuran una pre-evaluación del propio alumnado basada en parte en representaciones socialmente construidas y afianzadas con el tiempo⁷.

En *LcG*, Antoine es un ejemplo de alumno marcado, igual que René, su compañero, y otros tantos de la misma clase. En una de las escenas, Antoine hace burla del profesor directamente a sus espaldas, mientras éste dicta un texto y lo va escribiendo en la pizarra. Los compañeros ríen. Cuando se gira, al no percibir su presencia, culpa a otro de los compañeros, también marcado:

“– En idioteces es usted el primero, Simonét. – No hice nada, señor. – Naturalmente, siempre es otro” (*LcG*)

La categorización enseña a Antoine a mentir para evitar los castigos (llega a afirmar que su madre había muerto para excusar su absentismo en un día lectivo), y le conduce no sólo a ser señalado por el profesor como culpable hasta que no se demuestre lo contrario, sino también al vagabundeo y al hurto, teniendo en cuenta que incluso sus padres lo han *marcado* como “vago” y “golfo”. Constituye una pieza clave, por tanto, y según la argumentación discursiva de Truffaut, para la formación de predelincentes.

Algo semejante explica una profesora en *HeT* cuando se le pregunta por sus alumnos. En su respuesta, no oculta su desencanto.

“¿Esperanzas? No espero que vayan a aprobar el bachillerato ni cursen estudios superiores. No, eso no lo espero. Sólo quiero darles un poco de afecto, porque les tengo muchísimo cariño” (*HeT*)

En *LC* la categorización se hace explícita ya desde el principio, durante la presentación de los profesores y el reparto de horarios. Allí los veteranos (algunos casi a las puertas de la jubilación) se sientan con los recién llegados para ofrecerles consejo e indicarles, siguiendo uno por uno una larga lista de alumnos, quién de ellos “es simpático” (cito textualmente) y con quién hay que tener cuidado. Con este básico proceso de etiquetaje, la máquina puede empezar a rodar, porque ya todos saben qué papel ha de interpretar cada uno.

Lo mismo ocurre en *CdC*, cuando el señor Régent, antiguo vigilante y profesor del centro se reúne con Mathieu, quien va a sustituirle en el puesto:

“Le Querrec. Recuerde bien ese nombre. Y Morhange. Sí. Morhange. No habla mucho, pero no se fíe. Por fuera es un ángel, pero por dentro es un diablo. Acción – reacción. Es lo único que entienden. Son todo suyos. Buena suerte” (*CdC*)

O también casos que quizá por la edad (quince años), quizá por su historial problemático previo, sufren una categorización extrema que les lleva a una situación en

⁷ Llamamos filtraje al tipo de mecanismo evaluativo que hace derivar a los alumnos hacia un itinerario u otro (incluido el de abandono –prematureo o no– del sistema escolar). Un profesor, con sus orientaciones, puede contribuir de manera directa a que un alumno determinado opte por un itinerario u otro, y lo mismo aunque indirectamente a través de las calificaciones (Fernández, 2009:65), de ahí que los procesos de categorización resulten tan importantes.

la que ya no importa si cometió o no el acto por el que se le castigó. Hablamos de Mondain (*CdC*), expulsado erróneamente por el robo de una cantidad sumamente importante de dinero.

“– Si hoy no es culpable, lo habría sido mañana. Esa gente no tiene remedio. No lo tiene. – Pero ¿qué me dice de la justicia? – Pues que se encargará de él” (*CdC*)

En otra escena puede verse a Mondain en un rincón, de cara a la pared y con las manos en la nuca, mientras los niños cantan en la clase de música. La cámara no le dedica ni un sólo plano principal, sino que constituye el fondo del escenario. También Mathieu da por perdido el caso Mondain, que constituye el prototipo de alumno problemático y ambulante, que va de centro en centro, siendo rechazado en todas partes; es el chivo expiatorio por excelencia. En la otra cara de la moneda podemos situar a Mohrange, que recibe un trato preferencial a raíz de su prodigiosa voz. De esta manera, el maestro sabe que Mohrange tiene que salir de *Fond de l'Étang* si quiere poder entrar en una escuela de música. Para ello tratará de hacer que éste desarrolle su potencial, con el apoyo de su, y habla incluso con el director del conservatorio de Lyon para que acceda a escuchar su voz y tratar de conseguirle una beca.

En *LC* Laurent Cantet, a través de François, nos hace preguntarnos sobre la (in)utilidad de los consejos disciplinarios (descritos en el anterior apartado), puesto que todos o casi todos ellos terminan de la misma manera, con la expulsión del alumno. Detrás de ellos hay una preevaluación, ya está todo decidido (en parte porque se supone que se ha intentado encauzar al alumno por una ingente cantidad de vías sin éxito).

En este film se nos muestran dos ejemplos opuestos: Souleyman y Wey; el primero, alumno problemático, procedente de Mali, abocado al fracaso escolar, y el segundo, alumno de origen chino, con un evidente éxito escolar. Por lo general todo el profesorado apuesta por Wey, y nadie por Souleyman.

