



Archivo fílmico-pedagógico

Problemas actuales de la educación desde el cine.

EJE **Adolescentes y jóvenes**

ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

CePA

CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

JEFE DE GOBIERNO

Jorge Telerman

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Ana María Clement

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Luis Liberman

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN DE RECURSOS Y ACCIÓN COMUNITARIA

María Cristina De Tommaso de Eborall

COORDINADORA GENERAL DE LA ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE - CePA

Ana Orradre

ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

CePA

CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Av. Santa Fe 4360 4º y 5º piso. Buenos Aires, Argentina.

Tel / fax **4772-4028 / 4039 / 3768**

cepacomunica@buenosaires.edu.ar

www.buenosaires.gov.ar/cepa

Archivo fílmico-pedagógico

Problemas actuales de la educación desde el cine

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

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

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

Este archivo está ordenado, en esta primera versión, alrededor de tres ejes: autoridad, violencia y adolescentes/jóvenes. Dos problemáticas presentes en las instituciones escolares y en las relaciones pedagógicas todas -las que incluyen maestros, padres, el Estado- y un sujeto de la educación que está sufriendo transformaciones.



Adolescentes y jóvenes

ÍNDICE



Kids (CLARK)	5
El odio (KASSOVITZ)	11
Los muchachos no lloran (PEIRCE)	19
Storytelling (SOLONDZ)	25
Sábado (VILLEGAS)	31
Los jóvenes viejos (KUHN)	39
Los marginados (COPPOLA)	47
Rebelde sin causa (RAY)	53
Solo por hoy (ROTTER)	61
Los inútiles (FELLINI)	67

Kids (golpe a golpe)

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Evangelina Canciano

SINOPSIS

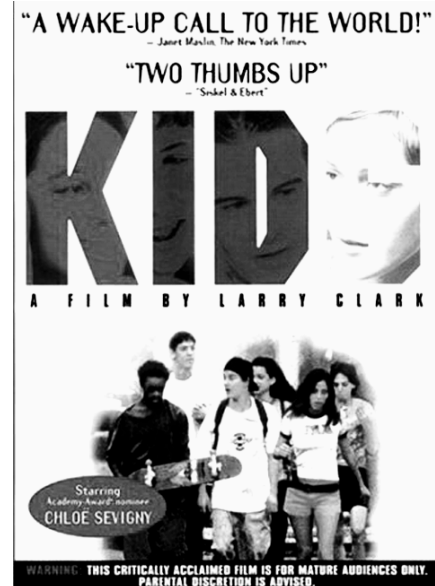
Un día en la vida de un grupo de adolescentes de New York que viven en su propia cultura sin dejarse influir por su familia, instituciones, referentes adultos o personajes ejemplares. Abastecidos por cervezas, comidas poco nutritivas, drogas, ellos caminan por las calles hablando de sexo y realizando actos violentos y discriminatorios de forma aleatoria.

Kids constituye la primera y polémica obra fílmica del ya famoso director y fotógrafo Larry Clark, quien se valió para realizarla de un guionista y de actores no profesionales, motivo por el cual quizás sea definida por la crítica como de gran realismo y con cierta apariencia de documental. La realización del film, de acuerdo con este estilo, se enmarca dentro del objetivo del director de *Kids* de propiciar un viaje pleno, sin barreras, a la cultura de los jóvenes urbanos contemporáneos. Resulta interesante detenerse en el hecho de que tanto en su país de origen como en el nuestro esta película haya sido calificada como no apta para menores de diecisiete y dieciocho años respectivamente. Habla sobre adolescentes, fue realizada por y con adolescentes, pero no puede ser vista por ellos.

Esta película nos ubica directamente, sin rodeos, ante un modo de ser joven, o mejor, ante una de las miradas que en la actualidad se tiene respecto de los adolescentes. ¿Qué nos dice *Kids* acerca de los jóvenes? Esta es una pregunta que me parece central para abrir la cuestión que me interesa abordar aquí, me refiero a la producción social e histórica de la juventud como una etapa de la vida con características propias.

¿Por qué pensar la problemática de la identidad de los adolescentes a partir de este film? Quizás porque uno de los más fuertes propósitos del director ha sido utilizar el cine para ofrecer un "retrato" o "reflejo" de la fría y cruda realidad de una gran cantidad de jóvenes norteamericanos.

Ahora bien, encontrar en este film un "reflejo" o "retrato" de aquello que llamamos la realidad de los adolescentes de hoy supone, por



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Kids

DIRECCIÓN:

Larry Clark

GUIÓN:

Harmony Korine

FOTOGRAFÍA:

Eric Eward

MÚSICA:

Louis Barlow - John Davis

MONTAJE:

Christopher Tellefsen

INTÉRPRETES:

Leo Fitzpatrick, Brad Renfro, Rachel Miner, Nick Sathl, Bijou Philips, Michael Pitt, Kelli Garner, Daniel Franzese.

AÑO:

1998

ORIGEN:

Estados Unidos

DURACIÓN:

88 minutos

un lado, pensar que existe la posibilidad de definir a los jóvenes norteamericanos tal como son, y por otro, pensar al cine como un elemento de la cultura a través del cual sólo se muestra lo que allí fuera de nosotros encontramos como realidad y, por ende, cerrar la posibilidad de ver al cine como un lugar de la cultura desde el cual también se producen significaciones, inscripciones, marcas culturales.

Son los desarrollos realizados dentro del campo de los Estudios Culturales¹ los que plantean que la realidad "tal cual es" no es posible de asir, es decir, no tenemos acceso a la realidad si no es a través de lo que desde esta perspectiva llaman representación.²

La representación no es entendida aquí como un proceso mental, o sea, como la presentación en nuestra mente de lo que entendemos por realidad. Tampoco es la descripción lingüística a través de la cual se "dice", "expresa" o "explica" la realidad. Por el contrario, según esta visión, la representación implica un proceso de significación que participa irremediamente en su creación. Es inscripción, marca, trazo, significante.

Esta noción, que se ha vuelto obligada cuando nos movemos en el terreno del estudio de las identidades, instala la pregunta acerca de cómo los diferentes grupos culturales y sociales son presentados en las diferentes formas de inscripción cultural a través de las cuales la cultura representa el mundo social, poniendo de manifiesto que los modos de ser del "otro" siempre implican descripciones construidas socialmente en las que participan irrefutablemente relaciones de poder. Digamos entonces que la representación es un proceso que participa ineludiblemente en la constitución de las identidades.

Desde esta perspectiva sostenemos que la respuesta a la pregunta acerca de cómo, quiénes son, qué hacen los jóvenes y adolescentes de clase media norteamericana, qué es lo que define su identidad, no es absoluta, una esencia o una cosa de la naturaleza. Por el contrario, es enteramente dependiente de las representaciones que se construyan para definirlos.

En este film, se los muestra las veinticuatro horas del día entre personas de su misma edad, prácticamente autónomos respecto de cualquier figura adulta, por fuera de toda institución, viviendo en una única dimensión del tiempo –el presente–, como si sus identidades se constituyeran únicamente en relación a su grupo de pares con quienes comparten el gusto por el consumo de alcohol, drogas y sexo. Se resalta entonces una juventud descontextualizada, viviendo en un vacío histórico, político y cultural. Sin ningún tipo de lazo con el pasado, con la historia, con las generaciones antecedentes. Constituida sólo a partir de la sexualidad, como si esta imagen fuera capaz de mostrar la propia naturaleza de lo que se considera una etapa más de la vida. Esto es, como si su relación con las drogas, el alcohol y el sexo fueran pura naturaleza atravesada por cierto "salvajismo" y no hubiera allí nada del orden de la cultura. Desde esta perspectiva, la identidad adolescente prácticamente no se conjuga en las estructuras siempre abiertas de la cultura sino que se encuentra definitivamente determinada por la biología. La idea de que la adolescencia o la juventud son etapas del ser humano enteramente definidas por la naturaleza (en el sentido de desarrollo biológico u orgánico) –como por ejemplo cuando para explicar el accionar de los adolescentes se utiliza la frase "es propio de la edad"– tiene que ver con el supuesto de que



¹ El campo de la teorización e investigación conocido como Estudios Culturales surge en 1994, en la Universidad de Birmingham (Gran Bretaña), con la fundación del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos. Este centro tiene como propósito principal cuestionar el concepto de cultura sostenido en la crítica británica literaria. En esta tradición, la cultura se identificaba con las llamadas "grandes obras" de la literatura y de las artes en general. De modo que según esta visión, burguesa y elitista, la cultura era el privilegio de un grupo selecto de personas. Mientras que para Raymond Williams, uno de los pioneros y representantes más importantes del movimiento intelectual de los Estudios Culturales, la cultura debía ser entendida como el modo de vida global de una sociedad, como la experiencia vivida de cualquier grupo humano. De manera que lo que estas perspectivas se proponen es ampliar y resignificar el concepto de cultura señalando que no hay ninguna diferencia cualitativa entre las "grandes obras" de la literatura y las variadas formas por las que los grupos humanos resuelven sus necesidades de supervivencia.

Para conocer más acerca de este movimiento sugerimos la lectura del capítulo "Los Estudios Culturales y el currículum" en: Tomaz Tadeu Da Silva, *Espacios de Identidad*, Octaedro, Barcelona, 2001.

² Para profundizar sobre este concepto recomendamos leer "La política y la poética del currículum como representación", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario* N° 4. Año II, 1998, escrito por el pedagogo brasileño Tomaz Tadeu da Silva.

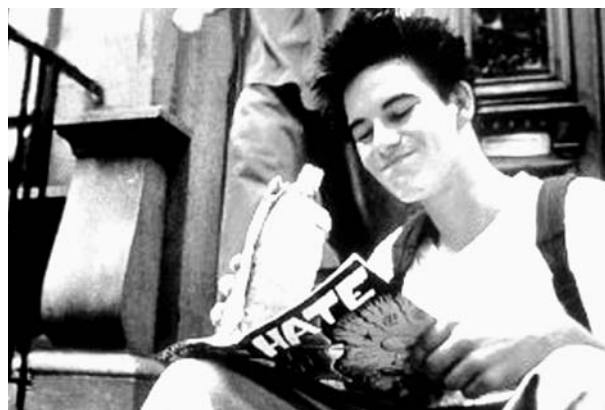
habría algo natural, inherente al desarrollo biológico de los seres humanos que determinaría de una vez y para siempre lo que la adolescencia es. Pero si fuera así, ¿cómo explicar la perversión del protagonista en cuanto a las vírgenes y el sida? ¿Se puede decir que es propio de la adolescencia poner en riesgo la "vida" de los demás y la propia? ¿Se puede decir que el gusto de este joven por las vírgenes es común a todos los adolescentes y que el tema del sida no preocupa a ninguno de ellos? Cuando la juventud es definida sólo desde esta lógica lo que se pone en juego es la creación de un estereotipo a través del cual se busca conocer y dar a conocer al "otro", pero a través de un proceso de simplificación, generalización y homogeneización, en el que "la complejidad de la alteridad queda reducida a un conjunto mínimo de signos".³

Frente a esta postura, se ubican aquellas posiciones que plantean que en realidad, lo que permite que aquella definición de la adolescencia se presente como "verdadera" es el proceso de naturalización del que participa. De allí que, según esta visión, tanto los rasgos que atribuimos a la juventud como la idea misma de que es el orden de la naturaleza lo que determina a la adolescencia, constituyen una construcción social, un modo de representación que se ha impuesto como hegemónico en un determinado momento histórico.

En otras palabras, diremos que no sólo no existe una naturaleza de la adolescencia sino que además esta forma de entender la adolescencia es una construcción social introducida en la cultura a partir del desarrollo y fuerte impronta del discurso biológico y médico desde el siglo XIX en el campo de lo social.

Me parece útil recordar aquí, tal como lo hace Philippe Aries⁴, que la adolescencia como categoría de edad no siempre existió, más aún, desapareció de nuestras sociedades en la Edad Media y resurgió en la modernidad como efecto del fenómeno de la escolarización progresiva de la educación, en el siglo XVIII y XIX. La juventud tal como la conocemos hoy surgió debido a su encierro en el interior de las escuelas.

La pregunta que surge entonces a partir de este film es ¿qué sucede con este modo de comprender la adolescencia si la misma deja de constituirse en espacios de encierro como las escuelas para pasar a hacerlo en situaciones que implican encuentros entre pares, por fuera de lo que hasta hoy conocíamos como orden ins-



tituyente de la subjetividad? Vemos así cómo la descripción que este film ofrece de la juventud establece una fuerte ruptura con aquella definición de adolescencia que la modernidad nos legó, es decir, difiere de la histórica imagen que se ha venido construyendo de los jóvenes. Aquí se los muestra sin ideales y sin horizontes donde algún futuro sea posible inscribir. Por otro lado, este modo de ver a los jóvenes en el cual la pregunta acerca del contexto más amplio o de las condiciones sociales a partir de las cuales se constituyen queda al margen, no deja de ser un modo de responsabilizar a los propios jóvenes por el modo de vida que llevan.

Por otra parte, este film nos pone ante un modo de ser adolescente que destituye aquellas visiones que la definían como un tiempo de transición que presenta el aspecto de un proceso signado por un estado de crisis, rebeldía, idealismo, creatividad. Tampoco se trata de la poseedora de un grado de autonomía intermedio entre los niños y los adultos, sino por el contrario se la muestra totalmente autónoma respecto del mundo adulto y no precisamente porque haya adquirido la mayoría de edad o haya conseguido un sustento económico que le permita independizarse (como sabemos, éstas constituían hasta no hace mucho tiempo las condiciones de pasaje al mundo de los adultos).

Según Henry Giroux⁵, *Kids* estimula una pedagogía y una política conservadoras, que no son capaces de establecer ruptura alguna con los discursos dominantes sobre los jóvenes norteamericanos, ya que pone de manifiesto un pensamiento compartido por las actuales tentativas de la derecha de "demonizar" la juventud a través del presupuesto de que los jóvenes primeramente se identifican con sus cuerpos y especialmente con sus impulsos sexuales.

³ Da Silva, Tomaz Tadeu, Op. cit., p. 132. "La política y la poética del currículum como representación". En *Cuaderno de Pedagogía Rosario* N° 4. Año II, 1998, p.132.

⁴ Ariès, Philippe, "Las edades de la vida". En: *Ensayos de la memoria*, Norma, Bogotá, 1995.

⁵ Henry Giroux realiza un interesante análisis de *Kids* en "O film Kids e a política da demonização da juventude". En *Revista Educação y Realidade*, V. 21 N° 1, enero/julio de 1996.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

La elección de un estilo

Desde el punto de vista cinematográfico, posiblemente, el rasgo más destacable de *Kids* es su estilo. Un estilo espontáneo. Una especie de registro “en crudo” de aquello que se sucede ante la cámara. Tomas entrecortadas, planos cortos, abundancia de primeros planos, y personajes que se mueven y que hablan entre sí como si no consideraran la puesta de cámara, promueven esa impresión de realidad que tiene el film y que ha hecho que varios críticos lo consideraran, incluso, como un tardío exponente del *cinéma vérité*¹. Esto es, un documental en el que el realizador se limita a observar y registrar lo que ocurre sin provocar situaciones ni interferir con los hechos. Sin embargo, este no es el caso de *Kids*. Este no es un film documental que captura fragmentos de la realidad al azar. Profesionales o no, los que vemos son actores interpretando personajes en escenarios prefijados según las pautas de un guión preestablecido. En este sentido, Larry Clark explicó que no hubo improvisaciones y que todo el film responde a un atento trabajo de

¹ "También conocido como cine verdad, aunque difundido mundialmente con su original denominación francesa. Designa a lo que en un principio se saludó como un movimiento, y pronto formó un cuasi género promovido en pleno inicio de los '60, que tuvo su epicentro en un documental suscripto por Jean Rouch y Edgar Morin: *Chronique d'un été* (1960). Este film fue verdadero estandarte de una forma de hacer cine, fundada en la opción por el formato de 16 mm y el registro de imagen con sonido directo, el trabajo en pequeños equipos de rodaje y la intención de armar un relato con su historia tomando forma directamente de lo que revelaba la cámara." Eduardo Ruso, *Diccionario de cine*, Paidós, Buenos Aires, 1998.



FILMOGRAFÍA DE LARRY CLARK

- 1998.- *Another Day in Paradise*
- 2001.- *Bully*
- 2002.- *Ken Park*
- 2005.- *Wassup Rockers*

puesta en escena según el libro escrito por Harmony Korine, un amigo de tan sólo diecinueve años. La cuestión es, entonces, revisar por qué Clark eligió contar esta historia de ficción valiéndose de muchas de las claves estéticas y expresivas del cine documental. La urgencia en captar el vacío cotidiano, en mostrar las veinticuatro horas del deambular ocioso de los personajes tiene que ver con la inmediatez que impone el “estilo directo” de la cámara en mano, la utilización del sonido sincronizado y el sostenimiento de los tiempos muertos. Del mismo modo, el aprovechamiento de escenarios naturales, como la calle y el parque, cristalizan un espacio poblado, vivo, “esculpido a partir de un mundo histórico en vez de fabricado”². Un espacio



exterior-público que, en otro orden, se confronta con el micromundo interior-privado de las casas superpobladas de adolescentes y vacías de adultos.

² "[En el documental de observación] el espacio ofrece todos los indicios de haber sido esculpido a partir de un mundo histórico en vez de fabricado como una puesta en escena de ficción". Bill Nichols, *La representación de la realidad. Cuestionamientos y conceptos sobre el documental*, Paidós, Barcelona, p. 73.

El odio

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Evangelina Canciano

SINOPSIS

Tras una noche de disturbios en un barrio marginal de las afueras de París, tres amigos adolescentes, Vinz, Said y Hubert (un judío, un árabe inmigrante y un boxeador amateur marroquí, respectivamente), afrontan la muerte de un amigo árabe a manos de la policía.

El deambular por la ciudad, la violencia entre bandas y los conflictos con la policía son las constantes en veinticuatro horas de la vida de estos jóvenes.

El odio es el segundo film de Mathieu Kassovitz. En 1995, cuando contaba veinticinco años, lo consagró como algo más que una promesa entre los cultores del cine social, actualmente una legión entre los jóvenes franceses. El guión está basado en un hecho real y filmado en blanco y negro, con una exquisitez de encuadres. Comparte muchos rasgos con la llamada vanguardia francesa contemporánea.

—"¿Escuchaste del que se lanzó desde un rascacielos? Mientras caía, se repetía para tranquilizarse:... 'Hasta aquí todo bien'. 'Hasta aquí todo bien'. No importa cómo se cae... sino cómo se hace tierra".

