

# DIDÀCTICA DE LA PANTALLA

*PER A UNA PEDAGOGIA DE  
LA FICCIÓ AUDIOVISUAL*

PROJECTE ESPAI CINEMA

XAVIER GARCIA-RAFFI

FRANCESC J. HERNÁNDEZ

NIEVES LEDESMA MARÍN (EDS.)



*Germania*

Amb la col·laboració de:



© Xavier Garcia-Raffi, Francesc J. Hernández i Nieves Ledesma Marín (eds.), 2010

© dels articles: els autors

© de la present edició: Editorial Germania, S.L.

Dr. José González, 99 - 46600 Alzira (València)

E-mail: [germania@germania.es](mailto:germania@germania.es)

Imprés en la UE

ISBN: 978-84-92587-36-0

Depòsit legal: V-2679-2010

## ÍNDEX

Pròleg ..... 11

### I. Cine i escola: una valoració de la pantalla cinematogràfica com a eina educativa

1. Vicent García i Martínez: *Per una educació literària interdisciplinària* ..... 17
2. Ricard Huerta: *Cine en la formación de educadores. Artistas visuales en la pantalla* ..... 29
3. Julio Hurtado Llopis: *De música, cine, innovación e interdisciplinariedad. Todo experimentado en espaiCinema* ..... 43
4. Mar Cortina Selva: *La didáctica de la mort a través del cinema. Una experiència formativa d'investigació-acció participativa* ..... 57

### II. L'escola protagonista: l'aula a la pantalla cinematogràfica

5. Víctor Soler Penadés: *Poesía y praxis en la práctica educativa. Un análisis audiovisual del cine francés (1959-2008) sobre las nociones de éxito y fracaso escolar* ..... 79
6. Andrés Ángel Sáenz del Castillo: *«Escuela viva»* ..... 113

### III. La pantalla és l'aula: el cinema com a eina d'educació de masses

7. Xavier Garcia-Raffi i Francesc J. Hernàndez: <i>Cinema i coneixement</i> . . . . .	119
8. Adriana Marrero: <i>Cambios y continuidades en los estereotipos de género en el cine dirigido al público infantil: Shrek</i> . . . . .	149
9. Jesús Dapena Botero: <i>De sicarios y de hombres. La violencia juvenil en Colombia. Ensayo cinematográfico de patología social</i> . . . . .	165
Bibliografía. . . . .	185

5. POIESIS Y PRAXIS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.  
 UN ANÁLISIS AUDIOVISUAL DEL CINE FRANCÉS  
 (1959-2008) SOBRE LAS NOCIONES DE ÉXITO Y  
 FRACASO ESCOLAR<sup>1</sup>

VÍCTOR SOLER PENADÉS<sup>2</sup>

Els mecanismes de poder i exclusió en l'escola són revisats a partir de l'anàlisi de quatre pel·lícules clàssiques del cine francès des de la dècada dels cinquanta fins a l'actualitat. En elles l'escola és el marc sociològic en el qual examinar com va sorgint i configurant-se en la pantalla els conceptes d'èxit i fracàs, així com les reaccions entre professors, pares i alumnes que provoca el fracàs escolar.

*Pónganse como meta enseñarles a pensar,  
 que duden, que se hagan preguntas.  
 No los valoren por sus respuestas,  
 las respuestas no son la verdad [...]  
 Despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez.  
 Sin límites. Sin piedad*  
 Adolfo Aristarain: *Lugares comunes*

---

<sup>1</sup> Una versión provisional de este artículo fue presentada en el VIII Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política «Sociedad e Innovación en el S. XXI» en Bilbao el 12 de Febrero de 2010. Agradezco los comentarios y las inestimables orientaciones de José Beltrán, Francesc J. Hernández, Benno Herzog y Carles Simó, profesores y compañeros de Departamento, que me han acompañado en todo el proceso.

<sup>2</sup> Diplomado en Trabajo Social, licenciado en Sociología e investigador (becario FPI) en la Universitat de València.

El presente artículo se concibe como paso previo a estudios posteriores, centrados todos ellos en una línea más amplia de investigación en curso que trata de profundizar en la comprensión de los criterios que regulan las nociones de éxito y fracaso escolar; qué es, en fin, 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. Así, a modo de ejemplo, 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.
- 2) aquéllos que abandonan el sistema escolar de forma prematura (es decir, sin finalizar la etapa de escolarización obligatoria).
- 3) aquéllos que no alcanzan niveles óptimos en competencias clave.