Si atendemos en general a todas las películas seleccionadas (excepto *SyT*), los castigos parecen tener un efecto de reactualización de categorizaciones. Así pues, para los que ejercen resistencia el castigo reactualiza su condición, de la misma manera que la reactualizan las recompensas para los que se adaptan y asumen sin conflictos el medio escolar y lo que éste les ofrece.. tanto los premios como los castigos dan un sentido al orden de las cosas.

La opinión que los profesores tienen de sus alumnos generalmente se (re)actualiza a través de los Consejos escolares (como vemos en *LC*), pero también a través del examen, en el que, según Foucault (1990), se da un supuesto intercambio de saberes: “garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro” (Foucault, 1990:191). La primera parte de esta sentencia tomada de Foucault merece una revisión, si tenemos en cuenta que el alumnado en general no parte de los mismos intereses cognitivos que el profesor, de manera que lo que puedan haber entendido de la materia estudiada para el examen es susceptible de tener una pronta fecha de caducidad. El saber que le permite al profesor acumular sobre el alumno es precisamente uno de los que éste utilizará como prueba para justificar el paso del alumno en el siguiente nivel o la repetición del mismo. Dicho de otro modo, en la medida en que el alumno haya sabido demostrar al profesor que ha integrado el conocimiento diseminado que se le ha ofrecido, así será la opinión que el profesor tendrá de él por lo que respecta a si puede pasar o no al siguiente curso (Everhart, 1999:359), opinión a la que en principio puede atribuírsele cierta objetividad (constituye una evaluación necesaria pero no suficiente).

Pero ¿cómo explicar que haya alumnos como Antoine (*LcG*) que sin sacar provecho de las clases lea a Balzac con devoción en su casa? Como Esmeralda, una de

las alumnas a las que François (*LC*) tilda de golfas por su comportamiento pero que sin embargo al finalizar la película descubrimos que ha leído con mucho agrado y por su cuenta *La República* de Platón.

La evaluación del profesorado en tanto que sujeto de la misma, como ya hemos dicho, es importante pero no suficiente; el objeto de dicha evaluación son siempre los alumnos y las familias. Hay por tanto, un “reduccionismo ad hominem”, igual que ocurre a un nivel más amplio con los Informes PISA, como afirma Beltrán (2007:281).

5. Éxito y fracaso escolar

En *LC Cantet*, a mi juicio, nos ofrece una escena final que consigue darle a la película una fuerte dosis de crítica al sistema escolar en sí, aunque sin ofrecer alternativas claras. Dicha escena se centra en el último día de curso. En ella François está en el aula cuando todos se han ido ya. Mientras revisa unos papeles una de sus alumnas se le acerca, y tras un breve diálogo, ella le confiesa: “No entiendo lo que hacemos”, lo cual es significativo precisamente porque con estas palabras la alumna parece situarse fuera del círculo de competición entre sistemas de conocimiento, del juego, en fin, del orden de las cosas. No nacen de la posición que ocupa la alumna en tanto que tal, sino de la necesidad misma de sentido al que agarrarse.

Pensar que el profesorado no puede remediar el fracaso escolar si el resto de agentes no pone de su parte (la administración, que debería facilitarles más recursos; los padres, que deberían asumir mejor su responsabilidad en tanto que educadores; y los alumnos, que *deberían dejarse procesar*, sin discutir la palabra ni la autoridad del profesor), convierte las nociones de éxito y fracaso escolar en categorías cuyos criterios se basan en una perspectiva reduccionista del problema. Dicho reduccionismo resulta mayor si centramos la atención en los niveles de secundaria. A este respecto, en *HeT* una de las profesoras señala lo siguiente: “El parvulario recibe a los padres. Son importantes. ¿Y después? Nada”. A medida que van pasando cursos, los alumnos son vistos como más responsables de su situación, convirtiéndose en chivos expiatorios por excelencia.

En el análisis del éxito y el fracaso escolar, no podemos caer en el error de considerar al alumno aisladamente:

“En efecto, el estudiante es concebido como si fuera un átomo aislado, desplazado de su molécula social, reactivo sólo a acontecimientos impersonales y técnicos que tuvieron lugar antes de que él llegase” (Charters, citado en Everhart, 1999:357)

El éxito y el fracaso escolar no se basan exclusivamente en las diferencias que puedan existir entre las capacidades de los alumnos, y explicarlo a partir del mayor o menor esfuerzo que dedican a su formación en los centros escolares es como mínimo tratar el problema de una manera demasiado superficial. En el fondo de la cuestión está “[la] distribución desigual de las oportunidades educativas” (Xavier Bonal, citado en Beltrán, 2007:289). Así pues, para llegar a una adecuada definición de sus parámetros es preciso trabajar la corresponsabilidad que tienen los diferentes agentes sociales (profesorado, alumnado, familias, administración) y un seguimiento de los procesos que sirva para deducir lo que no dice el análisis de los resultados.

Teniendo en cuenta que las nociones de éxito y fracaso escolar nos sirven para diferenciar y jerarquizar sujetos, no sólo actos, en base a un determinado rendimiento académico y dicho rendimiento se basa en criterios e intereses exclusivamente técnicos parece obvio que estamos dejando en manos de unos criterios sesgados el itinerario educativo de los alumnos, y por extensión su propio itinerario vital. Tanto en *LC* como

en LcG hemos visto ejemplos de alumnos que son expulsados del sistema por no encajar en los parámetros que fijan esos criterios.