Así comienza *El odio* (*La haine*), con la narración en off de esta anécdota ilustrada con imágenes que muestran el enfrentamiento entre manifestantes y policías en una zona marginal de la ciudad de París. De este enfrentamiento, resultan varios heridos y un muerto: Abel Ichacha, un amigo de Hubert, Vinz y Sayid, tres jóvenes que viven en el Proyecto Muguets y para quienes éste no será un mero episodio, sino la confirmación de que los policías son unos "cerdos" —como ellos repetirán a lo largo del film— y que el "sistema", la "société" en la que viven y a la que no sienten como propia, no les ofrece posibilidades de ser otra cosa que lo que son. Esa sociedad es sentida como una amenaza constante, de la que tienen que defenderse y protegerse. Nada más lejano y opuesto al graffiti: "El mundo es suyo" sobre el que Hubert detiene su mirada.



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

La Haine

DIRECCIÓN:

Mathieu Kassovitz

PRODUCCIÓN:

Christophe Rossignon

GUIÓN:

Mathieu Kassovitz

FOTOGRAFÍA:

Pierre Aim

MÚSICA:

Carter Burwell

MONTAJE:

Mathieu Kassovitz / Scott Stevenson

ESCENOGRAFÍA:

Philippe Chiffre

INTÉRPRETES:

Vincent Cassel, Hubert Kounde, Saïd Taghmaoui, Benoît Magimel, Abdel Ahmed, Ghili Santo, Heloise Rauth, Rywka Wajsbrot, Oiga Abrego.

AÑO:

1995

ORIGEN:

Francia

DURACIÓN:

95 minutos

Así pues, este film nos sitúa ante la difícil y espinosa cuestión de los jóvenes y la violencia. Pero una violencia entendida como fracaso del lenguaje,¹ como instancia a través de la cual sólo se busca, en un acto de grave conflictividad con la ley, la alteridad y la palabra, eliminar al otro. Se trata de una violencia que se sitúa fuera del lenguaje ya que "se ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas".² Este tipo de violencia que se despliega con furia en los tiempos contemporáneos, marca una diferencia radical en la constitución de las subjetividades juveniles de principio del siglo XXI con respecto a la de décadas anteriores, constituidas también en una relación con la violencia, pero definida en otros términos. Para comprender esta otra dimensión de la violencia, Silvia Duschatzky nos convoca a pensar en los grandes movimientos históricos como la Revolución Francesa, el Mayo Francés, los movimientos independentistas de Estados Unidos y América latina, los cuales implicaron cierto grado de violencia en la medida que pretendían violentar el orden social dado para pasar a establecer nuevas posibilidades sociales. No obstante, en ellos se destaca una particularidad: se constituyeron a través del lenguaje. Se trata, "como dice Michel de Certeau, a propósito del mayo francés, de movimientos caracterizados por 'la toma de palabra' de actores sociales que no se sentían representados en los cánones de la cultura".³

En definitiva, lo que se quiere destacar es que estos actos "disruptivos se producían en la disputa de ideas e imaginarios sociales" y, por lo tanto, la diferencia radica en que esta violencia no busca, como la actual, eliminar al otro sino tan sólo desautorizar su palabra, impugnarla, resistir.

En este marco, los jóvenes ocupaban la posición de críticos y constructores de una nueva cultura. Identificarlos hoy con este lugar ya no es posible, pero esto no se debe a una cuestión de responsabilidad de los mismos jóvenes o porque, como suele decirse, ya no vienen como los de antes. Más bien tiene que ver con el contexto histórico en el que se constituyen, caracterizado al parecer por la ausencia o inexistencia entre las generaciones adultas y las jóvenes de un



"espacio y tiempo común"⁴ en el cual es posible construir alguna filiación, en el sentido más amplio de reconocimiento del vínculo generacional, a través de la cual tejer los lazos de una sociedad que apuesta al futuro en tanto abre un espacio para el despliegue de las generaciones jóvenes.

En este film, los jóvenes están "fuera" de toda institución. No van a la escuela, no viven en familia, ninguno de ellos trabaja en sitios formales, sobreviven con changuitas y delitos menores. La calle, terrazas y otros espacios públicos son los sitios donde pasan la mayor parte del día. Sin embargo, es justamente de allí de donde la autoridad policial (los únicos adultos que tienen algún tipo de contacto con los jóvenes) los quiere sacar, tal como se observa en aquella escena en la que los tres amigos junto a muchos otros suben a la terraza de un monoblock para comer panchos y escuchar música hasta que irrumpe la policía para clausurar la fiesta.

Desde fines del siglo XIX e inicios del XX, la calle y los lugares públicos han sido considerados como "la gran escuela del mal, donde están los 'menores', la infancia peligrosa y la infancia que está en peligro (habida cuenta de que su condición de 'pobre' la somete cotidianamente a la convivencia con elementos criminales, degenerados, e irrecuperables)".⁵ Esta idea también puede ser pensada en el film cuando Hubert acude a la escuela para explicar a Vinz las razones por las cuales no debe matar a un policía para vengar a su amigo muerto. Huber dice: "—En la escuela

¹ Este modo de definir la violencia ha sido planteado por Silvia Duschatzky en el libro *La escuela como frontera*, del cual recomendamos la lectura del capítulo "Jóvenes y violencia".

² Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera*, Paidós, Buenos Aires, 1999, p. 51.

³ Duschatzky, Silvia, *Ibidem*, p. 51.

⁴ Carli, Sandra, "Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea". En: Revista *Ensayos y Experiencias*, Año 8, N° 40, Ed. Novedades Educativas, 2001.

⁵ Boucas Coimbra, Cecilia María (2000): "Fabricando pobres y peligrosos: los derechos humanos y su (casi permanente) negación". En: *Códigos para la ciudadanía*, Pablo Gentili (coord.), Santillana, Buenos Aires, 2000, p. 81.

aprendimos que el odio engendra más odio". Ante lo cual, Vinz responde: "No fui a la escuela, soy de la calle... ¿sabés que me enseñó la calle? A no poner la otra mejilla..."

La "calle" es descalificada en tanto es vista como un espacio peligroso y amenazador del orden social. Frente a ella se impusieron, durante toda la modernidad, otros espacios de encierro y privacidad como la familia, la escuela, la fábrica, considerados como los mejores lugares de disciplinamiento político y moral, especialmente para las clases y grupos sociales (negros, mestizos, pobres en general) que, como se comienza a sostener desde algunas perspectivas, por su "naturaleza" son propensos a convertirse en un peligro social.

De modo que pareciera ser que quien pasa por la escuela se encuentra en mejores condiciones para oponerse a un hecho como matar a un ser humano, por conocer las consecuencias de ello y porque en ésta se nos enseña a comportarnos de una manera más "civilizada", "disciplinada", "controlada" que los que no fueron y se "hicieron" en la calle, como le ha ocurrido a Vinz. Siendo esto lo que podría explicar su obstinación de dar muerte a un policía.

A pesar de que esta situación se modifica, ya que Vinz entrega a Hubert el arma, en un gesto que demuestra su renuncia a la idea de matar a un policía para vengar la muerte de Abel, la caída es irrefrenable, la violencia se reproduce en un círculo vicioso que termina siendo repulsivamente destructivo. Quizás para mostrarnos que la violencia avanza cuando no hay un discurso político, pedagógico, cultural o de otro orden que venga a frenarla y a instalar en su lugar algo otro, que marque una diferencia significativa en la vida de los sujetos. En este sentido, los discursos políticos, pedagógicos y culturales comparten una particularidad: hacen lazo.



Aunque no hay actos que no contengan una cuota de violencia, la violencia que observamos en este film y, que podemos decir, vivimos a diario en nuestras vidas cotidianas, es el síntoma de la dificultad que tenemos para construir simbolizaciones y utilizar la palabra para enfrentar las vicisitudes y conflictos de la vida.

Ahora bien, ¿quién o quiénes son los responsables de esta violencia? ¿Los jóvenes que, como dice Vinz, suelen sentirse como una hormiga perdida en el espacio galáctico? Como nos recuerda la pedagoga Sandra Carli, la violencia, "la muerte del otro habla siempre también de nuestra propia muerte, de nuestra muerte como sociedad, de una sociedad capaz de evitar la creciente exclusión de los jóvenes de un espacio común".⁶ La violencia aparece entonces en el lugar de la palabra, o mejor aún, en el lugar de la educación. Pero no de aquella educación que se arroga para sí el derecho de establecer valores morales, lo que se debe o no debe hacer, lo que está bien y lo que está mal. Sino de una educación entendida como instancia o espacio de la cultura que viene a ofrecer algo de otro orden que interrumpa esa modalidad del cuerpo a cuerpo, el vivir sin sentido y sin una idea de horizonte que indique que más allá del "aquí y ahora", hay todavía un tiempo otro por hacer.

⁶ Op. Cit.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

Se trata de la sociedad derrumbándose

"Un film no vale sólo por aquello que atestigua, sino por la aproximación socio-histórica que autoriza", postuló el historiador Marc Ferro¹, a propósito del rol determinante que el cine ha cobrado como fuente y agente de historia en las últimas décadas. En este sentido, toda película –aun la de reconstrucción histórica– puede leerse como testimonio de la sociedad que la produce; como catalizador de los deseos, sueños, incertidumbres y frustraciones colectivas y, también, como virtual representación ideológica de su tiempo.

Lejos de la apreciada afirmación de valores y de la lúdica función catártica que otrora cumplieron los géneros cinematográficos, gran parte del cine de hoy se ofrece más como una irrefrenable emergencia de lo real (de ahí, tal vez, la frecuente mezcolanza de ficción y documental que hay en estas películas) que como modelos culturales estándares o como la revelación privilegiada de un creador² que tanto promovió el cine de autor de los años sesenta y setenta.

Concretamente, si pensamos en el escenario urbano de los globalizados '90, las urgencias de la agenda social quedan impresas (con escasos matices) en películas como la argentina *Pizza, birra, faso*

¹ Marc Ferro, *Cine e Historia*, Gustavo Gili Colección Punto y línea, Barcelona, 1980, p. 27.

² Marc Ferro, *Ibidem*, p. 28.



FILMOGRAFÍA DE MATHIEU KASSOVITZ

Cortometrajes

- 1990.- *Fierrot le pou*
- 1991.- *Cauchemar blanc*
- 1992.- *Assassins*
- 1997.- *La forêt* (para la Campaña Internacional contra las bombas anti-personales)
- 1998.- *Article premier* (para Amnesty Internacional)

Largometrajes

- 1993.- *Mztisse*
- 1995.- *La haine*
- 1997.- *Assassin (s)*
- 2000.- *Les rivières pourpres*
- 2003.- *Gothika*

(de Bruno Stagnaro y Adrián Caetano, 1996), la española *Barrio* (de Fernando León, 1997), la mexicana *Amores perros* (de Alejandro González Iñárritu, 2000), la colombiana *La virgen de los sicarios* (de Barbet Schroeder, 2000) y la francesa *El odio*. En todas priva el tema de la marginalidad y la violencia a partir del retrato de una generación de jóvenes sin rumbo ni ambiciones y sin un mínimo proyecto de vida. En todas, se vislumbran como factores casi excluyentes el desempleo, la degradación física y moral, la falta de contención familiar, la ausencia de referentes positivos. En el caso de *El odio*, además, actúan como disparador y agravante del conflicto la xenofobia y la arbitrariedad policial. Dos de las cuestiones sociales más preocupantes que enfrentan la comunidad y las autoridades francesas de este fin de milenio. Al respecto, señaló la ensayista Myrto Konstantarakos: "*Tal vez a Kassovitz le hubiera gustado que su film resultara controvertido, pero en cambio fue visto y considerado por los medios y por el gobierno como un documento instructivo, como un verdadero registro de la sociedad francesa*".³ De este modo, trasvasando el plano cinematográfico y



enfaticando el costado militante que en el fondo anima a todo film social, *El odio* se convirtió en un eficaz y operativo agente de historia. Retrató una problemática, propuso un punto de vista y reinstaló un debate que venía antecedido por un hecho real: el asesinato de un joven árabe a manos de la policía.

"La cuestión no es cómo se cae, sino cómo se aterriza –repite en el final la voz en off–. Se trata de una sociedad derrumbándose". En el film no hay respuestas, ni normativas. Sólo el llamamiento a considerar las causas y variantes de la caída antes de dar con tierra.

³ Myrto Konstantarakos, "Which Mapping of the City? La Haine (Kassovitz, 1995) and the Cinéma de Banlieue". En Phil Powrie ed., *French Cinema in the 1990s: Continuity and Difference*, Oxford University Press, Summer 1999.

Los muchachos no lloran

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Evangelina Canciano

SINOPSIS

Teena Brandon es una joven que ha adoptado la identidad de un muchacho. Decidida a iniciar una nueva vida, llega a la pequeña comunidad de Falls City. Allí se hace de un grupo de amigos y encuentra el amor de Lana. Pero al conocerse su condición de mujer es violada y asesinada por dos hombres de su propio grupo de amigos.

Los Muchachos no Lloran es una realización independiente que narra la historia real de Teena Brandon o Brandon Teena (como quería llamarse), las dificultades, discriminaciones y la violencia que tuvo que afrontar en Lincoln y Falls City, dos pueblos del estado de Nebraska (Estados Unidos), en el año 1993.

Fue nominada al "Oscar" y obtuvo el triunfo de Hilary Swank, la protagonista de esta película.

El film comienza con Lonny cortando el pelo a su prima adolescente Teena (en adelante Brandon). Le presta unos jeans, una camisa leñadora y un par de medias para introducir en el calzoncillo. ...

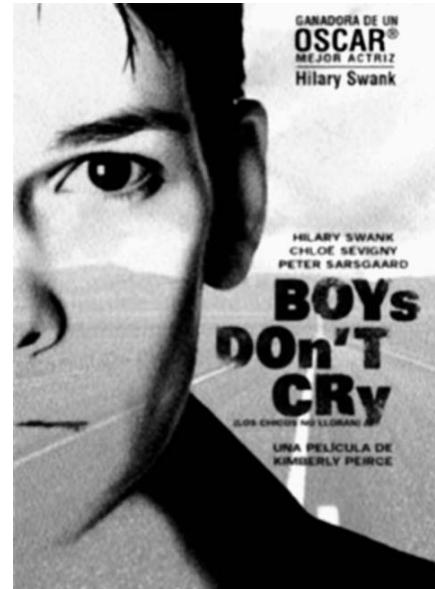
— Vamos Teena, esos tipos te matarán si se dan cuenta que eres mujer. ¿Por qué no aceptas que eres gay?

— ¡Yo no soy gay! ... Soy un muchacho.

De este modo ponemos en el centro del debate la cuestión de la adolescencia y sus formas de enfrentar el problema del género y la identidad sexual¹.

Teena Brandon/Brandon Teena, según su sexo es mujer, pero no vive su sexualidad como tal. Se siente hombre. Para referirse a estas diferencias las perspectivas culturalistas y feministas comienzan a utilizar la noción de género, oponiéndola a la de sexo. Mientras el primer término se refiere a los aspectos socialmente inculcados del proceso de identificación sexual, el segundo queda reservado a los aspectos estrictamente biológicos de la identidad sexual.

¹ Da Silva, Tomaz Tadeu, *Espacios de Identidad*, Octaedro, Barcelona, 2001, p. 112)



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Boys Don't Cry

DIRECCIÓN:

Kimberly Peirce

GUIÓN:

Kimberly Peirce y Andy Bienen

FOTOGRAFÍA:

Jim Debault

MÚSICA:

Nathan Larson

MONTAJE:

Lee Percy - Tracy Granger

INTÉRPRETES:

Hilary Swank, Chloë Sevigny, Peter Sarsgaard, Brendan Sexton III, Alison Folland, Alicia Goranson, Matt McGrath, Jeanetta Amette.

AÑO:

1999

ORIGEN:

EEUU

DURACIÓN:

118 minutos

A través de esta diferenciación se pretende mostrar que la identidad sexual no está dada o preestablecida por la naturaleza. Más aún, se señala que no existe nada exclusivamente "natural", ni siquiera la propia concepción de cuerpo o de naturaleza. Es por medio de procesos culturales que definimos lo que es o no "natural".

Dicho de otro modo, para estas perspectivas, "cada cultura, en cada momento histórico, define e instituye, de modo particular y propio las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la feminidad".²

Históricamente, en nuestras sociedades occidentales, lo "masculino" ha sido identificado como la referencia moral y disciplinaria, o sea, como la regla "normal" a partir de la cual se definen las diferencias y los desvíos. De allí que la mujer sea considerada como el segundo sexo y los homosexuales y bisexuales como desvíos patológicos, enfermos o pervertidos.

De este mismo modo se ha atribuido a lo masculino determinadas características que socialmente no se cuestionan, como por ejemplo, "los muchachos no lloran" tal como señala el título de esta película.

Pero... ¿los muchachos no lloran? Pasar de la afirmación a la interrogación no es un ejercicio inocente, pretende introducir la pregunta allí donde, por lo general, tenemos una certeza. Se trata de mostrar que la idea de que los muchachos no lloran no es una cuestión dada, establecida por la naturaleza, o mejor, por algo así como la naturaleza masculina. Es sólo una representación que se ha construido en un momento histórico acerca de lo que el varón puede y no puede hacer en relación con los sentimientos.

De allí que junto a la pregunta anterior podemos plantear otras: ¿desde dónde proviene esta afirmación? ¿Quién o qué determina que esto sea así? ¿La naturaleza? ¿La cultura? Si es la cultura, ¿cuáles son las relaciones de poder que participan en el establecimiento de esta idea como natural y verdadera?

Quizás estos interrogantes puedan ser resumidos en otros: ¿cómo se forma la masculinidad?, o ¿cómo se hace del hombre un hombre?

Para las perspectivas de género responder a esta cuestión desde un conjunto de características biológicas constituye no sólo una simplificación sino la utilización de este argumento a favor de las posturas hegemónicas que pretenden establecer de una vez y para siempre cómo debe ser un hombre y cómo una mujer, negándose así el carácter relacional, histórico



y contingente de toda identidad.

Desde muchas posiciones que gustan llamarse progresistas, se suele considerar que lo que le sucede a este adolescente con su sexualidad es simplemente una crisis de identidad sexual. Sin embargo, Brandon Teena es consciente y no duda de su deseo de ser varón. Entonces, ¿de qué crisis se habla?

Quizás más bien se trate de la "crisis" o "puesta en cuestión" de un modelo que, como antes se dijo, se ha venido estableciendo durante años, a través de distintas prácticas y discursos que le dieron cierta legitimidad hasta llegar a naturalizarlo ante nuestros ojos.

Así pues, la violencia que Brandon sufrirá sobre el final de la película no puede sorprendernos, ya que es producto de la misma lógica que sostiene que la masculinidad sólo puede ser entendida de una manera. Esto es, no sólo los muchachos no lloran sino que además toda conducta desviada/diferente debe ser corregida/castigada a través de un método que muestre cuál es la verdadera forma de ser hombre.

Generalmente, la sexualidad es entendida como una cuestión exclusivamente personal, privada (siendo este uno de los argumentos más utilizados para mantener esta problemática alejada de la escuela, espacio de lo público por excelencia) y –tal como parece mostrarse en el film– que recién comienza a "despertarse" y "definirse" en la adolescencia.