Según este Informe, son tres síntomas de un mismo problema. Respecto al primero, 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. Asimismo, parece ser que no hay datos que permitan tener un atisbo del perfil que caracteriza a estos jóvenes (MEPSYD, citado en CES, 2009: 26). Respecto al segundo, 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). Por último, respecto al tercero, 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, constituirán un obstáculo para su futuro acceso al mundo laboral, así como a programas formativos y educativos (CES, 2009: 38). Todos estos datos revisten de importancia al problema que aquí tratamos, justifican en cierto modo su análisis, pero dan cuenta sólo de unos resultados determinados, no de los procesos que les han dado forma.

Lo sustantivo aquí es que no hay un consenso en torno a lo que da forma a las nociones de éxito y fracaso escolar (menos aún la de éxito escolar, que tiende a definirse en contraposición al fracaso). El presente artículo nos permitirá em-

pezar a ver 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. Para un primer acercamiento como es éste, nos valdremos de material fílmico 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, por lo que dada la metodología y fuentes empleadas, abordaremos la cuestión de hasta qué punto una ficción (o una virtualidad, si se quiere) como son los productos fílmicos (cine de carácter social, concretamente) es capaz de ayudar a la sociología a comprender mejor una parcela de la realidad social como es la escolar a través de un análisis sociológico del discurso y hasta qué punto puede la sociología dotar al cine social de herramientas que le permitan retratar mejor la realidad social. Las películas son las siguientes<sup>3</sup>:

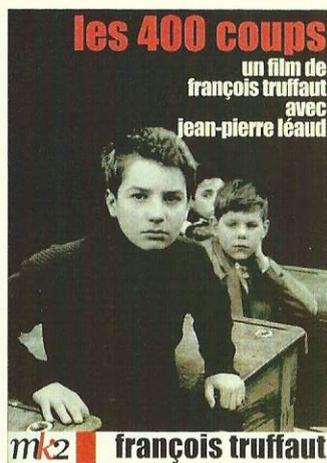
- *Los 400 golpes* (*Les Quatre Cents Coups*, 1959) (LcG<sup>4</sup>), de François Truffaut; que retrata las dificultades de un niño en el París de los años 50 y su formación como futuro delincuente.
- *Hoy empieza todo* (*Ça commence aujourd'hui*, 1999) (HeT), de Bertrand Tavernier; que muestra las 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* (*Être et avoir*, 2002) (SyT), de Philibert; obra fílmica 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* (*Entre les murs*, 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 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 utilizaremos *Los chicos del coro* (*Les choristes*, 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. Las películas seleccionadas son lo suficientemente heterogéneas co-

<sup>3</sup> *Les Quatre Cents Coups* (1959), *Ça commence aujourd'hui* (1999), *Être et avoir* (2002), *Entre les murs* (2008) y *Les choristes* (2004) respectivamente, en sus títulos originales.

<sup>4</sup> Entre paréntesis las siglas que utilizaremos en adelante para citar la película en cuestión.

mo para permitirnos dar cuenta de los diferentes objetivos y estrategias que pueden subyacer bajo el ejercicio docente (enfocan su atención a distintos momentos históricos, se refieren a distintos tipos de alumnado y reflejan un profesorado con ideas diversas sobre qué papel ha de asumir él y qué otro los alumnos). Por otro lado, y como puede verse, no se han seleccionado con el propósito de establecer criterios de representatividad para el período en cuestión (1959-2008) (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 un poco más adelante. Estas películas nos interesan, por tanto, principalmente en tanto que productos ya elaborados que se le presentan al público.



Como ya avanzaba, el cine con el que aquí trabajamos es fundamentalmente de tipo social, porque parte del compromiso social y el realismo, pese a ser ficción. Asimismo, todo el proceso se orienta hacia un objetivo de denuncia social. En el caso de *SyT*, ésta merece consideración aparte, dado que forma parte del cine de tipo documental. Además, su objeto es más bien el retrato del aula rural en la Francia contemporánea (es descriptiva, no reivindicativa). No obstante, pese a mostrarnos parcelas de realidad social (no hay guión preescrito, los personajes no son actores), no deja de ser el resultado de una selección de escenas, algunas de ellas incluso de carácter experimental sugeridas por el propio director, lo cual

contamina de manera inevitable el resultado final. En cualquier caso, todas ellas presentan un compromiso con el entorno educativo y más concretamente con el entorno escolar, sea éste histórico o contemporáneo. Compromiso y denuncia, y también transmisión de valores, en tanto que discursos que han pasado por un proceso de montaje orientado a una cierta narratividad de los acontecimientos, que conforma una determinada argumentación que a su vez tiene detrás un discurso político-ideológico. *CdC*, por su parte, obtiene aquí una consideración secundaria porque no es en sí misma cine social. Su propósito tampoco es denunciar una determinada problemática de carácter escolar; el sistema escolar que representa, aunque pueda estar basado en un internado de los años 50, constituye solamente un contexto, un fondo, en el que desarrollar el verdadero *leit-motiv* de la historia: la relación entre un profesor de música y un alumno con extraordinarias dotes para cantar. ¿Y por qué cine francés? Porque ha mostrado una evidente preocupación por la cuestión educativa ofreciéndonos síntomas de que algo no marcha bien en el sistema escolar.