Beltrán (2007) plantea el problema de la siguiente forma. Se habla de fracaso escolar, pero se piensa en el propio ‘fracasado escolar’ (él y su competencia son los responsables de su propio fracaso o de su éxito), cuando el fracaso escolar, más que un fracaso de la escuela o del alumno, es un fracaso social. Se culpabiliza, por tanto, a las víctimas.

“[Se libra] a la suerte de los propios sujetos la posibilidad de ser competentes[, esto es, de competir y de ser competitivos]” (Beltrán, 2007:281)

Y es que ¿cómo hablar de fracaso o éxito escolar si obviamos el proceso y nos centramos sólo en los resultados? La visión del profesorado es valiosa, pero no basta. Es preciso ahondar en otros puntos de vista distintos al de los profesores para poder establecer una visión integral del problema, hacer mayor hincapié, en fin, en una verdadera cultura de la evaluación (Beltrán, 2007:294), en la que haya cabida para la autoevaluación de la labor docente y de la práctica educativa en general, así como evaluaciones que tengan como sujetos de la misma a los propios alumnos⁸, cuyo punto de vista está infravalorado. Al fin y al cabo, pese a las carencias que éstos puedan presentar como analistas, son los que más saben tanto de los profesores como de sus familias. Las familias, según afirma Fernández (2009:61), saben poco o nada de la escuela (sobre todo en los niveles de la ESO), y los profesores no conocen en general a los padres, sino únicamente la escuela en la que trabajan.

Por otro lado, del material filmico analizado se deduce que imponer un conocimiento reificado sobre los alumnos, si va acompañada de una estrategia autoritaria (*LcG*), consigue captar la atención del alumnado mientras no se baje la guardia, pero si se trata de imponer a través de una estrategia de seducción, el alumnado no espera a que el profesor aparte su mirada de él para trasgredir la norma y ejercer su estrategia de reapropiación. El material analizado lleva a pensar que debería producirse un acercamiento entre los diferentes sistemas de conocimiento. Hemos de tener en cuenta que los alumnos aprenden más del conocimiento regenerativo que del reificado. Pensemos que el segundo hace uso de procedimientos deductivos (se parte de un plano teórico ya predefinido para aplicarlo a problemas que, al igual que las soluciones, ya están previamente pautadas y que no buscan ningún tipo de diálogo entre profesores y alumnos), mientras que el primero se basa en procedimientos inductivos, en los que se da todo un “proceso de “construcción” de conocimiento” (Everhart, 1999:362), en el que podrían participar en principio tanto profesores como alumnos. Asimismo, puede que los procedimientos a utilizar debieran ser más cercanos a la idea de educación (praxis) que a la de fabricación (poiesis). Incorporar la idea de construcción del conocimiento pasa por reconocer otros tipos de conocimiento legitimado, en tanto que otros puntos de referencia sobre el que trabajar/gestionar/evaluar la cuestión educativa.

⁸ Dejemos hablar a docentes y alumnos, para que piensen y reinventen colaborativamente la escuela (Beltrán, 2007:293)

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, J. (2007) "Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo: Percepciones, representaciones y expectativas educativas" en A. Marrero (ed.) *Todas las escuelas, la escuela*. Valencia: Germania
- BERGALA, A. (2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona:Laertes
- CES (2009) *Informe 01/2009. Sistema educativo y capital humano*. Madrid:Consejo Económico y Social
- COMPANY, J. M. (2006) "La infancia detenida" en Vicente Ponce (dir.) *Nouvelle Vague: Una revolución tranquila. Ciclo de cine*. Valencia:MuVIM
- ESPELT, R. (2001) *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*. Barcelona:Laertes
- EVERHART, R. B. (1999) "Leer, escribir, resistir" en H. M. Velasco; F. J. García & A. Díaz (ed.) *Lecturas de antropología para educación. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta (pp. 355 – 388)
- FERNÁNDEZ Enguita, M. (2009) "El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado" en Fundación de las Cajas de Ahorros (2009) *Papeles de economía española. La educación en España* Nº 119 (pp. 59-68)
- FOUCAULT, M. (1990) "Disciplina" en M. Foucault *Vigilar y castigar*. Madrid:Siglo XXI (pp. 137-230)
- PONCE, V. (2006) "Dos, tres y hasta cuatro vaguedades acerca de la Nouvelle Vague" en Vicente Ponce (dir.) *Nouvelle Vague: Una revolución tranquila. Ciclo de cine*. Valencia:MuVIM
- VEGA, F. (2002) "Truffaut, el hombre que amaba los libros", en Carlos F. Heredero & José Enrique Monterde (eds.) *En torno a la Nouvelle Vague. Rupturas y horizontes de la modernidad*. España:IVAC

FILMOGRAFÍA

Los cuatrocientos golpes
Hoy empieza todo
Ser y tener
Los chicos del coro
La clase