Pero... ¿acaso la sexualidad es una cuestión propia de la adolescencia? ¿Qué sucede con ella en la infancia? ¿Y en la adultez?

Fueron los discursos pedagógicos, psicológicos y hasta biológicos, surgidos y desarrollados durante la modernidad, los que sostuvieron y construyeron una infancia libre de toda sexualidad sostenidos en la idea de una infancia inocente.

² Lopes Louro, Guacira, "La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género"; en Pablo Gentili (comp.), *Códigos para la ciudadanía*, Santillana, Buenos Aires, 2000.

Juan Jacobo Rousseau, considerado el inventor de la infancia, señaló su especificidad al definirla como algo totalmente diferente a la adultez por naturaleza. Dentro de esta especificidad, postuló la inocencia y bondad innata del niño, al considerar que su raciocinio recién tiene lugar en los seres humanos cuando se termina la infancia.

De modo que será en la juventud, etapa siguiente a la niñez, cuando se considera que comienza a entrar en escena la cuestión de la sexualidad, la cual será vista como la ruptura del estado de inocencia y pureza. Será entonces ubicada del lado de lo desagradable, perverso, repulsivo, características éstas que pasan a hacer de la adolescencia un tiempo difícil, no sólo para los adultos que acompañan a los jóvenes sino también para éstos últimos.

Desde estas posturas, la sexualidad suele ser identificada únicamente con un hecho puntual: las relaciones sexuales entre dos sujetos de distinto sexo o no. No obstante, el famoso psicoanalista Sigmund Freud, cuestiona esta mirada al plantear que la sexualidad va más allá de eso y que tiene que ver con los deseos, las pasiones, las decisiones, con esa energía libidinal –dirá él– que nos impulsa y nos lleva a ser lo que somos. Este modo de entender la sexualidad instaura una diferencia radical: el niño pierde su inocencia, es concebido como un "perverso polimorfo" y, en consecuencia, es necesario reconsiderar la visión de la ado-



lescencia como el tiempo del despertar sexual y la definición de la identidad.

Quizás, tomando a esta película como ejemplo, podamos decir que en todo caso lo que puede manifestarse en la adolescencia a diferencia de la niñez, es el "deseo" de destacar ante uno mismo y los demás quién se quiere y desea ser, en ese permanente, difícil, pero apasionante proceso de diferenciarnos de los demás para saber algo acerca de quiénes somos.

En definitiva, lo que esta película nos muestra es que la formación de las identidades lejos de ser una cuestión de homogeneidad, normalidad y anormalidad como ha sido pensada por la escuela desde sus orígenes, implica un proceso complejo, relacional, permanente e histórico.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

Del proyecto al film

En 1994, Kimberly Pierce investigaba sobre Pauline Cushman (una mujer afroamericana que se hizo pasar por hombre en plena Guerra Civil) para realizar su tesis de graduación en la Escuela de cine de la Universidad de Columbia. "*[La historia de Cushman] era fenomenal y emocionante: se hizo pasar por blanco, por hombre, por sureño y hasta llegó a ser espía de los Confederados para salvarse de ir a la cárcel. El problema era que ella hizo todo esto por razones de supervivencia, no por un replanteo de su identidad*".¹ Fue entonces cuando Pierce conoció la historia de Teena Brandon, una joven de Nebraska asesinada un año atrás. Averiguó sobre su vida, sobre su violación seguida de muerte, recorrió los lugares en los que Teena vivió, conoció a su familia y a su novia Lana, e investigó sobre su personalidad. Finalmente, tras cinco años de intenso trabajo, concretó este proyecto en el film *Los muchachos no lloran*.

¹ Scott Tobias, "Kimberly Peirce... and transformed herself". En *The Onion*, Vol. 35, Nº 39, octubre 1999.



FILMOGRAFÍA DE KIMBERLY PEIRCE

1994.- *Last Good Breath*
 1999.- *The Boys Don't Cry*
 2006.- *Silent Star*

Buscando a Brandon

Puesto que no podía articularse sobre la base del travestimiento fácil, Brandon resultaba un personaje difícil de componer. Ella es una joven que se niega a definirse como lesbiana, pues ello implicaría admitirse como mujer. Se piensa, se siente y, en consecuencia, se construye como hombre. Es un ser carismático, seductor. Dueño de una vitalidad y contundencia que resulta incompatible con cualquier rasgo de hibridez o ambigüedad. Niega de plano la evidencia de su genitalidad femenina porque para él/ella lo único real es la representación que se ha hecho de sí.

Plasmar esa visión, de un modo coherente y creíble en la pantalla, fue el gran desafío. La clave, evidentemente, era dar con la actriz o el actor que pudiese encarnarlo. En una entrevista la directora admitió: *"Sin Brandon no había película. Comencé audicionando a lesbianas y transexuales pero eran demasiado hombrunas y ninguna podía llevar el espíritu de Brandon a la pantalla. Las agencias mantenían alejados a los actores para que no fueran estigmatizados como raros tras un rol como éste. Entonces, me di cuenta de que necesitaba un desconocido"*.² Afortunadamente, cuatro semanas antes de comenzar el rodaje, Peirce dio con Hilary Swank, una actriz de



películas de segunda línea que había debutado en 1992 con *Buffy the Vampire Slayer* (Fran Rubel Kuzui) y había conseguido destacarse en films como *Karate Kid 4* (1994, Christopher Cain) y *Heartwood* (1998, Lanny Cotter).

De inmediato, Peirce supo que ésta era su protagonista: *"Hilary tiene una magnífica mandíbula de chico. Sus ojos, orejas, nariz, boca y nuez son de chico. Sus rasgos desdibujan la línea del género. Sin embargo, lo decisivo para mí fue cuando vi su sonrisa"*.³

Para la composición del personaje, Swank contó con un entrenador físico, un fonoaudiólogo y trabajó con Peirce en los aspectos biográficos y psicológicos de Brandon. El resultado fue una actuación impecable, sin amaneramientos ni obviedades, que le valió el unánime reconocimiento de la crítica y numerosos premios. (Ver: Premios obtenidos por el film)

Premios obtenidos por el film

Sociedad de Críticos Cinematográficos de Boston, Premio al Mejor Director, 1999. Festival Cinematográfico de Londres, Premio FIPRESCI 1999. Festival de cine de Estocolmo, Premio FIPRESCI y Premio al mejor Guión, 1999.

Asociación de Críticos Cinematográficos de Los Ángeles, Premio a Hilary Swank como Mejor Actriz, 1999. Sociedad de Críticos Cinematográficos de Boston, Premio a Hilary Swank como Mejor Actriz, 1999.

Asociación de Críticos Cinematográficos de Toronto, Premio a Hilary Swank como Mejor Actriz, 1999.

Círculo de Críticos de Cine de Nueva York, Premio a Hilary Swank como Mejor Actriz, 1999.

Premio Globo de Oro, a la Mejor Actriz dramática, 1999.

Premio Oscar de la Academia de Artes y Ciencias de Hollywood, Premio a Hilary Swank como Mejor Actriz, 1999.

² Ibidem.

³ Ibidem.

Storytelling (Historias de ironía y perversión)

Sugerencias para una "lectura" en clave pedagógica

Por Evangelina Canciano

SINOPSIS

Storytelling está compuesta por dos historias:

"Fiction", que transcurre en un campus universitario y trata de un grupo de adolescentes que asiste a un curso de narrativa dictado por el Sr. Scott, autor de una novela que le valió el Pulitzer, pero que no ha podido evitar tener que ganarse la vida dando clase a chicas y muchachos de clase media.

"Non fiction" cuenta las tribulaciones de Toby Oxman, un escritor fracasado que convence a una familia para rodar un documental sobre la juventud basándose en las vicisitudes de su hijo mayor, un joven desorientado y rebelde, presionado por su familia para ingresar a la universidad.

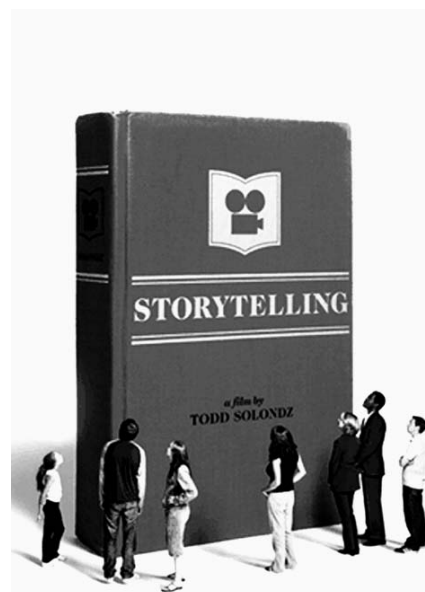
Suele decirse que Todd Solondz es el gran provocador del cine independiente estadounidense y las controversias que su último film, *Storytelling*, han provocado en un amplio sector del público, de alguna manera lo confirma.

Este director entiende que el rechazo que su cine es capaz de producir proviene no tanto de los temas que trata sino, en todo caso, del hecho de que él, como director, puede tener su propio punto de vista moral sobre lo que está contando, pero no da ninguna pista, ninguna señal de qué es lo que el espectador debe pensar o sentir frente a ese mecanismo narrativo.

*"En el cine de Solondz no hay manual de instrucciones ni hoja de ruta, sólo un puñado de situaciones tomadas de la observación de las costumbres de la vida suburbana norteamericana y expuestas con un grado de desnudez que las puede hacer tan graciosas como intolerables."*¹

Si bien las historias que conforman *Storytelling* no mantienen entre sí conexión narrativa, podríamos decir que ambas nos ofrecen significativos elementos para abordar la cuestión de la destitución

¹ Monteagudo, Luciano. Todd Solondz y el valor revulsivo. "Storytelling". En diario *Página/12*. 09/05/2002.



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Storytelling

DIRECCIÓN:

Todd Solondz

GUIÓN:

Todd Solondz

PRODUCCIÓN:

Declan Baldwin

FOTOGRAFÍA:

Frederick Elmes

MONTAJE:

Alan Oxman

INTÉRPRETES:

FICCIÓN

Selma Blair, Robert Wisdom, Leo Fitzpatrick, Aleksa Palladino.

No FICCIÓN

Paul Giamatti, John Goodman, Mark Webber, Lupe Ontiveros, Julie Hagerty, Jonathan Osser, Noah Fleiss, Mike Schank, Xander Berkeley.

AÑO:

2001

ORIGEN:

EEUU

DURACIÓN:

87 minutos

simbólica de las instituciones tradicionales como la escuela y la familia.

La infancia y la adolescencia "modernas", es decir, tal como las conocimos hasta hoy, no siempre existieron. Podemos decir que son subjetividades producidas, instituidas por dos discursos o narrativas que se constituyeron y desplegaron con fuerza en todo occidente desde fines del siglo XIX y a lo largo del XX, como son la familia burguesa y la escuela estatal.

Ambas instituciones se sostenían en la autoridad del adulto, la creencia en la necesidad de protección y cuidado de la infancia y en "la noción del futuro como conquista de una adultez que se vive como una etapa deseada".²

Ahora bien, si nos centramos en "Non Fiction", en la segunda de las historias encontramos una serie de escenas que ponen en el centro la cuestión del quiebre o ruptura de estos dispositivos. Por ejemplo, un Toby Oxman interesado en realizar un documental acerca de los adolescentes del siglo XXI y su familia porque considera que los jóvenes de hoy son desinteresados, apáticos; una familia que finalmente accede y se complace en participar de ese documental tanto o más que su hijo mayor; un niño capaz de dirigir a su padre para cumplir sus caprichos como echar a la mucama, la ausencia de la posición de protección y autoridad de los padres hacia los hijos, la indiferenciación de los lugares tradicionales de padres e hijos. En "Fiction" podemos observar otra veta de este mismo problema si nos detenemos en la cuestión de la autoridad del adulto como condición para que el vínculo educador-educando se constituya. Posición que para el educador significa un lugar de poder que reposa en la legitimidad de sus conocimientos. Pero, ¿qué ocurre cuando el profesor Scott utiliza su posición de poder para acercarse a una alumna a fin de seducirla y someterla a una práctica sexual humillante? Ocurre que se aprovecha de su lugar y, por tanto, del lugar de "no saber" del alumno, de modo que el vínculo educativo se disuelve, no sólo por el acto de perversión que realiza el adulto, sino también porque lo que se pone en cuestión es su autoridad, elemento clave sobre el que se montó uno de los pilares fundamentales del dispositivo escolar: el docente.

Para explicar las nuevas características que atribuimos a la infancia y la adolescencia, la caída de la autoridad, la distancia o brecha que se establece entre jóve-



nes y adultos, Duschatzky-Corea se basan en la noción de destitución de las instituciones modernas.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de destitución de las instituciones? Nos referimos a la pérdida de su eficacia simbólica, es decir, a la pérdida de su capacidad para constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social.³ La destitución simbólica de las instituciones refiere entonces a que la ficción que éstas construyeron, mediante la cual eran interpelados los sujetos, perdió la capacidad de producir efectos prácticos.⁴

Se trata de un agotamiento del dispositivo escolar y familiar en tanto instancias instituyentes de subjetividad.

De modo que las transformaciones que visualizamos en la infancia y la adolescencia nada tienen que ver con la pérdida de su esencia o la perversión de su naturaleza sino con la destitución de las condiciones institucionales que durante la modernidad la hicieron posible.

Destitución que explica a su vez, el desplazamiento –producido en los últimos años– del lugar que ocupaba la escuela en la constitución de los adolescentes y su reemplazo por los medios de comunicación.

Comprender este desplazamiento requiere que nos centremos en el ya conocido pasaje de la modernidad a la posmodernidad, el cual es más que un mero cambio o agregado de palabras, implica un cambio en los discursos y prácticas que veníamos sosteniendo. "Mientras que en la modernidad la cultura escolar era la cultura legítima, en la actualidad son los nuevos y más desarrollados medios de comunicación los que están en igualdad de condiciones –o acaso en supe-

² Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 2001, p. 87.

³ Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina, *ibidem*, p. 82.

⁴ Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina, *ibidem*, p. 81.

riores— de influir en la infancia y la juventud. Ha llegado a tanto su influencia que también los viejos medios de comunicación, como la TV, que antes estaban hartos vapuleados por la cultura escolar, comienzan a ser percibidos con un nivel de legitimación mayor".⁵ Desde esta perspectiva, no resulta entonces casual la fascinación por los medios de comunicación, no sólo de Scooby, el hijo mayor, sino de toda su familia.

En "Fiction", a diferencia de la otra historia, encontramos a un grupo de jóvenes "interesados", comprometidos con la escritura, al parecer una cuestión poco común en los tiempos actuales en el que ya resulta habitual escuchar que los jóvenes no leen, no estudian. Sin embargo, a medida que penetramos en el film, vemos a Marcus, un joven que sufre parálisis cerebral y asiste al taller de escritura, elaborar un relato explícitamente autobiográfico sobre su parálisis. Por su parte, Vi, la novia de Marcus, luego de la humillante, insultante y traumática experiencia sexual que tuvo con el profesor Scott, lee un relato testimonial también basado en esta experiencia. Ambas escenas ponen en el centro la dificultad de estos jóvenes para ver o hacer de la escritura un lugar de ficción, lo cual es destacado por el mismo profesor Scott, quien ante el relato de Marcus irónicamente le pregunta si el subtítulo "La crudeza de la verdad", que le ha puesto a su relato, es pretencioso o chistoso, o cuando ante la afirmación de Vi de que todo lo que ella narra sucedió realmente, el profesor contesta que el hecho de que esté basado en la realidad no exime al autor de la responsabilidad de la ficción.

Desde aquí lo que pretendemos poner de manifiesto es que en la escritura la oposición ficción-realidad se disuelve. Pero se disuelve porque lo que no se sostiene es la asimilación de la ficción con la idea de men-



tira o falsedad y la realidad con la verdad. No hay forma de nombrar la realidad si no es a través del lenguaje, de la palabra. No hay modo de decir algo acerca de la realidad si no es a través de la narración. Ahora bien, la narración o la escritura siempre es ficción, invención que puede o no estar basada en hechos reales. Así, la verdad alcanza un status diferente, ya no se trata de la verdad de la realidad, sino de las verdades que una ficción puede transmitir a quien la lee.

Esta dimensión de la escritura, que bien puede ser un lugar de constitución de los jóvenes, en el film queda reducida al lugar de la expresión de lo que les sucede. Quizás esta cercanía a la realidad, esta dificultad para hacer de la escritura algo más que un espacio para decir lo que les ocurre, tenga que ver con el contexto histórico en el que la adolescencia y la infancia actuales se constituyen. Un tiempo en el que las ficciones y discursos que nos interpelaban y asignaban un lugar en la trama social han sido destituidas y reemplazados por otros —mercado, medios de comunicación, drogas— que ya no contienen la promesa de un futuro mejor, sino tan sólo elevadas cuotas de ironía y perversión.

⁵ Narodowski, Mariano, *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999, p. 75.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

Una delgada frontera

Pese al título con que se las presenta, las dos historias que componen *Storytelling* son relatos de ficción. Relatos dispares, heterogéneos tanto en el aspecto narrativo como en el estilístico (el primero sostiene un tono sombrío; el segundo alterna comedia y drama, combina realismo intimista con absurdo y carga las tintas de humor negro hasta rozar lo grotesco). No obstante estas diferencias, ambos relatos tienen un elemento en común: el motor dramático de la acción está vinculado con la escritura de un texto –literario en el primer caso, fílmico, en el segundo– que "intenta" registrar experiencias reales.

1. Ficción

Este relato tiene una trama compacta, sin digresiones ni líneas colaterales de acción. En este sentido, el novio hemipléjico cerebral, las opiniones de los compañeros de taller literario, la autoridad del Prof. Scott (premio Pulitzer) conducen in crescendo al episodio (central, desde el punto de vista argumental) en que Scott viola a la joven Vi. Una escena que impacta, perturba, violenta. Y que, a continuación, insiste en subrayarse con la denuncia que la



FILMOGRAFÍA DE TODD SOLODONZ

1985.- *Schatt's Last Shot*
 1989.- *Fear, Anxiety & Depression*
 1995.- *Welcome to the Dollhouse*
 1998.- *Happiness*
 2001.- *Storytelling*
 2004.- *Palindromes*

joven hace ante el grupo mediante la lectura de su cuento. Las consecuencias de este acto, sin embargo, resultan contrarias a lo esperado. Como dice Scott "al empezar a escribir todo se vuelve ficción". Con ello, la monstruosidad de lo ocurrido se diluye en comentarios sobre el valor literario de lo narrado, la utilización de clichés, el interés o rechazo que despiertan ese tipo de personajes y temáticas. En vano, Vi argumentará angustiada "La historia es real", "Esto sucedió". La ficción ha fagocitado a la realidad y desandar ese camino es prácticamente imposible.