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, teniendo en cuenta que el acceso a la realidad social no es posible si no es a través de discursos. Es lo que muchos autores, desde la sociología del lenguaje, llamarían construcción discursiva de la realidad. Es decir, no es solamente que discurso y realidad no puedan coincidir nunca como palma y palma de la mano, sino que la única opción que nos queda para poder comprender mejor una realidad social concreta (enmarcada dentro de la escolar, en este caso) es recurrir a filtros discursivos. Cabe insistir en que se trata del análisis de una determinada parcela de la realidad social, sobre todo si tenemos en cuenta que la realidad social es el marco inevitable de todo análisis, aunque ésta pretenda (evidentemente sin éxito) tomarla como objeto. 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.

El cine nos ofrece una ventana que presenta filtros semejantes a los de los medios de comunicación, y cabría no pasarlos por alto a lo largo de nuestro análisis. La traducción discursiva de la realidad social es necesariamente una traducción de

---

<sup>4</sup> Se da preferencia a su discurso puesto que es determinante en el proceso de discriminación entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar

traducciones, lo cual ocurre incluso cuando la fuente utilizada sea el discurso oral de los propios actores sociales implicados en dicha parcela de la realidad escolar (alumnos, profesores, familias).

Con todo, los indicios que recogemos de cada película están clasificados según dos variables, que se insertan dentro de la práctica educativa pero que al mismo tiempo toman como punto de partida exclusivamente al profesorado. Así pues, la primera variable hace referencia a las condiciones de trabajo del profesorado y el segundo al ejercicio docente.

## 1. CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO

### 1.1. *Valoración general y actores responsables*

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 y a qué o a quiénes achaca la responsabilidad. Posteriormente nos referiremos a qué debería hacerse para mejorar dicha situación (y quién debería hacerlo), según el profesorado. La importancia de este apartado se basa en ver si existen iniciativas de revisión/evaluación del desarrollo de la práctica educativa en las aulas representadas en el material fílmico (teniendo en cuenta que de la práctica educativa se desprende la consideración de alumnos con éxito y alumnos con fracaso escolar).

La Tabla 1 se concibe con una doble función. En primer lugar, la de situar cada una de las películas bajo dos variables: la etapa histórica a la que se refiere y el curso lectivo representado, que en la Tabla aparece como edad o intervalo de edad de los alumnos sobre los que se focaliza la narrativa audiovisual. De esta manera, *LcG* retrata los años '50 en un aula con alumnos de 11 ó 12 años de edad. Las otras tres películas, sin embargo, son más contemporáneas (de fines de los '90 en adelante) pero centran su atención en distintos tipos de alumnos: En *LC* están en plena adolescencia, en *HeT* son alumnos de 3-5 años y en *SyT* abarca los niveles de Infantil y Primaria (en algunas dinámicas se mezclan alumnos de diferentes edades). En segundo lugar, refleja a quiénes se considera responsables de las condiciones de trabajo.

Tabla 1. Actores responsables según edad del alumnado y etapa histórica

Edad / Etapa	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18
Años 50					[LcG]			
...			(2) Padres			(1) Alumnos		
Actual (finales '90y ss)	[HeT]		SyT				[LC]	

Fuente: Elaboración propia.

En general, tanto en *LcG* como en *HeT* y *LC* se nos muestra el malestar del profesorado en lo que respecta a sus condiciones de trabajo, bien porque así lo manifiesta explícitamente en alguna entrevista o diálogo incluido en el largometraje, bien porque así puede constatarse a partir de la representación fílmica que se ha hecho del aula y sus dinámicas. Así, en *LcG* se responsabiliza sobre todo al propio alumnado, cuya actitud y falta de interés impiden el buen funcionamiento de la clase. En este marco, 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. Al mismo tiempo, en una escena con un alto valor clarificador, puede verse al profesor de Antoine, alumno protagonista de la historia, 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 (en el de los profesores) y castigan al menor cuando lo merece y con la severidad correspondiente a la falta cometida. 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, ante la mirada de todos sus compañeros.