2. No ficción

Si el primer relato concentra la trama en unas pocas escenas y tan sólo tres personajes, este segundo se dispara y dispersa en varias direcciones. Están: el documentalista que quiere hacer una crónica de los cambios ocurridos en la escuela secundaria, el adolescente que pretende hacerse famoso en un *talk show* televisivo, el padre que le insiste con el ingreso a la universidad, el hermano menor que acosa a la mucama y busca hipnotizar a alguien, el otro hermano que está hospitalizado en estado de coma. Testigos de todo ello son la cámara del documental y la mucama, un personaje opaco y sin aparentes objetivos propios que termina inesperadamente, como la cámara, poniendo punto final a la historia de los Livingston.



Entonces, si pensamos el desarrollo de este relato en términos de causalidad narrativa clásica surge rápidamente una decena de fisuras en el nivel del guión: No hay progresión dramática, ni un buen delineamiento psicológico, ni existen motivaciones claras para el accionar de los personajes. Ya se ha dicho, este relato no tiene la contundencia de "Ficción". Tan acabado, tan redondo en su "principio, medio y fin", como dice el Prof. Scott. Pero, es que ¿no es esto No ficción? Es decir, un texto que quiere registrar la realidad, incluso, en su bastedad, su dispersión, sus contradicciones. Una narración que deambula entre los acontecimientos sin establecer un acomodamiento previo. Tal vez, pensándolo de este modo, podamos ver en este relato algo más que los eventuales avatares de un cineasta novato queriendo hacer un film documental.

Sábado

Los jóvenes viejos

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Fabiana Bertín

SINOPSIS *Sábado*

En un sábado cualquiera, seis jóvenes que conforman tres parejas se relacionan entre sí por azar. Estos encuentros fortuitos generan extrañas relaciones entre ellos.

SINOPSIS *Los jóvenes viejos*

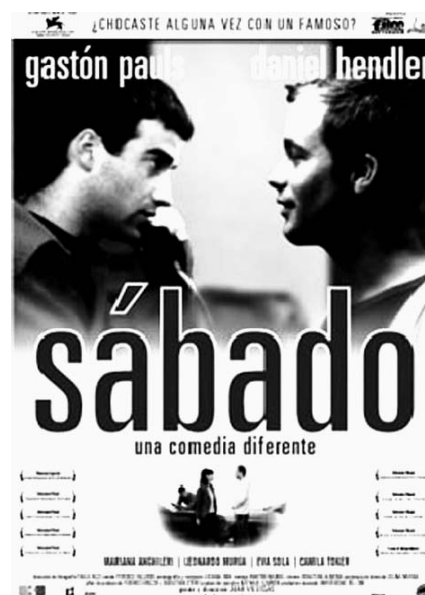
Luego de una noche aburrida, tres jóvenes amigos deciden viajar a Mar del Plata durante el fin de semana. Allí, conocen a unas muchachas con las que entablan relaciones de diferente tipo. La llegada de los novios de las mujeres apresura el desenlace de cada una de las tres parejas.

"Estoy rodeado de viejos vinagre, todo alrededor."

Sumo

"Se dice que los jóvenes y adolescentes están abúlicos, apáticos, desinteresados, desmotivados, dormidos, irrespetuosos, indiferentes, distraídos, no tienen límites, están en otra, todo les da lo mismo, están aburridos, no participan, no tienen valores".¹ Estanislao Antelo repara en lo negativo de los calificativos que hoy nombran a la juventud. Estos argumentos –nos dice– comparan un ser joven hoy en la Argentina que nada tendría que ver con los jóvenes de "antes". Esos que pareciera sí sabían cómo ser jóvenes. "Habría ya una forma de ser joven, con la cual medir a las distintas generaciones de jóvenes que se suceden. Y a partir de ahí se desprenden los diagnósticos. En este caso, los disgustos, los males-tares, las preocupaciones. Ningún alimento es tan pesado para un profesor como el de los lugares comunes. El remedio para las contraseñas que la opinión diseña es la desconfianza. Cuando todos estamos de acuerdo tan rápidamente en el nombre de lo que está mal, debemos desconfiar".

¹ Antelo, Estanislao, *Instrucciones para ser profesor*, Santillana, Buenos Aires, 1999. La cita corresponde a la página 101, pero recomendamos el Capítulo III completo.



FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Sábado

DIRECCIÓN: Juan Villegas

GUIÓN: Juan Villegas

FOTOGRAFÍA: Paola Rizzi

MONTAJE: Martín Mainoli

SONIDO: Federico Billordo

ESCENOGRAFÍA Y VESTUARIO: Luciana Inda

INTÉRPRETES: Gastón Pauls, Daniel Hendler, Mariana, Leonardo Murúa, Eva Sola, Camila Toker.

AÑO: 2001 **ORIGEN:** Argentina

DURACIÓN: 72 minutos

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Los jóvenes viejos

DIRECCIÓN: Rodolfo Kuhn

GUIÓN: Rodolfo Kuhn

FOTOGRAFÍA: Ricardo Aronovich

MONTAJE: Antonio Ripio y Gerardo Rinaldi

MÚSICA: Sergio Mihanovich y Oscar López Ruíz

ESCENOGRAFÍA: Federico Padilla

INTÉRPRETES: María Vaner, Alberto Argibay, Emilio Alfaro, Jorge Rivera López, Marcela López Rey, Graciela Dufau, Beatriz Matar, Anita Larronde, Horacio Nicolai.

AÑO: 1962 **ORIGEN:** Argentina

DURACIÓN: 106 minutos

Desconfiar –nos dice Antelo– de los diagnósticos, de las evidencias, de eso que veo a diario. Pensar en contra de uno mismo. No parece algo fácil. Pero es factible hacer el intento.

Dos películas nos sirven para poner a prueba esta recomendación: *Sábado*, un film del año 2001, y *Los jóvenes viejos*, realizada en 1962.

Casi cuarenta años separan estas dos realizaciones cinematográficas. Cuarenta años después, ¿los jóvenes son otros? ¿Son otras las preocupaciones adultas que se plantean? ¿Es otro el diagnóstico?

Sábado nos habla de esa jornada en la vida de seis jóvenes. Jóvenes de clase media, media alta, profesionales algunos y de los otros poco sabemos.

El sábado suele ser un día sujeto al azar. Sin obligaciones, sin tener que trabajar o estudiar, sin nada predeterminado para hacer. En este marco aleatorio cualquier cosa puede suceder, las condiciones probabilísticas que preocupan a algunos de estos jóvenes se mezclan y a veces hasta "chocan" produciendo encuentros casuales entre ellos, que aun cuando parecen prometedores no logran producir ningún "efecto especial". Los diálogos entre los jóvenes son retóricos, elípticos, sin sentido, y se caracterizan por una enorme pobreza argumentativa.

Es interesante observar la mirada que sobre los jóvenes hace este largometraje. Intenta mostrarlos suspicaces, desaprensivos e indiferentes, pero el resultado es una falsa inteligencia. Veo jóvenes aburridos y tristes, que no saben qué hacer, ni dónde ir; que no tienen pasión, ni miedo, ni amor.

Si nos remontamos cuarenta años atrás, en el film *Los jóvenes viejos* observamos a tres jóvenes de clase media que enfrentan un fin de semana sin grandes expectativas. Cansados de Buenos Aires, deciden viajar al mar. Ellos se nombran a sí mismos como aburridos. Dicen estar cansados de hacer concesiones y que por ser una generación en transición, no tendrían posibilidades de decir ni de hacer cosas. Sus diálogos plantean como ideal la rebeldía y el hacer cosas importantes, pero siguen sosteniendo como emblemas la buena posición, el dinero, la seguridad y la vir-



ginidad femenina. Se sienten imposibilitados de ir más allá de lo que de ellos se espera y por esto se nombran como cobardes.

Nuevamente nos encontramos con jóvenes aburridos y tristes, sin ideales, sin pasión, sin miedo, sin amor. Gruner, en su texto *El sitio de la mirada*², sostiene que hay una política de la mirada, que así como Althusser afirma que no hay lecturas inocentes tampoco hay formas "puras" de la mirada. El dice que "... para situarse, sartreanamente, ante un mundo que aspira a una abyecta transparencia visual, es necesario empezar por confesar de qué maneras de mirar somos culpables".³

¿De qué "mirada" son responsables (ya no culpables) estos films? ¿Podemos pensar que hoy se adscribe a una mirada similar cuando de los jóvenes se trata? ¿Es esta mirada nueva, o es un mal tan viejo como años tiene la diferencia generacional?

Obviamente los siglos cambian, las culturas cambian y las miradas también. Jóvenes hubo siempre, pero aún irreverentes e invencibles, algo perdidos y poco preocupados por el futuro, llenos de vida y desmentidores de su muerte, se les suponía capaces de beber la sabiduría que el cáliz de la experiencia les daba. ¿Hay alguna experiencia en aquel sábado? ¿Marcó alguna diferencia en la vida de aquellos jóvenes ese viaje a Mar del Plata?

² Gruner, Eduardo, *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.

³ Ibídem.

Éxito y prestigio (los años setenta)

Cuarenta años atrás la abulia se hace presente de la mano de la imposibilidad. Privados de voluntad para romper los cánones de los años 50, estos jóvenes ya son viejos. Sin embargo, pensando en contra de toda la evidencia que los muestra abatidos o entregados, ellos no dejan de hablar de esta imposibilidad y los años son testigos de que los jóvenes de esa generación (abuelos de muchos de los jóvenes de la generación de *Sábado*) permitieron que se generen diferencias entre ellos y los que los sucedieron, enfrentando su disconformidad, soportando los cambios; aun cuando hoy se quejen de la abulia de sus propios nietos.

Estanislao Antelo repara en un comentario de Witold Gombrowicz: "Frente a la juventud, los adultos son cobardes, serviles, sin energías, y sus juicios carecen de peso (...) El hombre maduro siente que su estilo ha envejecido, todos lo sentimos. Desarmados frente a la juventud, los intelectuales buscan profundos problemas en ella para filosofar después. Pero justamente es palabrería de intelectuales que quieren brillar sobre el tema de la juventud, la que le ha dado esta forma a la crisis. La juventud está en contra de esquemas preestablecidos, pero ya se les están preparando otros esquemas igualmente caducos".

Estas crisis de abulia, desinterés, desmotivación, etc. diagnosticadas en los jóvenes, no son un mal actual. Otras miradas retrataron y diagnosticaron, con similares adjetivos de imperfección, a los jóvenes de otras épocas. Este mismo prurito caracterizó a un adulto como Hesíodo, quien 720 años A.C. decía: "No tengo ninguna esperanza en el futuro de nuestro país si la juventud de hoy toma el poder mañana, porque esa juventud es insoportable, desenfrenada, simplemente horrible". O a un Sócrates –ya mayor– quien replicaba:



"nuestra juventud adora el lujo, es mal educada, falta de autoridad y no tiene el menor respeto por los más viejos. Nuestros hijos hoy son verdaderos tiranos. Ellos no se levantan cuando una persona mayor entra, responden a sus pares y son simplemente malos".

Desconfiar entonces implica reparar en la mirada adulta, en el lugar en que ésta se posiciona, juzga y sanciona. Sujetos a la evaluación adulta, los jóvenes deberían dar cuenta de dónde están, qué hacen, cómo lo hacen y para qué. Sin embargo el desfase generacional es constante, nunca están donde se los espera y por esta razón se los juzga poco inteligentes, superficiales y faltos de valores. El sitio de la mirada adulta deberá cuestionar su propia imposibilidad, la imposibilidad de un cierre, la hendidura propia del cambio que supone el traspaso de una generación a otra. Soportar la incertidumbre, lo incierto del devenir, trabajar sobre lo que se transmite y hereda. Algunos sugieren acompañar, educar, o simplemente estar. Las posibilidades son varias. Lo que no es posible hacer, es desentenderse de que como adultos algo tenemos que ver con lo que los jóvenes son.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

Dos generaciones

Ni bien la producción fílmica de la segunda mitad de los años noventa conformó un primer corpus orgánico y se pensó en ésta como resultante de un solo grupo generacional, surgió, inevitablemente, la comparación con la llamada generación del 60. Ciertamente, la asociación no es caprichosa. Hay rasgos e intenciones comunes; existen cuestiones artísticas e, incluso, coyunturales que hacen lícita tal confrontación.

En primer lugar, debiéramos señalar brevemente dos condiciones extrafílmicas que propiciaron la aparición y afianzamiento de estas avanzadas. En el orden económico, fue la incorporación de nueva tecnología (cámaras livianas y portátiles en los años sesenta / cámaras digitales en los noventa) la que permitió el acceso a la praxis y abrió cauce a nuevas posibilidades estéticas. En el orden institucional, resultó decisivo el apoyo que se dio en los 60 y 90 a la realización y difusión de cortometrajes como vehículo práctico y rápido para la experimentación y la adquisición de experiencia.

En segundo lugar, están las consideraciones acerca del patrón generacional y los caracteres que sobreimprimen claramente en ambas camadas. Las dos están integradas por jóvenes de clase media con una formación cinematográfica académica (a diferencia de los que hicieron el escalafón práctico dentro de la industria). A



FILMOGRAFÍA DE JUAN VILLEGAS

- 1995.- Rutas y veredas (cortometraje)
- 1998.- 2 en 1 auto (cortometraje)
- 2002.- Sábado
- 2005.- Los suicidas

FILMOGRAFÍA DE RODOLFO KUHN

- 1957.- Sinfonía en no bemol (cortometraje)
- 1958.- Contracampo (cortometraje)
- 1959.- Luz, cámara, acción (cortometraje)
- 1960.- El amor elige (cortometraje)
- 1962.- Los jóvenes viejos
- 1963.- Los inconstantes
- 1965.- Viaje de una noche de verano
- 1965.- Pajarito Gómez -una vida feliz-
- 1966.- Noche terrible (mediometraje)
- 1968.- ¡Ufa con el sexo!
- 1968.- Turismo de carretera
- 1969.- Argentina, mayo de 1969: los caminos de la liberación (codirección. No estrenado comercialmente)
- 1975.- La hora de María y el pájaro de oro
- 1983.- El Señor Galíndez

grandes rasgos, las dos, también, niegan –y, en algún punto, ignoran– el pasado fílmico nacional que las antecede (el cine clásico industrial de los años cuarenta y cincuenta, en un caso; las realizaciones de los años ochenta y comienzos de los noventa, en el otro). Al tiempo que encuentran referentes y recogen influencias del cine europeo contemporáneo.¹

Acorde a estos intereses artísticos, las producciones fílmicas de los '60/'90 comportan un mismo afán de ruptura con respecto al modelo estético y narrativo dominante. En este sentido, es notoria, además, la tendencia por la descripción de lo cotidiano, la semblanza de la anécdota sencilla, la plasmación de climas antes que el retrato de universos complejos y la narración de “grandes historias”. Sus films, entonces, evitan el tono declamatorio y el espíritu trascendente que tradicionalmente tuvieron los diálogos en el cine argentino y escapan al acento moralista con intención normativa que prevalecía en el cine comercial. De tal modo, los films '60/'90 sincronizan la nueva mirada con una imagen nueva hasta el punto de llegar a con-



formar un plantel actoral de figuras jóvenes desconocidas por el público en pos de cristalizar una identidad propia.

Por otra parte –y esto es, tal vez, lo que le da carácter de fenómeno a estos dos momentos– hay una producción crítico-ensayística que alienta y guía a la producción fílmica, hay importantes reconocimientos y premios cosechados en certámenes internacionales; y hay un público numeroso adepto que acompaña a las películas. Sin embargo –debemos admitirlo– ninguna de las dos generaciones logró interesar al público masivo.

Dos miradas

— Hoy es una de esas noches en que quisiera tener mucha guita para filmar una historia de tipos jóvenes, de tipos como nosotros.

— ¡Qué aburrido!

— ¿Vos creés?

Roberto y Ricardo en *Los jóvenes viejos*.

Los jóvenes viejos y *Sábado* son films emblemáticos de las generaciones del sesenta y el noventa, respectivamente. Los caracteres reseñados anteriormente encajan a la perfección en estas dos óperas primas que abordan el tema de los jóvenes: la falta de rumbo y de metas claras. Para más coincidencias, ambas películas tratan sobre las relaciones interpersonales que se establecen entre seis jóvenes (tres parejas) en el acotado marco de un fin de semana (dividido en dos en *Los jóvenes viejos*), y proponen una narración

laxa en la que abundan los tiempos muertos y destaca el tono monocorde de los diálogos.

Ahora, desde otra perspectiva, hay matices evidentes que distancian estos abordajes al tema.

Pese a transcurrir en un ochenta por ciento en exteriores, *Los jóvenes viejos* plantea un relato claustrofóbico. Por más que escapen a la calle, a la costanera o, a Mar del Plata, no hay salida. En última instancia, siempre está la certeza de que se volverá al punto de partida, al lugar de pertenencia. Porque los jóvenes de *Los jóvenes viejos* están cruzados por mandatos sociales que en gran medida no comparten pero a los que siguen atados (las chicas se casarán con sus respectivos novios, Ricardo lo hará con su novia virgen). En *Sábado*, en cambio, el viaje es laberíntico. Es un deambular por lugares ya vistos pero no por ello conocidos. Es un relato plagado de tribulaciones que no

¹ La generación del 60 tuvo como modelo indispensable la obra de la Nouvelle Vague (ver ficha: *Los cuatrocientos golpes*) y del italiano Michelangelo Antonioni. La generación del 90, además del cine europeo, también evidencia fuertes anclajes en el cine norteamericano.

buscan concluir nada. No tiene la carga existencialista de la sartreana generación del sesenta. *Sábado* representa los hábitos de los jóvenes, su modo de relacionarse, sus balbuceos y contradicciones cotidianas, abre el juego para que se reflexione sobre ellos pero no propone un itinerario de lectura.

En la metáfora de una (*Los jóvenes viejos* plantea imágenes como la del pescado que está vivo a medias o la de los muchachos comiendo caviar mientras atraviesan en Jeep por una villa miseria) y la ironía de la otra, está quizás la clave distintiva de cada mirada.

Los marginados

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Paula Marini

SINOPSIS

El film narra las rivalidades entre pandillas de jóvenes, situados en un pueblo de Oklahoma, en los años 60.

The Outsiders –título original del film– significa los extraños, los de afuera, los marginados, y hace referencia a los que están fuera de juego y, lo que pareciera peor aún, sin ningún tipo de chance para alguna revancha.

El término puede pensarse dentro de lo que el sociólogo francés Loic Wacquant ha denominado en la actualidad los parias urbanos.¹

Los jóvenes son los protagonistas casi exclusivos de la película. Los personajes principales, Ponyboy, Johnny y Dal, se muestran con un profundo repliegue sobre sí mismos. Hay una clara autodiscriminación entre estos jóvenes, situación que desde el inicio los lleva a sentirse fuera de carrera.

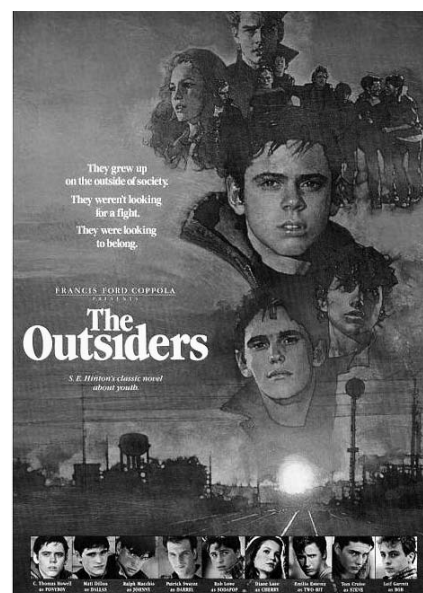
El filme muestra los enfrentamientos que se producen entre dos pandillas que conviven en un mismo lugar. Los "greasers"² reconocidos entre los jóvenes del pueblo por ser basura con pelo largo y groseros, y los "socs", "basura que anda en Mustang", quienes representan a los afortunados y a los de arriba.

Para los integrantes de estas pandillas, señalar las diferencias entre ellas es confirmar, revalidar la propia posición. Los chicos y chicas del lugar de antemano conocen las particularidades de cada pandilla.

Es así como el film pone la mirada en los integrantes de la pandilla más desfavorecida, donde los personajes sueñan con escapar de las marcas que llevan consigo, con poder ser otra cosa, con salir de la inercia en la que se encuentran y correrse de los estigmas que la

¹ Título que lleva por nombre uno de sus últimos libros publicado en nuestro país por Manantial (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Para el autor los parias urbanos son aquellos signados por la exclusión: podríamos hablar de los "sin techo", "sin trabajo", "gente sin educación", conjunto heterogéneo definido negativamente.

² La traducción de la palabra al español es "bruto" o "que engrasa", y puede ser relacionado con el apelativo despectivo "grasa", presente en "es un grasa".



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

The Outsiders

DIRECCIÓN:

Francis Coppola

GUIÓN:

Kathleen Rowell, según la novela de S. E. Hinton

FOTOGRAFÍA:

Stephen H. Burum

MONTAJE:

Anne Goursaud

MÚSICA:

Carmine Coppola

INTÉRPRETES:

C. Thomas Howell, Matt Dillon, Ralph Macchio, Patrick Swayze, Diane Lane, Rob Lowe, Emilio Estevez, Tom Cruise, Darren Dalton.

AÑO:

1983

ORIGEN:

EEUU

DURACIÓN:

91 minutos

mayoría de los habitantes del lugar tiene de ellos. Puede ser útil para mostrar la escena donde un integrante de los "greaser" molesta a una joven en un auto-cine y otros integrantes de la misma pandilla le piden que la deje tranquila, situación que la joven agradece invitándolos a sentarse junto a ella y su amiga. Los jóvenes parecieran intentar subvertir la idea de su aparente maldad o peligrosidad, para más tarde considerar que esas chicas son mucho para ellos. Por otra parte, el hecho de pertenecer a una pandilla les permite a los personajes poder tener un lugar de filiación, un espacio, un territorio de demarcación, ya que no sólo socialmente están fuera, sino que desde su entorno familiar no son tenidos en cuenta.

Carlos Feixa define a las bandas como una (...) agrupación juvenil de carácter, propia de ámbitos urbano-populares, que se caracteriza por la vinculación a un territorio local, por un liderazgo situacional y por la solidaridad moral que se da entre sus miembros.³ Silvia Duschatzky va más allá señalando que las bandas no son simples agrupamientos juveniles. A los ojos del vecindario se perfilan como un signo de vandalismo. En general, los miembros de las bandas han roto todo tipo de vínculo con las instituciones oficiales, como la escuela y la familia, centrando sus actividades en las esquinas y en las calles. Las bandas constituyen fuertes marcas de identidad. Estos estilos de agrupamientos juveniles se configuran en una relación de enfrentamiento que funciona confirmando lugares recíprocos. La banda es para sus miembros escenario de exposición, gracias a ellas pueden ser mirados e identificados.

Duschatzky también plantea que el sustrato moral de las bandas son las lealtades. De este modo, la medida que tiene que tomar Johnny en una de las escenas del film, tiene que ver con la idea de salvar su propia vida y la de su amigo, es decir, su supervivencia o la del otro, es uno o el otro. Y es así que los personajes huyen ayudados por sus amigos que los esconden de la policía y de los miembros de la otra pandilla, ninguno duda en brindar ayuda. Las escenas nos muestran la lealtad que tienen entre sí los integrantes de esta pandilla. El criterio de autoridad esta garantizado en la figura del líder, que aquí aparece representado por el hermano mayor de Ponyboy.

Aunque la existencia de las pandillas o bandas juveniles tiene larga data, cabe la pregunta de si actual-



mente poseen el mismo significado. Duschatzky señala que actualmente las bandas no sólo expresan uno de los rostros de la exclusión social sino que ponen al descubierto los quiebres de algunas instituciones públicas.⁴ Veinte años más tarde de filmada esta película, la vida de los jóvenes en los diferentes barrios de EE.UU. y de cualquier lugar del mundo se ha acelerado de una forma mucho mayor, debido a todos los procesos de fragmentación social, desempleo, falta de proyectos, violencia, drogadicción, sida, embarazos adolescentes –entre otros problemas–. La pertenencia institucional que estaba dada por poseer un trabajo y por la confianza acerca del rol de la educación son algunos de los indicadores que nos estarían hablando de un imaginario social distinto.

En nuestro país y en Latinoamérica la juventud también ha experimentado cambios y transformaciones muy profundos por el particular contexto económico, social y político. Este último puede caracterizarse esquemáticamente diferenciando dos etapas: la etapa modernizadora (1950-1980) y la etapa de crisis (1980-1990). La juventud tuvo un rol protagónico en ambos procesos, situación acentuada por su enorme peso en la estructura de edades de la región. Primero, fue objeto del proceso de incorporación a las formas modernas de organización social; luego, cuando la recesión frenó o desarticuló la modernización, pasó a ser un grupo de edad particularmente afectado por la exclusión.⁵

Si los jóvenes del film viven en un barrio de trabajadores, los jóvenes de sectores populares hoy viven en una situación radicalmente opuesta a la de sus padres por ser unos y/u otros desocupados. Loic

³ Citado por Duschatzky Silvia, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, 1989, p. 62.

⁴ Ídem, op. cit, p. 64.

⁵ Margulis, Mario, *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Espasa Hoy, Buenos Aires, 1994, p. 264.

Wacquant, en una entrevista publicada por el diario *Página/12*⁶, afirma lo siguiente:

"No existen categorías como históricamente 'la clase obrera', que era una categoría homogénea que designa una relación común (fuerza de trabajo y venta de esa fuerza), definida positivamente y todo lo que entra en esta categoría participa de una misma relación social. Sin embargo, ahora los habitantes de estos barrios relegados conforman una categoría heterogénea, fragmentada. (...) Hace treinta años se podía decir 'los trabajadores' para designar a la mayoría de los barrios pobres. Ahora, se los designa como 'habitantes de los barrios pobres', por un territorio, un lugar de residencia, que sólo es un receptáculo de las diferentes relaciones sociales. Entonces, se puede decir que los 'parias urbanos' desarrollan un lenguaje propio, pero no existe un lenguaje sociológico que los designe y los unifique..."

En *Los marginados*, la cultura de la calle es el mediador simbólico a través del cual estos jóvenes se vinculan al mundo. Vemos que la calle resulta un lugar de interacción y comunicación. La esquina, la casa de PonyBoy, el bar, los espacios públicos, son espacios que se transforman en lugares de tiempos compartidos frente a la situación en la cual estos jóvenes se encuentran, sin obligaciones que cumplir, ya sean éstas escolares o laborales.



Hoy la calle no ocupa el mismo lugar que en otras épocas. I. Lewkowicz y M. Cantarelli, en su libro *Del fragmento a la situación*, se preguntan alrededor del lugar actual de la calle en la experiencia subjetiva, para plantear que, agotado el Estado-nación como paninstitución donadora de sentido, la calle altera la condición que tenía asignada, que era la de ser un espacio público y político. En condiciones de mercado, la calle se transforma en esa distancia desértica que separa al consumidor de sus objetos de consumo. La calle actualmente genera exclusión, argumentan estos autores, exclusión que también describe la eliminación de ciertas prácticas como posibles en ese sistema social,⁷ porque si la calle era el lugar donde uno compartía con el otro, de las salidas, de las luchas, los conflictos, ahora se está convirtiendo en un lugar amenazante, que produce miedo o situaciones que no soportamos ver.

⁶ Moledo, Leonardo, "Miseria, delito y marginalización: La tolerancia cero es más cara que un plan social", 31 de marzo de 2001, diario *Página/12*.

⁷ Lewkowicz, Ignacio, Cantarelli, Mariana (Grupo Doce), *Del fragmento a la situación* (Notas sobre la subjetividad contemporánea), Grupo Editor Altamira, 2001, p. 53.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

Comienzo y aprendizaje (los años sesenta)

Mientras completa su formación cinematográfica en las aulas de la Universidad Californiana de Los Angeles (UCLA), Francis Ford Coppola se entrena en la dirección de films para una serie nudie (porno soft-core) y en la asistencia de Roger Corman en películas clase B. En 1963, logra que Corman le produzca *Dementia 13*, un largometraje de terror considerado por la crítica como su verdadera obra prima. A mediados de la década, realiza su segundo film como director (*Ya eres un hombre*) y se dedica a la escritura de guiones para otros cineastas: *¿Arde París?* (1965, René Clement), *Una mujer sin horizontes* (1966, Sidney Pollack) y *Patton* (1969, Franklin Schaffner), por el que obtiene el Oscar a Mejor Guión.¹ Ese mismo año inicia su faceta de productor con la creación de la American Zoetrope; una compañía independiente con la que producirá films propios y, también, de amigos como George Lucas y Peter Bogdanovich. Sin embargo, su debut como productor no resulta alentador. *El camino del arco iris* (1969) es un rotundo fracaso de taquilla y para recuperarse financieramente acepta el ofrecimiento de la Paramount de llevar a la pantalla *El padrino*, sobre el libro de Mario Puzo.

¹ El premio fue compartido con Edmund H. North, coguionista de Coppola en *Patton*.



FILMOGRAFÍA DE FRANCIS FORD COPPOLA

- 1960.- *Aymonn the Terrible*
- 1961.- *The Disenchanted* (Nudie)
- 1961.- *My Last Duchess* (Nudie)
- 1962.- *The Fifth Coin* (Nudie)
- 1961.- *Tonight For Sure!* (Nudie)
- 1963.- *Dementia 13*
- 1966.- *You're a Big Now*
- 1968.- *Finian's Rainbow*
- 1969.- *The Rain People*
- 1972.- *The Godfather*
- 1974.- *The Conversation*
- 1974.- *The Godfather, Part II*
- 1979.- *Apocalypse Now*
- 1982.- *One From the Heart*
- 1983.- *The Outsiders*
- 1983.- *Rumble Fish*
- 1984.- *The Cotton Club*
- 1986.- *Peggy Sue Got Married*
- 1987.- *Gardens of Stone*
- 1988.- *Tucker: The Man and His Dream*
- 1989.- *New York Stories*
- 1990.- *The Godfather: Part III*
- 1992.- *Bram Stoker's Dracula*
- 1996.- *Jack*
- 1997.- *The Rainmaker*

Éxito y prestigio (los años setenta)

Con *El padrino* se inicia una nueva etapa en la obra del cineasta. Pues, además del éxito comercial (recauda cerca de trescientos millones de dólares) y del reconocimiento de la crítica y de la industria (gana tres premios Oscar), con este film consigue consolidarse como autor.

Contradiendo la creencia de que "segundas partes nunca fueron buenas", en 1974 continúa la saga de la familia Corleone en *El padrino II*. El éxito se redobla. Seis premios Oscar y la venta del film en todo el mundo dan a Coppola un lugar de privilegio dentro del panorama cinematográfico. El restablecimiento económico le permite encarar la realización de *Apocalypse Now*, una superproducción épica sobre la guerra de Vietnam. Con exteriores rodados en Filipinas, plagado de conflictos y contratiempos que duplican la cifra del presupuesto original (en total



costó 31 millones de dólares) y tras cinco años de trabajo, finalmente, en 1979 se estrena *Apocalypse Now* y obtiene la Palma de Oro del Festival de Cannes. Paralelamente, Coppola también gana prestigio como productor patrocinando a cineastas como Wim Wenders (*Hammett*, 1980) y Akira Kurosawa (*Kagemusha*, 1980).

Años fecundos (los años ochenta)

En 1981, dirige *Golpe al corazón*, una costosísima comedia romántica protagonizada por figuras de segunda línea, que resultó un fracaso de crítica y público. Una vez más los vaivenes creativos se enlazan con los financieros. La Zoetrope tambalea y decide, entonces, concentrar sus esfuerzos en un film de bajo presupuesto (en comparación con los de sus películas anteriores) y de rédito comercial más o menos seguro. Para ello, elige una historia simple, basada en una novela de Susan Hinton (*The Outsiders*) sobre el tema de la lucha entre pandillas, contrata a actores casi desconocidos² y consigue el aporte financiero de la Warner. *Los marginados* resulta un film formalmente prolijo, con cierta tendencia al melodrama y con un cuidadoso trabajo de climas y de personajes. Sin alcanzar los éxitos de otrora, con él logra, no obstante, recomponer momentáneamente las cuentas de la compañía. A continuación, adapta una segunda novela de Hinton (*Rumble Fish*) sobre

las pandillas juveniles de los años cincuenta. Prescindiendo de los dictámenes comerciales esta vez Coppola opta por el blanco y negro y por enfatizar el claustrofóbico fatalismo que rige a los personajes sin idealizaciones pero con una alta dosis de poesía.

Cotton Club, en 1984, logra una inspirada semblanza del submundo jazzístico de los años veinte mediante la recreación del mítico night-club que da título al film. La película es mal recibida por la crítica y da serias pérdidas en la taquilla. Este golpe pone definitivamente en jaque a la Zoetrope. Coppola, entonces, acepta un contrato con la Fox para hacer una comedia ligera protagonizada por su sobrino Nicolas Cage y por la carismática Kathleen Turner (*Peggy Sue, Su pasado la espera*). Sin la grandilocuencia ni la espectacularidad de otras películas del cineasta, esta refrescante y nostálgica visión de fines de los años cincuenta suscita el apoyo del público dentro y fuera de los Estados Unidos. Pero, no ocurre

² Una década después, esos jóvenes (entre quienes se encontraban Matt Dillon, C. Thomas Howell, Ralph Macchio, Patrick Swayze, Emilio Estévez y Tom Cruise) constituyen parte del olimpo hollywoodense.

lo mismo con sus films siguientes: *Jardines de piedra*, otra vez con el escenario de la guerra de Vietnam, y *Tucker, el hombre y su sueño*, sobre la vida de un empresario norteamericano que desafió al establishment de la industria automovilística en los años cuarenta. Sin excepciones, las críticas del estreno de *Tucker* señalan analogías entre el espíritu inconformista y pujante del protagonista y el del propio Coppola,

el productor-cineasta que desde hace tres décadas, sistemáticamente, cae, se levanta, vuelve a caer y sigue adelante. Al respecto, el cineasta señaló: "Si uno no apuesta, no tiene chance alguna de ganar. Es una tontería, en la vida, no perseguir lo más alto que uno pueda imaginar, incluso si corre el riesgo de perderlo todo, porque si uno no lo persigue, lo perderá de cualquier manera. No se puede ser artista y vivir seguro".³

¿Clausura de un ciclo? (los años noventa)

Para recuperarse del traspie financiero que significó *Tucker*, echa mano a *El padrino* y completa la trilogía con una dignísima tercera parte. Sin embargo, en términos económicos, el espaldarazo definitivo sólo llega dos años después con la particular adaptación que hace de *Drácula*. Una versión romántica y cinéfila que, pese al énfasis que se puso en el título (*Drácula de Bram Stoker*), poco tiene que ver con la novela original. En lo que resta de la década, Coppola sólo dirige un par de títulos menores (*Jack*; *El poder de la*

justicia) y continúa con su labor de productor.

Desde *Dementia 13* hasta hoy han pasado cuarenta años. Cuarenta años de una carrera prolífica e intensa en la que el productor y mecenas se confunde con el director de última tecnología y el sensible soñador de otros mundos. En este sentido, Coppola representa un caso único. Pese a los altibajos y las irregularidades, su obra siempre interesa, siempre concita expectativas. Siempre entusiasmo saber que se anuncia un nuevo film suyo.

³ Entrevista con Lillian Ross, citada en: Homero Alsina Thevenet, *Cine sonoro americano y los Oscars de Hollywood*, Corregidor, Buenos Aires, 1991, p. 428.

Rebelde sin causa

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Natalia Fattore

SINOPSIS

Nuevo en la escuela y en el pueblo, el joven Jim es desafiado por Buzz y su pandilla para medirse en una carrera de autos. En la competencia Buzz muere. Acompañado por su amigo Platon y por Judy, Jim se recluye en una casa abandonada para que la pandilla no lo encuentre. Cuando llegan los pandilleros, Platon hiere a uno de ellos. Temeroso escapa y es asesinado por la policía.

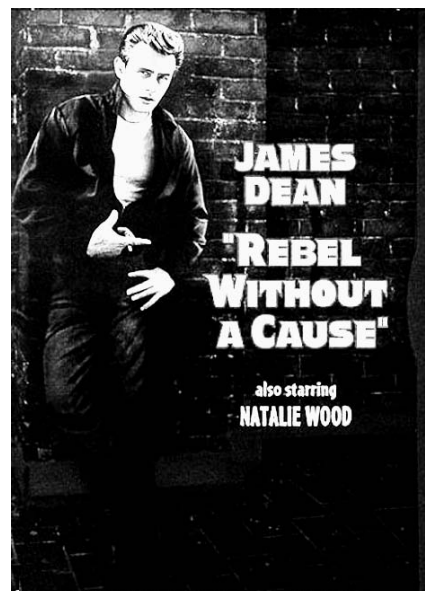
"Tal como el bramido del mar precede con mucha anterioridad a la tempestad, esta tormentosa revolución se anuncia por medio de las pasiones nacientes. Una sorda fermentación advierte de la proximidad del peligro. Un cambio en el humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación del ánimo, hacen al niño casi indisciplinable. Se vuelve sordo a la voz que le mantenía dócil; es un león enfebrecido. No conoce a su guía y no quiere seguir siendo gobernado".

Jean Jacques Rousseau. *Emilio*.