También en *LC* son los alumnos los responsables de las malas condiciones generadas en el aula. Veamos la opinión de uno de los profesores que 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, y con una marcada insistencia en las madres –su falta de dedicación–, del contexto adverso y 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 le planteaban muchos menos problemas.

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 (...) (*HeT*)

En otra ocasión se escenifica el alto grado de desidia de los padres: 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 [temprano, por las mañanas], tienen que obligarse. Es importante, y tráiganlo aquí (*HeT*)

No obstante, Tavernier se centra específicamente en un problema mucho más concreto, 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 película en la que aparece un atisbo más o menos claro de autocrítica por parte de los maestros. También en *LC* aparece, pero mezclado con tácticas corporativistas en las que unos cubren las espaldas de los otros. En este film, 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.

En el aula rural representada en *SyT*, la situación es completamente distinta; repito que su intención no es reivindicativa sino descriptiva de un modelo rural bastante sugerente en el que hay una regla básica, la de que todos (familias, profesores, alumnos) deben asumir sus responsabilidades de manera coordinada a través del diálogo y el compromiso.

### 1.2. Soluciones, según el profesorado

La Tabla 2 también representa el punto de vista del profesorado que aparece en cada una de las películas analizadas, pero se centra fundamentalmente en dos variables. En primer lugar, bajo qué orden sitúa a los diferentes actores como responsables de llevar a cabo las soluciones que se crean oportunas (no nos interesa aquí tanto las soluciones que se plantean como quiénes han de llevarlas a buen término). Asimismo, y en segundo lugar, qué actores quedan relegados a una posición activa dentro del proceso y cuáles, en su caso, a una posición pasiva.

Tabla 2. Soluciones y actores

LcG / LC (Resultados)		Posición activa		Posición pasiva
Profesor	1º	Alumno (R)		-
	2º	Padres (R)	Mano dura (LcG)	Alumno
	Cuaderno de correspondencia (LC)			

HeT (Marco y resultados)		Posición activa		Posición pasiva
Profesor	1º	Administración (M)		Alumno
		Padres (R)		Alumno

SyT (Resultados)		Posición activa (Asunción de compromisos)		Posición pasiva
Profesor	-	Alumno		-
	-	Padres		-

Fuente: elaboración propia

Por lo general, en *LcG*, cuando el profesor recurre a los padres, 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 (a pesar de que éstos puedan considerarse en muchos casos responsables de la situación, a medida que van pasando cierta edad) sino fundamentalmente de los padres, dado que sus hijos son incapaces de cambiar su actitud por sí mismos. 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 el cuaderno para que el alumno lo traiga firmado por sus padres al día siguiente (dicha firma indicará que son conocedores de la falta). La idea que nos interesa es la siguiente. Tanto en *LC* como en *LcG*, cuando se comete una falta, primero se le pide al alumno que haga un esfuerzo por cambiar su conducta o por enmendar el error cometido (ese «pedir» es más bien «exigir» si nos centramos exclusivamente en *LcG*). Se les pide, pues, tomar una posición activa. Ahora bien, si no atiende a razones, se recurre a los padres poniéndoles al corriente de la situación, para que ellos hagan lo que crean oportuno (los alumnos, posición pasiva).

Por su parte, en *HeT* no hay un orden en lo que respecta a la exigencia de responsabilidades, puesto que a cada cual (administración y padres, en este caso) se le pide que actúe dentro del campo de cada uno; los alumnos quedan, en cualquier caso, en una posición pasiva, y resulta razonable dado que hablamos de Educación Infantil, pero contrasta al mismo tiempo con *SyT*, donde la asunción de responsabilidades coloca tanto a alumnos como a padres en posición activa. Al alumno se le considera capaz de razonar sobre la conveniencia o no de su comportamiento.

En lo referente 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 aquélla tiró del pelo a su hijo. El director de escuela habla con ella como compañero de trabajo, no como director de escuela (predominan las relaciones horizontales entre el cuerpo de docentes y la dirección).

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). En un barrio problemático como el que aquí se retrata, la labor educativa puede devenir en labor social (casos de maltrato infantil o violencia de género, alcoholismo, etc. que repercuten negativamente en la atención, protección y cuidado de los niños), por lo que es fundamental el apoyo y la cooperación con los Servicios Sociales (y a su vez, que éstos dispongan de suficientes recursos humanos y económicos y 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, y según el discurso aquí analizado, 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. De hecho, 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 competencias<sup>5</sup>. 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 diferentes centros educativos pertenecientes al área en cuestión y 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». Se trata de que cada cuál sepa cuál es el sitio que le corresponde.

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 autocrítica al respecto. Por el contrario,

---

<sup>5</sup> «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.