"Si una generación llega a ser tal cosa, no lo hace en paz con sus padres".¹ Entiendo que algo de esto es lo que pone a rodar *Rebelde sin causa*, cuando se detiene, desde el comienzo mismo del film, en el espacio de una comisaría a narrar los conflictos de tres adolescentes con sus respectivos padres, adultos, mayores, encargados de su educación, de su cuidado. Más allá de lo más o menos grave de cada caso particular, terreno en el que no me detendré, hay algo del orden de una desconexión constitutiva de dos mundos, el del adolescente y el del adulto; un espacio siempre abierto entre lo que uno "espera" del otro y lo que el otro efectivamente "da", un conflicto generacional que reconocemos como parte de la historia misma de la humanidad.

Los adultos del film, –me refiero aquí específicamente a los padres

¹ Lewkowicz, I., Hupert, P., "Historia y memoria: ¿una relación? Historia y militancia o historia militante". En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 8, abril de 2001.



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Rebel without a Cause

DIRECCIÓN:

Nicholas Ray

IDEA ARGUMENTAL:

Nicholas Ray

GUIÓN:

Stewart Stern

FOTOGRAFÍA:

Ernest Haller

MONTAJE:

William Ziegler

MÚSICA:

Leonard Roseman

INTÉRPRETES:

James Dean, Natalie Wood, Sal Mineo, Jim Backus, Ann Doran, Corey Allen, Dennis Hopper, Eduard Platt, William Hopper, Rochelle Hudson y Marietta Canty.

AÑO:

1955

ORIGEN:

Estados Unidos

DURACIÓN:

111 minutos

de Jim (James Dean) y de Judy (Natalie Wood)– como corresponde a su oficio, se especializarán en "no entender" a sus hijos, en prohibir, en poner reglas, en reprochar lo que observan como constantes "atentados" hacia ellos, ellos que todo lo dan, que todo lo hicieron y todo lo sacrificaron por sus hijos. Por su parte, los hijos no querrán "parecerse a sus padres", deberán entonces irse de sus casas, escaparse, diferenciarse. En el caso del personaje central, Jim, aparece bien marcada esta "necesidad", ya que el film nos muestra a un padre cobarde, "gallina", que no puede darle respuestas, dominado por sus "mujeres", en contraposición a un hijo que le reprochará el lugar en que se posiciona e intentará todo el tiempo no parecerse a él, lo que le implicará no pocos inconvenientes. El color rojo de la campera de nuestro protagonista es a lo largo del film el símbolo mismo de la rebeldía, si recordamos que vestirse es una de las formas de conjugar el verbo "ser".² Por otro lado, James Dean se convertirá mucho más allá del personaje, –y como consecuencia de su muerte temprana, producida antes del estreno del film–, en el arquetipo mismo de la rebeldía juvenil, y en un mito hollywoodense. Me interesa pensar la idea de "rebeldía" y –más precisamente– discutir la existencia de una "rebeldía sin causa", frase que desde la aparición de este film parece haber quedado signada a definir los comportamientos adolescentes.

Podríamos comenzar diciendo que no se es rebelde sin causa: transgredir es siempre transgredir una ley. Rebelarse, confrontar, perturbar, protestar siempre se hace "en contra de", y ha sido esto históricamente tarea, función de los adolescentes. Rafael Gagliano nos recuerda en este sentido que "... los jóvenes de la década del 60 no fueron los primeros en rebelarse contra la tiranía y opresiones del mundo adulto de sus padres. En la historia europea occidental hubo no menos de tres movimientos de rebeldía o revolución por parte de los jóvenes, todos ellos girando en torno a la primera guerra mundial".³

La idea de "rebeldía" puede pensarse por un lado como parte del conflicto que el psicoanálisis nos ha explicado como esencial en el proceso de estructuración psíquica del adolescente, allí donde se ubican los



"duelos" por los que es necesario pasar para acceder a la categoría de "adulto". En este sentido, el tan citado texto de Doltó, *La causa de los adolescentes*, viene a ubicarse desde el título mismo, en esta discusión.⁴ No hay "sin causa", según parece.

Por otro lado, la rebeldía parece ser parte necesaria de un proceso histórico y cultural, algo así como aquello que hace la historia posible. Es desde aquí que Rafael Gagliano lo explica cuando afirma que "con cada sujeto adolescente que emerge se discute, qué del orden establecido sobrevivirá o se destruirá"⁵, y nos ofrece una cita al respecto:

*"Los adolescentes son los portadores de la renovación cultural, o sea de esos ciclos de generación y regeneración que vinculan nuestros limitados destinos individuales con el destino de la especie. Más aún que el nacimiento, el matrimonio o la muerte, la adolescencia trae consigo el drama más elaborado del pasaje desde un dominio de la existencia a otro. Es entonces cuando el individuo pasa de la vida en familia a la existencia cultural".*⁶

Retomemos para pensar esta idea de la renovación cultural que parece portar el concepto de adolescencia, el significado del término generación y veamos qué de nuestro oficio se juega allí. Puiggrós plantea que generación significa "acción y efecto de enseñar", "sucesión de descendientes en línea recta", "conjunto de todos los vivientes coetáneos", y en su definición más conservadora, "casta, género, especie". "Generación" designa una agrupación y por lo tanto su

² E. Antelo retoma el planteo del historiador Georges Snyders, quien explica la aparición de la infancia a partir de una "nueva forma de vestir a los niños". En "La operación pedagógica", *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, N° 2, 1997.

³ Gagliano, R. "Educación, política y cultura adolescente. 1955-1970". En Puiggrós, A. (coord.): *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo VIII (1953-1983), Galerna, Buenos Aires, 1997.

⁴ Doltó, F., *La causa de los adolescentes*, Seix Barral, Buenos Aires, 1991.

⁵ Gagliano, R. op. cit.

⁶ Kaplan, L. Citado en Gagliano, R. op. cit.

diferencia con quienes no son agrupados, es decir, los de otras generaciones. Se construye en la sucesión, es efecto de "engendrar" y produce la acción, engendra. En el acto de engendrar cada generación se perfila tanto la muerte como la continuidad de sus padres; en el propio acto de engendrar dibujará el propio término y la propia continuidad. En otras palabras, producirá el tiempo del hombre.⁷

Lo que esta definición nos viene a plantear es que es en el espacio de una transmisión, de una enseñanza, donde se constituye la diferencia generacional, el tiempo del hombre. Hay educación porque hay diferencia generacional, adultos y no-adultos; o quizás al revés, hay historia, hay tiempo, hay generaciones porque hay educación, transmisión de la cultura. Ahora bien, para que esto funcione, la transmisión siempre porta una falla, una imposibilidad, algo que debe perderse, algo que falta, paradojas de nuestro oficio.

Toda transmisión generacional implica siempre, como explica la definición antes propuesta, continuidad y muerte, algo del orden de la repetición, aquello que liga, que garantiza cierta continuidad histórica necesaria; y aquello que diferencia, lo que muestra la imposibilidad del pasaje completo, sin fisuras, de una generación a otra; por ende, lo que asegura que una nueva generación se constituya en tal, se haga lugar, nunca en "paz con sus padres".

Es entonces esta diferencia, el diferir respecto de sus antecesoras lo que marca la posibilidad de que una generación se constituya en tal. Hacerse cargo de las herencias es siempre lidiar con ellas. Por eso, el pasaje intergeneracional que toda transmisión supone sólo puede ser exitoso cuando da paso al contrabando y a la desobediencia. Dice Debray que así como transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro), heredar no es recibir, sino seleccionar, reactivar, refundir. Es reinventar, por lo tanto, alterar.⁸ Ser heredero implica un ejercicio de infidelidad, de rebeldía, de transgresión a una ley. Sortear en parte el temor, la obediencia, el respeto obligatorio.

Quizás podamos pensar los conflictos generacionales de *Rebelde sin causa* si la ubicamos en la época de su aparición, y vemos que se está describiendo a los jóvenes americanos de la posguerra. Si bien el film no nos proporciona datos históricos, podemos entender que allí anida un fuerte pesimismo, un rechazo al modelo de sus mayores y sobre todo un fuerte resabio de destrucción y violencia heredadas, violencia



que hacen manifiesta en la forma misma de comportarse, de vivir, siempre al límite, siempre al borde del peligro, de la muerte, siempre el riesgo haciéndose presente.

Podemos incluir también la hipótesis que están cerca los años 60, con los profundos cambios, principalmente generacionales, que ya se irían percibiendo en la sociedad; sobre todo en lo referente a la aparición de movimientos juveniles, que manifestarán su activo rechazo al modelo y a los valores de sistema.

Ahora bien, trasladándonos a nuestros tiempos, encontramos una serie de diagnósticos que desde hace ya varios años, parecen preocupados por una juventud que ha dejado de "rebelarse". Ofrecemos dos de estos diagnósticos, sólo como muestras:

"La cultura juvenil, desde siempre asociada a la ruptura y transgresión, hoy sólo es una muestra de conformismo, redundancia, repetición y pasividad, aún cuando se mantenga, como sus coetáneos, centrada en la tríada sexo, drogas y rocanrol". (Gil Calvo, 1993).

"Sus opiniones nos hablan de prácticas, sentimientos o creencias que en múltiples aspectos reflejan fastidio, crítica o desasosiego hacia mucho de lo que los rodea. No son rebeldes movilizados como los hubo en otras épocas. En ellos se combina el lenguaje del descontento con la ausencia de acción colectiva. Los jóvenes no están al margen de la fragmentación general de los lazos de solidaridad. Cuando manifiestan insatisfacción o descreimiento en porcentajes muy altos, no lo hacen frente a instituciones o pautas de conducta sólidas ante las cuales insurgen. En una situación de cambio social en la que se desestructuran muchas de las certezas de los adultos, los jóvenes difícilmente podrían construir identidades colectivas marcadas por la protesta generacional". (Emilio Tenti

⁷ Puiggrós, A., "Refundamentación político-pedagógica de la educación popular en la transición del siglo XXI". En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, N° 2, 1997.

⁸ Debray, R., *Transmitir*, Manantial, Buenos Aires, 1997, p. 46.

Fanfani y Ricardo Sidicaro, 1998).

¿Cómo se operó este pasaje, este quiebre entre un modo de ser adolescente rebelde "sin causa" y este otro que nos ofrecen estos textos? Varias podrían ser las respuestas aquí. Creo que deberíamos recordar primeramente, que en nuestro país la rebeldía se pagó con la persecución y la muerte, la rebeldía tiene el nombre de la derrota.

Pero por otro lado, y yendo más allá de la rebeldía militante, de lo que se trata es de que pareciera que lo que ha cambiado es el estatuto mismo de la transgresión. La rebeldía siempre tuvo sentido en tanto existía un límite que franquear. Caído ese límite, no tiene mucho sentido decirse "rebelde".

Con relación a cómo se manifiesta esta problemática en la escuela, Estanislao Antelo argumenta que el ocaso de las prácticas disciplinarias ha desplazado la dupla prohibido-permitido, y ha producido la "ampliación del campo de lo posible". Todo puede ser posible en el interior de las escuelas. Asistimos actualmente al desconcierto provocado por el borramiento de las ideas de límite, referentes, modelos. La paradoja es que, al revés de lo esperado, *"si Dios o Sarmiento han muerto, nada está permitido. Si todo es posible, nada es posible"*. El arte de la transgresión, parece, se aprendía en una escuela disciplinaria, caracterizada por el agobio de los adultos, y un sin fin de prohibiciones. La vieja dupla prohibido-permitido hoy deja



lugar a formas inéditas de autocontrol con sus correspondientes patologías y paradojas de la libertad, en que resulta muy complejo situar el peso de las transgresiones.⁹

Entonces, *"la supuesta ausencia de rebeldía debería ser pensada, más que como no transgresión a una ley, como la ausencia misma de orden y sentido. El orden, el sentido, la posibilidad misma de distinguir un límite, una norma, una ley, es algo que una sociedad adulta construye lentamente"*.¹⁰

Quizás haya entonces que volver a pensar cómo se instituye una ley que organice, que estructure los espacios intergeneracionales, entendiendo que es necesario que no se ausenten de ellos el conflicto, la discontinuidad, y la rebeldía, sin los cuales se hace difícil pensar el progreso de la historia.

⁹ Antelo, E., *La pedagogía y la época*, Mimeo, 2002.

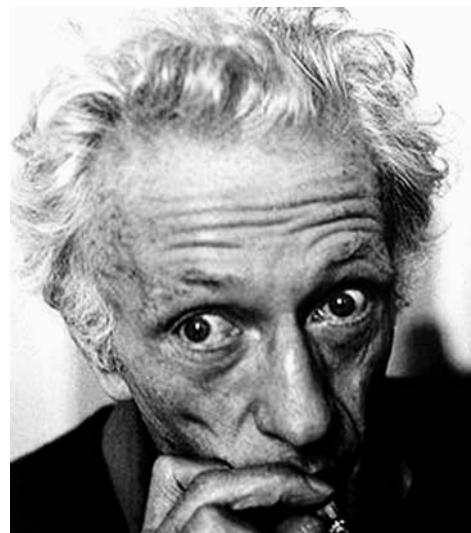
¹⁰ Antelo, E., *Instrucciones para ser profesor*, Santillana, 1999, p. 128.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

El chico de enfrente

Rebelde sin causa no es la primera película que trata sobre adolescentes revulsivos, pandillas violentas y actos de delincuencia. De hecho, poco antes, en esta misma línea se estrenaron dos famosísimos films: *El salvaje* (*The Wild One*, 1953, Laslo Benedek) y *Semilla de maldad* (*The Blackboard Jungle*, 1955, Richard Brooks). Antecedentes imprescindibles a la hora de considerar este tema pues ambos delinearon el perfil juvenil de los años cincuenta en la pantalla a partir del inconformismo, la desazón, la falta de rumbo y de perspectivas. Sin embargo, estas películas remitían a determinados sectores de la sociedad norteamericana. Motoristas vagabundos que asaltan a un pueblo, alumnos descarriados en un barrio pobre neoyorkino, tan sólo representaban unos pocos componentes marginales para el conjunto generacional de la década. En este sentido, y tal como lo explica Nicholas Ray, *Rebelde sin causa* apuntaba a otra cosa: "Por regla general se admite que los delincuentes son niños de origen humilde que se convierten en criminales porque han crecido en la miseria. En realidad, el joven delincuente que ocupa casi todos los días las páginas de los periódicos, es muy a menudo el chico de enfrente, el hijo de una respe-



FILMOGRAFÍA DE NICHOLAS RAY

Cortometrajes

- 1947.- *They Live by Night*
- 1948.- *A Woman's Secret*
- 1948.- *Knock on Any Door*
- 1949.- *In a Lonely Place*
- 1950.- *Born to Be Bad*
- 1951.- *On Dangerous Ground*
- 1951.- *Flying Leathernecks*
- 1952.- *The Lusty Men*
- 1954.- *Johnny Guitar*
- 1955.- *Run for Cover*
- 1955.- *Rebel Without a Cause*
- 1956.- *Hot Blood*
- 1956.- *Bigger Than Life*
- 1957.- *The True Story of Jesse James*
- 1957.- *Amère victoire*
- 1958.- *Party Girl*
- 1958.- *Wind Across the Everglades*
- 1959.- *The Savage Innocents*
- 1961.- *King of Kings*
- 1963.- *55 Days at Peking*
- 1976.- *We Can't Go Home Again*
- 1974.- *Wet Dreams*
- 1978.- *Marco*
- 1980.- *Lightning Over Water* -codirección-

table familia burguesa, que va a un buen colegio, y cuyos padres no logran explicarse cómo se ha podido llegar a ese punto, ya que ellos siempre le dieron todo lo que necesitaba. Mi hijo mayor, que por entonces también tenía sus problemas, me proporcionó la que quizá sea la mejor definición: El delincuente juvenil es el que se deja atrapar".

Por esta razón, cuando la Warner le ofreció el libro original de un adolescente psicópata, hijo de un inmigrante polaco, que estaba preso por haber violado a una joven, lo rechazó de inmediato: "Yo ya había leído el libro –continúa Ray– y sabía que no quería hacer de él una película porque se trataba de un caso demasiado anormal. No me interesaban ni el psicópata ni el hijo de una familia extranjera y pobre. (...) Pero no tenía todavía una idea demasiado clara de lo que quería. Únicamente sabía que mis recortes de prensa y los dramas de los que había sido testigo, me llevaban a una dirección diferente. Trataba de dramatizar la situación de los delincuentes normales. No estaba convencido más que de una cosa: para todos aquellos



adolescentes surgidos de familias comunes, el delito era el modo de atraer la atención sobre sí mismos". Contrariando la postura de los jefes del estudio, Ray cargó de angustia y vulnerabilidad a los personajes de Jim, Judy y Platon brindando con ello una dimensión psicológica más compleja, pero también, más realista que la que predominaba entonces en los films con jóvenes. Esto explica, de algún modo, por qué *Rebelde sin causa* se convirtió en la película paradigmática de toda una generación.

Más que un joven rebelde

Sin dudas, una de las claves principales de *Rebelde sin causa* es la presencia de James Dean: su temple de solitario desvalido, su particular estilo de actuación, la mirada intensa, el gesto sombrío se imponen desde el comienzo y salvan al film de convertirse en una insípida "gran producción en CinemaScope". Pero, además de esto, es sabido que Dean aportó también ideas sobre cómo debía ser la puesta en escena, indujo a cambios de situaciones y sugirió matices para varios personajes. Obviamente, su

buena relación con Ray fue la que posibilitó esto que algunos críticos consideraron como una especie de codirección y que prometía continuarse en próximas realizaciones. Lamentablemente, quince días antes del estreno de *Rebelde sin causa*, Dean murió en un accidente automovilístico. Entonces, tenía veinticuatro años y (con sus apenas tres películas)¹ había consolidado una de las carreras más cortas, intensas y perdurables de la historia del cine.

¹ James Dean fue protagonista en *Al este del paraíso* (Elia Kazan, 1955); *Rebelde sin causa* (Nicholas Ray, 1955) y *Gigante* (George Stevens, 1956).

El director

Tras sus inicios teatrales como actor y ayudante de dirección, Nicholas Ray trabajó en la realización de programas radiales (*Back Where I Come From*) y televisivos (*Sorry, Wrong Number*) para la cadena CBS.

En 1945, participó como asistente de dirección de Elia Kazan en el film *Lazos humanos* (*A Tree Grows in Brooklyn*). Y, al año siguiente, contratado por la RKO debutó en la dirección cinematográfica con *Sendas torcidas*, un film que anticipa temas y problemáticas, luego recurrentes en la obra de Ray, como son la delincuencia juvenil, las dificultades para interactuar con los otros, la fatalidad del destino y la hostilidad del entorno. A caballo entre el proyecto personal y el film por encargo, Ray consiguió no obstante, dar un matiz distintivo a su obra a través del inconformismo de sus personajes, del apego a los géneros y, al mismo tiempo, del trastocamiento de las fórmulas que lo conforman.

De su prolífera y exitosa producción en los años cincuenta se destaca *Mujer pasional*, *La leyenda de los malos*, *La rosa del hampa* y, especialmente, *Rebelde sin causa*, verdadero clásico del cine norteamericano. Ya en los años sesenta, Ray realizó sus dos últimos rodajes para Hollywood, las superproducciones *Rey de Reyes* (sobre la Pasión de Cristo) y *55 días en Pekín* (sobre la rebelión bóxer en China). Luego de ello, sólo realizó un film en colaboración con sus alumnos de la Universidad de New York (*We Can't Go Home Again*), participó con un episodio en *Wet Dreams* y codirigió junto a Wim Wenders *Relámpago sobre el agua*, película que registra sus últimos días de vida. Como actor, trabajó también en *El amigo americano* (Wim Wenders, 1977) y *Hair* (Milos Forman, 1979).

Sólo por hoy

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Fabiana Bertín

SINOPSIS

Cinco amigos comparten el alquiler de una casa en un barrio de la ciudad de Buenos Aires. Las vicisitudes laborales de Ailí, Equis, Toro, Morón y Fer se suceden durante cinco días. La problemática presente es la del desempleo y el empleo precario versus el trabajo que anhelan y/o esperan.

"... gente que quiere ser, que está por ser, todos utilizan su tiempo para otra cosa". Con este relato de una voz en off se inicia el film. Mientras tanto un sin fin de transeúntes son sorprendidos por una cámara de video e interrogados acerca de lo que quieren, lo que esperan, lo que hacen. Y esa voz continua diciendo: "Lo que hacemos cada día es lo que somos".

"Yo trabajo de remisero, pero soy sociólogo". Este ejemplo, aunque bastante trillado, es útil a la hora de cernir la enorme disyunción existente en el campo laboral entre lo que se "hace" y lo que se "es". En la Argentina, desde hace más de un cuarto de siglo, nos encontramos con la dificultad de articular el sistema educativo con el mundo productivo. El devenir o el transcurrir del tiempo se transforma de la mano de este irreparable desencuentro, en un lugar inhóspito.

"... todos utilizan su tiempo para otra cosa", otra cosa que pone de manifiesto el tiempo de las necesidades más básicas (alimentarse, un lugar donde dormir, vestimenta) y de la subsistencia del día a día. ¿Soy lo que hago? ¿Hago lo que soy?

¿Cómo hacer para interrogar un campo tan complejo como el de la subjetividad y sus enlaces con el espacio laboral y educativo, sin caer en los facilismos del mercado de "ser empresario de uno mismo", en el facilismo intelectual de "capacitate y el mundo será tuyo" o en el facilismo psicológico de "no te resistas a tu deseo"?

Los personajes del film muestran claramente esta separación. Toro, apasionado por la actuación se desempeña como limpiador de alfombras. Ailí, la joven amante de la pintura trabaja como cadete. Equis, mientras corta cebollas, imagina para sí un lugar mejor en



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Sólo por hoy

DIRECCIÓN:

Ariel Rotter

GUIÓN:

Ariel Rotter y Lautaro Núñez de Arco

PRODUCCIÓN:

Universidad del Cine

FOTOGRAFÍA:

Marcelo Lavintman

MONTAJE:

Pablo Giorgelli

MÚSICA:

Gustavo Cerati

SONIDO:

Martín Grignaschi, Martín Litmanovich

SONIDO:

Ailí Chen, Mariano Martínez, Sergio Boris, Damián Dreizik, Federico Esquerro, Marcelo Mangone, Fernando Cía, Carlos Kaspar, Sergio Wang, Alejandro Mariani, Isabel Achával.

AÑO:

2001

ORIGEN:

Argentina

DURACIÓN:

100 minutos

el mundo. Y detrás del ojo de la cámara, Morón se interroga casi a diario, sobre cómo conocer a la gente con tres preguntas, sin que esto funcione como un trabajo o le retribuya económicamente. Fer, mientras pinta paredes desinteresadamente, espera que surja algo mejor.

*"El hastío es una experiencia, pero de un tipo totalmente particular: una experiencia en el curso de la cual se descubre que nada se experimenta cuando se espera experimentar algo. (...) Más bien que de experiencia del hastío, es preciso entonces hablar del hastío de la experiencia".*¹ Observamos en el transcurrir del largometraje, jóvenes cansados del fárrago cotidiano, hastiados del trabajo hecho sin ganas –porque "eso no es lo mío, y lo mío no lo encuentro en ningún lado"–, inmersos en el hastío de una experiencia que en alguno de los casos diluye las fantasías, las ganas, las búsquedas.

Adriana Puiggrós,² al momento de pensar la educación, el trabajo y el futuro de los jóvenes, plantea que nos encontramos al frente de una sumatoria de problemas: los pozos de miseria, el fracaso de muchos argentinos en la escuela primaria o secundaria, el acceso a la tecnología para el consumo y no para la producción, el crecimiento de un sin número de jóvenes desinstitutionalizados sin lazos con el sector productivo ni con el sistema educativo. *"En la calle. En los semáforos. En la esquina con el tetrabrik de vino. En el rincón con la cocaína. En la cadena del narcotráfico. En el fin terrible de una vida corta. O, menos trágicamente, sintiendo que nada vale la pena y tratando tristemente de tirar; viviendo cada día de un laburito a otro, haciendo un cursito de computación y otro de relaciones públicas, sin formar una familia, sin acumular satisfacciones de trabajo, ni plata, sin mucho que esperar. (...) No creen en nada, ni en las instituciones ni en la política ni alcanzan a concebir que hay una historia, que el futuro no está sellado, que se puede construir. No entienden que la contingencia de la historia es su esperanza y la viven como caos".*³

La configuración intermitentemente recesiva de nuestro país, el crecimiento de la pobreza urbana, el estancamiento productivo, y la muy escasa demanda de trabajo han modificado los hábitos, costumbres y



estrategias de vida de los jóvenes. La afirmación de un inmenso descrédito se hace visible en el reclamo de los jóvenes que deja por fuera a la escuela como posible espacio generador de autonomía. Miguel Orellano,⁴ en entrevistas grupales realizadas en establecimientos de enseñanza media, se encuentra con que los jóvenes a la hora de ser interrogados sobre si creen que el secundario los ayuda, en forma generalizada responden "no". Ante la pregunta por si la escuela los forma para buscar empleo, la respuesta es que la demanda existente es el conocimiento del Inglés y la computación y eso sólo se aprende "correctamente" en los institutos privados. "Lo de la escuela no te sirve". Cuando el entrevistador pregunta dónde buscar esto que ellos marcan como falencias de la escuela, la respuesta es: "en otro lado", "en la calle", "en cursos cortos", etc.

Volvemos así a lo que Adriana Puiggrós plantea como confusión. Confusión de la que no sólo son partícipes los estudiantes sino también aquellos ocupados en diseñar la transformación de los sistemas educativos. *"En este fin de siglo el problema de la educación para el trabajo se ha vuelto muy confuso. La confusión se plantea porque se reduce ciencia a tecnología, y educación para el trabajo a educación tecnológica. En lugar de considerar la relación profunda entre ciencia-tecnología-sociedad se reduce la tecnología a la adquisición de competencias prácticas. Simultánea-mente se reduce el trabajo al empleo".* Y Puiggrós continua: *"El resultado son propuestas peda-*

¹ Esta cita corresponde a Didier Raymond, quien ha expuesto de modo sugestivo la experiencia del hastío en Schopenhauer. Citado en Ritvo, Juan, *Las formas de la sensibilidad. Restos de la cultura*, Laborde Editor/Ed. Fundación Ross, Rosario, 2000.

² Puiggrós, Adriana, "Educar. Entre el acuerdo y la libertad", *Propuestas para la educación del siglo XXI*, Ed. Ariel, 1999.

³ Puiggrós, Adriana, *Ibidem*.

⁴ Orellano, Miguel, "Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo. Algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad en el fin del milenio". En Adriana Puiggrós y otros, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens, Rosario, 1999. Dicho material corresponde a un estudio exploratorio realizado por Miguel Orellano a jóvenes de sectores medios de la Capital Federal y Gran Buenos Aires de entre diecisiete y veintidós años que en su gran mayoría se encontraban terminando sus estudios secundarios.

gógicas de corto alcance, dirigidas a capacitar personal para una empresa determinada o proporcionándole conocimientos instrumentales de uso limitado".

La autora hace referencia a una "mezquindad básica", mezquindad que se traduce en capacidad de competencia, capacidad para el mercado, éxito individual, "ser uno mismo" (idea de gran consenso y extremadamente loca cuando se asienta en la absoluta indiferencia de nuestros semejantes). Mezquindad que hace que toda solidaridad pierda sentido, que todo programa o proyecto social, democrático o ciudadano sea considerado inútil, así como inútiles serán los aprendizajes sistemáticos y meramente informativos.

Esta mezquindad es la misma que encontramos en el acceso a los derechos típicos de la ciudadanía tales como educación, calidad de vida, salud, etc. Este acceso se vuelve cuestión de éxito, poder adquisitivo o nivel socioeconómico. Los servicios básicos y la infraestructura pública (escuelas, clases, docentes, hospitales, médicos, etc.) se vuelven algo que puede estar o no al alcance del ciudadano sin que esto se torne un problema político relevante, ni la demanda por los mismos, un derecho a ser atendido. De esta manera, la elección de una carrera profesional o de un trabajo estaría más ligada a la imagen de una correcta inversión, que a un derecho pasible de ser ejercido. Es por esto que desde un cierto plano se responsabiliza fácilmente a los estudiantes de no haberse formado correctamente por pobres, maleducados, incapaces o incultos. Y desde otro plano, a la escuela por ser incapaz de transmitir toda la información necesaria.

Esta confusión de la que hablábamos parece ser toda claridad al momento de destruir metódicamente lo



colectivo basados en la retórica neoliberal de la "justicia" de la desigualdad (los mejores, los más capacitados, etc.), la cual no hace mención de que las desigualdades económicas, culturales, territoriales, las desigualdades de oportunidades, son desigualdades sociales.

La educación, considerada durante mucho tiempo como donadora de herencia cultural y de equidad, al transformarse en un elemento de "calidad" e "instrumental para uso práctico" pasa a ser un privilegio. Pero lo que es peor, pasa a ser una especie de ruleta rusa que descarta en el camino a los que ese instrumental no les sirve para nada.

Volviendo al film, podemos justificar que algo de lo que somos tiene que ver con lo que hacemos. El problema se plantearía si lo que hacemos es todo lo que somos, sin dejar lugar a nada más. Entonces, si hacemos lo que somos, la habilidad de hacer está dada por la posibilidad de hacer. Hacer en el acierto, hacer en el error, en la audacia, en la reacción, en la mutación, para reconocer que la contingencia de la historia puede ser nuestra esperanza.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

Preguntas y respuestas

Como ya es habitual en el joven cine argentino, *Sólo por hoy* no tiene una "gran historia" que vertebral el relato. Se trata, más bien, de una yuxtaposición de pequeños momentos, situaciones cotidianas, pinceladas cortas y firmes que retratan cinco días en la vida de cinco personajes: Ailí, una joven china que trabaja como cadete en moto; Equis, un ayudante de cocina que fantasea con ir a París; Toro, un empleado de una agencia de limpieza que quiere ser actor; Fer, un pintor de departamentos, y Morón, un aspirante a director de cine que entrevista con su pequeña cámara a desprevenidos transeúntes. Estas cinco voces (aunque la única voz en off es la de Morón, cuasi-alterego de Rotter) articulan una suerte de estructura coral en la cual las elipsis espaciales y temporales quedan sino justificadas, al menos sobreentendidas.

En definitiva, lo que se propone el film no es narrar la historia de estos personajes sino mostrar la inercia que los arrastra. Un movimiento que en el caso de Fer tiene rasgos concretos de apatía, y en otros, como el de Equis, muestra la imposibilidad de sortear la realidad de su medio. Condicionados por el contexto en el que viven o por su propia historia (la relación de Ailí con su familia o la de Fer



FILMOGRAFÍA DE ARIEL ROTTER

Cortometrajes

- 1992.- *Last tango for Astor*
- 1993.- *Alcanzar el alma*
- 1993.- *Legolas*
- 1995.- *Espectros*

Largometrajes

- 2001.- *Sólo por hoy*

con su padre parecen categóricos en este sentido) los jóvenes viven acotados a un cierto determinismo. En trasvasar esos límites, en proponerse ser algo distinto de lo que hacen cada día, como postula Morón al comienzo del film ("somos lo que hacemos cada día") está el desafío.

Pero, lo interesante de *Sólo por hoy* es que no quiere instalar certezas. Por el contrario, busca plantear interrogantes. Interrogantes que, a su vez, son lo suficientemente amplios y difusos como para que cada espectador los formule como desee (o pueda). "Sólo tres preguntas me permiten conocer a la gente. Pero tienen que ser cortas", dice Morón a su padre. Y he aquí una magnífica estrategia del guión: nunca se dice cuáles son esas preguntas pero se nos permite, en cambio, escuchar las respuestas que los transeúntes dan ante la cámara del aprendiz de cineasta ("mi trabajo", "mis hijos", "lo que hago", "cantante", "todo sería más fácil pero menos divertido"...) queda para el espectador la tarea de hacer las preguntas correspondientes que encajen con tales respuestas.

Sólo por hoy es la ópera prima de Ariel Rotter y la ter-



cera película producida por la Toulouseón del Cine –las anteriores fueron *Moebius*, en 1996, y *Mala época*, en 1998–.

Además del de Rotter, este film significa el debut para gran parte del equipo de trabajo técnico –compuesto por alumnos y egresados de esa Toulouseón– y de Ailí Chen, la joven Toulou china (esposa del director) que aporta una cuota de medida y vitalidad a la historia. El film fue presentado en varios certámenes y obtuvo el Premio del público en el Festival de cine de Toulouse.

Los inútiles

Sugerencias para una "lectura"
en clave pedagógica

Por Natalia Fattore

SINOPSIS

Amantes del ocio, de la diversión, de una existencia absolutamente inactiva, un grupo de amigos, Alberto, Moraldo, Fausto, Leopoldo y Ricardo, ven pasar sus días y sus noches en las esquinas y los cafés de su ciudad de provincia. Son cinco "inútiles", tal como se los describe desde el comienzo del film. No trabajan, no estudian, no tienen pareja estable, ni tampoco "aspiran" a ello. Jóvenes "cómodos", ven pasar sus días "dependiendo" para subsistir de sus respectivas familias, jugándose el dinero en las carreras, en las apuestas. Sus vidas sólo parecen perturbarse por la llegada del carnaval, fecha en la que parece más sencillo salir a conquistar mujeres.

"Contra el síndrome juvenilista que infecta a la sociedad occidental y prestigia al sector más inútil, ignorante, vacío y conservador de sí misma". Manifiesto contra la juventud, Gilles Lipovetsky.

Describir, retratar a los jóvenes como "inútiles" parece no ser un invento "posmoderno", vinculado a la falta de iniciativa, a la superficialidad, a la pasividad, a la histeria de esos llorones obsesionados por el cuidado del cuerpo, tal como gusta describir a los jóvenes de los '90 a Gilles Lipovetsky, quien –digámoslo– parece haber dejado atrás hace rato sus épocas de juventud.¹

Si pensamos que el manifiesto de Lipovetsky fue escrito casi treinta años después de filmada la película, podemos preguntarnos ¿cómo es que se construyó el vínculo adolescente-inútil? ¿Siempre fueron los jóvenes caracterizados como inútiles? ¿Es lo mismo ser un adolescente inútil en los años '50 que en los '90?

Proponemos valernos de la historia para ver si es posible "desnaturalizar" esta relación. Es el historiador Philippe Ariès quien nos

¹ Proponemos leer el "Manifiesto contra la Juventud", en el que aparece el diagnóstico sobre los jóvenes actuales que aquí enunciamos. Puede encontrarse en Antelo, E., *Instrucciones para ser profesor*, Santillana, Buenos Aires, 1999.



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

I vitelloni

DIRECCIÓN:

Federico Fellini

GUIÓN:

Federico Fellini, Ennio Flaiano, Tullio Pinnelli, según idea de Tullio Pinnelli.

PRODUCCIÓN:

PEG. Film-Citté Film

FOTOGRAFÍA:

Otello Martelli, Luciano Trasatti y Carlo Carlini.

MONTAJE:

Rolando Benedetti

MÚSICA:

Nino Rota

INTÉRPRETES:

Franco Interlenghi, Alberto Sordi, Franco Fabrizi, Leopoldo Trieste, Leonora Rufo, Riccardo Fellini, Claude Farell, Carlo Romao.

AÑO:

1953

ORIGEN:

Italia - Francia

DURACIÓN:

103 minutos

recuerda que la "culpa" de la inutilidad, del arte de perder el tiempo que parecen cultivar los adolescentes, la tuvo la propia escuela. Es con la institucionalización de la obligatoriedad escolar que se instala en las sociedades modernas, la "cuarentena" juvenil, es decir, la postergación de la entrada en la madurez, en la vida activa.

Ariès nos explica que en las sociedades medievales, *"...salidos de las faldas de su madre o su nodriza, los niños eran lanzados, sin la transición que conocían las sociedades primitivas, al mundo de los adultos, y allí se confundían con ellos y eran tratados como tales. No había jóvenes hombres sino hombres jóvenes. La edad adulta comenzaba pronto, antes de la pubertad, y acababa también pronto, en el umbral de una vejez precoz expuesta a las enfermedades y la muerte (...). El gran fenómeno que dará nacimiento a la juventud, tal como la conocemos hoy, es la escolarización progresiva de la educación".*²

La escuela, el encierro al interior de las aulas, produjo la separación de los jóvenes del mundo de los adultos, apareciendo por primera vez la juventud como "categoría de edad". Lo que aquí nos interesa es destacar que este retraso en la entrada a una vida activa –o lo que es lo mismo, la aparición del vínculo adolescente-inútil–, es la consecuencia directa de este largo purgatorio escolar. Como lo describe Ariès, el "mal del siglo" es signo claro de la aparición de la juventud como edad caracterizada por no tener funciones activas dentro de la sociedad, por lo que se mantendrá durante mucho más tiempo, económica y moralmente dependiente de la familia. Recordemos que inútil es, según el diccionario, el que está imposibilitado para trabajar, quien no puede ser "aprovechado", el que no produce ningún fruto, ningún interés.

Vuelvo a Ariès: *"Anteriormente, la infancia era considerada como un estado no racional. El objetivo que se le asignaba entonces a la educación era el de transformar, por la fuerza, primero al niño y luego al muchacho, en un ser razonable y prepararlo así para entrar a la sociedad de los adultos civilizados. La educación moderna,³ (...) consiste en hacer lo contrario: mantener durante el mayor tiempo posible al niño y al muchacho en su estado y retrasar volunta-*



riamente su paso a la edad adulta".

La escuela se inventó, dice Estanislao Antelo, con la voluntad de "sacar las pilas". Es bueno recordarlo en estos tiempos empresariales que corren, donde lo que impera es la lógica del "hágalo ya", donde la regla es "no perder el tiempo", y donde como consecuencia directa aparece el imperativo de la motivación.⁴ Tiempos, los nuestros, "llenos" de utilidad, de estrategias para contrarrestar lo inútil, lo improductivo, lo que no sirve.