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 Enguita, 2009: 67]. Esto mismo ocurre en las películas analizadas. La autocrítica del profesorado es prácticamente inexistente. Lo que sí pueden verse son otros discursos con los que contrastar las críticas que provienen 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. Tanto el profesorado como sus padres lo tildan de *vago* y *golfo*.

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 conmover 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 (ríe) 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 en este terreno donde el profesor ocupa un lugar esencial. Así, siguiendo de nuevo 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.), 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 Enguita, 2009: 67].

## 2. EJERCICIO DOCENTE

A continuación nos centraremos en el ejercicio docente y concretamente en los mecanismos para mantener el orden, el papel que juegan en el éxito/fracaso escolar y los actos de resistencia del alumnado.

### 2.1. *Mecanismos para mantener el orden*

Según Espelt [2001: 205 y 206], aunque Weber veía el proceso de racionalización como un proceso de disciplinización, 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*, concretamente en el bloque referido a «La disciplina», Foucault (1990) nos ofrece las claves que necesitamos para entender esta dimensión. No es pretensión de este escrito demonizar la disciplina sino entenderla mejor, como parte importante para el buen desarrollo de la práctica educativa.

### Jerarquía y elementos de acción-reacción

En el material analizado, la jerarquía en el centro escolar es muy clara (en *CdC* se nos muestra este hecho mejor que en cualquier otra de las películas seleccionadas). 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 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 ningún proceso de toma de decisiones.

En *LC*, el alumno no debe tutear al profesor –al igual que en *SyT* y también François, el tutor y protagonista de esta historia, 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 salir 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* (y *CdC*)

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]<sup>5</sup>, 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 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, más claro en tanto que extremo, aunque seguramente limitado e injusto para ellos, 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 ni siquiera de familiares y se queda temporalmente expulsado del aula.

Como en *CdC*, 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 la 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 también una construcción social del alumnado y un sistema de normas muchas de las cuales (pre)existen con el objetivo de hacer prevalecer el orden en el sentido de *quién debe mandar* y *quién obedecer* en el sistema escolar. Asimismo,

Toda conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y malos puntos [Foucault, 1990: 185]

---

<sup>5</sup> 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]

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 práctica, pero sí llega a considerarse como método razonable por al menos una parte del profesorado.

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». La autoridad del profesor se presupone ya de antemano (o es de obligada presunción) 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. Normaliza actos (qué se debe y no se debe hacer según el papel que se represente, si el de profesor o el de alumno) y sujetos (qué es ser profesor y qué un alumno con éxito o con fracaso escolar). 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*, por su parte, aparece todo un ejemplo de penalidad normativa cuyo formato recuerda a una penalidad judicial. Se trata del consejo disciplinario. Así, ante una mala conducta, y según la gravedad de ésta, 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 (o así se muestra en una de las escenas centrales del film) está presente como mínimo uno de los padres del *reo*, llamado Souleyman. Frente a ellos, un semicírculo de profesores encabezado por el director. A continuación se hacen 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 alumno. En la fase de deliberación de la sentencia, el «acusado», 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, lo cual es, según el discurso que nos ofrece la película, demasiado común cuando se llega a la situación de tener que celebrar un consejo de este tipo.

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 *demonstrables* documentalmente. De esta manera es posible su comparación con otros individuos, establecer tipologías, observar evoluciones particulares, etc. Hablar de orden, por tanto, exige tomarlo en cuenta en dos sentidos a priori afines a mecanismos de disciplina que más tarde desembocan en los mecanismos de filtraje y evaluación.

#### Acerca del filtraje y los mecanismos de evaluación

Beltrán [2007: 289], en su artículo «Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo», hablando sobre criterios de calidad educativa, afirmaba que «es difícil... medir, tasar, la calidad a partir de criterios (únicamente) de cantidad», porque aunque nos dé una información necesaria, no es suficiente. Es lo que ocurre 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]

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. Además hemos de tener en cuenta lo ya dicho anteriormente: no es posible el acceso a la realidad si no es a través de traducciones, de mapas, de discursos. El problema viene cuando uno de esos mapas recibe (desde fuera) estatus de reflejo de la realidad (esto es, el problema no está tanto en el mapa como en el uso que se hace de él). 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, así como a la administración). El *objetivo* no queda explícito, pero son los efectos del filtraje mismo, deseados o no deseados (la normalización anteriormente referida). Las notas, las calificaciones, por ejemplo, constituyen 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 veremos en el siguiente apartado.

El paso por los mecanismos de filtraje es crucial 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 tiempo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> 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

En *LcG*, Antoine es un ejemplo de alumno marcado, igual que René, su compañero, y otros tantos. 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 ha muerto para excusar su ausencia 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*. Constituye una pieza clave, por tanto y según la argumentación discursiva de Truffaut, para la formación de pre-delincuentes.

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 de vigilante y en calidad de profesor de música:

---

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 Enguita, 2009: 65], de ahí que los procesos de categorización resulten tan importantes.

Le Querrec. Recuerde bien ese nombre. Y Morhange. Sí. Morhange. No habla mucho, pero no se fie. 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 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 Morhange 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 madre, 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, como ya avanzábamos, 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 cantidad considerable de vías sin éxito).

En este mismo 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. Para los

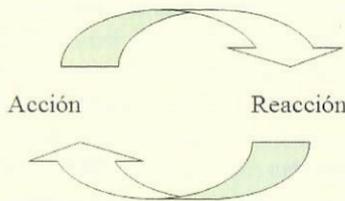
que ejercen resistencia el castigo reactualiza su condición, de la misma manera que la reactualizan las recompensas para los que se adaptan y asumen sin conflictos el medio escolar y lo que éste les ofrece (se da aquí un marcaje positivo). Así, tanto los premios como los castigos, dan un sentido al orden de las cosas.

De la misma manera, 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 fácil olvido. 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 al 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; de nuevo constituye una evaluación necesaria pero no suficiente. Y es que al menos en dos de las películas se plantea cierto problema que se da de bruces contra los efectos del proceso de categorización: ¿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 agrado y por su cuenta *La República* de Platón. Con todo, tenemos disciplina y evaluación estrechamente entrelazadas conformando alumnos con éxito y fracaso escolar. El problema aparece cuando todo el proceso que aquí observamos no resulta ni unidireccional ni (auto)crítico, como veíamos en el apartado anterior.

#### Apuntes sobre actos de resistencia

Pese a la postura rígida y autoritaria del profesor, así como sus castigos y su ojo vigilante, el alumnado, cuando éste no mira o baja la guardia, generalmente alborota, salta, se pelea, ríe, trata de escaquearse, etc. Es lo que ocurre en *LcG*,

por ejemplo, con el profesor de gimnasia. En cierta escena (de una manera intencionadamente cómica) 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, seguramente alumnos con éxito escolar. De la misma manera, al inicio del film, podemos ver en una situación de examen cómo uno de los alumnos saca de su mesa el dibujo de una mujer semidesnuda. Como el profesor no mira, se lo 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 a estar de pie contra la pared. Allí permanece durante la hora del recreo, momento en que aprovecha para escribir en la pared unas frases acerca de lo injusto de su castigo. Al terminar el recreo, el profesor vuelve y descubre las 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.



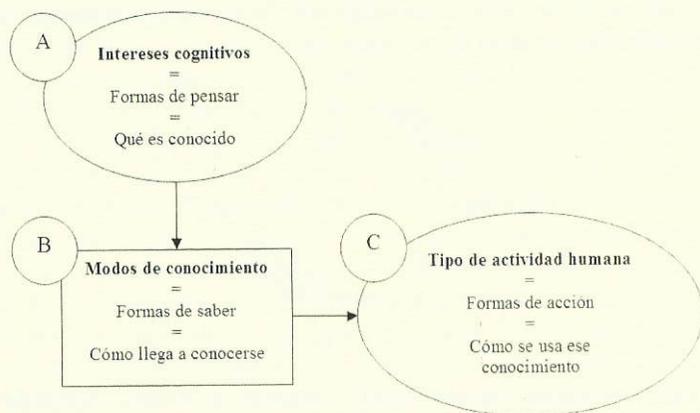
De la misma manera, este esquema es susceptible de revertir sobre el profesorado. Es lo que ocurre en *LC*, cuando François llama *golfas* a dos de sus alumnas por su comportamiento y éstas ponen una queja formal contra él. La lógica que ellas aplican es muy clara. Cito textualmente: «Nos insultó, deben castigarle», «Ustedes se quejan de nosotros, nosotros de vosotros». En el fondo 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 mencionados en el anterior apartado actúan a modo de filtro que discrimina entre lo que es merecedor de conocerse, 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 competencia).

[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 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 un rincón de 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 el aula, 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 quedan en disputa 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 expresarse<sup>7</sup>, etc. que en definitiva «dan sentido a su existencia diaria en la escuela y solidifican las interacciones en grupo» [Everhart, 1999: 368], reactualizan 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 ser puesto en duda (ni debe). 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 conocimiento<sup>8</sup>). 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).

---

<sup>8</sup> 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].

<sup>9</sup> 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).