Dijimos entonces, que la escuela nació, según Ariès, como artefacto destinado a perder el tiempo, precisamente uno de los nombres de la inutilidad. Fueron Kant y Rousseau los primeros quizás en anunciarnos la estrategia. *"La mayor, la más importante, la más útil regla de toda educación no es la de ganar tiempo, sino, por el contrario, perderlo"* (Rousseau, Emilio). Y Kant, en su *Pedagogía*: *"Se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos"* (Kant, Immanuel).

Adolescencia y juventud quedaron así emparentadas a un tiempo de inutilidad, de "utilidad cero" como alguien definió el tiempo del juego, de "hacer la cola" (ningún tiempo mas improductivo que el de hacer colas)⁵, de "esperar" para entrar en el mundo adulto. Volvamos entonces a nuestros adolescentes, a nuestros inútiles, con la advertencia de que este estado es

² Ariès, P., "Las edades de la vida". En *Ensayos de la memoria, 1943-1983*, Norma, Colombia, 1995.

³ El origen de la educación moderna se remonta, según Ariès, al siglo XVIII. El gran fenómeno del siglo XX es la generalización de la adolescencia, con el acceso masivo a la escolaridad obligatoria, proceso que recorrió varios siglos.

⁴ Para avanzar sobre estas cuestiones, sugerimos la lectura de Antelo, E. y Abramowski, A., *El renegar de la escuela*, Homo Sapiens, Rosario, 2000.

⁵ Es quizás el fenómeno de "los coleros" en nuestro país, el que cambió el sentido de la inutilidad de las colas. Grupos de desocupados que hacen de "la cola" su lugar de trabajo, ahorrándole a la gente, por unos pesos, la pérdida de su tiempo.

en parte, responsabilidad del proceso de escolarización y de un nuevo sentimiento asociado a la aparición de la pareja madre-hijo, que acompañó la entrada al mundo moderno. El ser inútil no es un adjetivo que venga adherido "naturalmente" a la idea de juventud. *Vitellone* (el nombre original de la película es *I Vitellone*) es el término que define a un tipo de joven italiano ambicioso pero improductivo, superficial, que vive al día, conformista en su casa, que vive de "bares", pero permanece pegado a las faldas de la madre y la esposa.

La historia se complejiza cuando Fausto deja embarazada a su novia, y debe convertirse, ahora sí, en un "adulto". La condición de "padre", y no la edad –destacamos que son jóvenes de 30 años– es la que marca un quiebre en la idea de ser "adolescente-joven". Según la caracterización de Gil Calvo, "es joven la persona fisiológicamente madura que todavía no posee ocupación productiva estable, cónyuge estable, domicilio propio estable ni descendencia conviviente. Hasta que no cumplan esas cuatro condiciones (trabajo fijo, cónyuge, piso propio e hijos), las personas no son reconocidas como adultas de pleno derecho en nuestra sociedad".⁶

Al estilo del conocido tema de los Auténticos Decadentes, es el padre de Fausto, quien después de una "paliza" le advierte que es "mejor que te afeités, mejor que laburés, mejor que madurés...". La condición de "padre" es la que, de algún modo debiera marcar el pasaje "obligado" a la vida adulta y, por ende, a la vida "activa", imponiendo la necesidad de "ser" –ahora sí– alguien en la vida.

Lo que sin embargo seguirá mostrando el film es la "infantilización" del personaje, que seguirá posicionado como "hijo" al que se debe "castigar" para que obedezca, para que no engañe a su esposa, para que se dedique a trabajar, dependiendo de su familia.

Slavoj Žižek analiza esta idea de la prolongación de la "inmadurez" en nuestra actualidad. Su argumento es que hoy los conceptos de paternidad y maternidad se han "politizado", es decir, se han convertido en un ámbito de elección reflexiva. Esta transformación, la aparente caída de la familia tradicional –"último bastión de la esclavitud legal", allí donde los individuos no eran autónomos y donde se les negaba su responsabilidad–, da paso paradójicamente a lo que Žižek



llama la "familiarización de la vida profesional pública". Así, *"ciertas instituciones que supuestamente funcionaban como antidotos de la familia comienzan a actuar como familias sustitutas, permitiéndonos prolongar de algún modo nuestra dependencia familiar y nuestra inmadurez (...) La situación corriente en la cual, después del periodo de educación y dependencia, se me permite ingresar en el mundo adulto de madurez y responsabilidad, ha sido doblemente invertida: al niño se lo reconoce como un ser maduro responsable y, al mismo tiempo, se prolonga indefinidamente la niñez, es decir que nunca nos vemos realmente obligados a 'crecer'".*⁷

Volviendo al film y para terminar, me interesa destacar el "viaje" de Moraldo, ya que marca un quiebre importante tanto en el recorrido del film como en la vida del protagonista. Moraldo es retratado en el film como el más "maduro" de los amigos o por lo menos, aquel que se cuestiona la vida monótona y vacía que lleva. Su partida marca en el film un cambio de rumbo, una "transformación". Un "convertirse" en otra cosa de lo que se es, gesto educativo por excelencia. Jorge Larrosa explica que la misma idea de lo que llamamos "experiencia de formación" contiene en alemán la idea de viaje: "experiencia (Erfahrung) es, justamente, lo que pasa en un viaje (Fahren), lo que acontece en un viaje".⁸

Desde mi mirada sobre el film, el viaje de Moraldo, puede ser pensado como metáfora de aprendizaje, de formación, en tanto parece significar un intento, una búsqueda de transformación por parte del protagonista. En las novelas de formación, es siempre alrededor de un "viaje", de un desarraigo, de un desplazamiento en el espacio que se produce la "iniciación". En este

⁶ Gil Calvo, E. (1985), "La cola". Citado en Antelo, E., *Instrucciones para ser profesor*, Op. cit.

⁷ Žižek, S., *El espinoso sujeto*, Paidós, Buenos Aires, 2001, p. 364.

⁸ Larrosa trabaja a partir del género literario de las "novelas de formación", al que caracteriza como "el relato de la trayectoria vital de un héroe en su proceso de llegar a ser, y en relación a un mundo que va siendo interpretado y dotado de sentido por el protagonista en función de su propia experiencia". En *"Bildung y nihilismo: notas sobre Falso Movimiento"*, de Peter Handke y Win Wenders, Revista *Educación y pedagogía*, Universidad de Antioquia, Colombia, 1998.

caso, podríamos pensar el viaje como un rito de pasaje a la adultez. Para Larrosa, "la formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual transformación de uno mismo".⁹

Formación, dar forma, formar, deformar, transformar. Son éstos nombres del acto educativo. Propongo repensar en este registro la siguiente cita de Wim Wenders: "el tren y el cine, el uno hace viajar el cuerpo, el otro el espíritu, pero sobretodo ambos hacen viajar los ojos... Un viaje en tren es pues una película, un travelling efímero que ha pasado ante los ojos de un solo espectador y del que se ha perdido el negativo... Las películas hermosas y los viajes hermosos en tren abren los ojos y el corazón y crean aventuras en el espacio y el tiempo. Los dos son grandes edu-



cadores, quizás sea por eso que los dos son especies en peligro de extinción".

El final de *Los inútiles* tiene mucho del "cruce" que Wenders nos ofrece aquí: una imagen, una película, un tren, una partida, un viaje y una instancia de formación, es decir, un cruce educativo.

⁹ Larrosa, J. *Pedagogía profana*, Santillana, Buenos Aires, 2000.

Una mirada cinematográfica

Por Diana Paladino

Federico Fellini, el gran demiurgo

"Me he inventado todo para luego poder contarlo: una infancia, una personalidad, nostalgias, sueños, recuerdos..."

Federico Fellini

Antes de dedicarse al cine, Federico Fellini (1920–1993) fue caricaturista, redactor en la sección policial de un periódico, guionista de comics y de programas radiales, autor de sketches para la compañía teatral de variedades de Aldo Fabrizi y diseñador de gags. Un abanico ecléctico y potente que, sin dudas, impactó sensiblemente en el imaginario creador del futuro cineasta. Por entonces, el cine italiano se debatía entre la comedia ligera y la monumentalidad fascista, en tanto que el neorrealismo cristalizaba tíbiamente sus primeras obras de la mano de Vittorio de Sica (*Los niños nos miran*), Luchino Visconti (*Obsesión*) y Alessandro Blasetti (*Cuatro pasos por las nubes*).

Al término de la guerra, Fellini conoció a Roberto Rossellini y colaboró con él en el guión y en la asistencia de dirección de *Roma, ciudad abierta* (1945). Su carrera como guionista continuó luego con *Paisá* (1946); *L'amore* (1948) y *Europa 51* (1952) –todas de



FILMOGRAFÍA DE FEDERICO FELLINI

- 1950.- *Luci del Varietà*
- 1952.- *Lo sceicco bianco*
- 1953.- *I vitelloni*
- 1953.- *L'amore in città*
- 1954.- *La strada*
- 1955.- *Il biondino*
- 1957.- *Le notti di Cabiria*
- 1960.- *La dolce vita*
- 1962.- *Boccaccio 70*
- 1963.- *Otto e mezzo*
- 1965.- *Giulietta degli spiriti*
- 1968.- *Tre passi nel delirio*
- 1969.- *Block-notes di un regista*
- 1969.- *Fellini-Satyricon*
- 1970.- *I clowns*
- 1972.- *Roma*
- 1973.- *Amarcord*
- 1976.- *Il casanova di Fellini*
- 1979.- *Prova d'orchestra*
- 1980.- *La città delle donne*
- 1983.- *E la nave va*
- 1985.- *Ginger e Fred*
- 1987.- *Intervista*
- 1989.- *La voce della luna*

Rossellini— y con trabajos para películas de Pietro Germi, Luigi Comencini y Alberto Lattuada. Con este último, en 1951, compartió su primera experiencia como director (*Luces de varieté*) y, al año siguiente, se lanzó a hacer su primer largometraje solo (*El jeque blanco*). Verdadero punto de partida en la filmografía de Fellini, *El jeque blanco* prenuncia rasgos que pronto definieron su estilo y presenta a algunos de los integrantes de su tradicional equipo (tales son los casos de Tulio Pinelli y Ennio Flaiano en el guión, Nino Rota en la música). Aún bajo la órbita neorrealista, en 1953 dirigió *Los inútiles*, una evocación de la vida provinciana que tan bien conoció Fellini durante su infancia y juventud en Rímimi. Pero ya, al año siguiente, saltó el cerco del realismo y se sumergió en la fantasía carnavalesca con *La strada*. El film, protagonizado por Anthony Quinn y Giulietta Masina, representó el primer éxito internacional para Fellini. Con él recibió su primer premio Oscar (a lo largo de su carrera lo ganó cuatro veces en el rubro a Mejor película extranjera)¹ e ingresó en la consideración de la crítica como uno de los directores-autores más personales y geniales de la época.

En los años que siguen, dice Carlos Colón Perales, "el proceso creador felliniano dará el radical y definitivo paso que lo situará en las puertas del absoluto cinematográfico buscado. Es un período de una inquietud, de una riqueza y de un riesgo extraordinarios. De él nacen dos obras maestras absolutas de la historia del cine: *La dolce vita* y *Otto e mezzo*".² Desmesurado, exhuberante y barroco en las formas, biográfico y subjetivo en los contenidos, el Fellini de esta etapa define —como nadie antes en la historia del cine— un universo personal e íntimo. Como señala Enrique Monterde, éste es el momento en que su obra pasa de la tercera a la primera persona narrativa. "Es el inicio de una línea ensayística original que se vale de la ficción subordinándola a los intereses expresivos del autor". Lo onírico, las mujeres, el decadentismo burgués, la fe religiosa, los recuerdos infantiles, la creación artística y la misma institución cinematográfica se afianzan en los títulos sucesivos (*Julieta de los*



espíritus, *Apuntes de un director*, *Roma*, *Amarcord*). En lo que respecta a la concepción plástico-visual, la apoteosis felliniana culmina en 1976, con *Casanova*. Un film que exagera la espectacularidad y el artificio de la puesta en escena pero que, al mismo tiempo, propone una austeridad (casi mecánica) de los recursos dramáticos. "Hace demasiado tiempo que me dedico a hacer autorretrato, dijo Fellini. Después de terminar *Casanova* me pregunté a mí mismo qué me pasaba ¿Por qué he hecho un film de dos horas y media, dirigido contra mí mismo? Y sólo he encontrado una explicación: la película es un límite, quiero decir, un fin; el fin de una estación, pasado el cual habrá que cambiar el punto de vista (...). Después de esta película tendré que hacer algo, más adulto, más comprometido".³

Eran los convulsionados años setenta. La joven camada de cineastas, surgidos a fines de la década anterior, había instaurado con la crítica y la denuncia política nuevos rumbos para el cine italiano (recuérdense películas como *La clase obrera va al Paraíso*, de Elio Petri, *Portero de noche*, de Liliana Cavani y *El caso Matei*, de Francesco Rosi). Fellini, entonces, sale de su universo autobiográfico y propone una abarcadora metáfora de la sociedad y del individuo en *Ensayo de orquesta*. El orden, el caos, el poder, la represión, la demagogia, aparecen representados en los dichos y acciones de este grupo de músicos; mientras, en el subtexto, retorna una de sus sempiternas inquietudes temáticas: la creación artística. Aquí, desmitifica la concepción áurea que suele concedérsele al acto creativo. Producir arte conlleva esfuerzo, trabajo, rutina,

¹ Los films premiados con el Oscar "Mejor película extranjera" son: *La Strada*, *Las noches de Cabiria*, *Ocho y medio* y *Amarcord*.

² Colón Perales, Carlos, *Fellini o lo fingido verdadero*, Ediciones Alfaro, Sevilla, 1989.

³ Entrevista realizada por Pierre Benichou, revista *Triunfo*, N° 742, abril de 1977.

incluso, en el caso de un arte colectivo –como ocurre en una orquesta (y también en el cine)– implica "armar" las relaciones interpersonales entre los hacedores. Desde otra perspectiva, la austeridad visual de esta película contrasta con la grandilocuencia escénica de la siguiente: *La ciudad de las mujeres*, un ejercicio privado de artesanía cinematográfica en la que el regista se interesa más por la construcción de la imagen y por el desafío técnico que por los resultados, según Colón Perales.⁴ Plásticamente impecable pero con una narración inconexa, *La ciudad de las mujeres* es, tal vez, la obra menos interesante de esta etapa que culmina con la esplendorosa *Y la nave va*; irónico poema sobre el mundo de la ópera.

A través del cristal norteamericano

Algunos años después del estreno de *Los inútiles*, la prestigiosa crítica norteamericana Pauline Kael publicó un artículo sobre el film de Fellini. Insólito en algunos aspectos, este escrito deja, no obstante, vislumbrar la diferencia de criterios y costumbres culturales que existían entre Italia y Estados Unidos en los años cincuenta.

"Muchachos frustrados de un pequeño pueblo con la cabeza llena de grandes ideas, hijos de familias indulgentes de clase media, viven pidiendo dinero a sus padres, holgazaneando y soñando con mujeres de riquezas y gloria. Desperdician sus energías en búsquedas idiotas; sean cuales fueren sus sueños o sus ideales, son patéticamente infantiles o corruptos, Fellini enfoca el tema con una perspectiva enteramente distinta a la actitud revelada por Hollywood en, por ejemplo, *El salvaje*.⁵ Su tratamiento es ambiguo, una mezcla de sátira amarga y de aceptación cálida. En

La última etapa en la obra del "gran demiurgo" está signada, más que nunca, por la nostalgia. El homenaje al cine clásico y la voracidad ridícula del espectáculo televisivo (*Ginger y Fred*), su propia carrera cinematográfica desde los comienzos en Cinecittá hasta el actual rodaje de una película (*Entrevista*) y la fábula delirante en la que tiende un puente con Roberto Benigni (*Las voces de la luna*), tienen sabor a dulce despedida. Luego del rodaje de ésta, su última película, dijo irónicamente: "*Estoy un poco cansado, tal vez porque es la primera vez que hago una película a los setenta años, cosa que no me había pasado nunca*".

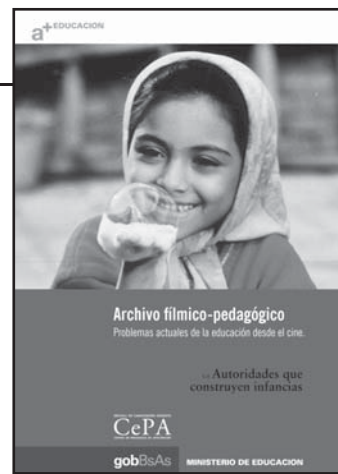
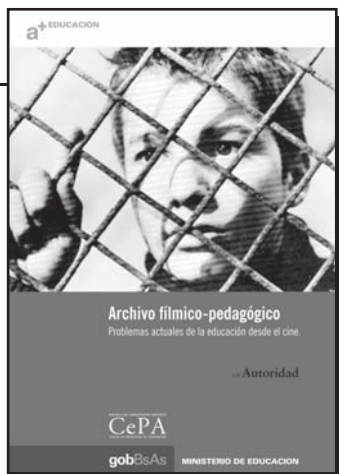
ningún momento sugiere que estos muchachos deban ajustarse a alguna norma; observa sin condescendencia la farsa de sus vidas sin objeto ni rumbo.

Los norteamericanos sostuvieron que los actores eran demasiado viejos para sus papeles; los europeos replican que no comprendieron el verdadero sentido del film; que no son los actores, sino los personajes que representan quienes son demasiado viejos para las vidas parásitas que llevan. (...)

En 1953, nada indicaba en el trabajo de Fellini que el camino que toma el muchacho de provincia conducirá a la corrupción urbana de *La dolce vita*. (Dicho sea de paso, *Los inútiles* proporciona una refutación perfecta para los argumentos del eminente juez norteamericano que propuso como solución para eliminar la delincuencia juvenil de los Estados Unidos la restauración de la autoridad paterna, según lo observó durante un viaje por Italia)."

⁴ Op. cit.

⁵ *El salvaje* (The Wild One), film dirigido por Laslo Benedek y protagonizado por Marlon Brando. Se estrenó en 1953, el mismo año que *Los Inútiles*.



EJE Autoridad

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

EJE Violencia

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

EJE Infancia

El Bola (Acheró Mañas)
Ciudad de Dios (Meirelles y Lund)
Niños del Cielo (Majidi)
El Señor Ibrahim y las flores del Corán (Dupeyron)
La mariposa (Muyil)
El hijo (Luc y Jean Pierre Dardenne)
El verano de Kikujiro (Kitano)
Caminos a Koktebel (Khlebnikov y Popogrebsky)
Promesas (Bolado, Shapiro y Goldenberg)
Querido Frankie (Auerbach)



El archivo fílmico pedagógico en línea

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

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



ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

CePA
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Todas las actividades del CePA son gratuitas

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