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 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, valga la redundancia, 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]

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.

## 2.2. *Ejercicio docente*

Excepto en *SyT* y en *HeT*, debido seguramente a que se centran en escuelas de Educación Infantil, lo que el profesor pide y lo que ofrece a sus alumnos tiende a referirse a lo mismo. 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. El sujeto de estas oraciones 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. Se busca el orden, la rutinización de los ejercicios y las dinámicas<sup>9</sup> 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).

### Estrategias y objetivos subyacentes

La Tabla 3 representa la combinación que se hace en el material analizado de dos variables. Las estrategias y los objetivos que subyacen al ejercicio docente.

Tabla 3. Estrategias y objetivos subyacentes

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

Fuente: Elaboración propia

<sup>9</sup> 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 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 una sobre otra 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.

En dicho texto de Merieu, se 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 (fabricación). Este proceso desemboca inevitablemente, sin embargo, 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 Merieu, citado en Espelt, 2001). Hay siempre un componente educativo en el proceso de fabricación.

En el proceso de educación (*praxis*), por su parte, 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. Sin embargo, en el proceso educativo siempre existe una parte de redefinición (fabricación), puesto que todo profesor tiene en mente una representación de lo que es un alumno con éxito y con fracaso escolar y actúa en función de dicha imagen. Así, ni la fabricación ni la educación pueden plantearse en términos absolutos. 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]

Con la estrategia autoritaria esto no ocurre (el profesor detenta un rol activo y el alumno debe ser pasivo). Si volvemos a la Tabla 3, con la combinación de las dos variables, se obtiene un esbozo sobre la consideración que se tiene hacia el alumno (A, B, C y D), consideración acerca de qué se espera de él, qué actitudes resultan valiosas y qué resulta perjudicial para el *buen fluir* del ejercicio docente, según se entienda éste.

(A) El film que mejor nos muestra la combinación fabricación/autoritarismo es *LcG*. En él la totalidad del profesorado (teniendo en cuenta el contexto socio-histórico 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, pero sólo aparentemente, de ahí también los actos de resistencia del alumnado) 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 cuando lo que se quiere es 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).

Del material filmico analizado se deduce que imponer un conocimiento reificado sobre los alumnos, si va acompañado 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.

(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 —de manera no comparable al profesor de *LcG* y sólo cuando no parece quedarle otra alternativa—). 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, el tutor de su hijo, escucha mientras tanto.

P.— 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.

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

En ellas el padre expresa lo que le gustaría que llegase a ser su hijo. La meta, aunque se deja abierta (no se especifica qué estudios deberá seguir el alumno) está prefijada (el alumno debe estudiar; que *llegue lejos* significa que curse estudios superiores), 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 hipócrita 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 trata de «domesticarlo» infundiéndole la pasión por la música. Con el resto de alumnos, en general, es distinto. Consigue captar su atención con composiciones sencillas porque a ellos

les divierte la idea de participar en un coro, pero para él son secundarios, como lo es para el propio Barratier, director de la película.

(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 aspectos). En *SyT* el profesor combina la autoridad tranquila con la idea de educación (no aparece en la película la noción de fabricación). 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 comenzado, 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 (por ejemplo está naturalizado por todos que los alumnos no deban tutear al profesor). 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 asunción 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). Por otra parte, 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. ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

Llegados a este punto, parece obvio pensar que las nociones de éxito y fracaso escolar, *per se* tan importantes que nos sirven para diferenciar y jerarquizar sujetos —no sólo actos—, y por consiguiente para (de)limitar el itinerario educativo (y por extensión el proyecto vital) por el que cada alumno puede optar (el considerado como razonable y plausible para él), se hallan en manos de unos criterios sesgados (necesarios pero no suficientes) que se plasman en los mecanismos de evaluación utilizados en la práctica educativa con criterios e intereses exclusivamente técnicos y en la fijación de mínimos sobre lo que debe ser un rendimiento académico aceptable. Pensar que el profesorado no puede remediar el fracaso escolar si el resto de agentes no pone de su parte, i.e. 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 fundamentan en una perspectiva reduccionista del

problema<sup>10</sup>. Ambas nociones no se basan exclusivamente en las diferencias que puedan existir entre las capacidades de los alumnos. Explicarlo a partir del mayor o menor esfuerzo que dedican a su formación en los centros escolares es como mínimo tratar el problema de manera superficial. En el fondo de la cuestión está «[la] distribución desigual de las oportunidades educativas» [Xavier Bonal, citado en Beltrán, 2007: 289].

A este respecto, y a lo largo de este estudio, hemos visto varias tendencias que nos llevan a una visión, como decía, claramente reduccionista (aunque predominante) del problema. En primer lugar, por lo que respecta al objeto hacia el que apuntan las nociones de éxito y fracaso escolar, 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 éxito o fracaso), cuando el fracaso escolar, más que a un fracaso de la escuela o del alumno, responde a un fracaso social. Se culpabiliza, por tanto, a las víctimas –así como a las familias o a la administración. Dicho de otro modo, la culpa (o mejor, la responsabilidad) se separa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se externaliza para situarse en los resultados (y, en su caso, en el marco), en lugar de repartirse (auto)críticamente.

«[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]

Obviar el proceso y centrarse sólo en los resultados (o en el marco) constituye un «reduccionismo ad hominem», similar al que Beltrán [2007: 281] hace referencia en su análisis de los Informes PISA, aunque evidentemente a otro nivel. La visión del profesorado, su diagnóstico, que se lleva a cabo con unos criterios que responden a unos *únicos* intereses cognitivos, también es valioso, 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 llevadas a cabo por los propios alumnos<sup>11</sup>, cuyo

<sup>10</sup> 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 chivo expiatorio por excelencia.

<sup>11</sup> Dejemos hablar a docentes y alumnos, para que piensen y reinventen colaborativamente la escuela [Beltrán, 2007: 293].

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. Éstas, por su parte, según afirma Fernández Enguita (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, únicamente la escuela en la que trabajan. Asimismo, es preciso, pues, trabajar la corresponsabilidad que tienen los diferentes agentes sociales (profesorado, alumnado, familias, administración) y llevar a cabo un seguimiento de los procesos que sirva para dar cuenta de lo que obvian los análisis centrados exclusivamente en los resultados (tales como los Informes PISA).

De la misma manera, no puede caerse en el error de considerar al alumno aisladamente (tampoco en cualquier análisis del éxito y el fracaso escolar), como ocurre en la práctica educativa de tipo unidireccional (el profesor habla, los alumnos callan):

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]

Este tipo de práctica educativa pretende inculcar unas formas de pensar y de hacer determinadas, tildando de «fracasado escolar» a aquél que no las asume. En el éxito y el fracaso escolar tenemos las dos caras de una misma moneda cuyos territorios quedan divididos por el hecho de asumir o no la validez del interés técnico, el conocimiento reificado y la acción instrumental, que en sí mismos 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<sup>13</sup>. En una de las caras de esa moneda tenemos al gran ausente, el discurso acerca del éxito escolar. El material filmico analizado no ofrece indicios mínimamente claros sobre si un alumno con éxito, además de superar las pruebas de evaluación contenidas en la práctica educativa y de responder acertadamente a las preguntas que formula el profesorado, es capaz de, por ejemplo, relacionarse con los demás, expresarse correctamente, (auto)críticamente y (por qué no) emocionalmente, aplicar a la vida diaria los conocimientos del aula, gestionar y resolver problemas, trabajar en grupo, etc. El énfasis, sin embargo, se coloca en la otra cara. Tanto en *LC* como

---

<sup>12</sup> Al mismo tiempo, 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 *LcG* hemos visto ejemplos de alumnos que son expulsados del sistema por no encajar en los parámetros que fijan esos criterios. En ulteriores estudios trataremos de ahondar en esta cuestión, así como en todo lo relativo a las representaciones que sobre estas nociones tienen, en primer lugar, los medios de comunicación (en concreto la prensa de ámbito nacional) con un objetivo metodológico añadido, el de ver hasta qué punto las representaciones ofrecidas por el material fílmico se acercan a las de los medios, y en segundo lugar, la comunidad educativa, que nos permitirá, al mismo tiempo, dar cuenta de los actos de resistencia como fuente de indicios para revisar la práctica educativa vigente y (re)pensar alternativas, teniendo en cuenta que en los actos de resistencia (y en general, en las actitudes que los alumnos muestran ante el ejercicio docente, la institución escolar y todo lo que les conlleva) queda implícito el discurso del alumnado. En esa dirección parece ir *LC* en su escena final, centrada en el último día de curso. En ella François (recordemos, tutor y profesor protagonista) se queda 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.

#### FILMOGRAFÍA

- Les Quatre Cents Coups* (1959), de François Truffaut (Los 400 golpes)  
*Ça commence aujourd'hui* (1999), de Bertrand Tavernier (Hoy empieza todo)  
*Être et avoir* (2002), de Nicolas Philibert (Ser y tener)  
*Les choristes* (2004), de Christophe Barratier (Los chicos del coro)  
*Entre les murs* (2008), de Laurent Cantet (La clase)



*Hoy empieza todo*

